



Юрій Жук – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: педагогічна кваліметрія; середовища навчання.

✉ zhukyrij@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-6932-2484>

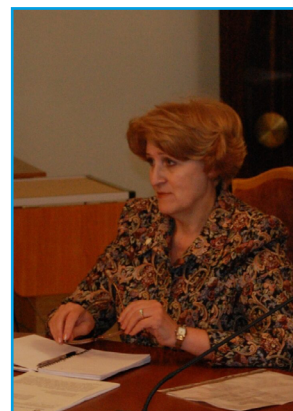
Лідія Ващенко –

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: особливості внутрішнього контролю якості загальної середньої освіти; технології оцінювання навчальних досягнень з біології здобувачів закладів загальної середньої освіти; тестові технології оцінювання.

✉ vaschenko_ls@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-0637-2142>



УДК 371

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-52-65>

ОЦІНЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ: ПІЛОТНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Анотація. У цьому дослідженні вивчалася думка вчителів щодо оцінювання їхньої педагогічної діяльності. Дані для цього дослідження були зібрані за допомогою онлайн-опитування на базі програмного забезпечення Google Forms. На запитання анкети відповіли 411 учителів із трьох областей України. Результати опитування показали наявність двох практично рівних за чисельністю груп учителів, думки яких щодо необхідності оцінювання педагогічної діяльності вчителів виявилися діаметрально протилежними. З метою з'ясування особливостей структур уявлень вчителів виявлених опозиційних груп було використано процедури регресійного, факторного та кластерного аналізу. Факторний аналіз здійснювався з обертанням варимакс для генерації двофакторних рішень, які становили 45% та 47% дисперсії у балах шкали для відповідних груп. Результати аналізу показали, що між респондентами, які репрезентують опозиційні групи, існують значні розбіжності у думках щодо застосування різних моделей оцінювання педагогічної діяльності вчителя. При цьому думки респондентів, які схвалюють ідею оцінювання, на відміну від тих, хто цю ідею не схвалює, чітко структуровані та однозначні за пріоритетами у виборі моделей оцінювання. Обговорюються наслідки одержаних результатів та можливість продовження досліджень, спрямованих на уточнення

структур уявлень вчителів щодо оцінювання їхньої педагогічної діяльності з використанням психометричних технологій.

Ключові слова: оцінювання, моделі оцінювання, педагогічна діяльність учителя, оцінювання педагогічної діяльності учителя.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти, зокрема й системи оцінювання вчителя, методом «згори донизу» передбачає розуміння, прийняття та підтримку запропонованих реформою інновацій тими суб'єктами, на яких безпосередньо позначаються результати реформ. Як відомо, оцінка – це винесення судження з урахуванням інформації, отриманої у процесі оцінювання. Проте, на відміну оцінювання таких об'єктів як, наприклад, продукція промисловості, під час оцінювання педагогічної діяльності вчителя об'єктом оцінювання є людина. Саме ця обставина пояснює існування різних підходів до оцінювання вчителя, розробки та застосування різних моделей оцінювання, які відрізняються як інструментарієм, так і різними розумінням цілей оцінювання та використання його результатів. Оцінювання вчителя як найважливішого учасника навчально-виховного процесу, очевидно, стосується не лише його професійних, а й особистісних якостей, які сформувалися у процесі його соціалізації як фахівця у професійному середовищі, виявляються у його повсякденній діяльності та, зрештою, у розумінні себе як об'єкта оцінювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічна практика показує, що ефективність вчителя тісно пов'язана з багатьма значимими освітніми результатами. Проте дослідження, проведені в останні десятиліття, і спрямовані на конкретизацію цього зв'язку, з'ясовують дедалі більше проблем, які пов'язані з вимірюванням ефективності вчителя. Різні підходи до оцінки ефективності вчителя розглянуті в роботах (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Martínez, 2016; Goe, Bell, & Little, 2008). Значна кількість досліджень присвячена аналізу та оцінці різних інструментів, які використовуються для вимірювання ефективності педагогічної діяльності вчителя, її результативності та ефективності. У статті (Ong, Koh, Tan et al, 2024) розглянуто можливості регламентації процесу оцінювання вчителя методом спостереження у класі. Дослідження результатів використання сумативного та формуючого оцінювання вчителя розглянуто у роботі (Amrein-Beardsley, Osborn Popp, 2012). Отже, оцінка діяльності вчителів стала одним із центральних питань у численних дискусіях щодо освітньої політики в багатьох країнах. Розроблені та вже впроваджені в багатьох країнах системи оцінювання вчителів стикаються з дуже важливими концептуальними, технічними та практичними проблемами у визначенні, операціоналізації та вимірюванні ключових аспектів такого складного конструкту, як педагогічна практика вчителя. Виклики стають особливо помітними, коли системи освіти розглядають можливість використання показників, вироблених для підтримки процесів удосконалення навчання, а також, формувального та підсумкового оцінювання окремих вчителів. Сучасні моделі вимірювання встановлюють, що об'єктом валідації є не інструменти або показники, а судження або висновки, отримані з них, і що для цього потрібні різні типи доказів з різних джерел (Martínez, Fernández, 2021).

На думку багатьох дослідників, ключове питання, що стоїть перед системами оцінювання вчителів, полягає в тому, як об'єднати кілька показників складних конструктів у комплексні показники успішності діяльності учителя. Дослідження цього питання, зокрема, показує, що точність оцінювання варіюється в залежності від моделей і часових відрізків оцінювання, і що моделі, які забезпечують однакову точність оцінювання, можуть показувати різні класифікації вчителів (Martínez, Schweig & Goldschmidt, 2016).

Нове покоління систем оцінювання вчителів, впровадження яких спостерігається в багатьох країнах, прагне зробити вимірювання ефективності роботи вчителя та його вплив на покращення освітньої практики більш однозначними та корисними. Ці системи використовують численні джерела інформації, включаючи такі показники, як систематичні спостереження за класом, опитування учнів та батьків, показники професіоналізму, більш диференційовані рейтинги на підставі покращення результатів тестування учнів у класах даного вчителя. Останній показник, приріст тестових балів, як правило, включає різноманітні статистичні заходи контр-

олю за відмінностями між вчителями в обставинах, в яких вони викладають. Такий показник називається доданою вартістю вчителя, оскільки він оцінює цінність, яку окремі вчителі додають до академічного зростання своїх учнів (Glazerman, Goldhaber et al, 2011). Дослідники також порівнюють два найбільш популярні методи оцінювання вчителів, визначають їх переваги та недоліки, – на основі вимірювання доданої вартості та на основі спостереження у класі (Goe & Croft, 2009). Автори стверджують, що хоча спостереження в класі широко використовувалися для оцінки вчителів протягом багатьох десятиліть, моделі доданої вартості стають дедалі популярнішим методом визначення ефективності вчителів.

Однак теза про те, що моделі з доданою вартістю є найбільш об'єктивними моделями оцінювання вчителів, викликають сумніви у багатьох дослідників. Навіть найдосконаліші системи оцінювання, побудовані на основі даної моделі, складні для використання в практиці, чутливі до втрат даних, регресії до середнього значення та зміни складу учнів, які проходять тестування в період оцінювання вчителя. Усе це спричинити помилкові результати оцінювання вчителя. (Amrein-Beardsley, 2008; Corcoran, 2010). Науковці прямо порушують питання: чи можна оцінювати вчителів за результатами тестування учнів. Накопичений масив досліджень із проблеми оцінювання вчителів ретельно узагальнюється та аналізується; також пропонується огляд результатів емпіричних досліджень з оцінювання вчителів та наслідків оцінювання, у тому числі і для вчителів (Tuytens et al., 2020).

Навіть наведений короткий перелік літератури, присвяченої дослідженню проблеми оцінювання вчителя, показує неоднозначність думок щодо моделей, що використовуються як на рівні концептуальних підходів, так і на рівні їх практичної реалізації. Ще більший спектр думок існує щодо того, як ставляться вчителі до оцінювання їхньої педагогічної діяльності. Проблема вивчення думки вчителів та шкільних адміністраторів щодо оцінювання вчителів привертає увагу дослідників у різних країнах. Вивчалися погляди та переконання щодо оцінювання вчителями вчителів та їхніх шкільних адміністраторів у штаті Нью-Джерсі, США (Reddy, et al, 2018). Вибірка охопила 33 шкільних адміністраторів та 583 вчителів. Результати дослідження показали, що вчителі визначили спільне спілкування та зворотний зв'язок оцінювання як найкорисніші аспекти процесу оцінювання. Однак, виходячи з кількісного аналізу, їхні середні оцінки не перевищували нейтрального рівня за жодним параметром, що оцінювався. Загальні результати свідчать про те, що досвід шкільних адміністраторів щодо оцінювання вчителів є більш сприятливим, ніж досвід вчителів. Обговорюється процес, за допомогою якого система оцінки вчителів була створена в Чилі (Avalos & Assael, 2006). Процес розглядається у світлі дискусій, зосереджених на підзвітності вчителів та розбіжностях між концепціями формуючої та підсумкової оцінки ефективності роботи вчителів, аналізуються різні точки зору на підзвітність учителів та оцінку ефективності роботи вчителів.

Розглядаються аспекти централізованого та шкільного нагляду, що здійснюється у приватній середній школі США (Collins, 2004). Дані були зібрані в адміністраторів, учителів та учнів за допомогою інтерв'ю, критичних інцидентів та відповідної документації. Дослідження вказує на те, що поєднання двох систем нагляду дає переваги, які не може дати одна автономна система, одночасно підкреслюючи проблеми та протиріччя, з якими стикаються вчителі, зіштовхуючись із двома системами підсумовуючого характеру. У роботі А. Детноу та М. Кастелано (Datnow & Castellano, 2000) наведено результати дослідження ставлення вчителів до шкільної реформи. Виявлено, що вчителі поділяються на чотири окремі категорії: від сильної підтримки реформи до опору щодо її впровадження. При цьому підтримка реформи не корелює безпосередньо з особистими характеристиками вчителів, такими як рівень досвіду, стать чи етнічне походження. Більше того, рівень підтримки вчителями реформи не завжди однозначно передбачає можливість її практичної реалізації. Багато вчителів вважають, що програма реформ обмежує їх самостійність і можливість прояву креативного підходу в різних педагогічних ситуаціях.

Проблема впровадження нової системи оцінки вчителів у США описана докладно (Davis, Pool & Mits-Cash, 2000). Система оцінювання вчителів передбачає самооцінку вчителів, оцінку письмових документів з планування, спільні бесіди про викладання та навчання, групові оцінки

вчителів, що працюють разом, для обміну своїми поглядами, та оцінки, отримані в результаті одного або декількох систематичних спостережень у класі та професійних конференцій. Результати дослідження дають цінну адміністративну інформацію про процеси організаційних змін, проблеми змін шкільної культури, а також реформування та покращення результатів оцінки та методів оцінювання вчителів.

У роботах Х. Ненемана та А. Малановські (Milanowski, Heneman, 2001) подано результати дослідження реакції вчителів на систему оцінювання вчителів, у якій використовуються різні форми оцінювання, звертається увага на те, що ця реакція на багато форм оцінювання виявилася, в основному, нейтральною. Однак загальна реакція вчителів на нову систему була менш сприятливою. Про те, що вчителі побоюються включення зростання успішності учнів в оцінку вчителів, також ідеться (Jiang, Spote & Luprescu, 2015). При цьому вчителі позитивно ставляться до оцінювання, засноване на спостереженні в класі. Як згадувалося, сприйняття вчителями політики реформ у сфері освіти має вирішальне значення розуміння успішності чи невдачі реалізації політики. Ця проблема досліджена на основі великого масиву емпіричних даних (Tuytens, Devos, 2009). Виявлено трифакторну структуру сприйняття вчителями нової освітньої політики: практичність політики реформ, необхідність реформ та пояснювальну здатність результатів оцінювання. Результати дослідження показали, що вчителі підтримують реформу, але мають питання щодо її практичної реалізації.

Аналіз наведених публікацій показує, що результати описаних у них досліджень відображають специфіку освітніх систем країн, у яких проводилися дослідження, а їх використання у системі українських реалій видається не цілком раціональним. Пропонована стаття, на думку авторів, допоможе частково заповнити ту прогалину, яка зараз існує в Україні в галузі емпіричних досліджень результатів освітніх реформ взагалі та ставлення вчителів до цих реформ зокрема.

Формулювання цілей статті. Основною проблемою нашого дослідження є з'ясування ставлення вчителя як об'єкта оцінювання до різних моделей оцінювання його педагогічної діяльності. Для з'ясування такого ставлення було проведено опитування вчителів України, в якому учасники мали змогу висловити свою думку щодо різних моделей оцінювання педагогічної діяльності вчителя.

Метою статті є опис методики та результатів опитування вчителів щодо їхнього ставлення до різних моделей оцінювання педагогічної діяльності вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Методика дослідження. Дані для цього дослідження були зібрані в період з 6 лютого по 23 березня 2024 за допомогою анкет онлайн-опитування на базі програмного забезпечення Google Forms. Анкети склалися з трьох частин: (1) супровідний лист, в якому пояснювалася мета дослідження та вказувалося, що вся отримана інформація буде оброблена з максимальною конфіденційністю щодо учасників дослідження, (2) демографічного опитувальника (10 пунктів) та (3) анкети з 11 питань, у відповідях на які учасники мали можливість висловити свою думку щодо оцінювання педагогічної діяльності вчителя. За даними Johnson & Christensen (2017) інтернет-анкетування є найпоширенішим із усіх методів опитування, що використовуються сьогодні, оскільки до опитування може бути включена кожна людина у світі, яка має доступ до інтернету. Порівняльне дослідження психометричних властивостей даних паперових та комп'ютерних опитувань, проведене Ravert, Gomez-Scott and Donnellan (2015), показало, що між цими двома методами не було очевидних відмінностей щодо внутрішньої узгодженості.

Загалом в опитуванні взяли участь 411 (91,5% жінок) учителів із Київської, Івано-Франківської та Хмельницької областей України. На основі даних про кількість учителів ЗЗСО в Україні станом на 2023 рік (<https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2024/02/1-83-rvk-derzh-komrgruvat-usogo-2023-2024.pdf>) ця проста випадкова вибірка є репрезентативною, оскільки забезпечує похибку 4,83% за рівня достовірності 95%. Це дає підстави вважати, що результати опитування відображають основні тенденції думок вчителів України щодо проблеми оцінювання педагогічної діяльності вчителя.

Середній вік учасників ($M = 45,8$; $SD = 10,6$) вказує на те, що більшість із них достатньо соціалізовані у обраній професії, 84,7% респондентів стверджують, що вони знайомі з критеріями оцінювання педагогічної діяльності вчителя. Із загальної кількості опитаних учителів 85% працюють у 5–11 класах, 15% – у початковій школі (розподіл за класами подано на рис. 1).

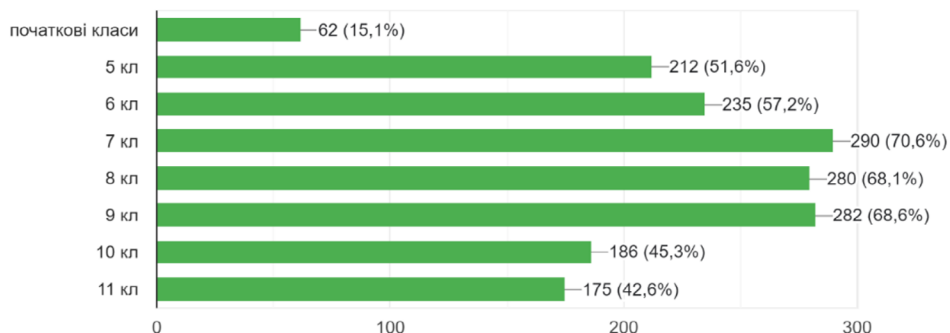


Рис. 1. Розподіл за класами учасників опитування

Основні демографічні дані наведено на рис. 2, 3, 4, 5.

Ваш педагогічний стаж

411 відповідей

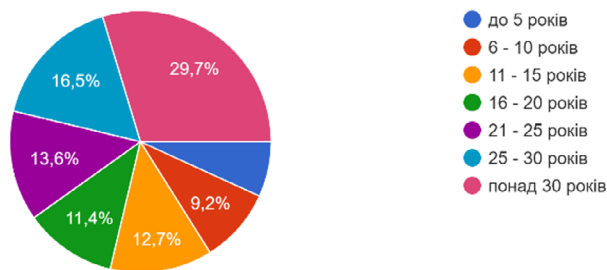


Рис. 2. Педагогічний стаж учасників опитування (до 5 років – 6,8%)

Тип закладу освіти, у якому Ви працюєте (за типом місцевості)

411 відповідей

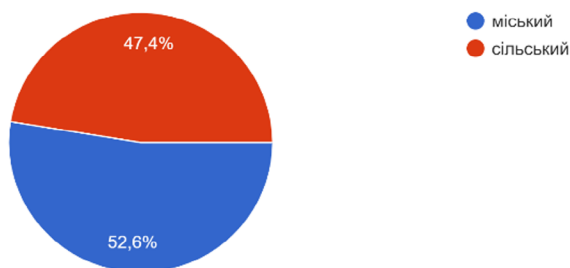


Рис. 3. Місце розташування навчального закладу учасників опитування

Кількість учнів, які навчаються у Вашому закладі освіти:

411 відповідей

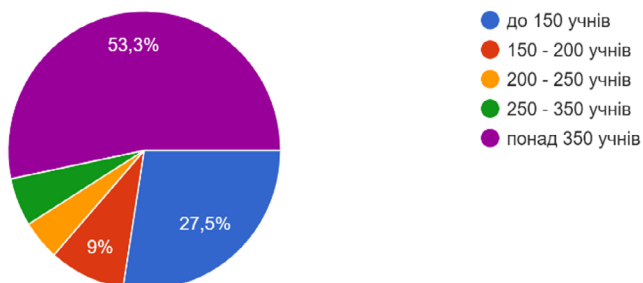


Рис. 4. Кількість учнів у навчальних закладах, де працюють учасники опитування (200–250 учнів – 4,6%, 250–350 учнів – 5,6%)

Яка середня кількість учнів у кожному класі у Вашому закладі освіти?

411 відповідей

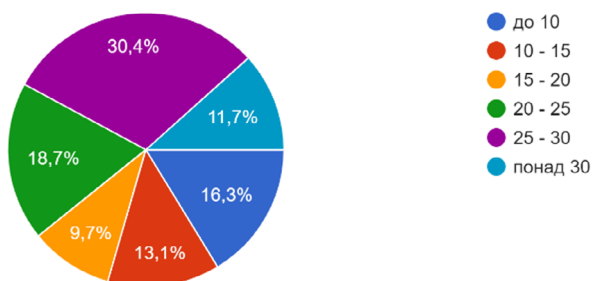


Рис. 5. Середня кількість учнів у класах, у яких працюють учасники опитування

Чи варто систематично проводити оцінювання педагогічної діяльності вчителя?

411 відповідей

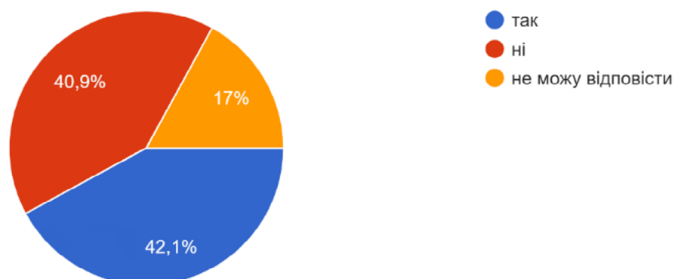


Рис. 6. Розподіл думок учасників опитування щодо доцільності систематичного проведення оцінювання педагогічної діяльності вчителя

Чи існують причинно-наслідкові зв'язки між оцінюванням роботи вчителя і поліпшенням її результативності?

411 відповідей

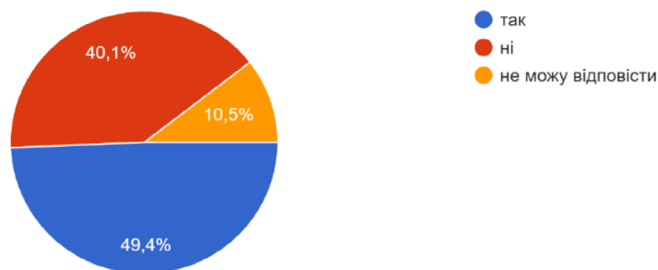


Рис. 7. Розподіл думок учасників опитування щодо існування причинно-наслідкових зв'язків між оцінюванням педагогічної діяльності вчителя та покращенням його діяльності

Результати дослідження.

Зібрані дані були оброблені та проаналізовані за допомогою програмного забезпечення SPSS Statistical (версія 23). На основі даних опитування розраховані середні оцінки, які виставили респонденти запропонованим в анкеті моделям оцінювання педагогічної діяльності вчителів (табл. 1).

Таблиця 1

Рейтинг середніх оцінок моделей оцінювання

Оцінювання професійної діяльності вчителя варто здійснювати на основі:	
• самоаналізу вчителя щодо результатів своєї діяльності	4,303
• обміну досвідом між педагогами	4,208
• поєднання різних підходів і методів оцінювання	4,162
• аналізу тривалих поточних академічних результатів школярів	3,755
• оцінювання роботи вчителя колегами та взаємооцінювання	3,630
• результатів спостереження за діяльністю вчителя у класі	3,200
• аналізу портфоліо вчителя	3,072
• приросту академічної успішності учнів за певний період	2,995
• аналізу паперових звітів учителів	1,718

У цьому випадку ми розглядаємо поняття «модель» не як спрощене і певною мірою ідеалізоване відображення реальної дійсності (явища, процесу тощо), а як узагальнений опис підходу до вирішення проблеми, яка розглядається. Іншими словами, під «моделлю» ми розуміємо сукупність форм, методів і засобів, реалізація яких у даному випадку сприяє досягненню цілей оцінювання педагогічної діяльності вчителя.

Наведений у таблиці 1 рейтинг середніх оцінок моделей оцінювання являє собою інтегральну характеристику ставлення вчителів до різних моделей оцінювання педагогічної діяльності вчителя. Проте той факт, що перше місце в рейтингу оцінок займає модель, заснована на самооцінюванні вчителя, заслуговує на особливу увагу та окремий аналіз, який виходить за рамки даного дослідження. Останнє місце в рейтингу оцінок займає письмова звітність вчителя. Можна

припустити, що письмові звіти сприймаються вчителями як не зовсім виправдане доповнення до їхнього основного навантаження.

Більш детальний аналіз із залученням методів математичної статистики дозволяє виявити внутрішні зв'язки в структурі уявлення учителів відносно моделей оцінювання їх педагогічної діяльності.

Найважливішими, на нашу думку, є результати опитування, наведені на рис. 6 та рис. 7. Необхідність систематичного оцінювання педагогічної діяльності вчителя підтвердили 42,1% респондентів, заперечують таку необхідність 40,9% респондентів (17% не змогли сформулювати свою думку щодо цього питання). Наявність причинно-наслідкових зв'язків між оцінюванням роботи вчителя та покращенням результативності його роботи допускають 49,4%, заперечують подібний зв'язок 40,1% (10,5% утрималися від відповіді). Думки респондентів щодо систематичного оцінювання та впливу результатів оцінювання на роботу вчителя в обох випадках розділилися приблизно порівну. Ці результати показують, що майже половина вчителів не підтримує саму ідею оцінювання своєї педагогічної діяльності: якщо оцінювання проводиться неперіодично і при цьому його результати не впливають на роботу вчителя, то ідея оцінювання втрачає сенс.

У зв'язку з виявленням двох опозиційних підходів до проблеми оцінювання педагогічної діяльності вчителя, ми спробували з'ясувати причини такого феномена, використовуючи методи математичної статистики. Методика проведеного опитування не передбачала аналізу внутрішніх причин такого протистояння, тому що це протистояння виявилось у процесі опитування, проте одержані результати дають змогу оцінити загальні характеристики структур уявлень респондентів опозиційних груп щодо оцінювання педагогічної діяльності вчителів.

Прийнявши характеристику систематичності проведення оцінювання педагогічної діяльності вчителя як залежну змінну від категоричних тверджень про її необхідність (1) або заперечення її необхідності (2), було проведено регресійний аналіз, в якому незалежними змінними прийнято моделі оцінювання, зазначені в таблиці 1. У цьому аналізі пункт «поєднання різних підходів та методів оцінювання» не враховувався, оскільки не має у цьому випадку конкретного наповнення.

Методом покрокової регресії за винятком незалежних змінних, які не мають статично значимого впливу на залежну змінну, отримані:

(1) модель для випадків підтвердження необхідності систематичного оцінювання педагогічної діяльності вчителя:

$$y_1 = 0,339 + 0,189x; F(8,402) = 3,158; p < 0,00176; R^2 = 0,0591$$

де y_1 – підтримка систематичного оцінювання, x – спостереження у класі.

(2) модель для випадків не підтвердження необхідності систематичного оцінювання педагогічної діяльності вчителя:

$$y_2 = 0,458 - 0,171x; F(8,402) = 2,010; p < 0,0404; R^2 = 0,0384$$

де y_2 – заперечення необхідності систематичного оцінювання, x – спостереження у класі.

З цих рівнянь видно, що збільшення прибічників систематичного оцінювання залежить від збільшення прибічників спостереження у класі. Варто зазначити, що саме спостереження у класі поруч із моделлю «доданої вартості» є сьогодні найбільш використовуваною моделлю оцінювання педагогічної діяльності вчителя у багатьох країнах.

У другому випадку як залежна змінна обрана характеристика існування причинно-наслідкових зв'язків між оцінюванням педагогічної діяльності вчителя та поліпшенням її результативності. Незалежними змінними прийнято категоричні твердження щодо існування такого зв'язку (3) та відсутності зв'язку (4).

(3) модель для випадків підтвердження причинно-наслідкового зв'язку оцінювання педагогічної діяльності вчителя з підвищенням педагогічної діяльності вчителя:

$$y_3 = 0,4 + 0,132x_1 + 0,461x_2; F(8,402) = 3,8815; p < 0,0002; R^2 = 0,072$$

де y_3 – кількість тих, хто стверджує наявність причинно-наслідкових зв'язків між оцінюванням педагогічної діяльності вчителя та покращенням її результативності; x_1 – спостереження у класі; x_2 – паперові звіти.

У цьому випадку видно, що паперові звіти вчителів значно більше впливають на покращення результатів оцінювання, ніж результати спостереження в класі.

(4) модель для випадків заперечення причинно-наслідкового зв'язку оцінювання педагогічної діяльності вчителя з покращенням його педагогічної діяльності:

$$y_4 = 0,282 + 0,164x_1 + 0,11x_2; F(8,402) = 3,9012; p < 0,0006; R^2 = 0,065$$

де y_4 – кількість тих, хто заперечує причинно-наслідковий зв'язок; x_2 – паперові звіти.

Ті респонденти, які заперечують наявність причинно-наслідкових зв'язків між оцінюванням педагогічної діяльності вчителя та покращенням її результативності, більшою мірою є прихильниками методу оцінювання шляхом спостереження за діяльністю вчителя у класі.

Наведені вище рівняння не пояснюють понад 90% причин, що впливають на обрані залежні змінні. Однак вони дають можливість якісно проаналізувати отримані залежності. Властиво всім наведеним моделям є наявність статистично значущої залежності ключових позицій результату опитування (рис. 6, 7) від спостереження в класі.

Виявлений феномен, очевидно, передбачає більш детальне вивчення структур уявлень про оцінювання педагогічної діяльності вчителя, сформованих у представників опозиційних напрямів. Для вивчення названих вище структур було застосовано факторний аналіз, у якому використовувалися дані опитування респондентів на рівні їх категоричних тверджень (Так/Ні) щодо питань, наведених у таблиці 1. У цьому аналізі пункт «поєднання різних підходів та методів оцінювання» не враховувався, оскільки не має у цьому випадку конкретного наповнення.

I. Факторний аналіз структури уявлень респондентів, які позитивно відповіли на питання анкети (таблиця 1).

Аналіз здобутих даних проведено за допомогою IBM SPSS Statistics. За результатами визначених значень КМО (критерій адекватності вибірки Кайзера-Майєра-Олкіна) та критерію сферичності Барлетта підтверджено адекватність даних для проведення факторного аналізу (табл. 2).

Таблиця 2

KMO and Bartlett's Test		
Адекватність вибірки за Кайзером-Майєром-Олкіним	,766	
Тест сферичності Барлетта	Approx. Chi-Square	468,192
	Df	28
	Sig	<,000

Аналіз проведено методом виділення головних компонентів із обертанням варимакс із нормалізацією Кайзера. Результати факторного аналізу наведено у таблиці 3. (Виділено факторні навантаження $> 0,5$. Загальна дисперсія 47,38%.)

Перелік значимих змінних у першому факторі (Ф1) дозволяє інтерпретувати його як процесний: оцінка вчителя формується виходячи з результатів процесу оцінювання діяльності вчителя. Перелік значимих змінних у другому факторі (Ф2) дозволяє інтерпретувати його як регламентний: оцінка вчителя формується на підставі аналізу документів, визначених деяким регламентом. Помітна перевага вкладення у загальну дисперсію змінних першого чинника свідчить у тому, що з респондентів, які позитивно ставляться до ідеї оцінювання педагогічної діяльності вчителя, переважним є модель оцінювання, заснована на процесному підході.

Таблиця 3

Моделі оцінювання	Ф1	Ф2
Портфоліо вчителя	0,288	0,521
Оцінювання колегами	0,761	0,098
Самооцінювання	0,706	0,064
Обмін досвідом	0,779	0,079
Спостереження в класі	0,657	0,073
Приріст успішності	0,169	0,594
Тривалий результат	0,248	0,506
Паперові звіти	-0,042	0,768
Загальна дисперсія	2,292	1,497
Частка заг. дисперсії	0,286	0,187

Ступінь структурної зв'язності позитивних думок респондентів щодо різних моделей оцінювання показано на рисунках 8 та 9. На рис. 8 показано результати кластерного аналізу моделей оцінювання, схвалених респондентами.

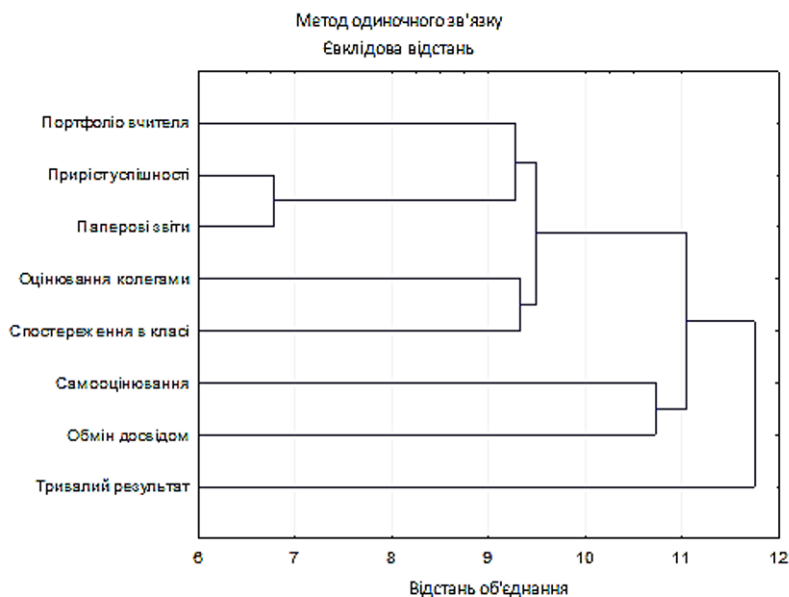


Рис. 8. Дендрограма моделей оцінювання, схвалених респондентами

На рис. 9 показані результати кластеризації моделей оцінювання, схвалених респондентами кожного фактора (для факторних навантажень $> 0,5$).

II. Факторний аналіз структури уявлень респондентів, які негативно відповіли на питання анкети (табл. 1).

Аналіз здобутих даних проведено за допомогою IBM SPSS Statistics. За результатами визначених значень КМО (критерій адекватності вибірки Кайзера-Майєра-Олкіна) та критерію сферичності Барлета підтверджено адекватність даних для проведення факторного аналізу (табл. 4).

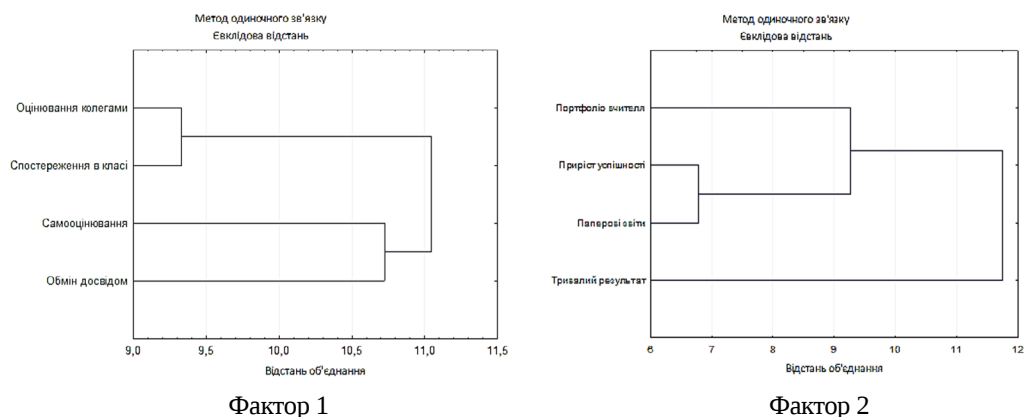


Рис. 9. Внутрішньофакторні дендрограми моделей оцінювання, схвалених респондентами

Таблиця 4

KMO and Bartlett's Test		
Адекватність вибірки за Кайзером-Майєром-Олкіним	,732	
Тест сферичності Барлетта	Approx. Chi-Square	349,415
	Df	28
	Sig	<,000

Аналіз проведено методом виділення головних компонентів із обертанням варимакс із нормалізацією Кайзера. Результати факторного аналізу наведено у таблиці 5. (Виділено факторні навантаження > 0,4. Загальна дисперсія 45,55%).

Таблиця 5

Моделі оцінювання	Ф 1	Ф 2
Портфоліо вчителя	0,173	0,593
Оцінювання колегами	0,692	0,280
Самооцінювання	0,764	-0,023
Обмін досвідом	0,768	-0,055
Спостереження в класі	0,297	0,511
Приріст успішності	0,083	0,552
Тривалий результат	0,435	0,292
Паперові звіти	-0,092	0,758
Загальна дисперсія	1,942	1,659
Частка заг. дисперсії	0,2428	0,2073

У цьому випадку фактори неможливо однозначно інтерпретувати як процесно-орієнтовані та регламентно-орієнтовані моделі оцінювання, внесок дисперсій обох факторів у загальну дисперсію практично однаковий. Такий результат факторного аналізу показує, що для респондентів, які негативно ставляться до ідеї оцінювання педагогічної діяльності вчителя, жодна з моделей не є кращою.

Ступінь структурної зв'язності негативних думок респондентів щодо різних моделей оцінювання показано на рисунках 10 та 11. На рис. 10 показані результати кластерного аналізу моделей оцінювання, які не схвалені респондентами

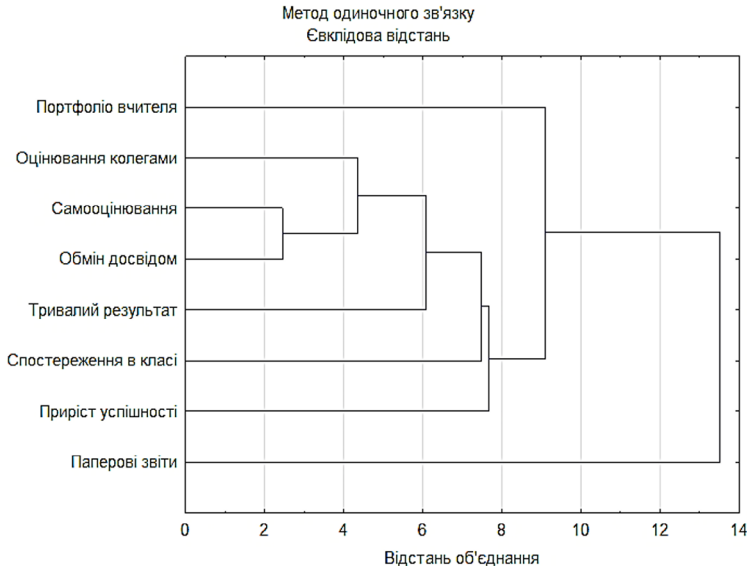


Рис. 10. Дендрограма моделей оцінювання, не схвалених респондентами

На рис. 11 показані результати кластеризації моделей оцінювання, які не схвалені респондентами для кожного фактора (для факторних навантажень > 0,4).

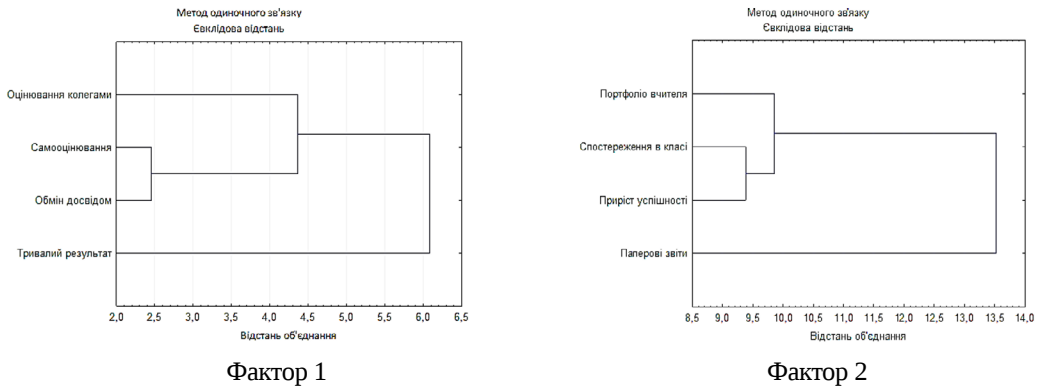


Рис. 11. Внутрішньофакторні дендрограми моделей оцінювання, не схвалених респондентами

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Дослідження проблеми ставлення вчителів до оцінювання їхньої педагогічної діяльності проведено в Україні вперше та є пілотним.

Результати регресійного аналізу показали, що для представників обох опозиційних груп думка щодо необхідності систематичного оцінювання та причинно-наслідкового зв'язку між оцінюванням та використанням його результатів статистично значуще залежить від їхньої думки щодо моделі оцінювання, заснованої на спостереженні за діяльністю вчителя у класі.

Результати факторного та кластерного аналіз показують, що між респондентами, які представляють опозиційні групи, існують значні розбіжності у думках щодо застосування різних моделей оцінювання педагогічної діяльності вчителя. При цьому думки респондентів, які схвалюють ідею оцінювання, на відміну від тих, хто цю ідею не схвалює, чітко структуровані та однозначні за пріоритетами у виборі моделей оцінювання.

З огляду соціально зумовленої необхідності впровадження системи оцінювання педагогічної діяльності вчителів раціональним є використання процесно-орієнтованого підходу до оцінювання як пріоритетного. Регламентно-орієнтований підхід до оцінювання вчителів може бути використаний як джерело додаткової інформації для уточнення результатів оцінювання та підвищення об'єктивності висновків.

Отримані у цьому дослідженні результати, очевидно, потребують уточнення із застосуванням складніших методів дослідження. Зокрема, для уточнення моделей категоріальних структур, які сформовані в учителів щодо моделей оцінювання, передбачається використання методу семантичного диференціалу. Цікавим також є дослідження локусу контролю у представників опозиційних груп.

Ми сподіваємося, що результати цього дослідження зацікавлять усіх, хто вважає за необхідне оцінювати результати впровадження педагогічних інновацій у системі освіти в Україні на основі об'єктивних даних із використанням сучасних методик дослідження.

Використані джерела

- Amrein-Beardsley, A. (2008). Methodological concerns about the education value-added assessment system. *Educational researcher*, 37(2), 65–75.
- Amrein-Beardsley, A., & Osborn Popp, S. E. (2012). Peer observations among faculty in a college of education: investigating the summative and formative uses of the Reformed Teaching Observation Protocol (RTO). *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, 5–24.
- Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: the case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4), 254–266.
- Collins, A. B. (2004). Teacher performance evaluation: A stressful experience from a private secondary school. *Educational Research*, 46(1), 43–54.
- Corcoran, S. P. (2010). *Can Teachers Be Evaluated by Their Students' Test Scores? Should They Be? The Use of Value-Added Measures of Teacher Effectiveness in Policy and Practice*. Education Policy for Action Series. Annenberg Institute for School Reform at Brown University (NJ1).
- Datnow, A., & Castellano, M. (2000). Teachers' responses to Success for All: How beliefs, experiences, and adaptations shape implementation. *American Educational Research Journal*, 37(3), 775–799.
- Davis, D. R., Pool, J. E., & Mits-Cash, M. (2000). Issues in implementing a new teacher assessment system in a large urban school district: Results of a qualitative field study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14, 285–306.
- Glazerman, S., Goldhaber, D., Loeb, S., Raudenbush, S., Staiger, D. O., Whitehurst, G. J., & Croft, M. (2011). *Passing muster: Evaluating teacher evaluation systems*. Brown Center on Education Policy at Brookings. Report No. 6971.
- Goe, L., & Croft, A. (2009). *Methods of Evaluating Teacher Effectiveness*. Research-to-Practice Brief. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Heneman, H. G., & Milanowski, A. T. (2003). Continuing assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, 173–195.
- Jiang, J. Y., Spote, S. E., & Luppescu, S. (2015). Teacher perspectives on evaluation reform: Chicago's REACH students. *Educational Researcher*, 44(2), 105–116.
- Johnson, B., & Christensen, L. B. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- Martínez, J. F., Schweig, J., & Goldschmidt, P. (2016). Approaches for combining multiple measures of teacher performance: Reliability, validity, and implications for evaluation policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(4), 738–756.

- Martínez, J.F., Fernández, M.P. (2021). Teacher Evaluation with Multiple Indicators: Conceptual and Methodological Considerations Regarding Validity. In: Manzi, J., García, M.R., Taut, S. (Eds), *Validity of Educational Assessments in Chile and Latin America*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78390-7_16
- Milanowski, A. T., & Heneman, H. G. (2001). Assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system: A pilot study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15, 193–212.
- Ong, Y.S., Koh, J., Tan, AL. *et al.* (2024). Developing an Integrated STEM Classroom Observation Protocol Using the Productive Disciplinary Engagement Framework. *Research in Science Education*, 54(1), 101–118. <https://doi.org/10.1007/s11165-023-10110-z>
- Ravert, R. D., Gomez-Scott, J., & Donnellan, M. B. (2015). Equivalency of paper versus tablet computer survey data. *Educational Researcher*, 44 (5), 308. doi: 10.3102/0013189X15592845
- Reddy, L. A., Dudek, C. M., Peters, S., Alperin, A., Kettler, R. J., & Kurz, A. (2018). Teachers' and school administrators' attitudes and beliefs of teacher evaluation: A preliminary investigation of high poverty school districts. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30, 47–70.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783–805.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2009). Teachers' perception of the new teacher evaluation policy: A validity study of the Policy Characteristics Scale. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 924–930.
- Tuytens, M., Devos, G. & Vanblaere, B. (2020). An integral perspective on teacher evaluation: a review of empirical studies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 153–183 <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09321-z>

Yurii Zhuk, D. Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Monitoring and Assessment of the Quality of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: pedagogical quality metrics; learning environment.

Lidiia Vashchenko, PhD (Pedagogy), Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Monitoring and Assessment of the Quality of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: peculiarities of internal quality control of general secondary education; technologies for evaluating students' educational achievements in biology in general secondary education institutions; test assessment technologies.

EVALUATION OF TEACHERS' PEDAGOGICAL ACTIVITY: PILOT STUDY

Abstract. In this study, the opinion of teachers regarding the evaluation of their pedagogical activity was studied. Data for this study were collected using an online survey based on Google Forms software. 411 teachers from three regions of Ukraine answered the questionnaire. The results of the survey showed the existence of two groups of teachers almost equal in number, opinions about the need to evaluate the pedagogical activity of teachers are diametrically opposed. In order to find out the features of the structures of the teachers' ideas of the identified opposition groups, regression, factor and cluster analysis procedures were used. Factor analysis was performed with varimax rotation to generate two-factor solutions that accounted for 47% of the variance in scale scores. The results of the analysis showed that among the respondents representing the opposition groups, there are significant differences of opinion regarding the application of different models of evaluation of the teacher's pedagogical activity. At the same time, the opinions of respondents who approve of the idea of evaluation, in contrast to those who do not approve of this idea, are clearly structured and unambiguous in terms of priorities in the selection of evaluation models. The implications of the obtained results and the possibility of continuing research aimed at clarifying the structures of teachers' submissions regarding the evaluation of their pedagogical activity using psychometric technologies are discussed.

Keywords: assessment, assessment models, teacher's pedagogical activity, evaluation of the teacher's pedagogical activity.