

УДК 37.01(73)Л-86

DOI: 10.31499/2307-4906.3.2019.190339

УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У США

Леврінц Маріанна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології,
Закарпатський угорський інститут ім. Ракоці Ференца II.

ORCID: 0000-0002-2206-7113

E-mail: marianna@kmf.uz.ua

Метою статті є розкриття умов ефективності професійної діяльності вчителів і чинників, які впливають на якість праці педагогів у США. З'ясовано, що ефективність професійної діяльності вчителя є комплексним утворенням, що поєднує особистісну, діяльнісну і результативну площини, які зумовлюються контекстуальними показниками. Проаналізовано чинники, які впливають на ефективність педагогічної праці та висвітлено заходи її оптимізації: імплементація стандартно-базованої документації, розроблення системи підзвітності, розроблення методів оцінювання ефективності педагогічної діяльності та ін.

Ключові слова: ефективність педагогічної діяльності, якість викладання, педагогічна освіта, характеристики вчителя, педагогічний стаж, оптимізація підготовки вчителів, оцінювання ефективності, США.

TEACHER EFFECTIVENESS FACTORS IN THE USA

Levrints Marianna, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Philology Department, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education.

ORCID: 0000-0002-2206-7113

E-mail: marianna@kmf.uz.ua

The purpose of this study is to identify underlying conditions of effective teaching, as well as perceived determiners influencing the quality of teachers' work in the American educational discourse. To this end, the work applies the following research methods: the interpretative-analytical method aimed at investigating current research trends and pertinent pedagogical conceptualizations of the concept of effective teaching, complemented by synthesis of the available research propositions.

Considerable proliferation of theoretical and empirical research in the field of teaching quality both worldwide and in the USA is attributed to teachers' exceptional role undergirding the final outcomes of any endeavours at improving education, be it students' learning gains or educational reforms. In conceptualizing and defining the concept of teacher effectiveness three verticals serve as a starting point, termed by the author of this study as individual, activity-related and resultative. The individual vertical embraces teachers' professional knowledge and skills, personal traits, motivation, professional qualities, educational background and teaching competence. The activity-related vertical pertains to the enactment of the aforementioned elements of the individual vertical in the instructional process and their correlation with student learning. The resultative vertical concerns teachers' influence on the students' learning outcomes. It is the primary point for consideration in teacher effectiveness measurements, although, the first two verticals are also included in some evaluation methods.

The quality of teaching and its perceived effectiveness is determined by the influence of multifarious factors, the main being teachers' characteristics, relevant educational background and teaching experience, professional development, socio-cultural contexts in which teachers work, students'

academic results and practices adopted for evaluation purposes. In an effort to improve the quality of teaching, the American educational community has sought and is undertaking empirically supported feasible measures. Among the many important attempts are the implementation of standards of teacher preparation and development, accountability measures (teacher licensing, certification), optimizing models of teacher education and seeking out exemplary programs, working out criteria for selecting teaching candidates, offering opportunities for professional development, teacher induction and support, collaboration, and more importantly, developing reliable tools providing evidence of gains in teachers' performance.

Keywords: *teaching effectiveness, quality of teaching, teacher education, teacher characteristics, experience, optimizing of teacher preparation, effectiveness measurements, the USA.*

Нині проблема ефективної професійної діяльності вчителя є особливою формою «наукового кліше» через її велику популярність у світовому й, у тому числі, американському науково-педагогічному дискурсі. З цього приводу вчені висловлюються про майже аксіоматичну залежність між ефективністю професійної діяльності педагога і результативністю навчання учнів, між якісною роботою педагогічних працівників і успішністю впровадження освітніх реформ, а також між якісною підготовкою вчителів і гармонійним функціонуванням освітньої системи [2; 3; 4; 10; 11]. Еквівалентність між означеними парами є емпірично встановленою досить однозначно, однак причинно-наслідкова невідома величина у цьому рівнянні не є чітко визначеною, адже маємо справу з таким складним, багатогранним питанням як професійна діяльність учителя. Відтак, існує потреба у подальшій деталізації поняття ефективна професійна діяльність учителя і з'ясуванні умов продуктивної праці вчителів, зокрема в США, яка відома вагомими науково-практичними здобутками у цій царині.

Питання забезпечення освітньої системи висококваліфікованими педагогічними працівниками та концептуальні засади якісної педагогічної праці розробляються у численних працях американських науковців (Белл Т., Борг С., Гоу Л., Гуд Т., Дарлінг-Геммонд Л., Зайхнер К., Кохран-Сміт Т., Медлі Д., Уорнер К. та ін.). Водночас, різноплановість і динамічність концепту ефективності педагогічної діяльності, його ключова роль в успішному функціонуванні освіти вимагають регулярного комплексного перегляду.

Мета статті полягає у розкритті умов ефективності професійної діяльності вчителів, а також чинників, які здійснюють вплив на якість праці педагогів у США.

Парадоксально, проблема ефективної діяльності вчителя зародилась одночасно із появою перших освітніх інститутів, являючись однією із найдавніших і, водночас, найактуальніших, що активно розглядається науковцями й владними структурами. На суспільний запит у США на урядовому і науково-професійному рівнях ведеться конструктивний діалог щодо підвищення якості освіти та професійно-педагогічної діяльності. У 2008 році було створено спеціалізований орган Партнерство з якості роботи вчителів (the Partnership for Teacher Quality) на базі Асоціації національної освіти (the National Education Association) та Американської асоціації коледжів з підготовки педагогів (the American Association of Colleges of Teacher Education), першочерговою метою якого є налагодження співпраці між науково-педагогічною спільнотою і урядом задля узгодження дій із підвищення якості професійної діяльності вчителів [2, с. 1]. Розробка нормативної документації, що регламентує вимоги й стандарти підготовки й професійного розвитку педагогів у США є спробою здійснення системного впливу на ефективність професійної діяльності педагогів. У світлі урядової

директиви «Жодної дитини не залишимо поза увагою» (No Child Left Behind Act, 2001), у якій відзначено необхідність підготовки висококваліфікованих педагогів, активна науково-пошукова робота проводиться Національним центром якості педагогів (the National Comprehensive Center for Teacher Quality) [6].

Ретроспективний аналіз проблеми ефективності професійної діяльності вчителя дозволив виявити кілька тенденцій у підходах до її вивчення у США. Так, у 1950–1960-х роках питання якості педагогічної діяльності репрезентоване у вивченні особистісних характеристик педагогів; для 1970 – початку 1980-х років властивою є сфокусованість на діяльності й поведінці вчителя та її впливу на навчання учнів; наприкінці 1980-х років на передній план висуваються проблеми педагогічних переконань, ефективність викладання окремих дисциплін, професійні знання вчителів і вміння викладати. Однією з останніх тенденцій є вивчення означеної теми у ракурсі навчального середовища та спільноти [7, с. 804]. Такий інтерес до вищезгаданої проблеми свідчить про різноплановість концепту і неможливість висунення прямолінійних, однозначних пояснень проблеми, тому системний підхід до її опрацювання залишається у центрі уваги науково-педагогічної думки.

Аналіз фахової літератури уможливив виокремлення трьох центральних вертикалей, за якими здійснюється вивчення проблеми ефективності професійної діяльності вчителя, висуваються дефініції та концептуалізація означеного поняття, які умовно позначимо особистісною, діяльнісною і результативною. Особистісна вертикаль у визначенні ефективності педагогічної діяльності охоплює професійні знання й уміння вчителя, особистісні характеристики, мотиваційну сферу, професійно значимі якості, а також наявність диплома про вищу педагогічну освіту, ліцензії, сертифіката тощо. Вищезгадані особистісні складові, як наприклад, професійні знання й уміння належать до семантичного поля концепту компетентності вчителя [14]. Прямо пропорційної залежності між особистісною вертикаллю і результативністю навчання учнів не встановлено.

Діяльнісна вертикаль стосується реалізації особистісних характеристик, знань, умінь та ін. у навчальному процесі та особливості взаємодії між професійно-педагогічною діяльністю і навчанням учнів. Застосування в дії професійних знань і умінь учителем Медлі Д. позначається терміном «виконання» (teacher performance), тобто професійні знання без умінь їх застосовувати є самоцінними, але недостатніми для ефективного навчання. Оскільки пряма інформація про ефективність роботи вчителя є недоступною, її оцінювання ґрунтується на даних щодо виконання вчителем своїх обов'язків [14; 15, с. 616]. Колабораційні ініціативи вчителів, налагодження й підтримка партнерських стосунків із колегами та іншими членами громади також належать до діяльнісної площини.

Нарешті, результативна вертикаль передбачає спроможність педагога здійснювати вплив на навчання учнів, що виявляється у високих навчальних показниках, а також у позитивному ставленні учнів до дисципліни, яка ним викладається, активність учнів на уроках тощо. Саме остання вертикаль береться за першооснову в дослідженнях, спрямованих на оцінювання та обчислення рівня ефективності професійно-педагогічної діяльності (наприклад, вимірювання кількісного приросту навчальних досягнень учнів – value-added research). Як пояснюють Гарріс Д. і Сасс С., означені дослідження вивчають ті фактори в роботі вчителя, завдяки яким відбуваються кількісні зміни у

результатах тестування учнів [9].

На нашу думку, без урахування комплексної природи поняття ефективності викладання, обмежуючись лише певними аспектами вищезгаданих вертикалей, висунення повноцінного визначення концепту не представляється можливим. Тому численні дефініції, подані у фаховій літературі, які не враховують поліаспектність поняття, є тільки певним кутом зору на проблему або однією із сторін «багатогранника».

Фенстермахер Г. і Річардсон В. пропонують розгляд питання якості викладання здійснювати у двох ракурсах: «хороше» викладання і «успішне» викладання. Під «хорошим» викладанням учені розуміють відповідність особистісних і діяльнісних компонентів у структурі професійної компетентності вчителя вимогам професії, тобто наявність необхідних професійних знань і вмінь, професійно-значимих характеристик, якостей і т.д. Поняття «хороше» викладання співвідноситься із виділеними нами особистісною і діяльнісною вертикалями. У зміст «успішного» викладання вчені вкладають здатність педагога досягати істотних результатів у навчанні учнів, розвивати необхідні знання і вміння, одержувати високі бали в ході тестування і т.д. [5]. «Успішне» викладання еквівалентне результативній площині у нашому визначенні.

Ефективність професійної діяльності вчителя є контекстуально залежною категорією. Як пояснює Дарлінг-Гемонд Л., висококваліфікований педагог може виявитись нездатним якісно здійснювати навчальний процес при неспівпадінні контекстуальних умов, для прикладу, викладання дисциплін не за фахом, або вчитель, який має досвід роботи у старшій школі, може бути неготовим працювати у початковій школі і т.п. Відтак, в інтерпретації якості викладання не можна не враховувати контекст, в умовах якого протікає навчання. Однак, визначення контекстуальних вимог можливо здійснювати тільки поміцево із виділенням пріоритетів, для прикладу, враховуючи потреби учнів, шкільного колективу та ін. Приміром, якщо у школі бракує педагогів, здатних виконувати обов'язки ментора, то цілеспрямовані дії педагога із розвитку необхідних компетентностей може розцінюватись як елемент ефективності [2, с. 4].

Отже, ефективність професійної діяльності вчителя є триєдиним комплексним утворенням, що поєднує особистісну, діяльнісну і результативну площини, які зумовлюються контекстуальними показниками. Якщо особистісна і діяльнісна вертикалі значною мірою залежать від самого вчителя, тобто від його зусиль, мотиваційної сфери, то результативна вертикаль лежить дещо поза межами прямолінійного впливу вчителя. Відомо, що якісна педагогічна діяльність не є прямо пропорційною до навчальної успішності учнів, оскільки учень не являється «*tabula rasa*», на яку записується необхідна інформація, хоча накопичено чимало емпіричних доказів залежності між якістю викладання і навчанням [4]. Проте, оцінювання ефективності роботи педагога суто на основі навчальних результатів учнів дає обмежену картину, оскільки навіть власне навчальна успішність не може зводитись до кількості балів, одержаних у результаті тестування. Для прикладу, якщо учень із особливими потребами робить невеликий порівняно з іншими прогрес завдяки педагогічно-доцільним діям учителя, то це, безумовно, свідчить на користь такого фахівця. Безперечно, можна наводити безліч подібних прикладів, але смисл дискусії полягає в аргументуванні обмеженості оцінювання ефективності професійної діяльності вчителя винятково на основі навчальних результатів учнів.

Витлумачення сутності поняття ефективності професійної діяльності вчителя американські вчені Гоу Л. та ін. вибудовують із урахуванням концептуальних положень, представлених у наукових працях, нормативних документах і звітах, якими запропоновано розглядати п'ять аспектів під час оцінювання якості роботи педагога, а саме:

- ефективно діючі вчителі мають реалістично-високі очікування від навчання учнів, надаючи належну допомогу в їх досягненні, оцінювання чого здійснюється на основі методів вимірювання приросту навчальних результатів учнів, тестування або альтернативних методів;
- ефективно діючі вчителі сприяють досягненню позитивних академічних і соціальних результатів у навчанні учнів, таких як регулярне відвідування занять учнями, вчасне переведення до вищого освітнього рівня, самоефективність і співпраця;
- ефективно діючі вчителі використовують різноманітні ресурси у плануванні й організації навчання в активній формі; здійснюють різноплановий контроль за навчальною успішністю учнів, на основі чого вносять певні корекції у навчальний процес;
- ефективно діючі вчителі сприяють формуванню класного й шкільного колективу, в якому цінується диверсифікованість і громадянська позиція;
- ефективно діючі вчителі співпрацюють з колегами, адміністрацією, батьками та іншими членами професійної групи заради забезпечення успіху учнів, передусім, учнів з особливими потребами та інших учнів «групи ризику» [6, с. 8].

У наведеному визначенні здійснено спробу поліаспектного, комплексного представлення поняття ефективності професійної діяльності вчителя як складеного цілого, де перелічені пункти розставляють пріоритети у вимірюванні рівня ефективності. На думку авторів, досягнення учнів у вигляді балів, одержаних в результаті тестування, не являються єдиним або найважливішим показником якості професійної діяльності вчителя [6, с. 8–9].

Ефективність педагогічної діяльності залежить від впливу сукупності різновекторних чинників, серед яких виділяють групу характеристик учителя (*teacher characteristics*). За свідченням МакБер Г., означені характеристики містять чотири кластери: професіоналізм, мислення/аргументування, очікування та лідерство. Кластер професіоналізму включає такі характеристики, як відданість учительській справі, впевненість (учитель переконаний у здатності учнів досягати успіхів, надійність (учитель послідовний і чесний у своїх професійних учинках і висловлюваннях), повага (вчитель виявляє повагу до всіх учнів). Кластер мислення/аргументування: аналітичне мислення, концептуальне мислення (вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки). Кластер очікування: формування прагнення учнів до самовдосконалення, пошуку інформації (когнітивний інтерес, допитливість), ініціативність. Кластер лідерства: гнучкість (готовність адаптуватись до ситуативних потреб), звітність (готовність і вміння ставити вимоги й контролювати їх виконання), натхнення на навчання (готовність учителя надихати учнів на успішне навчання, формувати впевненість учнів у власних можливостях, розвиток автономності) [12].

На основі аналізу джерельної бази Дарлінг-Гемонд Л. підсумовує професійно-значущі якості вчителів, необхідні для ефективної педагогічної праці: високий інтелектуальний рівень і комунікативні вміння, які допомагають учителю організувати й викладати свої думки, проводити спостереження й прогнозування; міцні знання фахової дисципліни; вміння викладати певну дисципліну (знання методики викладання), а також розвивати мисленнєві здібності учнів; розуміння особливостей навчання й розвитку учнів, особливо таких, що навчаються засобами нерідної мови; адаптаційні знання, які уможлиблюють прийняття вчителем контекстуально доцільних рішень, ураховуючи потреби учнів; прагнення долучати до навчальної діяльності всіх без винятку учнів; готовність до професійного й особистісного зростання; колаборація з іншими членами професійної групи й батьками учнів [2, с. 2].

Одним із суттєвих чинників, які здійснюють опосередкований вплив на ефективність праці вчителя, є *освіта* за педагогічним фахом, про що свідчить значна кількість робіт, спрямованих на встановлення прямопропорційності між фаховою підготовкою, професійним розвитком і продуктивністю педагогічної діяльності, встановленої на основі навчальних результатів учнів. Думки американських дослідників різняться стосовно зумовленості ефективності педагогічної праці освітнім рівнем учителя. Так, у деяких емпіричних дослідженнях не було виявлено прямолінійної залежності між наявністю педагогічного сертифіката і навчальними результатами учнів [8; 15]. Однак, у переважній більшості праць подаються емпіричні докази на користь позитивного впливу професійної підготовки й розвитку вчителя на академічну успішність учнів. Зокрема, у статті Дарлінг-Геммонд Л. та ін. приводяться свідчення на користь участі педагогів у процедурах сертифікації і навчальною результативністю [4]. Сертифіковані вчителі виявляють вищий рівень готовності до викладання фахової дисципліни, розробки курикулумів та управління навчальним процесом, ніж їхні колеги без відповідних сертифікатів [3]. У широкомасштабному дослідженні Клотфелтер К. та ін. встановлено позитивний вплив низки освітніх досягнень педагогів на ефективність їхньої діяльності: вчителі, які здобули вищу освіту за педагогічним спрямуванням у ЗВО працюють ефективніше, ніж їхні колеги, які навчались за альтернативними моделями педагогічної підготовки; педагоги, які успішно пройшли сертифікацію Національного комітету професійних педагогічних стандартів (National Board for Professional Teaching Standards NBPTS), демонструють перевагу над своїми колегами без сертифіката [1]. За свідченням Дарлінг-Геммонд Л. та ін., вчителі, що здобули педагогічну освіту шляхом участі в альтернативній програмі підготовки вчителів «Навчайте заради Америки» (Teach for America), поступаються сертифікованим учителям із традиційною педагогічною освітою у порівняннях навчальних результатів їхніх учнів [4, с. 25].

Слід відзначити, що у процитованих нами дослідженнях подаються судження щодо ефективності вчительської праці тільки з погляду навчальної успішності учнів. Однак, ефективність професійної діяльності вчителя є ширшим поняттям, ніж результати тестування. Тому дослідження, в яких не виявлено кореляційної залежності між освітнім рівнем педагогів і їхньою ефективністю, не надають повної картини про особливості впливу професійного розвитку на продуктивність праці вчителя, що нівелює категоричність будь-яких висновків.

Як відзначалось вище, у розумінні Фенстермахер Г. і Річардсон В. варто

розрізняти між «успішним» викладанням, сутність якого полягає у вимірюванні ефективності викладання засобами врахування навчальних результатів і «хорошим». Якщо «хороше» навчання підпорядковується безпосередньому впливу організованих дій і особистості вчителя, тобто вчитель здатний до покращення якісного рівня своєї діяльності, то «успішне» викладання тільки певною мірою може корегуватись під впливом педагога. Адже успішність навчання залежить від низки передумов, а саме, від бажання й зусиль учнів, від сприятливого для викладання й навчання соціального оточення, від можливості навчати й учитися, а також від якості викладання [5, с. 190]. За відсутності перелічених умов результативність навчання знижується, що приводить до зменшення рівня «успішності» викладання. На думку авторів, оцінювання ефективності професійної діяльності вчителя необхідно здійснювати у двох напрямках. При першому підході оцінювання якості слід здійснювати відносно відповідності професійним стандартам, де навчальна успішність учнів не є центральним показником. За другого підходу оцінювання ефективності охоплює обидві парадигми «успішного» і «хорошого» викладання.

Своєю популярністю проблема ефективності педагогічної діяльності значною мірою завдячує її детермінуванню *навчальних результатів* учнів. За твердженням Гетті Дж., єдиним найпотужнішим чинником впливу на навчальні досягнення учнів є якісне викладання (*excellence in teaching*) [10]. В іншому масштабному дослідженні Гетті Дж. робить висновок, що майже всі дії педагогів справляють вплив на навчання учнів [11, с. 4]. Автором виділено низку факторів, від яких залежить навчальна успішність, де вплив учителя становить 30 % від сукупності всіх факторів. Ще 50 % навчальної успішності детермінується власне учнем, здібностями, докладеними зусиллями та ін.; 5–10 % зумовлюється дією родини; 5–10 % – впливом школи, такі ж показники зумовлені впливом директора та однолітків. Таким чином, суттєва залежність між якістю діяльності вчителя і навчальними досягненнями учнів дає підстави щодо необхідності врахування навчальних результатів учнів при оцінюванні ефективності вчительської праці.

Статистичну залежність було відмічено також між педагогічним *стажем* і академічними результатами учнів. Найвідчутніше зростання показників у навчальній успішності учнів зафіксовано протягом кількох перших років педагогічного стажу (2–3 роки), але в подальшому вираженість взаємозв'язку між досвідом і ефективністю педагогічної діяльності знижується [8]. За свідченням американських дослідників, у США має місце тенденція до упередженості при призначенні педагогічних працівників. Так, у ході дослідження Клотфелтер та ін. було виявлено, що більш досвідчені, кваліфіковані педагоги призначаються у класи із вищими навчальними показниками. У школи із соціально незахищеними верствами населення, а також у навчальних закладах, де навчаються переважно темношкірі діти, призначаються педагоги із невеликим педагогічним стажем, які залишають посади як тільки показники ефективності їхньої діяльності починають зростати [1; 4].

Вищепредставлений короткий огляд дискурсу ефективності професійної діяльності вчителя відображає складність, яку представляє її вивчення. Насамперед, проблематичним є саме визначення концепту ефективності, яке залежить від освітньої мети й завдань, соціокультурних преференцій, а також від методів її вимірювання, які також ґрунтуються на її дефініціях. Розглянуті нами чинники й умови, приміром,

характеристики педагогів, освіта, взаємозв'язок між викладанням і учінням та ін. не дають однозначних відповідей на те, чому і яким чином вони здійснюють вплив на ефективність учительської праці. На нашу думку, значна кількість із розглянутих нами питань не може бути остаточно розв'язаною, оскільки маємо справу із динамічними, контекстуально залежними проблемами.

Водночас, американські вчені й освітяни, із властивим їм прагматизмом докладають значні науково-дослідницькі й практичні зусилля, спрямовані, насамперед, на зростання компетентнісного рівня вчителів і регламентування вимог до якості педагогічної діяльності шляхом прийняття стандартно-базованої нормативної документації. Важливими заходами, що вживаються у США для зростання ефективності педагогічної діяльності, є оптимізація програм підготовки вчителів, програм професійного розвитку, процесів ліцензування й сертифікації педагогів, організована допомога початкуючим учителям, спроби добору кандидатів на педагогічні посади, залучення вчителів до науково-дослідницької роботи та через розроблення методів вимірювання ефективності професійної діяльності. Значного поширення набула ідея врахування колаборації між членами професійної групи педагогів для професійного вдосконалення. Вагома роль у підтримці професійного зростання й ефективності діяльності вчителів відводиться створенню сприятливого для цього середовища в освітніх закладах, а саме через визначення освітніх цілей і місії школи, висунення високих вимог до якості педагогічної діяльності та навчальної результативності учнівського колективу, доцільне керування навчальним закладом, регулярний контроль за навчальною успішністю, забезпечення можливості брати участь у курсах підвищення кваліфікації вчителів, конструктивний діалог між школою і батьками [13, с. 18].

Дарлінг-Геммонд Л. висувають наступні рекомендації щодо вдосконалення й вимірювання ефективності педагогічної праці:

- необхідність забезпечення планомірної підготовки «ефективних» молодих педагогічних кадрів;
- з метою підвищення ефективності педагогічної праці необхідно здійснювати вимірювання її продуктивності;
- застосування методів вимірювання ефективності педагогічної діяльності, базованих на врахуванні приросту у навчальних результатах учнів, також сприяє зростанню її рівня (value-added student achievement test scores). Сутність методів полягає у встановленні рівня ефективності професійної діяльності педагога засобами порівняння навчальних результатів учнів за індивідуальним критерієм (порівнюються навчальні результати учнів до і після означеного періоду навчання). Такі методи володіють двояким потенціалом унесення системних змін в освіті, стимулюючи як навчальну діяльність учнів, так і якість педагогічної діяльності [2, с. 4–10].

Як бачимо, американський учитель не залишається наодинці у своїх намаганнях добросовісно виконувати професійні обов'язки. Науково-педагогічна й урядова спільноти країни організовано працюють над удосконаленням якості освіти, добре усвідомлюючи той факт, що попри наявність сотень тисяч сторінок наукових текстів з проблеми ефективності професійно-педагогічної діяльності, у кінцевому підсумку професійний успіх і високоякісна освіта залежать саме від учителя.

Отже, концептуалізація і дефінування поняття ефективності професійної діяльності вчителів здійснюється за трьома вертикалями, умовно позначеними нами

особистісною, діяльнісною і результативною. Особистісна вертикаль охоплює професійні знання і вміння, особистісні характеристики, мотиваційну сферу, професійно-значимі якості, а також освітній і компетентнісний рівні педагога. До діяльнісної вертикалі нами віднесено впровадження вище перелічених складових особистісної вертикалі у навчальний процес та їх взаємодія із навчальною діяльністю учнів. Результативна вертикаль стосується здатності педагога впливати на навчальну успішність учнів. У вимірюванні ефективності педагогічної діяльності результативна вертикаль є визначальною, хоч спроби оцінювання перших двох кластерів теж мають місце. Таким чином, ефективність професійної діяльності вчителя є триєдиним комплексним утворенням, що поєднує особистісну, діяльнісну і результативну площини, які зумовлюються конкретними контекстуальними показниками. Ефективність діяльності вчителя залежить від впливу численних багатовекторних чинників, серед яких виділяють характеристики вчителя, освіту й професійний розвиток, досвід і педагогічний стаж, навчальні результати учнів і деякі інші. Американськими вченими докладаються значні науково-дослідницькі зусилля і здійснюються практичні кроки, спрямовані на вдосконалення діяльності вчителя. Важливими заходами щодо зростання ефективності професійної діяльності вчителів є розробка й імплементація стандартно-базованої документації, оптимізація програм підготовки педагогічних кадрів, спроби добору кандидатів на педагогічні посади, ліцензування й сертифікація педагогів, програми професійного розвитку, організована допомога початкуючим учителям і, насамперед, розроблення достовірних методів оцінювання ефективності педагогічної діяльності. Перспективами подальших розвідок у даному напрямку є проведення аналогічних досліджень, спрямованих на вивчення умов ефективності педагогічної праці в Україні із врахуванням специфіки національної системи освіти та розроблення методик оцінювання якості професійної діяльності вчителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Clotfelter C. T., Ladd H. F., Vigdor J. L. Teacher credentials and student achievement in high school: A cross subject analysis with student fixed effects. Working paper series (No. 13617). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2007.
2. Darling-Hammond L. Recognizing and Developing Effective Teaching: What Policy Makers Should Know and Do. Policy Brief, May 2010. Washington, DC: Partnership for Teacher Quality, 2010. 12 p.
3. Darling-Hammond L., Chung R., Frelow F. Variation on teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*. 2002. № 53. P. 286–302.
4. Darling-Hammond L., Holtzman D., Gatlin S. J., Heilig J. V. Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*. 2005. № 13(42). URL: <http://epaa.asu.edu/epa/v13n42/>
5. Fenstermacher G., Richardson V. On Making Determinations of Quality in Teaching, Paper Presented at Board on International Comparative Studies in Education of the National Academy of Sciences. 2000. P. 1–46.
6. Goe L, Bell C., Little O. Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2008. 100 p.
7. Good T. L., Wiley C. R., Florez I. R. (Eds.). Effective teaching: An emerging synthesis. International handbook of research on teachers and teaching. New York: Springer, 2009. P. 803–816.
8. Hanushek E. A. The market for teacher quality (NBER Working Paper No. 11154). Cambridge, MA: NBER, 2005.
9. Harris D., Sass T. What Makes for a Good Teacher and Who Can Tell? Unpublished. Tallahassee: Florida State University, 2007. URL: <https://conference.nber.org/conferences/2007/si2007/ED/sass.pdf>
10. Hattie J. It's official: Teachers make a difference. *Educare News*. 2004. № 144. P. 24–31.

11. Hattie J. Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at Australian Council for Educational Research Conference, 2003.
12. Hay McBer. Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness (Research report, No. 216). Norwich: The Crown Copyright Unit, 2000. 70 p.
13. Hunt B. C. Teacher effectiveness: a review of the international literature and its relevance for improving education in Latin America. Washington, DC: PREAL, 2009. 40 p.
14. Medley D. M. Teacher effectiveness. In H. Mitzel, *Encyclopedia of educational research* (5th edn). New York: Free Press, 1982. P. 1841–1851.
15. Medley D. M., Shannon, D. M. Teacher Evaluation. In T. Husen and T. N. Postlethwaite, eds. *The International Encyclopedia of Education, Vol. 10*, 2nd ed., New York: Pergamon, 1994. P. 6015–6020.
16. Rivkin G., Hanushek E. A., Kain J. F. Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*. 2005. № 73(2). P. 417–458.

REFERENCES

1. Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., Vigdor, J. L. (2007). *Teacher credentials and student achievement in high school: A cross subject analysis with student fixed effects*. Working paper series (No. 13617). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research [in English].
2. Darling-Hammond, L. (2010). Recognizing and Developing Effective Teaching: What Policy Makers Should Know and Do. Policy Brief, May 2010. Washington, DC: Partnership for Teacher Quality [in English].
3. Darling-Hammond, L., Chung, R., Frelow, F. (2002). Variation on teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53, 286–302 [in English].
4. Darling-Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S. J., Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42). URL: <http://epaa.asu.edu/epa/v13n42/> [in English].
5. Fenstermacher, G., Richardson, V. (2000). On Making Determinations of Quality in Teaching, Paper Presented at Board on International Comparative Studies in Education of the National Academy of Sciences, 1–46 [in English].
6. Goe, L., Bell, C., Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality [in English].
7. Good, T. L., Wiley, C. R., Florez, I. R. (Eds.). (2009). Effective teaching: An emerging synthesis. In G. Dworkin (Ed.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 803–816). New York: Springer [in English].
8. Hanushek, E. A. (2005). *The market for teacher quality* (NBER Working Paper No. 11154). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research [in English].
9. Harris, D., Sass, T. (2007). What Makes for a Good Teacher and Who Can Tell? Unpublished. Tallahassee: Florida State University. URL: <https://conference.nber.org/conferences/2007/si2007/ED/sass.pdf> [in English].
10. Hattie, J. (2004). It's official: Teachers make a difference. *Educare News*, 144 (February), 24–31 [in English].
11. Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at Australian Council for Educational Research Conference [in English].
12. Hay McBer (2000). Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness (Research report, No. 216). Norwich: The Crown Copyright Unit [in English].
13. Hunt, B. C. (2009). Teacher effectiveness: a review of the international literature and its relevance for improving education in Latin America. Washington, DC: PREAL [in English].
14. Medley, D. M. (1982). Teacher effectiveness. In H. Mitzel, *Encyclopedia of educational research*, 5th edn, (pp. 1841–1851). New York: Free Press [in English].
15. Medley, D. M., Shannon, D. M. (1994). Teacher Evaluation. In T. Husen and T. N. Postlethwaite, eds., *The International Encyclopedia of Education, Vol. 10*, 2nd ed., (pp. 6015–6020). New York: Pergamon [in English].
16. Rivkin, G., Hanushek, E. A., Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458 [in English].