

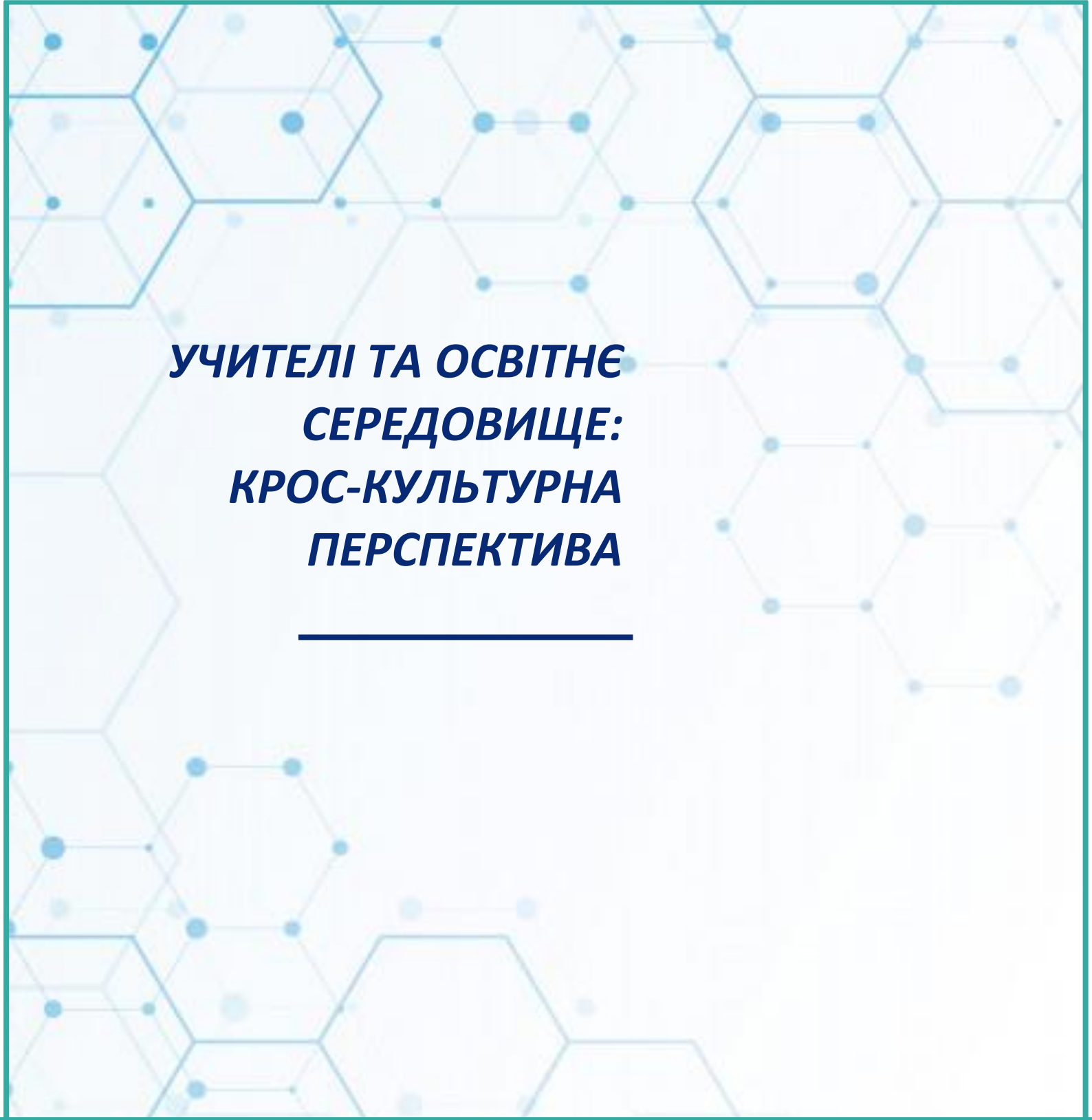
Українська асоціація дослідників освіти
Автори: Оксана Заболотна, Світлана Щудло,
Тетяна Лісова, Олена Ковальчук,
Наталія Горук, Тетяна Медіна

Учителі та освітнє середовище: крос-культурна перспектива



With the support of the
Erasmus+ Programme
of the European Union

2020



УЧИТЕЛІ ТА ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: КРОС-КУЛЬТУРНА ПЕРСПЕКТИВА

2020

Українська асоціація дослідників освіти

Автори: Оксана Заболотна, Світлана Щудло,

Тетяна Лісова, Олена Ковальчук,

Наталія Горук, Тетяна Медіна

Teachers and the Learning Environment: Cross-cultural Perspective

2020

Ukrainian Educational Research Association

**Authors: Oksana Zabolotna, Svitlana Shchudlo,
Tetiana Lisova, Olena Kovalchuk,
Natalia Horuk, Tetiana Medina**

УДК 303.425:37.014.6+37.011.3-051(477)

Заболотна, О., Щудло, С., Лісова, Т., Ковальчук, О., Горук, Н., Медіна, Т. (2020). *Учителі та освітнє середовище: крос-культурна перспектива*, (О. Заболотна, С. Щудло, ред.). Дрогобич: УАДО і ТзОВ «Трек-ЛТД».

Рецензенти:

Сергій Курбатов – доктор філософських наук, головний науковий співробітник відділу інтернаціоналізації вищої освіти, Інститут вищої освіти НАПН України;

Аліна Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка;

Беата Шлюз – доктор хабілітований, професор, Жешувський університет

ISBN 978-617-7263-93-6

У пропонованій праці представлено результати крос-культурного порівняння різних аспектів середньої освіти: шкільної культури, шкільного лідерства, самоефективності вчителів та їхньої задоволеності професійною діяльністю. Авторами здійснена порівняльний аналіз переважно на основі даних міжнародних досліджень TALIS і PISA, зосереджуючись на порівнянні України і країн-членів Європейського Союзу, які були учасниками цих досліджень. У результаті проведеного аналізу представлено висновки щодо аспектів, які необхідно брати до уваги при реалізації реформи «Нова українська школа». Ця книга є результатом роботи авторів, які є членами робочої групи проєкту Української асоціації дослідників освіти «Європейська якість освітніх досліджень для розширення можливостей освітян в Україні» у рамках Програми «Еразмус+ Жан Моне» за підтримки Європейської Комісії. Точка зору авторів може не співпадати з офіційною позицією Європейської Комісії. Автори несуть відповідальність за наукову коректність матеріалів.



With the support of the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Рекомендовано до друку правлінням Української асоціації дослідників освіти (протокол №7 від 7 червня 2020 року)

Рекомендовано до друку Вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 13 від 17 вересня 2020 року)

© С. Щудло, О. Заболотна, Т. Лісова, О. Ковальчук, Н. Горук, Т. Медіна, 2020

© Українська асоціація дослідників освіти, 2020

UDC 303.425:37.014.6+37.011.3-051(477)

Zabolotna, O., Shchudlo, S., Lisova, T., Kovalchuk, O., Horuk, N., & Medina, T. (2020). *Teachers and the Learning Environment: Cross-cultural Perspective [Uchy`teli ta osvitynye seredovy`shhe: kros-kul`turna perspekty`va]*, (O. Zabolotna, S. Shchudlo, eds). Drohobych: UERA and TzOV «Trek-LTD».

Reviewers:

Serhiy Kurbatov – Doctor of Philosophy, Senior Research Specialist of the Department for Higher Education Internationalization, Institute of Higher Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine;

Alina Sbruieva – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Head of Pedagogy Faculty, Sumy State Pedagogical University named by A. S. Makarenko;

Beata Szluz – Doctor Hab., Professor, Rzeszów University

ISBN 978-617-7263-93-6

The book presents cross-cultural comparisons in different school aspects: school culture, school leadership, and teachers' self-efficacy and job satisfaction. The author compare the data predominantly gained in TALIS i PISA, focusing on Ukraine and participating EU countries. The findings result in the conclusions on what should be taken into consideration in the New Ukrainian School Reform. The book is prepared as part of the project of the Ukrainian Educational Research Association «European Educational Research Quality for Empowering Educators in Ukraine» within Erasmus + Jean Monnet Support to Association Programme which is co-funded by European Commission. The content of this publication does not reflect the official opinion of the European Union. Responsibility for the information and views expressed in the book lies entirely with the authors.



With the support of the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Recommended for publishing by Ukrainian Educational Research Association Council (protocol №7 dated by June 7, 2020)

Recommended for pub by Academic Council of the Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University (protocol № 13 dated by September 17, 2020)

© S. Shchudlo, O. Zabolotna, T. Lisova, O. Kovalchuk, N. Horuk, T. Medina, 2020

© Ukrainian Educational Research Association, 2020

Зміст

Вступ	7
Сучасна українська школа у фокусі освітньої політики	10
Сучасна школа у фокусі освітніх досліджень	14
Міжнародне моніторингове дослідження навчання і викладання серед учителів та директорів шкіл TALIS.....	20
Всеукраїнське моніторингове дослідження навчання і викладання серед учителів та директорів шкіл за методологією TALIS (УАДО, 2017).....	23
Крос-культурні порівняння: країни, дані, висновки.....	26
Шкільна культура в Україні і країнах Європейського Союзу: крос-культурні порівняння	27
Що таке шкільна культура?	27
Шкільний клімат як елемент шкільної культури	33
Переконання вчителів як елемент шкільної культури	54
Навчальні форми і методи як елемент шкільної культури	62
Співпраця вчителів як елемент шкільної культури	67
Шкільна культура в Україні і Нова українська школа: висновки крос-культурних порівнянь	77
Шкільне лідерство в Україні і країнах Європейського Союзу: крос-культурні порівняння	83
Що таке шкільне лідерство?	85
Стилі роботи директора школи і шкільне лідерство	90
Вимоги до суб'єктів управління школою і шкільне лідерство .	110
Шкільна культура для спільного прийняття рішень: дистрибутивне лідерство	125
Задоволеність учителів професійною діяльністю та їхня самоефективність	137
Що таке самоефективність учителів та їхня задоволеність професійною діяльністю?.....	137
Оцінювання та вимірювання самоефективності учителів та задоволеності учителів своєю професійною діяльністю у TALIS	152

Самоефективність та задоволеність учителів своєю роботою за даними TALIS 2013	167
Самоефективність та задоволеність учителів своєю роботою (за даними TALIS 2018)	179
Самоефективність та задоволеність роботою українських учителів (за даними опитування за методологією TALIS 2013).....	194
Висновки	217
Інформація про авторів	223

Вступ

Ця книга є результатом роботи авторів, які є членами робочої групи проєкту Української асоціації дослідників освіти «Європейська якість освітніх досліджень для розширення можливостей освітян в Україні» у рамках Програми «Еразмус+ Жан Моне» за підтримки Європейської Комісії. Автори демонструють важливість застосування науковобазованого підходу для реформування освіти, використовуючи для крос-культурних порівнянь України і країн-членів Європейського Союзу емпіричні дані, отримані завдяки міжнародним дослідженням, проведеним Організацією економічного співробітництва і розвитку, а також завдяки всеукраїнському моніторинговому дослідженню навчання і викладання за методологією TALIS, проведеному Українською асоціацією дослідників освіти. Автори аналізують перебіг реформи «Нова українська школа» і роблять висновки щодо виявлених у процесі порівняння аспектів, які потребують нагальної уваги під час трансформації підходів до середньої освіти в Україні.

У фокусі уваги дослідників перебувають учителі й освітнє середовище, яких аналізують через призму шкільного клімату, шкільного лідерства, самоефективності вчителів і їхньої задоволеності професійною діяльністю.

У матеріалах підрозділу *«Сучасна українська школа у фокусі освітньої політики»* (підготовленого доцентом Наталією Горук) розкрито сучасну ситуацію з реформуванням середньої освіти в Україні і представлено основні підходи до впровадження змін у контексті реформи «Нова українська школа».

У підрозділі *«Сучасна школа у фокусі освітніх досліджень»* (підготовленому професором Оксаною Заболотною) представлено огляд сучасних міжнародних досліджень, які проводять Організація економічного співробітництва та розвитку і Міжнародна асоціація оцінювання освітніх досягнень, а також проаналізовано, у яких міжнародних дослідженнях брала участь Україна.

Підрозділи *«Міжнародне моніторингове дослідження навчання і викладання серед учителів та директорів шкіл TALIS»* і *«Всеукраїнське моніторингове дослідження навчання і викладання серед учителів та директорів шкіл за методологією TALIS (УАДО, 2017)»* (укладені Тетяною Медіною) надають інформацію про особливості проведення міжнародного моніторингового дослідження і Всеукраїнського дослідження, що проводилося за його методологією.

У підрозділ *«Крос-культурні порівняння: країни, дані, висновки»* (підготовленому Оксаною Заболотною) обґрунтовано вибір країн для аналізу, джерела даних для висновків крос-культурних порівнянь.

У розділі *«Шкільна культура в Україні і країнах Європейського Союзу: крос-культурні порівняння»* (підготовленому Світланою Щудло, Оксаною Заболотною та Тетяною Медіною) представлено теоретичні підходи до розуміння поняття «шкільна культура», зокрема таких її елементів: шкільний клімат, переконання вчителів, навчальні форми і методи, співпраця вчителів. Автори роблять висновки щодо того, як результати крос-культурних порівнянь можуть бути враховані при реалізації реформи Нової української школи.

Розділ *«Шкільне лідерство в Україні і країнах Європейського Союзу: крос-культурні порівняння»* (підготовлений Оленою Ковальчук і Наталією Горук) представляє теоретичні підходи до шкільного лідерства і проводить крос-культурні порівняння того, як на нього впливає робота директора школи, суб'єкти управління школою і шкільна культура для спільного прийняття рішень.

Розділ *«Задоволеність учителів професійною діяльністю та їхня самоефективність»* (підготовлений Тетяною Лісовою) представляє теоретичні підходи до визначення у TALIS понять самоефективності учителів та задоволеності учителів своєю професійною діяльністю, до оцінювання, вимірювання та порівнюваності цих характеристик у дослідженнях TALIS різних років (2008, 2013 та 2018). На основі даних Всеукраїнського

моніторингового опитування за методологією TALIS 2013, яке проводилося Українською асоціацією дослідників освіти у 2017 році, зроблено спробу побудови індексів самоефективності та задоволеності українських вчителів роботою, досліджено структуру цих конструктів та деякі залежності від характеристик школи та вчителя, здійснено порівняння з країнами ЄС.

Представлені у книзі матеріали демонструють місце української школи у європейському освітньому полі та можуть бути корисними для освітян-практиків, очільників закладів середньої освіти, науковців та розробників освітньої політики.

Сучасна українська школа у фокусі освітньої політики

Концепція Нової української школи (НУШ), затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р, має на меті створення нової школи, у якій дитина буде навчатися із задоволенням, а отримані знання умітиме практично застосовувати у повсякденному житті (Нова українська школа, 2016). Ця реформа передбачає докорінні зміни загальної середньої освіти, які полягають в оновленні змісту освіти на компетентнісній основі та особистісно-зорієнтованих підходах до навчання школярів.

Реформування української школи розраховане на декілька років і є довготривалим процесом. Цей шлях утілення кардинальних перетворень розпочався прийняттям у вересні 2017 року нового Закону «Про освіту», який урегулює засади нової освітньої системи, що полягає у зміні структури загальної середньої освіти, зокрема переході до 12-річної середньої школи із трирічною профільною школою академічного або професійного спрямування (Закон «Про освіту», 2017). Затверджений Кабінетом Міністрів у лютому 2018 року новий Державний стандарт початкової освіти став першим кроком утілення змін безпосередньо у закладах початкової освіти, за яким у 2018/2019 н.р. почали навчатися першокласники по всій Україні.

Нововведення передбачають насамперед набуття учнями компетентностей – динамічних комбінацій знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначають здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність, які базуються на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» від 18.12.2006 року (Рекомендація 962 ЄС, 2006).

Ключовими компетентностями Нової української школи, визначеними Законом «Про освіту», є: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; підприємницька компетентність; громадянські та соціальні компетентності; екологічна та культурна компетентності (Закон «Про освіту», 2017).

Зміни, запроваджені стандартами та положеннями НУШ, будуть мати відношення до таких напрямків: оновлення змісту освіти та його орієнтація на формування ключових компетентностей; утілення педагогіки партнерства, що базується на взаємоповазі учасників освітнього процесу; підвищенні мотивації та кваліфікації учителя для ініціації та втілення змін; індивідуальному підході та задоволенні потреб кожного учня; формування цінностей у процесі інтегрованого виховання; зміни структури середньої школи для підвищення якості навчання та доступу до освіти; децентралізації та автономії шкіл; фінансування та створення нового освітнього середовища для розвитку творчого потенціалу вчителів і учнів.

Зазначені зміни неможливо реалізувати без учителів – головних суб'єктів освітнього процесу, які за умови реформування освіти повинні стати агентами цих змін, умотивованими і компетентними ініціаторами удосконалення системи освіти. Це означає потребу у підготовці та перепідготовці кваліфікованих учительських кадрів, які отримують «свободу навчати і навчатися», підвищувати кваліфікацію за державні кошти і в самостійно обраних організаціях, спроможних успішно втілювати нові освітні стандарти, обирати навчальні методики, послідовність тем для вивчення та кількість часу на їхнє засвоєння учнями. Уже у 2018 р. здійснено перепідготовку 22 тис. учителів, укладено нові підручники. З 1 вересня 2018 року 448 тисяч школярів перших класів почали навчатися за новим державним стандартом – програмою «Нова українська школа» (Нова

українська школа, 2016). А з 2019 року впроваджено систему добровільної зовнішньої незалежної сертифікації вчителів, яка передбачає збільшення заробітної плати вчителя на 20%. Державна служба якості освіти інформує, що першу сертифікацію у 2019 році пройшли понад 800 учителів початкової школи, велика кількість записалися на проходження сертифікації у 2020 році. Сертифікація вчителів – це добровільна процедура, яка не замінила чинну дотепер атестацію вчителів, оскільки механізми ще не до кінця розроблені. Її сьогодні проходять учителі початкової школи, а сертифікація вчителів базової і профільної школи стане можливою тоді, коли будуть розроблені стандарти базової і профільної освіти. Наразі в Україні затверджено лише Державний стандарт початкової освіти та Професійний стандарт учителя початкових класів, а Державний стандарт базової середньої освіти запропоновано до громадського обговорення (Молчанова, 2019).

Створення нової української школи передбачає усунення тоталітарного командно-адміністративного управління навчальними закладами. Свобода, автономність, самоврядування і відповідальність – ключові слова сучасного освітнього лідерства. Задекларована у новому Законі «Про освіту» автономія закріплює академічну, організаційну, кадрову і фінансову свободу освітніх закладів, яка дозволить ефективно справлятися з викликами сьогодення. Проте втіленню змін у систему управління навчальними закладами повинні передувати зміни мислення керівника, формування його готовності до здійснення інноваційних перетворень, внутрішньо-особистісна активність, що дозволить вийти за межі усталених стандартів та реалізувати нове бачення власної діяльності і цілого колективу школи. Нова управлінська культура і філософія передбачає людиноцентрований підхід, що полягає у зменшенні бюрократичних процедур, демократичному управлінні із залученням учнів та батьків до прийняття рішень, у звітності та надмірного адміністративного контролю, збільшенні простору для творчості, самостійності та саморозвитку. Відповідно, виникає потреба в нових

програмах підготовки і підвищення кваліфікації директорів шкіл для роботи в умовах НУШ.

Реформа принесла кардинальні перетворення цілей і змісту освіти, а її основними принципами стали демократизація, плюралізм, гуманізація, відкритість, альтернативність, варіативність, націоналізація і безперервність.

Список використаних джерел

- Закон України «Про освіту». № 2145-VIII. (2017). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя". (2006, Грудень, 18). Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975.
- Молчанова Н. (2019) Сертифікація для вчителів – те, що зробить реформу школи незворотною. Інтерв'ю Івана Юрійчука, директора департаменту акредитації та моніторингу Державної служби якості освіти, для інформаційного агентства «Укрінформ». Взято з <http://sqe.gov.ua/index.php/uk-ua/interv-iu/852-sertyfikatsiia-dlia-vchyteliv-te-shcho-zrobyt-reformu-shkoly-nezvorotnoi>.

Сучасна школа у фокусі освітніх досліджень

Необхідною умовою якісного реформування освіти є науково базований підхід, що дає змогу виявити найкращі світові практики і зробити висновок щодо того, на якому рівні перебуває українська освіта. Організація економічного співробітництва і розвитку та Міжнародна асоціація оцінювання освітніх досягнень (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) регулярно проводять низку міжнародних досліджень у галузі освіти, які дають матеріал для узагальнень, що лягають в основу реформування освіти окремих країн.

Сферами, на які поширюються наукові розвідки цих організацій, є:

- вимірювання результатів навчання;
- навчання і викладання;
- розвиток і застосування навичок;
- розробка і впровадження освітньої політики;
- інновації і майбутнє освіти (OECD, n.d.).

Серед досліджень ОЕСР найбільш відомими є такі: Програма міжнародного оцінювання учнів (Programme for International Student Assessment (PISA)), Програма міжнародного оцінювання компетентностей дорослих (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)), Вимірювання інновацій в освіті (Measuring Innovation in Education), Дослідження соціальних і емоційних навичок (Study on Social and Emotional Skills), Міжнародне дослідження раннього навчання і добробуту дитини (The International Early Learning and Child Well-Being), Міжнародне дослідження викладання і навчання (Teaching and Learning International Survey (TALIS)).

PISA – міжнародне дослідження якості освіти, започатковане у 1997 р. У дослідженні, що проводиться кожних три роки, беруть участь 15-річні підлітки. Базова кількість учасників вибірки дослідження становить близько 5 000 осіб, при цьому точна кількість є різною з огляду на дослідницькі потреби кожної країни. PISA не перевіряє, чи засвоїли учні зміст освітньої програми, а оцінює, наскільки учні здатні використовувати здобуті знання, уміння та навички в реальному житті. Інструментом для цього слугують тести, які визначають, наскільки учні володіють трьома ключовими компетентностями (грамотностями): читацькою, природничо-науковою, математичною (Міністерство освіти і науки України, n.d).

PIAAC є програмою, що має на меті оцінити і проаналізувати компетентності, якими володіють дорослі. Його інструментом є опитування щодо навичок дорослих (Survey of Adult Skills), яке стосується компетентності у сприйнятті й обробці інформації, зокрема навичок, пов'язаних із грамотністю, обчисленням і розв'язанням проблем. Це опитування також збирає інформацію про те, як дорослі використовують ці навички вдома, у професійному та повсякденному житті. Це міжнародне дослідження проводиться у понад 40 країнах з метою усвідомлення, які навички необхідні людям для участі у суспільному житті, а економіці країни – для процвітання (OECD, n.d.a).

Вимірювання інновацій в освіті (Measuring Innovation in Education) – це дослідження змін у підходах до освіти у різних країнах на основі наявних даних. Піддають аналізу переважно дані PISA, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study – міжнародне порівняльне дослідження якості природничо-математичної освіти учнів 4-х та 8-х класів) і PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (Vincent-Lancrin, 2019).

Дослідження соціальних і емоційних навичок (Study on Social and Emotional Skills) – це міжнародне дослідження, спрямоване на виявлення умов і практик, які підсилюють або послаблюють розвиток соціальних і емоційних навичок 10- і 15-річних учнів. Важливість отриманих даних

підтверджується тим, що, як підтверджують дослідження, діти і молодь із розвиненими соціальними й емоційними навичками частіше отримують гарні оцінки, мають вищий прибуток і кращу роботу, мають краще здоров'я, є щасливішими і активніше залученими до соціального життя (OECD, n.d.b).

Міжнародне дослідження раннього навчання і добробуту дитини (The International Early Learning and Child Well-Being) має на меті забезпечення країн надійною емпіричною інформацією про навчання дітей у ранньому віці (OECD, n.d.c).

Міжнародне дослідження викладання і навчання (Teaching and Learning International Survey (TALIS)) надає емпіричну інформацію, отриману на основі відповідей директорів шкіл і вчителів на запитання анкети щодо умов роботи та освітнього середовища, у якому вони працюють.

Найбільш відомі дослідження, які проводить Міжнародна асоціація оцінювання освітніх досягнень (International Association for the Evaluation of Educational Achievement): Міжнародні тенденції у навчанні математики і природничих дисциплін (Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)), Міжнародне дослідження розвитку читацької грамотності (Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)), Міжнародне дослідження громадської і громадянської освіти (International Civic and Citizenship Education Study), Міжнародне дослідження комп'ютерної й інформаційної грамотності (International Computer and Information Literacy Study).

Міжнародні тенденції у навчанні математики і природничих дисциплін (Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)) – це дослідження, започатковане у 1995 році для відстежування тенденцій у досягненнях учнів четвертих і восьмих класів з математики і природничих дисциплін. У 2019 році під час сьомого дослідження було запропоновано, крім паперового, електронний формат збору інформації (IEA, n.d).

Міжнародне дослідження розвитку читацької грамотності (Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)) надає порівнювані дані щодо

того, як добре діти читають і надають інформацію, яка може бути використана у реформуванні освіти окремих країн. Це дослідження спрямоване на той вік, коли діти переходять із навчання читати до читання для навчання (IEA, n.d.a).

Міжнародне дослідження громадської і громадянської освіти (International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)) вивчає, наскільки молодь готова бути громадянами у світі, де контекст демократії і громадянського залучення постійно змінюється. Результати дослідження стосуються знань і розуміння учнями понять і явищ, пов'язаних із громадянськістю, а також їхніх переконань, ставлення й поведінки у цьому контексті. Крім того, ICCS збирає дані з широкого контексту організації громадської і громадянської освіти, кваліфікації вчителів і їхнього досвіду, навчальних практик, освітнього середовища і клімату. Отримані дані можуть бути використані країнами для наближення до цілей сталого розвитку, сформульованих Організацією Об'єднаних Націй (IEA, n.d.b).

Міжнародне дослідження комп'ютерної та інформаційної грамотності (International Computer and Information Literacy Study) дає відповіді на запитання: Наскільки учні готові навчатися, працювати і жити у цифровому світі? Предметом вимірювання є комп'ютерна й інформаційна грамотність учнів, під якою розуміють здатність використовувати комп'ютери з метою дослідження і комунікації для ефективної участі у навчанні, повсякденному, професійному житті і в громаді (IEA, n.d.c).

Таблиця 1

Міжнародні освітні дослідження

<i>Дослідження</i>	<i>Організація, яка проводить</i>	<i>Роки проведення</i>	<i>Участь України у дослідженні</i>
Програма міжнародного оцінювання учнів (Programme for International Student Assessment (PISA))	Організація економічного співробітництва і розвитку	2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018, 2021	2018

Продовження таблиці 1

Програма міжнародного оцінювання компетентностей дорослих (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC))	Організація економічного співробітництва і розвитку	2011-12, 2014-15, 2017	
Дослідження соціальних і емоційних навичок (Study on Social and Emotional Skills)	Організація економічного співробітництва і розвитку	2019	
Міжнародне дослідження раннього навчання і добробуту дитини (The International Early Learning and Child Well-Being)	Організація економічного співробітництва і розвитку	2018	
Міжнародне дослідження викладання і навчання (Teaching and Learning International Survey (TALIS))	Організація економічного співробітництва і розвитку	2008, 2013, 2018	
Міжнародні тенденції у навчанні математики і природничих дисциплін Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS))	Міжнародна асоціація оцінювання освітніх досягнень	1995, 1999, 2003, 2007, 2011, 2015, 2019	2007, 2011
Міжнародне дослідження розвитку читацької грамотності (Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS))	Міжнародна асоціація оцінювання освітніх досягнень	2001, 2006, 2011, 2016, 2016, 2021.	
Міжнародне дослідження громадської і громадянської освіти (International Civic and Citizenship Education Study)	Міжнародна асоціація оцінювання освітніх досягнень	2009, 2016	
Міжнародне дослідження комп'ютерної та інформаційної грамотності (International Computer and Information Literacy Study)	Міжнародна асоціація оцінювання освітніх досягнень	2013, 2018.	

Як видно з таблиці, Україна брала участь лише у кількох міжнародних дослідженнях – TIMSS (у 2007 і 2011 рр.) і PISA (у 2017 р.), що дає українським освітянам цінну інформацію, яку можна використати для науковобазованого підходу до реформування освіти. Крім того, у 2017 році Українською асоціацією дослідників освіти було проведено Всеукраїнське моніторингове дослідження за методологією TALIS, що є основою крос-культурних порівнянь цього дослідження.

Список використаних джерел

- IEA (n.d.). TIMSS: Trends In International Mathematics And Science Study. Retrieved from: <https://timssandpirls.bc.edu/timss-landing.html>. (Accessed on May 5, 2020).
- IEA (n.d.b). International Civic and Citizenship Education Study. Retrieved from: <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs>. (Accessed on May 5, 2020).
- IEA (n.d.a). PIRLS. Progress in International Reading Literacy Study. Retrieved from: <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls>. (Accessed on May 5, 2020).
- IEA (n.d.c). ICILS. International Computer and Information Literacy Study. Retrieved from: <https://www.iea.nl/studies/iea/icils>. (Accessed on May 5, 2020).
- OECD (n.d.) Education. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/>. (Accessed on May 5, 2020).
- OECD (n.d.a). OECD Skills Surveys. Retrieved from: <http://www.oecd.org/skills/piaac/>. Accessed on May 5, 2020.
- OECD (n.d.b). OECD Study on Social and Emotional Skills. Retrieved from: <http://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>. (Accessed on May 5, 2020).
- OECD (n.d.c). International Early Learning and Child Well-being Study. Retrieved from: <http://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/>. (Accessed on May 5, 2020).
- Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>.
- Міністерство освіти і науки України (n.d.). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/pisa>. (Дата звернення 5.05.2020).

Міжнародне моніторингове дослідження навчання і викладання серед учителів та директорів шкіл TALIS

Міжнародне дослідження TALIS (Teaching and Learning International Survey – Міжнародне опитування викладання та навчання) – це міжнародний дослідницький проєкт, спрямований на отримання масштабної інформації про процеси в середній освіті та освітній політиці країн, які долучилися до нього. Його організатором є Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР).

Зіставлення тенденцій у шкільній освіті допомагає розширити корисний досвід, сприяє розробці освітньої політики та співпраці освітян країн-учасниць як у галузі досліджень проблем освіти, так і в профспілковій діяльності. Бенефіціарами проєкту є дослідники та фахівці в галузі освіти, а також політики.

Міжнародне порівняльне опитування викладання та навчання (TALIS) ставить перед собою такі цілі:

- стимулювання спільноти освітян до роздумів щодо своєї практики та її обговорення, пошуків шляхів її покращення;
- розробка політики, яка би сприяла формуванню найкращих умов для ефективного викладання та навчання;
- визначення напрямів трансформацій в інституті шкільної освіти та інформування дослідників щодо майбутніх досліджень.

В основі проєкту лежить метод порівняння за уніфікованим інструментарієм, що дозволяє зіставити дані, які стосуються великої кількості країн. Періодичність проведення дослідження – раз на 5 років. Основна його увага зосереджена на молодшій середній освіті. Вона віднесена до 2 рівня

згідно з Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО) (UNESCO, 2011), яка дає можливість зіставляти рівні освіти в різних країнах.

У першій хвилі дослідження (2008 р.) взяли участь 24 країни. Поступово до нього долучалася все більша кількість країн: 2013 – 38 учасників, 2018 – 48 країн. Також змінювалася методологія проведення. Стабільним залишалося опитування серед учителів та керівників шкіл у початковій школі, але у другій хвилі з'явилося дослідження серед вчителів старших класів (3 рівень МСКО), а в останній хвилі (2018 року) взяли участь колективи шкіл, які брали участь у Програмі міжнародної оцінки учнів (PISA) через опцію TALIS-PISA. Зауважимо, що дослідженням охоплені країни з усіх континентів земної кулі.

У зв'язку з тим, що в подальшому ми будемо будувати дослідження на зіставленні матеріалів з європейськими країнами, наведемо перелік учасниць дослідження з Європи (див. табл. 1):

Таблиця 1.

Європейські країни-учасниці дослідження TALIS у 2013 році

Австрія	Англія (Великобританія)	Бельгія	Болгарія	Грузія
Данія	Естонія	Ісландія	Іспанія	Італія
Кіпр	Латвія	Литва	Мальта	Нідерланди
Норвегія	Португалія	Російська Федерація	Румунія	Словацька Республіка
Словенія	Туреччина	Угорщина	Фінляндія	Франція
Хорватія	Чеська Республіка	Швеція	Польща	

У цих країнах проєкт було реалізовано на 2 рівні Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО), що дає можливість порівнювати його результати з даними вітчизняного дослідження.

Інструментарій опитування TALIS містить 9 основних блоків: методика викладання вчителів, лідерство в школі, професійна практика учителів, навчання та початкова підготовка вчителів, відгуки та розвиток вчителів,

шкільний клімат, задоволеність роботою учителів, проблеми з кадрами та відносини із зацікавленими сторонами, самоефективність учителя. Більш докладну інформацію про концептуалізацію дослідження наведено в «Концептуальній структурі міжнародної освіти „Викладання та навчання” (Ainley & Carstens, 2018).

Методологія дослідження включає такі ключові моменти:

- цільовою групою є вчителі молодших класів та директори шкіл;
- окремі анкети для вчителів та директорів;
- 200 шкіл на країну, 20 учителів та один директор у кожній школі;
- пора року для проведення дослідження залежить від географічного розташування країни: – для країн Північної півкулі термін проведення – березень-травень, для Південної – вересень-грудень.

Отже, науковий підхід до вивчення проблеми дає можливість практично застосовувати результати дослідження для підвищення професіоналізму вчителів та директорів шкіл, збільшити їхні права і можливості, а також розробити необхідні заходи для реформування інституту середньої освіти в країнах-учасницях проєкту TALIS.

Список використаних джерел

- UNESCO (2011). International Standard Classification of Education. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-ru.pdf>. Accessed on April 5, 2020.
- Ainley, J. & R. Carstens (2018). Conceptual Framework for Teaching and Studying International Studies (TALIS) 2018. *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>.

Всеукраїнське моніторингове дослідження навчання і викладання серед учителів та директорів шкіл за методологією TALIS (УАДО, 2017)

Відсутність України серед учасників дослідження TALIS не давала можливості визначити місце країни серед інших щодо оцінки найважливіших тенденцій у галузі освіти. З метою усунення зазначеної проблеми Українська асоціація дослідників освіти подала у 2015 р. лист-запит до Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) для отримання дозволу на використання дослідницького інструментарію TALIS-2013 в Україні. Ідею УАДО підтримало МОН України, що підтверджується його Листом «Про проведення моніторингового дослідження» за № 1/9-64 від 07.02.2017, відповідно до якого УАДО доручено впродовж лютого-серпня 2017 року провести Всеукраїнське моніторингове опитування директорів та вчителів загальноосвітніх навчальних закладів щодо викладання та навчання (за методологією TALIS) (*Щудло та ін., 2018а, 6*).

Україна взяла участь у опитуванні викладання та навчання за методологією TALIS уперше у 2017 році. Опитування було проведене в межах проєктів «Учитель» та «Реформа освіти: оцінка якості в міжнародному контексті», реалізованих Всеукраїнським фондом «Крок за кроком». До основи опитування було покладено інструментарій міжнародного порівняльного дослідження (TALIS) хвилі 2013 року.

Метою дослідження було з'ясувати особливості навчального середовища України, а також соціально-демографічні та професійні характеристики українських учителів.

Для досягнення мети дослідниками було розроблено такі завдання:

- зробити аналіз соціально-демографічних характеристик учителів та профілів шкіл, які взяли участь у дослідженні;
- дослідити найважливіші аспекти керівництва школами в Україні;
- вивчити основні потреби та перешкоди вчителів на шляху їхнього професійного розвитку;
- оцінити рівень самоефективності та задоволеності роботою вчителів.

До складу робочої групи в реалізації проекту були залучені науковці з різних галузей знань – соціологи, педагоги, математики з числа активних членів Української асоціації дослідників освіти. Керівником загально-українського Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS) стала доктор соціологічних наук, проф. Світлана Щудло (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка), співкоординаторами – доктор педагогічних наук, проф. Оксана Заболотна (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини) та кандидат фізико-математичних наук, доц. Тетяна Лісова (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя).

Опис характеристики дизайну дослідження подано у табл. 2:

Таблиця 2

Характеристика дизайну Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS)

(Щудло та ін., 2018b, с. 12)

Виконавець проекту	Українська асоціація дослідників освіти
Цільова група	директори шкіл та вчителі 5–9 класів загальноосвітніх шкіл усіх регіонів України (за винятком непідконтрольних Україні територій)
Тип вибірки	для відбору шкіл – комбінована багатоступенева: I щабель – стратифікована, II щабель – випадкова, з урахуванням регіону, типу населеного пункту, типу школи; для відбору вчителів – однощаблева, випадкова

Продовження таблиці 2

Обсяг вибірки	3600 вчителів 5–9 класів загальноосвітніх шкіл (рівень МСКО 2), 201 директор з 201 школи
Похибка вибірки	Похибка простої випадкової вибірки складає 1,6%, похибка вибірки шкіл з урахуванням дизайн-ефекту складає 2,3%
Інструментарій	Анкети для самозаповнення. Окремі запитальники для вчителів шкіл та директорів, на заповнення яких відводилося 45–90 хв
Форма опитування	Анкетування за місцем праці. Учителі та директори заповнювали паперові варіанти анкет
Період опитування	Березень-травень 2017 року

Методом збору інформації було анкетування на самозаповнення та онлайн, учасниками були вчителі 5–9 класів, а також директори шкіл (за окремою анкетой). Загальна кількість учасників дослідження – 3600 вчителів та 201 директор школи.

Збір інформації відбувався силами членів Української асоціації дослідників освіти у відповідних областях, а підготовка за методологією TALIS проводилася за допомогою серії вебінарів. Для статистичного опрацювання отриманих результатів використовувалося програмне забезпечення PS IMAGO Pack IBM SPSS Statistics 24.

Список використаних джерел

- Щудло, С., Заболотна, О., Лісова Т. (2018). *Українські вчителі та навчальне середовище. Результати Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS). Анотований звіт.* Дрогобич: УАДО; ТзОВ «Трек-ЛТД».
- Щудло, С., Заболотна, О., Лісова, Т. (2018а). *Українські вчителі та навчальне середовище. За результатами Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS).* Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД».

Крос-культурні порівняння: країни, дані, висновки

Основним джерелом даних для крос-культурних порівнянь були бази даних міжнародного дослідження TALIS 2013 (Організація економічного співробітництва і розвитку) і Всеукраїнського моніторингового дослідження вчителів і директорів шкіл 2017. Хоча у порівнянні присутня асинхронність, воно дало змогу чітко виявити одиниці порівнянь, адже в обох дослідженнях використовувалася одна й та ж методологія й ідентичні інструменти.

Оскільки для порівнянь були обрані – з одного боку – Україна, а з іншого – країни-члени Європейського Союзу, основний акцент було зроблено на ті країни, які брали участь у міжнародному дослідженні TALIS у 2013 році, серед них – Болгарія, Данія, Естонія, Іспанія, Італія, Кіпр, Латвія, Нідерланди, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Фінляндія, Франція, Чехія, Швеція. При порівнянні автори також апелювали до показників, які були середніми по TALIS – 2013.

Для виявлення деяких тенденцій автори звертаються до бази даних TALIS 2018, до національних звітів окремих країн. Крім того, цінним джерелом інформації є база даних міжнародного дослідження PISA – 2018, яка містить інформацію про всі обрані для порівнянь країни, і Україну включно. Для поглиблення висновків використовуються і дослідження рівня окремої країни або групи країн.

Шкільна культура в Україні і країнах Європейського Союзу: крос-культурні порівняння

Що таке шкільна культура?

Шкільна культура – поняття, яке широко застосовується вчителями, директорами, представниками освітньої адміністрації, науковцями та іншими зацікавленими особами. Проте лише в останні десятиліття активізувалися дослідження щодо наукового розуміння шкільної культури, її різновидів, впливу на різні аспекти шкільного життя та потенціал до вдосконалення освіти. Дж. Проссер (1999) систематизував групи основних факторів, які впливають на характер досліджень шкільної культури, виокремивши такі: «тенденції в освітній теорії і практиці; різні підходи до розуміння поняття «шкільна культура»; тенденції в методології наукових досліджень; політичні тенденції та їхній вплив на освіту» (Prosser, 1999, p. 2). Шкільна культура стала предметом активних досліджень у 1980-х роках, проте вона увійшла в науковий обіг як «шкільний етос».

У наступне десятиліття поняття «шкільний етос», «шкільний клімат», «шкільна культура», «шкільна атмосфера» стали досить популярними не лише у науковій, а й у популярній літературі, але були переважно взаємозамінними. У книзі Фуллана (1982) «Значення освітніх змін» підкреслено важливість шкільної культури та особливо системи цінностей, яка дає поштовх до розвитку і вдосконалення. Освітніми теоретиками і практиками поступово було визнано важливість шкільної культури як інструменту вдосконалення школи, визначення напрямів шкільних реформ та оцінювання можливостей школи до запровадження змін. Водночас, було

привернуто увагу і до складності запровадження змін у шкільну культуру, важливості лідерства і відповідного управлінського стилю. Крім того, було продемонстровано суперечності між унікальною і загальною культурою школи, які при переході одна в одну можуть втратити свої якості – перша, наприклад, може втратити свою унікальність під загальним нормативно-законодавчим впливом.

Шкільну культуру переважно досліджували у контексті школи як організації. Такий підхід наголошує на управлінських аспектах функціонування школи і, згідно з М. Колензо (2000), така перспектива зосереджена на таких характеристиках школи, як процеси, структура, люди й ієрархія. Підтверджуючи доречність застосування організаційного підходу до дослідження і формування шкільної культури, Дж. Дезлер (1982) зазначає, що «такі організації, як корпорації, школи і уряди, які пронизують всі сфери нашого життя, мають спільні риси» (с. 2). Проте організаційна культура – це лише частина шкільної культури, що експліцитно або імпліцитно впливає на неї, будучи важливим аспектом шкільного менеджменту.

У 1990-х роках було проведено лонгитюдне дослідження «Покращення ефективності школи», у якому з використанням кількісних і якісних методів досліджено шкільну культуру (у дослідженні – етос) як головну рушійну силу для змін і вдосконалення. Результати цього дослідження проливають світло на те, яку роль відіграє шкільна культура у створенні ефективного навчального закладу, а також як вона впливає на управління процесом змін у школі (MacBeath & Mortimore, 2001).

Важливо усвідомлювати, що шкільна культура – це цілісне явище, спричинене синтезом цілей, цінностей, цілей, очікувань і взаємовпливів учасників шкільної спільноти. Характеризуючи культуру, «Грінвудський словник освіти» визначає її як «переконання, ставлення і цінності, які підтримують усі члени шкільної спільноти» (School Culture, 2003, р. 314). Доповнюючи та деталізуючи це визначення, Д. Фіоре (2014) стверджує, що це «система переконань, цінностей, норм і очікувань, якими керується у своїх

почуттях і поведінці шкільна спільнота... Традиції, ритуали і очікування формуються і посилюються, коли шкільна культура стає глибшою і міцнішою. З часом поведінка представників шкільної спільноти стає автоматичною, зважаючи на культуру, яка таку поведінку пропагує і підтримує» (Fiore, 2014, р. XVI).

Науковці пропонують виокремлювати у шкільній культурі окремі елементи. Так, наприклад, С. Грюнертом і Т. Вітейкором виокремлено такі: «клімат; місія і бачення; мова; гумор; рутини, ритуали і церемонії; норми; ролі; символи; історії; герої; цінності і переконання (Gruenert & Whitaker, 2015, р. 28). Важливо розмежувати поняття «шкільна культура» і «шкільний клімат», оскільки вони не є тотожними і клімат є складником культури, так званим «вікном у культуру» (Gruenert & Whitaker, 2019). Ці явища є взаємопов'язаними, а клімат є «індикатором того, що і як відбувається – це те, як люди почуваються у звичайний день. Почуття зазвичай виникають як відповідь на зовнішній стимул / подразник, такий, як певна подія, день тижня або навіть погода» (Gruenert & Whitaker, 2019). Натомість, «культура – це особистість будівлі. Це професійна релігія групи. Культура дозволяє клімату бути таким, яким він є» (Gruenert & Whitaker, 2017, pp. 3–4).

Шкільна культура – це особистість групи, яка сформувалася під впливом шкільних очільників, спільноти, історії школи і неписаних законів, якими керуються люди. Клімат – це загальне ставлення людей у школі до певних ситуацій (Classroom Q&A, 2015).

Отже, при проведенні крос-культурних порівнянь шкільної культури в Україні та країнах ЄС важливо взяти до уваги дані TALIS і Всеукраїнського моніторингового дослідження щодо шкільного клімату.

У різних джерелах описано різні типи шкільної культури. Низка науковців характеризують позитивну, негативну, або токсичну шкільну

культуру (Beaudoin & Taylor, 2015; Gruenert & Whitaker, 2019). Позитивна шкільна культура притягує ефективних освітян. Токсична шкільна культура притягує і цінує неефективних освітян. С. Грюенерт і Т. Вітейкер виокремлюють такі елементи культури: співпраця (колаборація), навчання і врахування думки учнів (Gruenert & Whitaker, 2017, p. 47).

Ці ж дослідники виділяють такі типи шкільної культури: токсична, фрагментарна (Fragmented), балканізована (Balkanized), надумана (Contrived), зручна (Comfortable), колаборативна (Collaborative) (Classroom Q&A, 2015) (див. табл. 1).

Таблиця 1

Типи шкільної культури

Токсична шкільна культура	за умов такої шкільної культури вчителі «не висовуються», нові ідеї швидко пригнічуються, сарказм і насмішки переважають у будь-якій дискусії. Ментальність «ми проти них», де учні і батьки – це «вони». Це ментальність «жертв», яка служить підставою нічого не робити. Хорошим учителям не комфортно в таких умовах, вони мають регресувати, щоб пристосуватися, або залишити цю школу. «Токсичні» вчителі не проти вдосконалення школи, проте для них покращення – це лише полегшення їхньої роботи.
Фрагментарна шкільна культура	На педагогічних нарадах за умов такої шкільної культури вчителі переважно мовчать, поширюючи загальне почуття апатії. Деякі з них перевіряють зошити, пишуть повідомлення або перевіряють електронну пошту. Почуття «швидше покінчити з цим» у всьому. Більшість розмов про домашні справи. Дискусії про покращення переважно ведуться навколо результатів тестів. За цих умов автономність переважає над співпрацею.
Балканізована шкільна культура	Групки вчителів приходять разом, як футбольна команда на поле. Разом сидять і сміються над «внутрішніми» жартами. Існує конкуренція між представниками різних груп. «Слабких» учителів необґрунтовано захищають інші представники їхньої групи, а дискусії щодо покращення переходять у звинувачення. Стосунки між групами вчителів важливіші, ніж місія школи.
Надумана шкільна культура	Існують офіційно затверджені правила, яким повинні бути підпорядковані всі вчителі, ведеться реєстрація присутності і кожна кафедра подає регулярні звіти. Більшість нових ідей надходить від адміністрації. Директор запроваджує передові практики, не беручи до уваги специфіку школи – «просто робіть так». В учителів виникає почуття стресу й паніки, коли їм нав'язують обов'язкові термінові завдання. На нарадах учителів обов'язково присутній директор, який є лідером усіх дискусій.

Зручна шкільна культура	За умов такої культури зустрічі учителів пов'язані зі сміхом, святкуваннями, їжею, подяками, похвалами і симпатією. Працівники радіють таким зустрічам, обслуговуючий персонал також присутній на них. Хорошим учителям комфортно в такій обстановці, їхню працю цінують. Зустрічі більше схожі на вечірки, а не на наради.
Колаборативна шкільна культура	За умов такої культури зустрічі вчителів спонукають присутніх до активного пошуку розв'язання поточних викликів і проблем. Вони діляться ідеями – що є дієвим, що не працює і чому. Таке відчуття, що весь час відбувається action research. Учителі ведуть записи, обговорюють шкільні проблеми. Історії, які вони розповідають, у річці спільного бачення, що ґрунтується на шкільних переконаннях і цінностях. Учителі керуються бажанням допомогти учням бути успішними. «Слабкі» вчителі почуваються некомфортно.

Організаційна культура ґрунтується на системі, яка визнається усіма стейкхолдерами і спрямована на досягнення цілей організації. В умовах школи головним пріоритетом є успішність учнів завдяки сприятливому середовищу для навчання і викладання. Отже, шкільна культура пов'язана з різними практиками, спрямованими на кращу успішність учнів шляхом створення сприятливого для навчання середовища, що регулюється шкільними переконаннями і цінностями. Таким характеристикам якнайбільше відповідає колаборативна культура, тому порівняльний аналіз здійснюємо саме на основі головних характеристик цього різновиду шкільної культури.

Шкільну культуру розглядають із двох позицій – покращення культури завдяки роботі людей і вдосконалення людей завдяки шкільній культурі. Коли йдеться про використання шкільної культури для вдосконалення людей, перше, на чому наголошують науковці, – це покращення викладання на кожному уроці, адже культура є «каталізатором покращення методів навчання» (Gruenert & Whitaker, 2017, p. 47).

Отже, дослідження методів навчання у школі є прямою характеристикою шкільної культури, тому плануємо здійснити порівняльний аналіз методів навчання, які застосовуються в Україні та країнах-членах ЄС, що брали участь в опитуванні TALIS-2013.

Дослідники шкільної культури С. Грюенерт і Т. Вітейкер доводять, що «колаборативна культура може зробити слабких учителів сильнішими, а найкращі вчителі можуть стати слабшими в токсичній культурі. Ці трансформації можуть відбутися навіть якщо ніхто не визнає існування культури. Якщо залишити все, як є, культура приведе всіх до середнього арифметичного. Наше завдання – збільшити показник середнього арифметичного і зменшити стандартну похибку» (Gruenert & Whitaker, 2017, p. 57).

Перш за все, зміни можуть бути запроваджені лише за умови змін у переконаннях учителів, тому *предметом порівняльного аналізу мають стати переконання вчителів в Україні та у країнах-членах ЄС.*

Найкращий професійний розвиток відбувається через спілкування з іншим учителем цієї ж школи, особливо в неформальній обстановці. Коли є довіра, люди бажають ділитися навіть тим, що не працює... Вчителі діляться ідеями і порадами. Вони розмовляють про учнів і, можливо, батьків учнів. Вони діляться своїми невдачами, сподіваючись на рішення. Деякі з цих рішень спрацюють і допоможуть учням краще навчатися. Деякі з них можуть полегшити роботу вчителя (Gruenert & Whitaker, 2017, p. 48).

Колаборативна шкільна культура використовує експертну оцінку вчителів для розв'язання проблем. У школах з такою культурою вчителі довіряють один одному, і кожен із них має рівноправний голос. Якщо у школі застосовується демократичний підхід до розв'язання проблем, вчителі мають змогу бути залученими до критичного професійного дискурсу. Отримання зворотного зв'язку від інших учителів може бути дуже цінним досвідом, оскільки дає змогу проаналізувати навчальні стратегії на предмет їхньої ефективності (Gruenert & Whitaker, 2017, p. 48).

Отже, при проведенні порівняльного аналізу шкільної культури в Україні та країнах ЄС важливо взяти до уваги дані TALIS і Всеукраїнського моніторингового дослідження щодо шкільного клімату, методів навчання, переконань учителів і співпраці вчителів з акцентом на тих характеристиках, які є притаманними колаборативній шкільній культурі.

Шкільний клімат як елемент шкільної культури

Хоча концепт «шкільний клімат» не є новим, за останні десятки років освітяни і дослідники освіти звернули увагу на значний його вплив на інші елементи шкільної культури. У першу чергу, шкільний клімат впливає на якість шкільного життя і включає питання безпеки (залякування та словесні образи вчителів учнями, фізичне травмування, спричинене насильством з боку учнів тощо), запізнення вчителів і учнів, відсутність учнів і вчителів без поважної причини, списування, злочинну поведінку учнів (вандалізм, крадіжки, вживання наркотичних або алкогольних речовин у школі), дискримінацію. Шкільний клімат також включає й загальну шкільну культуру, що охоплює стосунки між учителями, учнями в атмосфері співпраці, поваги та відкритості, проте більш детально це розкрито в окремому підрозділі.

Низка дослідників доводить, що позитивний шкільний клімат має потужний вплив на учителів та учнів, і демонструють його прямий зв'язок із навчальними успіхами учнів на всіх етапах навчання (MacNeil, Prater and Busch, 2009; Stewart, 2008). Конструктивні стосунки вчителів і учнів, які пов'язані зі шкільним кліматом, не лише впливають на навчання і викладання, а й упливають на інші чинники, наприклад, попередження насильства і булінгу в школі (Eliot et al., 2010), мотивацію учнів до навчання (Eccles et al., 1993), упевненість учителів у своїх можливостях впливати на те,

як навчаються учні (Oy and Woolfolk, 1993), запобігання професійному вигорянню (Fulton, Yoon and Lee, 2005; Weiss, 1999).

Анкети для директорів і вчителів, які використовувалися при проведенні TALIS 2013 і Всеукраїнського моніторингового дослідження вчителів і директорів шкіл (2017), містили запитання, які можуть бути підставою для характеристики шкільного клімату. Оскільки ці секції дослідження переважно стосуються вчителів та умов їхньої праці, більшість даних, поданих у таблицях, представляють пропорцію вчителів, які працюють у школах із певними характеристиками, а не пропорцію шкіл із цими характеристиками.

Одним із елементів, що складають шкільний клімат, є дисциплінованість і організованість учнів, що, у першу чергу, виражається через відсутність запізнень і пропусків занять без поважних причин. У таблиці 2 представлено інформацію щодо цих аспектів шкільного життя у країнах ЄС, які були учасниками TALIS 2013, і в Україні (на основі Всеукраїнського моніторингового дослідження навчання і викладання серед директорів і вчителів шкіл, 2017). Крім того, подано середній показник по TALIS 2013, що дає змогу провести крос-культурні порівняння.

Таблиця 2

Запізнення та прогули учнів (на основі анкети для директора) (OECD, 2013; UERA, 2017)

№	Країна	Запізнення в школу					Прогули				
		ніколи	рідко	щомісяця	щотижня	щодня	ніколи	рідко	щомісяця	щотижня	щодня
1	Болгарія	1,6	48,0	9,6	23,9	16,9	11,1	52,7	11,0	17,1	8,1
2	Данія	1,0	45,7	15,6	19,2	18,5	2,8	48,2	18,6	23,1	7,4
3	Естонія	1,4	34,3	10,9	27,5	25,9	0,5	34,4	16,4	32,4	16,2
4	Іспанія	1,8	44,4	16,2	14,6	23,1	8,3	49,7	17,2	9,8	15,1
5	Італія	0,6	42,2	25,0	21,0	11,2	14,5	56,3	19,2	8,3	1,7

Продовження таблиці 2

6	Кіпр	0,4	33,4	7,2	18,0	41,0	0,4	32,5	15,8	24,0	27,4
7	Латвія	2,9	38,9	11,0	16,5	30,8	0,8	40,8	19,1	19,7	19,7
8	Нідерланди	0,1	7,8	16,4	9,3	66,3	0,1	25,6	21,4	27,1	25,9
9	Польща	0,7	38,1	9,8	15,7	35,8	2,7	42,7	16,6	22,3	15,7
10	Португалія	0,0	34,3	7,6	20,8	37,3	3,0	41,0	22,7	16,1	17,2
11	Румунія	5,1	60,5	5,7	12,7	16,0	2,8	47,4	20,2	17,0	12,6
12	Словаччина	0,9	49,9	9,2	17,6	22,4	7,0	56,7	22,2	5,2	8,9
13	Фінляндія	0,0	7,5	6,0	30,5	56,0	0,4	12,7	23,0	42,3	21,7
14	Франція	0,0	27,6	10,8	15,6	46,0	1,1	32,8	15,2	19,2	31,7
15	Чехія	0,4	53,0	7,2	24,0	15,3	3,6	76,5	14,1	3,8	1,9
16	Швеція	0,0	11,6	10,0	27,1	51,3	0,7	18,8	13,3	35,0	32,1
17	Середнє по TALIS	1,4	36,8	10,1	16,9	34,9	4,1	42,5	14,7	18,3	20,4
18	Україна	4,5	51,2	6,5	19,9	17,9	29,0	49,0	12,5	8,0	1,5

Як видно з таблиці (див. табл. 2), на думку українських директорів, переважна більшість учителів працюють у школах, де учні ніколи не запізнюються до школи (4,5%) або запізнюються рідко (51,2%). Це значно відрізняється від середнього значення по TALIS (1,4% і 36,8% відповідно), де директори визнають наявність більш частих запізень. Із країн-членів Європейського Союзу Румунія і Латвія мають вищі за середні показники щодо роботи учителів у школах, де учні ніколи не запізнюються (5,1% і 2,9%). Водночас, порівняно із середнім по TALIS показником роботи вчителів у школах, де учні щоденно запізнюються на уроки (34,9%), набагато вищі відсотки продемонстровані Нідерландами (66,3%), Фінляндією (56,0%), Швецією (51,3%), Францією (46,0%) і Кіпром (41,0%). В Україні цей показник майже вдвічі менший за середній по TALIS (19,9%). Водночас, відсоток директорів, які стверджують, що учні «рідко запізнюються» досить високий порівняно із середнім показником по TALIS, отже, проблема існує, але директори неохоче говорять про неї. Схожа ситуація простежується і з пропусками уроків без поважних причин, де при середньому показнику по

TALIS, що дорівнює 4,1%, українські директори стверджують, що 29% учителів працюють у школах, де учні ніколи не прогулюють уроків. Найвищі у цьому контексті показники демонструють Італія (14,5%) і Болгарія (11,1%), проте вони далекі від оптимістичних даних, наданих українськими директорами шкіл. У низці європейських країн директори визнають нагальність проблеми, оскільки вони стверджують, що у Швеції 32,1% вчителів щодня стикаються з учнівськими прогулами, у Франції таких учителів 31,7%, а у Нідерландах – 25,9%. На думку українських директорів, цієї проблеми майже не існує (1,5%), проте чи справді такою оптимістичною є ситуація в Україні і чи справді вчителі працюють у школах, де учні майже ніколи не запізнюються і не прогулюють занять? Звернемося до даних, отриманих від учнів під час міжнародного оцінювання PISA, учасником якого у 2018 році була й Україна.

За даними Національного звіту за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 «38% українських учнів/студентів повідомили, що вони пропустили принаймні один день навчання за останні два тижні до дня тестування PISA, 41% — що вони пропустили заняття принаймні один раз, і 62% — що принаймні один раз запізнилися (УЦОЯО, 2019, с. 208) (див. рис. 1).



Рис. 1. Учні/студенти України, які не були на заняттях без поважних причин у закладі освіти протягом дня, пропускали окремі заняття та запізнювалися до закладу освіти (Відсоток хлопців і дівчат, які повідомили, що щось із зазначеного нижче трапилося з ними принаймні один раз за останні два тижні перед днем тестування PISA)

Отже, і в українських школах ситуація не настільки оптимістична, як її змальовують очільники шкіл, і потребує активних дій, адже якщо проблеми не визнавати, це не означає, що її не існує і що не слід уживати ніяких заходів, спрямованих на її розв'язання.

У європейському науковому полі є досить багато досліджень, присвячених пошукам шляхів зменшення кількості учнівських запізнь і прогулів у (Warne, Svensson, Tirén & Wall, 2020; Keppens & Spruyt, 2018). Вони переважно зосереджуються на наявності двох стратегічних ліній – попередження та покарання негативної поведінки у вигляді запізнь і прогулів та підсилення позитивної поведінки, що сприяє позитивному ставленню до школи і, водночас, зменшує прояви негативної поведінки. У порівняльному дослідженні «Прогульництво в Європі: чи має значення освітня система» (Keppens & Spruyt, 2018) автори здійснили аналіз проблеми на основі даних PISA із 24 країн-членів ЄС і встановили залежність між учнівськими прогулами та іншими показниками освітніх систем. Так, автори встановили прямий зв'язок між прогульництвом і незавершеною середньою освітою, а тому необґрунтованим здається його неврахування при побудові стратегії боротьби із втратою зв'язку зі школою до отримання середньої освіти. Саме на цьому було наголошено у звіті «Розв'язання проблеми незавершеної освіти в Європі: стратегії, політика і заходи» (2014), що «при розробленні стратегій боротьби з незакінченням середньої школи у більшості європейських країн не враховують учнівські прогули як індикатор виявлення проблеми» (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014). Проте існують практики, коли порівняно низький рівень прогульництва в національних освітніх системах (наприклад, Бельгії), навпаки, веде до збільшення кількості випадків незавершення шкільної освіти, коли під тиском боротьби з прогулами учні залишають школу (Spruyt, Keppens, Kemper, & Bradt, 2017). У школах, які вживають санкцій проти прогульників, не вдаючись до детального розгляду причин, які призводять до невідвідання освітнього закладу, частішими є випадки повної втрати зв'язку з учнями. Такі

дії мають зворотний ефект і, навпаки, прискорюють процес. Низка експериментальних досліджень демонструє, що індивідуальна робота з учнями у вигляді консалтингу чи менторства є особливо ефективною у боротьбі з прогульництвом і реінтеграцією учнів (Lehr, Sinclair, & Christenson, 2004; Sinclair, Christenson, & Thurlow, 2005).

Крім того, доведено прямий зв'язок між прогульництвом і соціальною незахищеністю, і це явище є найбільш характерним для дітей із сімей, які перебувають за межею бідності (Zhang, 2003). У цьому випадку, як правило, батьки меншою мірою залучені до шкільного життя, а тому заходи, спрямовані на активніше їхнє залучення, мають значну ефективність (Cabus & Dewitte (2015). Підтвердженням цього є діюча в Нідерландах програма “Активне розв’язання проблеми невідвідання школи”, що покращила ситуацію, залучивши батьків до участі у шкільних заходах і прийняття рішень щодо життя школи, при чому найбільшою мірою це виявилось в класах для невстигаючих учнів, у яких переважали діти з малозабезпечених сімей (Keppens & Spruyt, 2018, с.423). Звісно, такі стратегії протирічать пропозиціям представників освітньої адміністрації діяти виключно через каральні заходи та санкції і перекласти відповідальність на батьків та учнів (наприклад, через притягнення батьків до відповідальності перед законом, накладання на них штрафів тощо), проте вони є дієвими і зосереджуються не суто на «позитивній статистиці», а на індивідуальному підході до учнів та їхніх сімей (Arthur, 2015). Отже, для створення позитивного шкільного клімату, який сприяє розвитку внутрішньої мотивації учнів до регулярного відвідування школи, важливим є залучення фахівців до індивідуальної глибинної роботи з учнями та їхніми сім'ями, а також активне їх залучення до різних аспектів шкільного життя.

Анкета директора, розроблена для дослідження TALIS, також містила запитання щодо таких проявів негативної поведінки, як списування, вандалізм та крадіжки у школах (див. табл. 3).

Таблиця 3

Прояви негативної поведінки з боку учнів (списування, вандалізм та крадіжки) у школі (на основі анкети директорів)

(OECD, 2013; UERA, 2017a)

№	Країна	Списування					Вандалізм та крадіжки				
		ніколи	рідко	щомісяця	щотижня	щодня	ніколи	рідко	щомісяця	щотижня	щодня
1	Болгарія	3,4	67,7	16,5	8,7	3,7	14,9	69,8	9,1	4,7	1,6
2	Данія	6,5	78,6	10,5	4,4	0,0	19,8	72,2	8,0	0,0	0,0
3	Естонія	1,9	47,2	16,6	22,0	12,3	22,5	69,3	6,8	1,3	0,2
4	Іспанія	1,4	65,1	22,4	6,4	4,7	19	64,6	11,6	3,9	0,9
5	Італія	1,4	47,7	30,0	14,0	6,9	26,3	62,7	7,5	3,5	0,0
6	Кіпр	1,3	75,2	14,9	5,4	3,3	9,6	62,3	20,0	3,0	4,3
7	Латвія	2,1	41,7	22,1	19,7	14,3	15,6	76,2	7,3	0,8	0,0
8	Нідерланди	0,1	19,7	21,7	35,1	23,4	0,0	55,3	36,2	8,4	0,0
9	Польща	1,2	49,6	9,2	22,0	18,0	14,2	74,4	7,3	3,0	1,0
10	Португалія	0,4	71,9	14,7	8,1	5,0	5,6	74,8	12,1	4,8	2,6
11	Румунія	5,2	77,5	12,0	4,3	1,0	48,2	49,3	0,6	1,9	0,0
12	Словаччина	3,9	63,2	17,6	8,9	6,4	12,5	70,8	12,1	3,9	0,6
13	Фінляндія	1,2	75,3	21,4	2,0	0,0	2,4	71,5	23,7	2,4	0,0
14	Франція	0,6	62,4	20,6	15,5	1,0	5,6	73,9	13,7	6,3	0,5
15	Чехія	0,1	67,0	20,0	11,4	1,5	4,2	75,9	16,0	3,9	0,0
16	Швеція	3,8	79,4	9,6	6,8	0,4	2,2	71,3	22,9	3,6	0,0
17	Середнє по TALIS	6,7	66,6	13,4	8,4	4,8	13,4	70,1	12,1	3,5	0,9
18	Україна	3,0	50,7	9,5	16,4	20,4	47,3	52,2	0,5	0,0	0,0

Як видно з таблиці (див. табл. 3), для шкільного клімату в Україні не притаманні вандалізм і крадіжки, оскільки переважна більшість учителів працює у школах, де таких виявів негативної поведінки, на думку директорів,

немає (47,3%) або вони трапляються рідко (52,2%). Середній показник по TALIS, що засвідчує роботу вчителів у школах без вандалізму і крадіжок взагалі, – 13,4%, отже, в Україні одна з найсприятливіших ситуацій щодо цього. Лише румунські директори засвідчують подібну характеристику шкільного клімату, що визначає місце роботи 48,2% учителів цієї країни. У найбільш несприятливій ситуації щодо вандалізму і крадіжок у школі, за даними опитування, перебуває Кіпр, де 4,3% вчителів працюють у школах, де такі вияви негативної поведінки трапляються щодня. Натомість, при середньому показникові по TALIS 0,9%, учителі більшості країн ЄС працюють у школах, де вандалізм і крадіжки не трапляються щодня, крім певного відсотка вчителів у Португалії (2,6%), Болгарії (1,6%), Польщі (1,0%), Іспанії (0,9%), Словаччині (0,6%), Франції (0,5%), Естонії (0,2%).

Щодо списування в школі, дані, представлені українськими директорами, змушують серйозно замислитися, оскільки воно виявляється загальнопоширеним явищем, адже 20,4% українських учителів зустрічаються з ним щодня. Найбільш сприятливою є ситуація в Данії (0%), Фінляндії (0%) і Швеції (0,4%). Вищий за середній показник по TALIS (4,8%) показали Естонія (12,3%), Латвія (14,3%), Нідерланди (23,4%), Польща (18,0%), Словаччина (6,4%), Італія (6,9%), Португалія (5,0%), проте з названих країн лише у Нідерландах, на думку директорів, проблема є серйознішою, ніж в Україні.

Було проведено низку досліджень, що вивчали зв'язок списування з ефективністю школи та шкільним кліматом. Дослідники встановили, що «зменшення рівня списування є, у свою чергу, важливою передумовою для створення більш рівноправного розподілу освітніх можливостей, а також для попередження спотворення моральних орієнтирів учнів під час навчання в школі» (Ramberg & Modin, 2019, p. 535).

Дослідження продемонстрували, що списування не обмежується певною країною або територією (Davis et al., 2011; Shariffuddin & Holmes, 2009), проте деякі наукові розвідки мали компаративний характер. В одній із них порівняли проблему списування в 21 країні на основі даних, отриманих

від 7,200 учнів, і виявили, що існує певний взаємозв'язок між списуванням та індексом корупції в країні, тобто, в найменш корумпованих країнах списування в школі є найрідшим явищем (Teixeira and Rocha, 2010). Оскільки Україна перебуває на 126 місці із 180 країн за індексом корупції, за даними Transparency International (Ukraine Corruption Rank 1998-2019 Data, 2019), припускаємо, що існує певний взаємозв'язок між корумпованістю країни і списуванням як інтелектуальним злочином, що починається ще зі шкільної лави. Проте, зважаючи на відсутність досліджень із цієї проблеми, вважаємо, що вона вимагає подальшого вивчення.

Іншою характеристикою позитивного шкільного клімату є відсутність фізичного і нефізичного насильства, чому в країнах ЄС приділяють особливу увагу впродовж останніх 30 років.

Загалом звіти ЄС щодо шкільного насильства демонструють, що:

- шкільне насильство є міжнародним явищем і не обмежується однією країною;
- залякування (булінг) є основним проявом шкільного насильства в Європі, проте немає однозначних підходів до розуміння цього явища;
- прояви залякування активізуються із входженням у підлітковий вік;
- словесне залякування є найчастішим проявом булінгу в європейських школах;
- хлопчики частіше стають жертвами фізичного насильства і булінгу, у той час як дівчата частіше стають жертвами соціальної інклюдії;
- принаймні 5% учнів у початковій і середній школі стають жертвами булінгу щотижня або частіше;
- булінг з використанням мобільних телефонів активізується в Європі, принаймні 15% учнів зазнають телефонного булінгу;
- загалом активізуються вияви різних форм булінгу, включаючи кібербулінг (Criminal Justice, n.d).

Країни ЄС ініціювали низку проєктів, спрямованих на розв'язання проблеми шкільного насильства та окремих його проявів. Після зібрання

Ради Європи у Брюселі 22 вересня 1997 року було розпочато дворічну ініціативу «Проти жорстокості у школах» (1998-2000) (Smith, 2003). У рамках цього починання було реалізовано низку проєктів, наймасштабнішим із яких був проєкт «Connect», підзаголовок якого – «Подолання шкільного насильства на загальноєвропейському ґрунті» (Tackling Violence in Schools on a European-Wide Basis. У результаті реалізації проєкту було встановлено, що:

- відмінності у визначенні поняття «насильство» у різних країнах-членах ЄС ускладнювали проведення валідних порівняльних досліджень і збір даних щодо стану проблеми в ЄС;

- існували значні відмінності між інформацією в офіційних звітах і задокументованих офіційно випадках шкільного насильства та інформацією, отриманою в результаті опитувань і інтерв'ю з жертвами шкільного насильства;

- у низці країн-членів ЄС (Австрії, Фінляндії, Німеччині, Ірландії, Люксембурзі, Швеції та Об'єднаному Королівстві) було впроваджено низку цільових програм, які включали індивідуальну роботу з учнями, які перебували в зоні ризику;

- багато країн-членів ЄС (наприклад, Бельгія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Ірландія, Люксембург, Швеція та Об'єднане Королівство) мали законодавче підґрунтя для попередження шкільного насильства, проте без узгодження із практичними діями воно могло виявитися недостатньо ефективним;

- існували різні шляхи подолання проблеми, що включали превентивний підхід, спрямований на виховання відповідальності учнів і покращення шкільного клімату, застосування заходів безпеки (наприклад, гарячих ліній, «тривожних» браслетів, відеоспостереження тощо), загальношкільний підхід, цільову підготовку вчителів тощо;

- загалом було виявлено відсутність системного оцінювання програм, спрямованих на подолання шкільного насильства (Criminal Justice, n.d).

У 2005 році Рада Європи розпочала програму «Діти і насилля», метою якої було виявлення дієвої політики і системи дій, спрямованих на подолання насильства у школах. Ця ініціатива була реакцією на забезпечення інтегрованого підходу за для дотримання прав дітей. Ключові концепції і методики, запропоновані цим проєктом, базувалися на трансверсальності, інтегрованому підході, партнерстві й комунікації. За останні 30 років у країнах-членах ЄС було реалізовано сотні проєктів, спрямованих на боротьбу з насильством і булінгом.

В Україні лише порівняно недавно, на офіційному рівні визнали проблему шкільного булінгу і почали впроваджувати програми, спрямовані на створення безпечного середовища у школі. У лютому 2017 року Український фонд «Благополуччя дітей» у рамках проєкту «Попередження сексуального насильства та сексуальної експлуатації дітей у країнах Центральної та Східної Європи», що впроваджує ВБО Український фонд «Благополуччя дітей» у партнерстві з Фундацією «Даємо дітям силу» (Польща), за фінансової підтримки ОАК Foundation, в активній співпраці із представниками закладів загальної середньої освіти розпочав роботу з розробки та апробації Концепції безпечного освітнього середовища (Цюман & Бойчук, 2018). На основі цієї концепції розроблено низку методичних матеріалів, що ґрунтуються на системному підході (Андрєєнкова, Мельничук & Калашник, 2019). Привернення уваги до проблеми на законодавчому рівні мало результатом прийняття закону «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» (Закон України, 2018). Проте, безперечно, створення дієвої системи протидії шкільному насильству потребує консолідації зусиль творців освітньої політики, дослідників у галузі освіти і практиків. Цінними у цьому контексті можуть бути і порівняльні освітні дослідження, прикладами яких є TALIS і PISA.

Позитивний шкільний клімат характеризується відсутністю залякування та словесних образ (або інших форм нефізичного насильства), відсутністю

будь-яких проявів фізичного насильства у школах, а також залякування або словесних образ учнями вчителів і використання наркотиків/алкоголю або володіння ними, чому також були присвячені окремі запитання в анкеті для директора. Аналіз відповідей на ці запитання може бути основою для порівняльного аналізу ситуації в школах України та країн ЄС (див. табл. 4). Для визначення характеристик шкільного клімату, пов'язаних із насильством у школі, в анкетах директорів були запитання щодо частотності проявів певної негативної поведінки, на які респонденти повинні були відповісти за п'ятибальною шкалою (від «ніколи» до «кожного дня»).

У таблиці 4 представлено інформацію директорів шкіл країн-учасників TALIS 2013 і України (за результатами Всеукраїнського моніторингового дослідження серед учителів і директорів шкіл (за методологією TALIS) щодо пропорції учителів, які працюють у школах, де зустрічаються такі прояви негативної поведінки, як залякування та словесні образи серед учнів (або інші форми нефізичного залякування), фізичне травмування, спричинене насильством з боку учнів. Крім того, представлено середній показник по TALIS 2013.

Таблиця 4

Прояви негативної поведінки з боку учнів (нефізичне та фізичне залякування та травмування учнів) у школі (на основі анкети директорів) (OECD, 2013; UERA, 2017a)

№	Країна	<i>Залякування та словесні образи серед учнів (або інші форми нефізичного залякування)</i>					<i>Фізичне травмування, спричинене насильством з боку учнів</i>				
		ніколи	рідко	щомісяця	щотижня	щодня	ніколи	рідко	щомісяця	щотижня	щодня
1	Болгарія	5,3	60,3	13,6	10,5	10,3	21,5	68,8	4,4	4,9	0,4
2	Данія	1,7	63,5	25,3	9,4	0,0	25,5	68,7	3,5	2,4	0,0
3	Естонія	1,7	58,4	16,4	16,5	7,0	35,8	59,5	3,0	1,7	0,0

Продовження таблиці 4

4	Іспанія	6,1	55,8	24,3	10,7	3,2	34,0	55,6	10,4	0,1	0,0
5	Італія	8,0	61,0	20,9	6,9	3,1	53,4	40,6	4,5	1,5	0,0
6	Кіпр	1,1	54,9	20,8	13,1	10,1	24,5	60,1	8,1	7,0	0,3
7	Латвія	4,5	61,2	16,0	13,9	4,3	31,2	67,1	1,6	0,0	0,0
8	Нідерланди	0,0	42,5	35,6	19,0	2,9	14,6	75,4	8,7	1,3	0,0
9	Польща	10,8	71,6	9,5	5,4	2,7	45,1	54,1	0,8	0,0	0,0
10	Португалія	4,9	67,7	12,7	12,2	2,4	18,2	68,2	8,5	3,8	1,2
11	Румунія	11,8	68,6	10,6	5,0	4,0	45,1	52,0	2,1	0,9	0,0
12	Словаччина	13,9	75,6	8,4	1,6	0,6	36,6	61,4	1,9	0,0	0,0
13	Фінляндія	0,0	0,0	31,4	40,8	22,4	5,4	9,1	83,6	7,3	0,0
14	Франція	0,8	53,1	22,3	20,8	2,9	10,7	69,0	13,2	6,6	0,5
15	Чехія	5,2	70,3	19,6	2,8	2,1	40,3	58,0	1,7	0,0	0,0
16	Швеція	1,6	35,3	32,1	23,8	7,3	13,2	82,3	3,7	0,8	0,0
17	Середнє по TALIS	6,2	58,4	19,5	11,6	4,3	26,3	65,3	6,2	2,0	0,3
18	Україна	28,4	64,2	5,0	2,0	0,5	64,7	34,8	0,0	0,5	0,0

Інформація, надана директорами, підтверджує дані загальноєвропейських проєктів, що переважною формою шкільного насилля є нефізичне залякування та словесні образи, оскільки, при середньому показникові по TALIS 2013, що становить 0,3%, лише в кількох країнах ЄС директори стверджують, що певний відсоток учителів стикається з фізичним насильством щодня: 1,2% вчителів Португалії, 0,5% вчителів Франції, 0,4% вчителів Болгарії та 0,3% вчителів Кіпру. Україні, як і усім іншим країнам-членам ЄС, які були учасниками TALIS 2013, щоденне фізичне насильство в школі не притаманне.

Щодо вербального залякування та інших форм нефізичного насильства, за даними директорів шкіл, Україна теж має найсприятливішу ситуацію, адже 28,4% українських учителів працюють у школах, де ніколи немає таких виявів негативної поведінки.

Більш інформативними можуть бути відповіді самих учнів, тому звернемося до результатів PISA-2018, згідно з якими «25,8% учнів/студентів повідомили, що за останні 12 місяців до часу проведення дослідження (квітень — травень 2018 р.) вони хоча б один раз ставали жертвами цькування у своїх закладах освіти з боку інших учнів/студентів. При цьому хлопці частіше стикалися з випадками цькування, ніж дівчата: 31,1% та 20,2% відповідно».

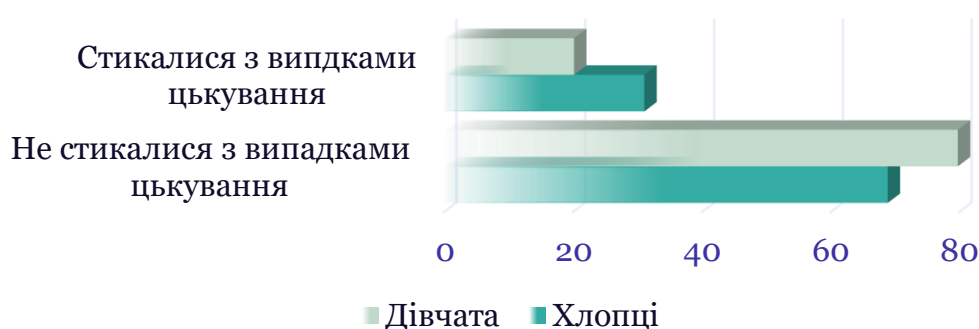


Рис. 2. Учні/студенти України, які за останні 12 місяців до часу проведення дослідження (квітень- травень 2018 р.) хоча б один раз ставали жертвами цькування у своїх закладах освіти з боку інших учнів/студентів

Лише чотири країни ЄС мають показник, що перевищує середнє по TALIS (6,2%), а саме: Словаччина (13,9%), Румунія (11,8%), Польща (10,8%) та Італія (8,0%), але цей показник значно нижчий, ніж виведений за свідченням оптимістичних українських директорів шкіл. Водночас, директори шкіл низки країн ЄС стверджують, що частка вчителів щоденно мають справу з нефізичним насильством з боку учнів: Фінляндія (22,4%), Болгарія (10,3%), Кіпр (10,1%). Такий високий відсоток фінських учителів, що працюють у школах зі щоденним нефізичним насильством, викликає здивування, оскільки загальновизнаним є високе становище Фінляндії у рейтингах оцінювання навчальних досягнень учнів і широко популяризується імпорт елементів фінської освітньої системи в Україну. При науково доведеному зв'язку шкільного клімату і навчальних досягнень учнів такі дані здаються нелогічними. Можливо, це можна пояснити різним розумінням того, що є

шкільним насильством, різним рівнем обізнаності директорів щодо цього елементу шкільного клімату або навіть небажанням розкривати перед «сторонніми» шкільні проблеми.

У таблиці 5 представлено інформацію директорів шкіл країн-учасників TALIS 2013 і України (за результатами Всеукраїнського моніторингового дослідження серед учителів і директорів шкіл (за методологією TALIS) щодо пропорції вчителів, які працюють у школах, де зустрічаються такі прояви негативної поведінки, як залякування або словесні образи вчителів, використання/наркотиків та/або алкоголю або володіння ними) у школі. Крім того, представлено середній показник по TALIS 2013.

Як бачимо, залякування та словесні образи учнями вчителів (за середнім по TALIS значенням) переважно зустрічається рідко. Такий варіант відповіді обрали директори шкіл у 65, 2% випадків. Разом із цим, щодня і щотижня зустрічаються з цим явищем 3,4%. У переліку країн, виведених для аналізу, найбільше привертає увагу Фінляндія, де такі випадки є звичним явищем. Помітно менше ця проблема зустрічається в школах Естонії, проте в загальному переліку країн ЄС, включених до аналізу, кількість випадків все одно привертає увагу.

Таблиця 5

Прояви негативної поведінки з боку учнів (залякування або словесні образи вчителів, використання наркотиків та / або алкоголю або володіння ними) у школі (на основі анкети директорів) (OECD, 2013; UERA, 2017a)

№	Країна	Залякування або словесні образи учнями вчителів					Використання/наркотиків та/або алкоголю володіння ними				
		ніколи	рідко	щомісяця	щотижня	щодня	ніколи	рідко	щомісяця	щотижня	щодня
1	Болгарія	43,6	51,4	3,0	1,7	0,4	70,1	29,1	0,0	0,4	0,4
2	Данія	20,8	67,1	10,0	2,1	0,0	46,4	51,3	2,4	0,0	0,0

Продовження таблиці 5

3	Естонія	10,9	70,8	7,3	7,2	3,8	52,9	44,5	1,2	1,4	0,0
4	Іспанія	30,1	58,0	10,0	1,9	0,0	40,9	51,8	3,7	2,6	1,0
5	Італія	53,1	39,1	5,6	2,1	0,0	90,4	9,6	0,0	0,0	0,0
6	Кіпр	31,9	55,9	6,7	5,4	0,0	77,5	18,2	4,3	0,0	0,0
7	Латвія	43,3	46,7	5,0	5,0	0,0	69,1	30,2	0,7	0,0	0,0
8	Нідерланди	7,2	81,5	8,5	2,8	0,0	3,8	81,1	12,1	3,0	0,0
9	Польща	52,5	46,0	1,2	0,0	0,3	60,4	39,3	0,0	0,3	0,0
10	Португалія	20,9	67,3	6,3	4,1	1,4	28,3	63,2	4,9	2,7	0,9
11	Румунія	68,8	30,8	0,4	0,0	0,0	96,8	3,2	0,0	0,0	0,0
12	Словаччина	60,4	37,5	1,5	0,6	0,0	76,4	23,6	0,0	0,0	0,0
13	Фінляндія	0,0	31,4	40,8	22,4	5,4	9,1	83,6	7,3	0,0	0,0
14	Франція	21,1	70,0	5,9	3,0	0,0	32,0	65,4	1,7	0,9	0,0
15	Чехія	64,3	30,7	4,6	0,0	0,5	59,9	39,1	0,1	0,9	0,0
16	Швеція	15,6	69,3	10,2	3,8	1,1	38,0	57,0	4,5	0,5	0,0
17	Середнє по TALIS	34,3	56,2	6,1	2,7	0,7	56,5	39,8	2,4	1,0	0,2
18	Україна	72,1	27,4	0,0	0,5	0,0	91,5	8,5	0,0	0,0	0,0

Фінська система освіти вже понад 10 років реалізує програму KiVa («хороший», дослівний переклад назви програми – «Проти знущань»), яка включає в себе як універсальні дії з попередження випадків булінгу, так і специфічні із втручання в ситуації шкільного цькування (Молчанова & Новікова, 2020). Можна припустити, що результати TALIS щодо Фінляндії є відображенням усвідомлення вчителями наявної проблеми, а для шкільного клімату притаманна тісна співпраця керівників школи, учителів, учнів, батьків та органів місцевого самоврядування.

Зауважимо, що булінг учителів не можна сприймати відокремлено від булінгу щодо учнів. Учні цькують учителів приблизно тими ж методами, що й учнів: дражнять, придумують лайливі прізвиська, поширюють плітки, обговорюють особисте життя. Існує і «вчительська специфіка», коли школярі ігнорують вимоги вчителів та заважають проводити уроки. Найтрагічніше,

що традицію цькування конкретного вчителя підхоплюють наступні покоління учнів, бо вони розуміють, що з цим учителем можна так поводитися.

Порівняння даних, наведених у табл. 5, дозволяє зробити висновок, що директори українських шкіл або недостатньо поінформовані щодо випадків цькування вчителів учнями, або приховують проблему з метою «не бути серед найгірших». Також можна припустити, що особливістю шкільного клімату в Україні є те, що вчителі, які піддаються булінгу, рідко звертаються по допомогу. На жаль, спеціальні дослідження цієї проблематики в Україні відсутні. «Ідеальна» картина в українських школах, відображена в таблиці 5, за якою в 72% випадків директори заперечують існування проблеми, є швидше свідченням замовчування проблеми. Тим більше, що за даними психологічної служби системи освіти, у 2017 році в українських школах було понад 100 тисяч звернень до психологів від учнів, учителів, батьків щодо цькування (Освіта UA, 2017).

Отже, існують різні причини, які пояснюють необхідність звернення значної уваги до подолання шкільного насильства. Безперечно, шкільне насильство є руйнівним стосовно тих, хто стає його жертвами. Більше того, воно значною мірою впливає на шкільний клімат, позбавляючи учнів і вчителів відчуття безпеки і загалом спотворюючи ідею шкільної освіти як засобу для гармонійного навчання і розвитку. Крім того, шкільне насильство негативно впливає на освіту для громадянства і на право будь-якої особи жити без утисків, приниження і страху. Ця перспектива демонструє, що шкільне насильство формує систему цінностей, які переносяться в суспільство після закінчення школи, а отже, може суперечити загальнолюдським цінностям і нормам.

Таблиця 6

Прояви негативної поведінки з боку вчителів (запізнення у школу, прогули) (на основі анкети директорів)

(OECD, 2013; UERA, 2017a)

№	Країна	Запізнення в школу					Прогули без причини				
		ніколи	рідко	щомісяця	щотижня	щодня	ніколи	рідко	щомісяця	щотижня	щодня
1	Болгарія	50,5	47,0	1,4	1,1	0,0	87,9	11,4	0,7	0,0	0,0
2	Данія	10,9	80,9	6,6	1,6	0,0	75,3	21,6	2,4	0,7	0,0
3	Естонія	39,4	51,4	5,7	3,0	0,5	75,3	21,8	2,8	0,0	0,0
4	Іспанія	17,8	67,9	5,4	5,9	3,0	67,9	29,7	1,5	0,5	0,4
5	Італія	7,4	74,4	12,9	2,9	2,5	65,9	30,4	2,0	1,7	0,0
6	Кіпр	9,1	61,8	11,4	12,9	4,8	18,7	50,5	13,5	11,1	6,2
7	Латвія	30,1	69,0	0,0	0,9	0,0	77,3	22,0	0,0	0,0	0,7
8	Нідерланди	0,9	67,0	19,2	12,9	0,0	43,1	52,2	3,0	0,0	1,7
9	Польща	21,4	75,4	0,4	2,7	0,0	96,6	2,3	0,0	1,1	0,0
10	Португалія	0,4	73,3	8,1	13,2	5,0	49,3	41,1	5,3	1,9	2,5
11	Румунія	26,0	71,1	1,4	1,2	0,4	75,2	24,0	0,7	0,0	0,0
12	Словаччина	36,8	60,2	1,5	1,5	0,0	96,4	3,6	0,0	0,0	0,0
13	Фінляндія	12,4	64,5	11,6	8,7	2,7	60,2	37,7	1,3	0,7	0,0
14	Франція	7,7	71,5	7,7	9,3	3,7	43,2	41,9	7,8	5,8	1,2
15	Чехія	51,3	46,4	1,8	0,5	0,0	98,0	2,0	0,0	0,0	0,0
16	Швеція	9,2	63,2	15,4	9,1	3,1	67,2	31,6	0,8	0,4	0,0
17	Середнє по TALIS	17,2	64,3	7,7	7,5	3,3	57,1	33,1	5,1	3,1	1,6
18	Україна	55,7	43,8	0,5	0,0	0,0	95,5	4,5	0,0	0,0	0,0

Колективні трудові договори та статuti закладів середньої освіти містять інформацію щодо трудової дисципліни вчителів. Зокрема, більшість із них орієнтують викладачів на те, що їхній робочий день починається за 15

хвилин до початку уроку. Учителі, як і інші працівники в будь-якій сфері, не завжди дотримуються вимог до трудової дисципліни. Щотижня та щодня запізнюються, за відповідями директорів шкіл, учителі в таких країнах Євросоюзу, як Португалія (18,2%), Кіпр (17,7%), Франція (13%), Нідерланди (12,9%), Швеція (12,2%). Можна припустити, що в цих країнах трудове законодавство є ліберальним щодо запізнень.

Законодавство України не містить положень щодо запізнень на роботу, проте, згідно зі статтею 147 Кодексу законів про працю України, за недотримання трудової дисципліни до працівника можуть бути застосовані такі заходи, як догана та звільнення (Верховна рада України, 2020). Згідно з даними таблиці 6, директори українських шкіл найвище з усіх порівнюваних країн оцінюють трудову дисципліну вчителів – ніколи не запізнюються, на їхню думку, 55,7% учителів, а запізнюються рідко 43,8%. Отже, якщо не порівнювати з результатами з інших країн, наших вчителів можна було б вважати найдисциплінованішими. Порівняння із середніми значеннями по TALIS дає підстави припустити, що директори українських шкіл дещо прикрашають ситуацію. Разом із цим, директори багатьох пострадянських країн (Польщі, Болгарії, Румунії, Чехії, Латвії, Естонії) також досить високо оцінюють трудову дисципліну своїх підлеглих. У цих країнах сумарна кількість відповідей «ніколи» та «рідко» сягає понад 97%. Попри це в жодній із країн-учасниць дослідження немає такої кількості відповідей «ніколи не запізнюються», як в Україні (55,7%).

Подібна ж ситуація простежується при аналізі такого явища порушення трудової дисципліни, як прогули. Зокрема, найвищий відсоток варіантів відповіді «ніколи» на це питання давали директори шкіл Болгарії (87,9%), Польщі (96,6%), Словаччини (96,4%), Чехії (98%), України (95,5%). Можна припустити, що в шкільній культурі країн Східної Європи в педагогічних колективах шкіл існує особливий мікроклімат, для якого притаманний або низький контроль за трудовою поведінкою з боку директорів, або довірливі стосунки між керівниками шкіл і вчителями.

Останнім часом в Україні зростає кількість проявів нетолерантної поведінки – расизму, гомофобії, ейджизму, антисемітизму, міжконфесійної ворожнечі, упередженого ставлення до внутрішньо переміщених осіб, неповаги до політичних поглядів інших людей. Про це свідчать результати соціологічних досліджень, проведених Київським міжнародним інститутом соціології (Київський міжнародний інститут соціології, 2018). Виявлені за допомогою шкали Богардуса ксенофобські настрої є свідченням неготовності масової свідомості населення до відкритості та співробітництва зі світовим співтовариством.

Традиційно лідером толерантності у світових опитуваннях є населення скандинавських країн. Глобальний дослідницький проєкт World Values Survey (WVS), який вивчає переконання людей у майже 100 країнах світу, дозволяє порівняти оцінки населення щодо тих ціннісних пріоритетів, які важливо врахувати при вихованні дітей (див. табл. 7).

Таблиця 7

Важливі ціннісні риси, які треба виховати в дитині (за даними World Values Survey (WVS)-2014) (Михайленко-Блейон, 2019)

<i>Ціннісна риса</i>	<i>% респондентів, що зазначили важливість</i>	
	Швеція	Україна
Незалежність	70,3	42,8
Уява	46,7	13,0
Толерантність і повага до людей	87,0	59,0
Довіра до людей	60,1	23,1
Слухняність	12,2	42,3
Самовираження	37,6	32,3

Наведені в таблиці 7 дані дозволяють зробити висновок, що населення Швеції прагне значно більшою мірою, ніж населення України, розвинути в дітях толерантність, незалежність, довіру до людей, у той час як така цінність, як слухняність дітей, у 3,5 рази важливіша для українського населення, ніж

для шведського. Якщо держава прагне інтегруватися до світового співтовариства, вона повинна навчити своїх громадян толерантності. Першими провідниками в цьому мають бути вчителі.

Результати TALIS дають можливість дізнатися про прояви дискримінації з боку вчителів у школі (за відповідями директорів шкіл) (див. табл. 8).

Таблиця 8

Прояви негативної поведінки з боку вчителів (дискримінація (наприклад, на основі гендерних ознак, етнічності, релігії або інвалідності тощо) у школі, на основі анкети директорів (OECD, 2013; UERA, 2017a)

№	Країна	Дискримінація				
		ніколи	рідко	щомісяця	щотижня	щодня
1	Болгарія	94,9	5,1	0,0	0,0	0,0
2	Данія	92,3	7,7	0,0	0,0	0,0
3	Естонія	92,4	7,6	0,0	0,0	0,0
4	Іспанія	87,4	11,5	0,5	0,0	0,6
5	Італія	90,5	8,8	0,2	0,5	0,0
6	Кіпр	76,3	23,2	0,0	0,0	0,6
7	Латвія	98,0	2,0	0,0	0,0	0,0
8	Нідерланди	70,2	29,8	0,0	0,0	0,0
9	Польща	97,1	2,9	0,0	0,0	0,0
10	Португалія	86,5	12,6	0,0	0,0	0,9
11	Румунія	97,7	2,3	0,0	0,0	0,0
12	Словаччина	98,1	1,9	0,0	0,0	0,0
13	Фінляндія	81,4	17,3	1,3	0,0	0,0
14	Франція	77,8	20,8	0,8	0,6	0,0
15	Чехія	98,1	1,5	0,3	0,0	0,0
16	Швеція	68,3	30,7	0,6	0,0	0,4
17	Середнє по TALIS	85,6	13,8	0,4	0,2	0,1
18	Україна	98,5	1,5	0,0	0,0	0,0

Дані таблиці 8 свідчать про те, що зрідка дискримінація за різними ознаками з боку вчителів спостерігається у школах Швеції (30,7%), Нідерландів (29,8%), Фінляндії (18,6%), Франції (20,8%). У цих країнах означеній проблемі приділяється значна увага з боку суспільства. Так, у Нідерландах, починаючи з 1990 року, реалізується програма «Ми всі живемо тут!», у Швеції, як багатонаціональній державі, реалізується низка методик, обов'язкових умов та дій у роботі, спрямованих на виховання толерантності в суспільстві (Медетова, 2010). Можна припустити, що директори шкіл у цих країнах більше поінформовані про форми та прояви дискримінації, у цих суспільствах існує негативне ставлення до ксенофобії за будь-якою ознакою, тому вони більш об'єктивні в оцінках поведінки своїх підлеглих.

На думку лише 1,5% директорів українських шкіл, це явище зрідка простежується в поведінці українських учителів, а 98,5% опитаних заперечують наявність випадків нетолерантної поведінки. Це знову найвищий бал серед країн, узятих до аналізу. І знову можна припустити, що директори вітчизняних шкіл замовчують, свідомо прикрашають дійсність. Схожу поведінку демонструють директори шкіл із пострадянських країн: Словаччини та Чехії (по 98,1%), Латвії (98,0%), Румунії (97,7), Польщі (97,1%), Болгарії (94,9%). Отже, можна вести мову про наявність спільної для директорів пострадянських країн тенденції щодо ідеалізації ситуації у школах, приховування негативних проявів у шкільному кліматі, які стосуються як учнів, так і вчителів.

Переконання вчителів як елемент шкільної культури

М. Фуллан (1999, 2007), описуючи, як у школі розвивати колаборативну культуру, зазначив, що замість реструктурування школі потрібна «рекультурація», тобто зміна шкільної культури як системи керівних переконань і очікувань щодо того, як функціонує школа (Fullan, 2007). Як

стверджують Н. Валдрон і Дж. Маклескі (2010), «щоб змінити шкільну культуру і зробити школу більш інклюзивною, освітяни мають піддати сумніву власні переконання щодо викладання і включитися в процес колаборації, унаслідок якого сформуються нові цінності, переконання, норми і моделі поведінки (Waldron & Mcleskey, 2010, p. 59). Ці позиції прямо пов'язані з конструктивістськими підходами до навчальної діяльності, які досліджувалися ОЕСР, і, як свідчать матеріали публікацій цієї організації, «зосереджуються на учнях не як пасивних об'єктах, а як на активних суб'єктах у процесі здобуття знань» (OECD, 2009). Учителі, які перебувають на таких позиціях, надають значної ваги учнівським пошукам, даючи їм змогу самостійно знайти розв'язання проблеми, а не скористатися готовим, запропонованим учителем. Таким чином учні відіграють важливу роль у власному навчанні. При застосуванні конструктивістського підходу розумові процеси і самостійні висновки є набагато важливішими, ніж набуття певної сукупності знань.

На концептуальному рівні існує певне протиставлення між активним конструктивістським підходом і більш традиційними підходами до навчання і викладання. У більш традиційному «трансмисійному» підході роль учителя визначається його відповідальністю за «передачу знань у зрозумілій формі і зрозумілий спосіб, пояснення правильних рішень і забезпечення тиші й дисципліни на уроці» (Peterson et al., 1989, p. 2). На противагу цьому, конструктивістський підхід забезпечує більш динамічну концептуалізацію навчання і викладання, коли учні стають не пасивними реципієнтами, яким передається інформація, а активними агентами набуття знань. Учителі, які перебувають на позиціях конструктивістського підходу до навчання і викладання, убачають свою роль у заохоченні до активного навчання, а не у простій передачі інформації і наданні «єдино правильних» відповідей учням (Peterson et al., 1989).

Аналіз підходів учителів до навчального процесу є важливим для покращення шкільної освіти. Саме їхні підходи визначають характер середовища, у якому відбувається навчання учнів, і саме вони визначають мотивацію учнів до навчання. Зважаючи на це, у анкету TALIS 2013 було включено питання, які дали змогу дослідити ставлення і підходи вчителів.

У Міжнародному звіті за результатами TALIS 2013 (OECD, 2014, с. 165) наявність конструктивістських переконань учителів виявлялася на основі запитання щодо того, як, на думку вчителя, учні навчаються найкраще і як учителі можуть сприяти їхньому навчанню. За шкалою Лайкерта (від «зовсім не погоджуюся» до «повністю погоджуюся») вчителі висловлювали своє ставлення до таких тверджень:

- Моя роль як учителя полягає у допомозі учням у їхніх зацікавленнях.
- Учні найкраще навчаються, якщо самостійно знаходять відповіді на запитання.
- Учням потрібно дати можливість самостійно знайти розв'язок практичної проблеми, перш ніж учитель втрутиться і пояснить, як її можна розв'язати.
- Процес розмірковування та аргументації важливіший, ніж змістове наповнення предмета.

На основі відповідей на ці запитання можна зробити певні висновки щодо ставлення учителів до конструктивістського підходу в організації навчальної діяльності, проте це не завжди гарантує реальне його використання під час уроків у школі та організації позашкільної діяльності.

Таблиця 9

Переконавання вчителів щодо навчання і викладання: відсоток учителів, як «повністю погоджуються» і «погоджуються» із твердженнями, які виражають конструктивістський підхід (OECD, 2013; UERA, 2017)

№	Країна	Моя роль як учителя полягає у допомозі учням у їхніх зацікавленнях.	Учні найкраще навчаються, якщо самостійно знаходять відповіді на запитання.	Учням потрібно дати можливість самостійно знайти розв'язок практичної проблеми, перш ніж учитель втрутиться і пояснить, як її можна розв'язати.	Процес розмірковування та аргументації важливіший, ніж змістове наповнення предмета.
1	Болгарія	99,0	81,8	93,9	88,5
2	Данія	97,7	91,9	96,1	82,9
3	Естонія	94,2	74,9	95,4	88,9
4	Іспанія	90,7	83,5	83,4	85,4
5	Італія	91,5	59,3	69,4	87,4
6	Кіпр	94,8	89,0	97,0	93,5
7	Латвія	97,4	88,8	96,9	85,6
8	Нідерланди	97,9	84,7	96,5	64,0
9	Польща	94,3	86,6	93,2	84,5
10	Португалія	93,1	89,4	97,0	91,1
11	Румунія	92,0	90,4	93,6	83,0
12	Словаччина	94,0	86,6	95,0	89,5
13	Фінляндія	97,3	82,2	93,8	91,0
14	Франція	92,0	91,3	89,1	71,1
15	Чехія	91,2	90,5	96,0	86,7
16	Швеція	83,3	44,9	82,2	82,1
17	Середнє по TALIS	94,3	83,2	92,6	83,5
18	Україна	100,0	100,0	100,0	100,0

Як видно з таблиці, українські учителі одностайно (100%) погоджуються з усіма твердженнями, характерними для конструктивістського підходу до викладання і навчання. Загалом середні показники по TALIS 2013 у кожній позиції тяжіють до 100%, адже в середньому 83,2% вчителів вважають, що учні найкраще навчаються, якщо самостійно знаходять відповіді на запитання, 83,5% погоджуються, що процес розмірковування та аргументації важливіший, ніж змістове наповнення предмета, 92,6% вчителів вважають, що учням потрібно дати можливість самостійно знайти розв'язок практичної проблеми, перш ніж учитель втрутиться і пояснить, як її можна розв'язати, і 94,3% педагогів згодні з тим, що їхня роль як учителя полягає у допомозі учням у їхніх зацікавленнях. Дані по країнам-членам ЄС засвідчують, що переважна більшість учителів, опитаних у TALIS, стоять на таких позиціях, окрім Швеції, де лише 44,9% вчителів вважають, що учні найкраще навчаються, якщо самостійно знаходять відповіді на запитання. Незважаючи на наявність загальної тенденції підтримки конструктивістських переконань у Європі, маємо певний сумнів щодо щирості відповіді певних українських респондентів на названі освітні запитання. Можливо, їхній вибір обґрунтований «популярністю» цих позицій, а більш реальну картину можна простежити під час аналізу реалізації цих положень безпосередньо у виборі форм і методів навчання в класі. Такий аналіз буде здійснено в наступному підрозділі, і він дасть змогу переконатися у послідовності зв'язку між підтвердженими учителями теоретичними переконаннями і їхньою практичною реалізацією.

У цьому контексті цікавими є відповіді вчителів на запитання щодо подібності переконань працівників школи щодо викладання/навчання. При продемонстрованій українськими вчителями одностайності у переконаннях, що є характеристикою конструктивістського підходу, несподівано високим є відсоток тих, хто цілком не погоджується (9%) і не погоджується (51,2%) із твердженням: «Працівники школи мають однакові переконання щодо викладання/навчання» (див. табл. 9). Якщо більш ніж 60% українських

учителів стверджують відсутність єдиної візії школи, що твориться системою переконань, це може свідчити про проблеми зі створенням позитивної шкільної культури, що ґрунтується на цих переконаннях. В інших проаналізованих країнах переважна більшість учителів стверджують наявність спільних переконань щодо навчання/викладання у їхній школі: з найнижчими показниками у Нідерландах (72,2%), Франції (75,4%) і Словаччині (78,5%) і найвищими – у Латвії (96%), Естонії (95,1%) та на Кіпрі (93,5%). Така ситуація є більш сприятливою, ніж в Україні, для створення позитивної шкільної культури, адже «якщо працівники школи мають спільну візію школи, це дає їм низку переваг, оскільки вона: мотивує людей і дає їм енергію; створює проактивну орієнтацію; вказує напрям розвитку; встановлює відповідні стандарти; надає чіткий план дій» (Zoul, 2013, р. 86). Отже, одним із першочергових завдань для української школи є створення колаборативної культури, які ґрунтується на спільних переконаннях, що творять спільне бачення школи, яке поділяють учителі і учні.

Наступна група переконань, характерних для колаборативної шкільної культури, пов'язана зі співпрацею учителів і учнів, зокрема з тим, чи цікавляться вчителі думкою учнів і чи надає школа необхідну учням допомогу.

Таблиця 10

Переконання вчителів щодо співпраці з учнями і подібності переконань з іншими вчителями (на основі анкети для вчителів)
(OECD, 2013; UERA, 2017)

№	Країна	Більшість вчителів цікавляться думкою учнів				Якщо учням потрібна додаткова допомога, школа її надає				Працівники школи мають однакові переконання щодо викладання/навчання			
		Цілком не погоджуюся	Не погоджуюся	Погоджуюся	Цілком погоджуюся	Цілком не погоджуюся	Не погоджуюся	Погоджуюся	Цілком погоджуюся	Цілком не погоджуюся	Не погоджуюся	Погоджуюся	Цілком погоджуюся
1	Болгарія	0,5	5,5	69,3	24,8	0,1	1,4	54,2	44,3	0,7	18,4	66,4	14,5

Продовження таблиці 10

2	Данія	0,2	4,3	54,8	40,8	2,4	16,8	52,9	27,9	0,0	23,7	63,5	12,8
3	Естонія	0,3	7,9	77,1	14,7	0,3	2,3	63,3	34,2	0,4	4,4	80,1	15,0
4	Іспанія	0,8	9,4	67,2	22,6	0,8	10,9	61,9	26,4	0,5	12,2	70,2	17,1
5	Італія	0,8	9,7	69,4	20,1	1,1	11,6	65,1	22,2	1,1	8,3	67,1	23,5
6	Кіпр	0,6	12,0	71,3	16,1	0,6	5,6	61,6	32,3	0,0	6,5	69,5	24,0
7	Латвія	0,1	5,4	78,8	15,7	0,2	1,8	60,6	37,4	0,9	3,0	75,0	21,1
8	Нідерланди	0,2	4,6	74,8	20,4	0,4	7,8	69,5	22,3	0,5	27,2	67,2	5,0
9	Польща	0,4	7,8	76,6	15,3	0,2	2,3	60,6	37,0	0,0	8,4	80,7	10,9
10	Португалія	0,1	7,2	70,2	22,4	0,2	3,7	53,0	43,1	0,6	9,4	75,2	14,7
11	Румунія	0,5	10,1	67,8	21,6	1,0	8,0	63,6	27,5	1,0	5,4	57,8	35,9
12	Словаччина	0,9	9,4	77,2	12,5	0,4	2,6	68,0	28,9	0,0	21,6	68,8	9,7
13	Фінляндія	0,4	4,7	68,1	26,8	0,3	2,5	56,1	41,1	0,0	10,3	67,0	22,8
14	Франція	0,6	9,8	66,9	22,8	0,8	6,4	55,4	37,4	3,0	21,6	58,8	16,6
15	Чехія	0,4	10,2	75,2	14,2	0,1	1,9	68,2	29,8	0,0	8,4	81,2	10,4
16	Швеція	0,3	5,0	60,3	34,4	3,5	22,3	52,4	21,8	0,4	19,1	72,8	7,7
17	Середнє по TALIS	0,5	7,6	67,0	24,9	1,2	7,5	59,0	32,3	1,0	11,9	66,6	20,5
18	Україна	0,7	4,7	70,7	23,8	0,9	3,3	63,0	32,7	9,0	51,2	29,4	10,4

Таблиця 10 демонструє, що в усіх аналізованих країнах більшість учителів цікавляться думкою учнів, адже відсоток варіюється в межах 87,4% (Кіпр) і 95,6 (Данія); в Україні цю позицію підтримують 94,5% вчителів. Подібна ситуація простежується і з наданням учням необхідної допомоги, де найнижчий показник – 74,2% (Швеція), а найвищий – 98,5% (Болгарія). В Україні 95,7% вчителів вважають, що якщо учням потрібна додаткова допомога, школа її надає. Отже, у школах проаналізованих країн учителі поважають думку учнів і за необхідності надають їм додаткову допомогу.

Додатково переконання вчителів щодо їхніх стосунків з учнями розкриває таблиця, яка демонструє дані щодо того, чи переконані учителі свої стосунки з учнями хорошими і чи вважають, що благополуччя учнів є важливим (див. табл. 11).

Таблиця 11

Переконавання вчителів щодо стосунків з учнями та їхнього благополуччя (на основі анкети вчителів)

(OECD, 2013; UERA, 2017)

№	Країна	У цій школі між вчителями та учнями зазвичай хороші стосунки				Більшість учителів вважають, що благополуччя учнів є важливим			
		Цілком не погоджуюся	Не погоджуюся	Погоджуюся	Цілком погоджуюся	Цілком не погоджуюся	Не погоджуюся	Погоджуюся	Цілком погоджуюся
1	Болгарія	0,6	4,2	73,7	21,5	0,4	3,3	64,4	31,9
2	Данія	0,2	0,6	42,4	56,8	0,1	0,5	30,6	68,9
3	Естонія	0,4	3,3	78,1	18,2	0,3	2,8	74,2	22,7
4	Іспанія	0,4	3,7	70,0	26,0	0,4	3,4	60,6	35,5
5	Італія	0,7	8,0	79,7	11,6	0,6	3,5	62,5	33,4
6	Кіпр	0,7	6,2	75,4	17,7	0,3	4,2	68,4	27,1
7	Латвія	0,1	3,9	81,8	14,1	0,2	3,4	73,9	22,6
8	Нідерланди	0,1	1,5	67,5	30,9	0,1	1,3	59,7	38,9
9	Польща	0,6	4,6	78,7	16,2	0,4	7,8	76,0	15,8
10	Португалія	0,2	2,0	65,8	32,0	0,1	1,6	55,7	42,7
11	Румунія	0,5	3,9	71,0	24,6	0,6	3,1	64,7	31,7
12	Словаччина	1,0	6,8	78,1	14,1	0,6	3,9	73,0	22,5
13	Фінляндія	0,4	3,1	71,6	25,0	0,3	1,5	56,3	41,8
14	Франція	0,6	5,7	71,3	22,4	0,6	6,0	61,4	32,1
15	Чехія	0,2	4,2	79,6	16,0	0,2	5,2	71,4	23,3
16	Швеція	0,1	1,6	57,6	40,7	0,1	0,7	42,0	57,2
17	Середнє по TALIS	0,5	4,1	69,1	26,3	0,4	3,2	57,4	39,0
18	Україна	0,9	3,1	71,7	24,4	0,9	6,7	66,6	25,8

Дані таблиці 11, отримані на основі відповідей учителів, засвідчують, що у школі, де вони працюють, хороші стосунки між учителями і учнями. Підставою для такого висновку є те, що в усіх аналізованих країнах переважна більшість учителів погоджуються або цілком погоджуються з відповідним твердженням, (з найбільшим відсотком – 99,2% (Данія) і найменшим – 91,3% (Італія)). Хороші стосунки між учителями і учнями підтвердили 96,1 % українських учителів. Крім того, переважна більшість (від 91,8% у Польщі (найнижчий відсоток) до 99,5% у Данії (найвищий відсоток)) учителів у проаналізованих країнах переконані, що благополуччя учнів є важливим.

Отже, переконання більшості учителів проаналізованих країн, як вони самі стверджують, ґрунтуються на конструктивістських засадах, повазі до думки учнів, цінуванні їхнього добробуту та хороших стосунках з ними. Проте переконання перебувають у площині цінностей, а отже, – викликають складнощі для дослідження (Miller, 2008). Тому найкращий спосіб вивчення їхньої істинності – це дослідження того, як вербально висловлені переконання співвідносяться зі шкільною практикою, тобто з навчальними формами і методами, які застосовуються учителями в школі.

Навчальні форми і методи як елемент шкільної культури

Як зазначалося у попередньому підрозділі, учителі приходять до школи з певними переконаннями, які впливають на їхню практичну діяльність. Переконання вчителів базуються на їхньому попередньому досвіді, отриманому під час педагогічної освіти та навчальної практики, а згодом зазнають змін залежно від характеру їхньої професійної діяльності.

П. Мортімор і П. Саммонс (1987) у результаті 4-річного дослідження виокремили характеристики ефективної школи, серед яких є такі: проблемоорієнтоване навчання, максимум комунікації між учителями й учнями, позитивний шкільний клімат.

Проблемоорієнтоване навчання. Автори відзначили, що навчання є більш успішним, якщо учнів стимулюють до розв'язування проблем. Постановка завдань учителем є надзвичайно важливою, якщо вчителі передають учням зацікавленість і ентузіазм і використовують запитання, які стимулюють мислення вищого порядку, що вимагає від учнів креативних підходів. З іншого боку, якщо мета завдань необґрунтована і у процесі їх виконання відсутнє обговорення, це має негативний вплив на результати навчання. Якщо вчителі створюють виклики для учнів, це означає, що вони вірять, що учні можуть із ними впоратися. Підхід, який застосовується у класі, є задачобазованим. У цьому випадку учні демонструють інтерес і виявляють відповідну активність. Учням важливо отримувати зворотний зв'язок від учителів за результатами власної роботи.

Максимум комунікації між учителями і учнями. Учням потрібна постійна комунікація з учителями, індивідуальна або групова. Важлива організація роботи в малих групах, яка може активізувати комунікацію учителів з учнями.

В анкеті TALIS деякі питання були спрямовані на виявлення того, які форми і методи вчителі переважно застосовують у своїй практичній діяльності. Для виявлення практичного застосування конструктивістських переконань звернемо увагу на дві позиції, наголошені у Міжнародному звіті за результатами TALIS 2013, а саме: робота учнів у групах для розв'язання проблем та завдань; робота учнів над проектами, на виконання яких потрібно витратити принаймні тиждень. За допомогою використання регресивних моделей у звіті TALIS доведено, що «в усіх країнах практика роботи в малих групах мала значну позитивну залежність від конструктивістських переконань учителів. Тобто вчителі, які повідомили про використання форм роботи, пов'язаних із роботою в малих групах часто або на всіх уроках, мають сильніші конструктивістські переконання, ніж ті, хто ніколи не використовує таких форм роботи або використовує їх рідко (OECD, 2014, с. 165). Це означає, що якщо 100% українських учителів підтримують твердження, на яких

ґрунтуються конструктивістські переконання, то вони мають активно використовувати роботу в малих групах на переважній кількості своїх уроків, тобто «часто» і «майже завжди».

У таблиці 12 подано інформацію щодо частотності використання вчителями форм роботи, при яких учні працюють у групах для розв'язання проблем і завдань, а також працюють над проєктами, на виконання яких потрібно витратити принаймні тиждень. Інформацію надано вчителями з використанням шкали «майже ніколи», «інколи», «часто», «майже завжди».

Таблиця 12

Використання вчителями завдань і проєктів, при виконанні яких учні працюють у групах (OECD, 2013; UERA, 2017)

№	Країна	Учні працюють у групах для розв'язання проблем та завдань				Учні працюють над проєктами, на виконання яких потрібно витратити принаймні тиждень			
		Майже ніколи	Інколи	Часто	Майже завжди	Майже ніколи	Інколи	Часто	Майже завжди
1	Болгарія	3,7	51,9	39,0	5,4	20,7	54,8	22,2	2,2
2	Данія	1,9	18,4	62,4	17,2	19,2	57,8	20,5	2,6
3	Естонія	4,4	57,7	35,5	2,5	28,8	55,8	13,3	2,1
4	Іспанія	14,7	51,9	28,9	4,6	28,7	44,9	20,7	5,8
5	Італія	13,4	54,7	29,4	2,5	24,6	47,9	22,7	4,8
6	Кіпр	9,2	39,5	40,1	11,2	21,3	51,9	22,2	4,6
7	Латвія	6,8	58,6	32,1	2,5	19,2	65,8	14,1	0,9
8	Нідерланди	10,4	42,0	34,9	12,7	37,4	35,5	18,3	8,8
9	Польща	5,0	52,6	37,6	4,8	22,6	61,6	14,9	0,9
10	Португалія	6,5	44,5	41,6	7,4	28,2	50,7	17,5	3,5
11	Румунія	3,5	40,7	49,9	5,8	17,1	61,3	18,4	3,3
12	Словаччина	5,4	52,8	37,5	4,3	20,3	58,0	20,1	1,6
13	Фінляндія	10,4	52,9	29,0	7,7	47,5	38,4	8,6	5,5
14	Франція	17,4	45,8	28,0	8,8	38,0	40,2	16,9	4,9

Продовження таблиці 12

15	Чехія	6,3	58,4	31,0	4,3	28,9	58,2	11,9	1,0
16	Швеція	8,6	47,0	36,6	7,8	20,5	38,8	26,2	14,5
17	Середнє по TALIS	7,6	45,0	39,6	7,7	24,7	47,8	21,7	5,7
18	Україна	1,7	31,4	58,5	8,3	12,8	55,6	26,2	5,3

Як видно з таблиці 12, за інформацією українських учителів, вони є найбільш активними серед усіх проаналізованих країн в щодо використання групових форм роботи, адже 66,8% вчителів використовують їх часто або майже завжди. Це значно перевищує середнє по TALIS, що становить 47,3%. Лише деякі країни-члени ЄС демонструють дещо вищі за середній показники, проте вони значно нижчі за ті, які представлені українськими вчителями. Так, стверджують, що на їхніх уроках часто або майже завжди учні працюють у групах для розв'язання проблем та завдань учителі з таких країн: Данія (79,6%), Румунія (55,7%), Кіпр (51,3%), Португалія (49%), Нідерланди (47,6%).

Викликає зацікавленість інформація щодо роботи в малих групах під час уроків, отримана від учнів, які були учасниками PISA 2018. В анкеті для учнів цього аспекту стосувалося два питання: чи обговорюють учні прочитані книги в малих групах (питання 312) і чи аналізують учні в малих групах актуальні для сучасного світу проблеми (питання 69) (Student Questionnaire for PISA, 2018). Оскільки в базі даних PISA 2018 відсутні повні дані щодо відповіді на друге запитання, подаємо в таблиці (див. табл. 13) відсоток учнів з аналізованих країн, які стверджують, що вони обговорюють/не обговорюють прочитані книги в малих групах.

Таблиця 13

Відсоток учнів-учасників PISA 2018, які стверджують, що вони обговорюють/не обговорюють прочитані книги в малих групах (PISA Database, 2018)

№	Країни	Учні обговорюють прочитані книги в малих групах	
		Так	Ні
1	Болгарія	47,71	52,29
2	Данія	78,78	21,22
3	Естонія	51,86	48,14
4	Іспанія	25,57	74,43
5	Італія	34,90	65,10
6	Кіпр	дані відсутні	
7	Латвія	53,54	46,46
8	Нідерланди	31,75	68,25
9	Польща	44,47	55,53
10	Португалія	38,75	61,25
11	Румунія	36,07	63,93
12	Словаччина	33,43	66,57
13	Фінляндія	49,69	50,31
14	Франція	30,44	69,56
15	Чехія	24,06	75,94
16	Швеція	77,55	22,45
17	Середнє по OECD (PISA 2018)	50,98	49,02
18	Україна	52,06	46,94

Незважаючи на те, що це запитання стосується лише одного аспекту застосування групової роботи (обговорення прочитаних книг) і не дає змоги простежити частотність використання групової форми навчання, можемо простежити часткове підтвердження учнями даних, представлених учителями. Особливо яскраво вираженим є навчання в малих групах у Данії

(78,78%), що засвідчено даними, отриманими з обох джерел інформації, у Швеції (77,55%), Латвії (53,54%), Україні (52,06%) та Естонії (51,86%).

Іншим показником, який впливає на формування колаборативної шкільної культури, є робота учнів над проєктами, для реалізації яких потрібно витратити принаймні тиждень. Як засвідчують дані, подані в таблиці 13, така форма роботи на постійних засадах не знаходить значного поширення в аналізованих країнах, що демонструють показники «майже ніколи» і «рідко». Наприклад, у Чехії такі відповіді дали 87,1% опитаних учителів, у Фінляндії – 85,9%. Більшу зацікавленість такими формами роботи демонструють у країнах, де відповідь «часто» і «майже завжди» дали вчителі, відсоток яких перевищує середнє по TALIS (27,4%), наприклад, Швеція (40,7%), Україна (31,5%) й Італія (27,5%). Проте порівняння цього аспекту шкільної культури викликає значні труднощі, оскільки розуміння поняття «проєкт» може різнитися залежно від країни.

Співпраця вчителів як елемент шкільної культури

Одним із важливих елементів колаборативної шкільної культури є співпраця вчителів, яка є засобом, що дає змогу постійно рефлексувати і покращувати практику викладання. У низках досліджень продемонстровано, як учителі обмінюються знаннями, надають підтримку і забезпечують зворотний зв'язок один одному, спільно розробляють навчальні методи і матеріали (Jon, Meirink & Admiraal; Kelchtermans, 2006; Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015). У сучасних дослідженнях знаходимо різні підходи щодо співпраці (колаборації) вчителів. Так, наприклад, як зазначають А. Харгрівз і М. Фуллан, «колективна відповідальність – це не лише обов'язок, це ще й справа здатності, що вимірюється шкалою вглиб і вшир». Вона охоплює позитивну конкуренцію, розширюючи межі можливого у людському і професійному плані (Hargreaves & Fullan, 2015, с. 142).

На підтвердження користі колаборативної шкільної культури Меїрінк (Meirink), Імантс (Imants), Мейєр (Meijer) і Ферлуп (Verloop) (2010)

продемонстрували, що вчителі, які працюють за умов тісної командної співпраці, більш ефективно змінюють свої переконання щодо навчання і викладання, ніж ті, які не мають активної колаборації. Крім того, існує низка досліджень, автори яких доводять взаємозв'язок між співпрацею вчителів та їхньою мотивацією (Kolleck, 2019; Durksen, Klassen & Daniels, 2017), самоефективністю і задоволеністю роботою (Klassen, Usher & Bong, 2010), ефективністю професійного розвитку вчителів (Forte & Flores, 2014) тощо.

У контексті колаборативної шкільної культури вчителів розглядають як професійну спільноту, що навчається (PLC – Professional Learning Community). Під цим поняттям його автор Ш. Хорд мала на увазі, що «вчителі разом досліджують, як покращити власну практику у її важливих аспектах, виробляють спільний підхід, розробляють спільні цілі, а потім упроваджують результати свого дослідження» (Hord, 2009, с. 41). Ш. Хорд (2009) доводить взаємозв'язок між професійними спільнотами, що навчаються, і конструктивізмом, оскільки у них діють умови, необхідні для конструювання знань, а саме: спільні переконання, цінності і бачення того, якою повинна бути школа; розподілене лідерство, при якому влада, авторитет і прийняття рішень розподіляються між членами спільноти; сприятливі умови праці (час, місце і ресурси); сприятливі стосунки в колективі (повага, турбота і – що найголовніше – довіра); колективне навчання, спеціально сплановане і спрямоване на задоволення потреб учнів і підвищення ефективності роботи професіоналів; обмін досвідом з метою отримання зворотного зв'язку від колег і, як наслідок – особистого й організаційного вдосконалення.

Результати TALIS 2013 також стали підставою для висновку, що співпраця вчителів є важливим елементом шкільної культури, оскільки «ті вчителі, які брали участь у колаборативних навчальних проєктах принаймні п'ять разів на рік, були значно впевненішими у своїх можливостях. Участь учителів у колаборативних видах діяльності також підвищує рівень їхньої самоефективності і задоволеності роботою» (OECD, 2014, с. 5).

Анкета для вчителів у TALIS 2013 містила запитання щодо участі вчителів у найбільш поширених формах співпраці, серед яких:

- спільне з іншими вчителями викладання в одному класі;
- спостереження за викладанням інших учителів з наступним оцінюванням та наданням зворотного зв'язку;
- залучення до спільної роботи у різних класах та вікових групах (наприклад, спільних проєктах);
- обмін навчальними матеріалами з колегами;
- обговорення успішності окремих учнів;
- співпраця з іншими вчителями у школі для вироблення єдиних критеріїв оцінювання успішності учнів;
- відвідування конференцій для груп учителів;
- участь у спільних професійних навчаннях.

Інформацію щодо процентного співвідношення вчителів з аналізованих країн, які ніколи не брали участі у вищеназваних формах колаборації, подано в таблиці (див. табл. 14).

Таблиця 14

Частка вчителів, які не брали участі у деяких формах колаборації (OECD, 2013; UERA, 2017)

№	Країна	Ніколи не навчали спільно з іншими вчителями в одному класі	Ніколи не спостерігали за викладанням інших учителів та не надаєте оцінку та зворотний зв'язок	Ніколи не були залучені до спільної роботи у різних класах та вікових групах (наприклад, спільних проєктах)	Ніколи не обмінювалися навчальними матеріалами з колегами	Ніколи не вели розмови про успішність окремих учнів	Ніколи не співпрацювали з іншими вчителями у школі для вироблення єдиних критеріїв оцінювання успішності учнів	Ніколи не відвідували конференції для груп учителів	Ніколи не брали участь у спільних професійних навчаннях
1	Болгарія	69,7	36,2	17,7	5,2	3,2	12,2	0,7	9,2

Продовження таблиці 14

2	Данія	11,4	45,0	6,8	1,2	2,0	8,9	1,8	7,1
3	Естонія	31,7	32,9	10,6	7,0	0,7	6,9	2,3	6,1
4	Іспанія	69,3	87,1	48,0	7,5	0,9	8,3	1,0	17,2
5	Італія	38,8	68,9	23,1	9,5	2,1	7,4	0,3	29,4
6	Кіпр	52,1	41,0	28,5	4,9	2,6	4,4	6,6	21,6
7	Латвія	34,8	15,5	5,6	6,3	0,4	2,3	6,1	5,8
8	Нідерланди	68,7	29,4	13,2	5,3	1,8	12,8	1,5	7,0
9	Польща	31,4	16,8	4,4	3,6	0,5	1,3	0,9	3,8
10	Португалія	49,5	71,2	16,5	2,5	2,2	4,0	0,0	13,2
11	Румунія	41,2	16,2	9,5	16,8	1,2	12,4	1,5	6,4
12	Словаччина	10,0	24,9	12,9	5,9	7,0	4,8	35,2	48,8
13	Фінляндія	32,3	70,3	23,5	9,8	1,1	9,3	7,9	41,0
14	Франція	62,7	78,3	21,9	8,5	0,9	20,4	32,0	30,0
15	Чехія	57,7	36,7	8,2	4,9	1,3	5,3	0,6	8,4
16	Швеція	29,0	56,9	25,6	16,5	1,4	5,3	2,0	5,4
17	Середнє по TALIS	41,9	44,7	21,5	7,4	3,5	8,8	9,0	15,7
18	Україна	44,5	9,7	12,3	1,8	1,3	5,7	3,6	4,3

Як видно з таблиці 14, така форма колаборації вчителів, як навчання спільно з іншими вчителями в одному класі, не надто популярна в низці проаналізованих країн, особливо в тих, де більша, ніж у середньому по TALIS 2013; учителі ніколи цього не практикували: у Болгарії (69,7%), в Іспанії (69,3%), у Нідерландах (68,7%), у Франції (62,7%), у Чехії (57,7%), на Кіпрі (52,1%), у Португалії (49,5%) та в Україні (44,5%). Натомість, досить популярним спільне викладання є у Словаччині і Данії, де лише незначна частка вчителів цього ніколи не робила (10,0% і 11,4% відповідно).

Схожі результати дає спостереження за викладанням інших учителів з наступним оцінюванням та наданням зворотного зв'язку, оскільки не-популярною є така форма (частка вчителів, які ніколи не брали участі в такій формі роботи, більша, ніж середнє по TALIS 2013) в Іспанії (87,1%), у Франції

(78,3%), у Португалії (71,2%), у Фінляндії (70,3%), в Італії (68,9%) та Швеції (56,9%). Натомість в Україні цей показник найнижчий і становить лише 9,7% вчителів, що, напевне, може бути пояснене загальною практикою проведення в українських школах відкритих уроків для проходження вчителями атестації та демонстраційних уроків під час підвищення кваліфікації.

Така форма співпраці, як залучення вчителів до спільної роботи у різних класах та вікових групах (наприклад, спільних проєктах), є досить популярною у школах аналізованих країн, проте у деяких із них частка вчителів, що є більшою за середнє по TALIS, ніколи не практикувала такого виду діяльності: в Іспанії (48,0%), на Кіпрі (28,5%), у Фінляндії (23,5%), у Швеції (25,6%), у Франції (21,9%).

Найменш активними в обміні навчальними матеріалами з колегами є вчителі з Румунії (16,8%) і Швеції (16,5%), в обговоренні успішності окремих учнів – зі Словаччини (7,0%), у співпраці з іншими вчителями у школі для вироблення єдиних критеріїв оцінювання успішності учнів – із Франції (20,4%), у відвіданні конференцій для груп учителів – зі Словаччини (35,2%) та Франції (32,0%), в участі у спільних професійних навчаннях – зі Словаччини (48,8%) та Фінляндії (41,0%).

Середній показник по TALIS 2013 демонструє, що найбільша частка вчителів (понад 90%) обмінюються навчальними матеріалами (92,6%), ведуть розмови про успішність окремих учнів (96,5%), співпрацюють з іншими вчителями у школі для вироблення єдиних критеріїв оцінювання (91,2%), а також відвідують конференції для груп учителів (91%). Ці дані підтверджують наведені вище твердження А. Харгрівза (Hargreaves) і М. О'Конора (O'Connor) (2017) щодо наявних форм колаборації вчителів, які переважно зосереджуються на спілкуванні й обміні ідеями. Натомість форми, спрямовані на спільне викладання й колективну відповідальність за покращення практики викладання, поки що потребують змін в освіті і суспільстві, які доведуть їхню необхідність.

Проаналізувавши кількість колаборативних форм роботи вчителів, дані за якими щодо невикористання вчителями не перевищують середнє по TALIS, можемо дійти висновку, що різні форми співпраці вчителів найбільш широко застосовуються в Польщі, Латвії й Естонії, а найменше – у Франції (див. рисунок 3).

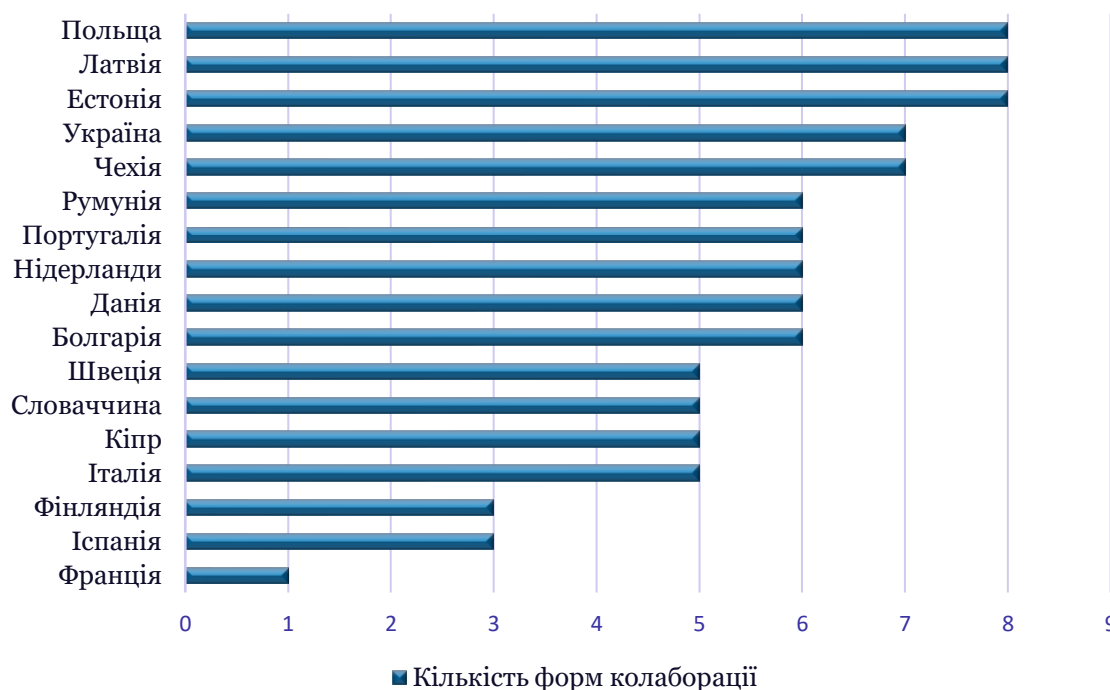


Рис. 3. *Форми колаборації вчителів, які активно застосовуються у школах (активним вважається застосування форми, якщо частка вчителів, які стверджують, що ніколи її не використовують, не перевищує середнє по TALIS) (OECD, 2013; UERA, 2013)*

У звіті за результатами TALIS 2013 було досліджено, що є причиною відмінностей у співпраці між учителями. З метою досягнення кращого розуміння, куди спрямовувати зусилля для підвищення рівня співпраці учителів як елементу шкільної культури, було досліджено, яка частина варіації співпраці й обміну матеріалами та ідеями між учителями залежить від країни, школи й окремого вчителя. Цей аналіз може слугувати підставою для спрямування зусиль за для покращення рівня цього елементу шкільної культури на конкретну цільову групу з метою її професійного розвитку. Якщо, наприклад, відмінності найбільше виявляється на рівні школи,

найефективнішим є професійний розвиток для шкільної адміністрації або педагогічного колективу в цілому. І навпаки, такі заходи не будуть ефективними, якщо розбіжність простежується у відповідях окремих учителів, незалежно від школи, де вони працюють.

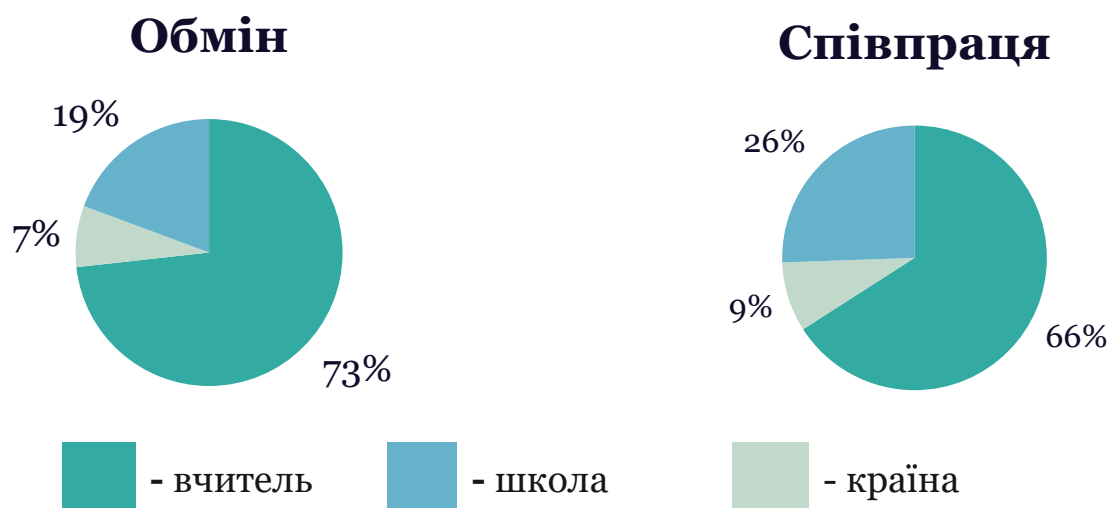


Рис. 4. Дисперсія у відповідях вчителів на питання, що пов'язані із співпрацею і обміном між учителями (OECD, 2014, с. 169)

Рисунок 4 демонструє частку дисперсії у відповідях учителів на запитання, що пов'язані зі співпрацею й обміном між учителями, зумовлену відмінностями між країнами, школами та окремими вчителями. Як видно з рисунка 4, варіативність на шкільному рівні становить приблизно 8% в обох випадках. Натомість яскраво простежуються значні відмінності у відповідях окремих учителів, незалежно від школи. Отже, якщо є потреба посилити співпрацю вчителів та їхній обмін ідеями і матеріалами, слід спрямувати увагу, перш за все, на професійний розвиток самих учителів як особистостей, а не на школу в цілому. Цікавою є досить помітна варіативність, що залежить від країни: співпраця вчителів – 26%; обмін ідеями і матеріалами – 19%. Такий результат дає підстави для висновку, що співпраця вчителів як елемент шкільної культури водночас певною мірою залежить від країни і національних особливостей (OECD, 2014, с. 169).

Співпраця вчителів має місце також і в процесі їхньої участі у розв'язанні шкільних проблем, що виявлялося у запитаннях анкети для вчителів, які застосовувалися в TALIS 2013, через твердження «Персонал школи залучений до відкритих дискусій щодо проблем школи» та «Існує повага до ідей колег». Учителі повинні були висловити своє ставлення до цих тверджень за чотирибальною шкалою – «абсолютно не погоджуюся», «не погоджуюся», «погоджуюся», «повністю погоджуюся», результати чого представлено в таблиці (див. табл. 15).

Таблиця 15

**Співпраця учителів щодо розв'язання проблем школи
(на основі анкети директорів) (OECD, 2013; UERA 2017a)**

№	Країна	Персонал школи залучений до відкритих дискусій щодо проблем школи				Існує повага до ідей колег			
		Абсолютно не погоджуюся	Не погоджуюся	Погоджуюся	Повністю погоджуюся	Абсолютно не погоджуюся	Не погоджуюся	Погоджуюся	Повністю погоджуюся
1	Болгарія	0,4	3,6	75,8	20,2	1,7	18,6	65,4	14,2
2	Данія	0	7,5	82,1	10,4	0	6,7	74,7	18,7
3	Естонія	0,0	10,7	74,0	15,3	0,7	6,6	83,5	9,2
4	Іспанія	0,7	6,7	62,7	29,9	1,0	7,4	64,4	27,1
5	Італія	0,6	11,7	66,5	21,3	0,8	13,2	70,9	15,1
6	Кіпр	0,0	4,0	67,1	28,8	0,0	4,7	58,4	36,9
7	Латвія	0,9	3,5	77,8	17,9	0,9	2,5	84,4	12,3
8	Нідерланди	0,5	20,4	72,3	6,7	0,5	12,0	76,3	11,0
9	Польща	0,0	7,8	74,3	17,9	0,5	7,9	78,6	13,0
10	Португалія	0,0	11,2	71,6	17,2	0,0	8,0	77,0	15,0
11	Румунія	0,0	0,8	58,3	41,0	0,0	0,9	41,9	57,2
12	Словаччина	0,0	0,0	58,8	41,2	0,0	2,7	76,6	20,8
13	Фінляндія	0,0	5,4	65,8	28,9	0,0	7,2	70,3	22,5

Продовження таблиці 15

14	Франція	1,9	16,4	61,3	20,4	1,1	11,7	66,0	21,1
15	Чехія	0,0	7,7	70,8	21,6	0,0	6,1	84,7	9,2
16	Швеція	0,0	5,7	69,5	24,8	0,0	12,9	68,0	19,2
17	Середнє по TALIS	0,4	6,9	67,1	25,6	0,6	6,3	68,5	24,7
18	Україна	0,0	3,0	65,7	31,3	0,5	0,5	60,7	38,3

Як видно з таблиці 15, загалом більшість учителів погоджується й абсолютно погоджується з тим, що персонал школи залучений до відкритих дискусій щодо проблем школи. Найбільший відсоток, що перевищує середнє по TALIS, становлять учителі зі Словаччини (100%), Румунії (99,3%), України (97%), Болгарії (96%), Кіпру (95,9%) і Латвії (95,7%). Понад п'яту частину нідерландських учителів (20,9%) абсолютно не погоджуються або не погоджуються із цим твердженням. Позитивною характеристикою будь-якої відкритої дискусії є повага до ідей колег, тому той факт, що відсоток учителів більшості аналізованих країн (крім Італії (86%), Нідерландів (87,3%), Франції (87,1%) і Швеції (87,2%)) погоджується або абсолютно погоджується з існуванням такої поваги, перевищує середнє по TALIS 2013.

Беззаперечно, що важливим елементом шкільної культури є стосунки у шкільному колективі. Дослідження TALIS 2013 фокусувалося як на стосунках учителів між собою, так і на стосунках учителів і учнів (див. табл. 15), що було визначено на основі питань анкети директора. Вчителі повинні були висловити своє ставлення до тверджень: «Створено атмосферу підтримки досягнень один одного» і «Стосунки між учителями та учнями хороші» за шкалою від «абсолютно не погоджуюся» до «абсолютно погоджуюся» (див. табл. 16).

Таблиця 16

Стосунки у шкільному колективі (на основі анкети для директорів) (OECD, 2013; UERA, 2017)

№	Країна	Створено атмосферу підтримки досягнень один одного				Стосунки між учителями та учнями хороші			
		Абсолютно не погоджуюся	Не погоджуюся	Погоджуюся	Повністю погоджуюся	Абсолютно не погоджуюся	Не погоджуюся	Погоджуюся	Повністю погоджуюся
1	Болгарія	1,0	12,0	75,1	11,9	0,4	3,0	84,8	11,8
2	Данія	3,8	17,2	55,5	23,4	0,0	0,0	57,3	42,7
3	Естонія	0,7	15,0	72,6	11,7	0,4	1,6	85,2	12,8
4	Іспанія	0,5	14,8	64,2	20,5	0,0	3,0	66,8	30,3
5	Італія	1,3	17,6	64,5	16,6	0,0	2,1	80,3	17,6
6	Кіпр	0,0	3,1	57,5	39,4	0,0	3,6	61,0	35,5
7	Латвія	0,9	1,7	78,4	19,0	0,9	0,0	85,5	13,6
8	Нідерланди	0,5	24,0	65,4	10,1	0,0	3,2	69,0	27,9
9	Польща	0,0	11,4	73,7	14,8	0,0	1,0	84,5	14,5
10	Португалія	0,0	15,8	64,3	19,9	0,0	0,6	68,7	30,7
11	Румунія	0,0	2,4	41,2	56,4	0,4	0,7	60,7	38,2
12	Словаччина	0,0	2,2	78,6	19,1	0,0	2,0	81,0	16,9
13	Фінляндія	0,8	14,6	66,8	17,8	0,0	2,0	73,6	24,4
14	Франція	3,8	17,2	55,5	23,4	0,4	3,1	66,6	29,9
15	Чехія	0,5	10,5	70,3	18,6	0,0	1,6	77,0	21,4
16	Швеція	0,4	23,3	58,6	17,7	0,0	1,6	57,8	40,7
17	Середнє по TALIS	0,7	9,3	62,9	27,1	0,3	1,7	65,3	32,7
18	Україна	0,0	1,5	60,7	37,8	0,0	1,0	71,6	27,4

Як видно з даних, представлених у таблиці 16, найбільшим є відсоток директорів, які погоджуються або цілком погоджуються з тим, що у школі створено атмосферу підтримки досягнень один одного, на Кіпрі (96,9%), у Латвії (97,4%), Румунії (97,6%) та Словаччині (97,7%) при середньому

показникові по TALIS 90%. Майже всі українські директори (98,5%) вважають, що у їхніх школах панує така атмосфера. Такі відповіді директорів шкіл є цілком логічними, адже саме очільники школи спрямовують свої зусилля на створення атмосфери, у якій члени колективу школи підтримують один одного. Проте, на жаль, відсутні дані вчителів щодо того, чи відчують вони цю взаємну підтримку, що було б досить цікаво порівняти з відповідями директорів шкіл.

Шкільна культура в Україні і Нова українська школа: висновки крос-культурних порівнянь

На основі зроблених крос-культурних порівнянь можна дійти висновків щодо окремих аспектів, на які слід зважати при впровадженні реформи «Нова українська школа». Означені висновки стосуються шкільного клімату, методів навчання, переконань і співпраці вчителів, які значною мірою залежать від того, чи притаманна школі колаборативна культура.

Щодо шкільного клімату, хочемо наголосити, перш за все, на розв'язанні проблем, пов'язаних із запізненнями, прогульництвом, списуванням і насильством у школі. Хоча очільники шкіл не визнають серйозності ситуації, вона потребує активних дій, адже якщо проблеми не визнавати, це не означає, що її не існує і що не слід уживати ніяких заходів, спрямованих на її розв'язання.

Науково доведено, що існує прямий зв'язок між прогульництвом і незавершеною середньою освітою, а тому необґрунтованим здається його неврахування при побудові стратегії боротьби із втратою зв'язку зі школою до отримання середньої освіти. Найбільш доречними для реінтеграції є індивідуальна робота з учнями у вигляді консалтингу чи менторства, що поки що не є розвиненим в українській середній освіті. Часто прогульництво притаманне дітям із сімей, які перебувають за межею бідності, і надалі може вести до подальшої соціальної незахищеності дітей, таким чином не даючи їм

розірвати цикл бідності. У цьому випадку дії виключно через каральні заходи та санкції і перекладення відповідальності на батьків та учнів не є дієвими і лише сильніше провокують незавершення освіти. Натомість для створення позитивного шкільного клімату, який сприяє розвитку внутрішньої мотивації учнів до регулярного відвідування школи, важливим є залучення фахівців до індивідуальної глибинної роботи з учнями та їхніми сім'ями, а також активне їх залучення до різних аспектів шкільного життя.

Щодо списування в школі, дані, представлені українськими директорами, змушують серйозно замислитися, оскільки воно виявляється загальноприйнятим явищем. Ця, на перший погляд, незначна проблема веде до нерівноправного розподілу освітніх можливостей, спотворення моральних орієнтирів учнів під час навчання в школі, а згодом – до високого рівня корупції у країні. Звісно, першопричиною для списування є глибоко вкорінене в українській традиції хибне уявлення про «дружню» допомогу, яка вважає небажання «дати списати» за негідну поведінку, а у самому списуванні не вбачає ганебного вчинку. У цьому випадку, слід розпочати з роботи, спрямованої на зміну ставлення до використання чужої праці й ідей, і важливо створити такі умови, за яких списування є неможливим через індивідуалізацію завдань. Навіть під час роботи в групах, де, зазвичай, є ті, хто перекладає роботу на плечі інших, можна дати групі право визначити, який внесок зробив кожен із її членів та самостійно розподілити «винагороду» за спільну роботу. Збільшення кількості нестандартних і творчих завдань, які не дають змоги перенести відповіді із так званих ГДЗ (готових домашніх завдань), також може сприяти зменшенню списування. Проте важливо усвідомлювати, що проблема не нова і вона йде набагато глибше, ніж виховання у сім'ї чи вплив середовища.

Невизнання проблеми існування насильства у школі свідчить про нерозуміння того, наскільки сильно воно впливає на подальше життя дитини. Непоінформованість або небажання розуміти того, якими є прояви шкільного насильства, не сприяють розв'язанню проблеми. В Україні існує

законодавче підґрунтя, яким є Закон «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)», було впроваджено кілька масштабних проєктів, проте не ведеться наукове оцінювання їхніх результатів і немає послідовного продовження. Адже законодавче підґрунтя для попередження шкільного насильства без узгодження із практичними діями може виявитися недостатньо ефективним. Найбільш дієвим у боротьбі зі шкільним насильством, на нашу думку, є превентивний підхід, спрямований на виховання відповідальності учнів і покращення шкільного клімату, застосування заходів безпеки (наприклад, гарячих ліній, відеоспостереження тощо), цільову підготовку вчителів тощо. Значною мірою наявність або відсутність булінгу залежить від культури окремої школи, її традицій і переконань членів шкільної спільноти, тому дієвим є застосування системного підходу, який діє на різні аспекти шкільного життя, сім'ї, громади, партнерських інституцій тощо.

Одним із першочергових завдань для української школи є створення колаборативної культури, що ґрунтується на спільних переконаннях, які творять спільне бачення школи, яке поділяють учителі та учні. Цей різновид шкільної культури тісно пов'язаний зі шкільною автономією, яка, разом зі свободою, покладає на шкільну спільноту значний рівень відповідальності. Залежно від того, як суб'єкти шкільного життя скористаються наданою свободою, залежить те, якою буде культура. Створенню колаборативної шкільної культури сприяє застосування конструктивістського підходу до навчальних форм і методів, які застосовуються учителями у школі, проблемоорієнтоване навчання, задачобазований підхід, а також максимум комунікації між учителями та учнями і вчителів між собою. З цією метою слід спрямувати увагу, перш за все, на розвиток шкільної адміністрації, учителів та учнів як особистостей, а не на школу чи країну в цілому.

Список використаних джерел

- Arthur, R. (2015). Troubling times for young people and families with troubles - responding to truancy, rioting, and families struggling with adversity. *Social & Legal Studies*, 24, 443–464.
- Beaudoin, M.-N., Taylor, M. (2015). Creating a Positive School Culture: *How Principals and Teachers Can Solve Problems Together*. Simon and Schuster.
- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2015a). The effectiveness of active school attendance interventions to tackle dropout in secondary schools: A Dutch pilot case. *Empirical Economics*, 49, 65–80.
- Classroom Q&A With Larry Ferlazzo (2015). School Culture Rewired': An Interview With Steve Gruenert & Todd Whitaker. URL: http://blogs.edweek.org/teachers/classroom_qa_with_larry_ferlazzo/2015/07/school_culture_rewired_an_interview_with_steve_gruenert_todd_whitaker.html. Accessed on March 10, 2020.
- Colenso, M. (2000). Kaizen strategies for successful organizational change. India: Pearson Education.
- Criminal Justice (n.d.). European Union and School Violence. <http://criminal-justice.iresearchnet.com/crime/school-violence/european-union-and-school-violence/> Accessed on April 25, 2020.
- Davis, S. F., Drinan, P. F., & Gallant, T. B. (2011). Cheating in school: What we know and what we can do. West Sussex, UK: Wiley.
- Dessler, G. (1982). Organization & management. Virginia: Reston Publication
- Durksen, T., Klassen, R., and Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: the keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teach. Teach. Educ.* 67, 53–66. doi: 10.1016/j.tate.2017.05.011.
- Eccles, J. S. et al. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, 553–574.
- Eliot, M. et al. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533–553.
- European Commission/EACEA/EURYDICE/CEDEFOP (2014). Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures. Luxembourg: Publications Office of the European Union: European Commission/ EACEA/Eurydice/Cedefop.
- Fiore, D. (2014). Creating Connections for Better Schools: How Leaders Enhance School Culture. London: Routledge
- Forte, A. M., and Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *Eur. J. Teach. Educ.* 37, 91–105. doi: 10.1080/02619768.2013.763791.
- Fullan, M. (1999). Change forces: The sequel. London: Falmer.
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Gruenert, S. & Whitaker, T. (2015). School Culture Rewired: How to Define, Assess, and Transform It. ASCD.
- Gruenert, S., Whitaker, T. (2017). School Culture Recharged: *Strategies to Energize Your Staff and Culture*. ASCD.
- Gruenert, S., Whitaker, T. (2019). Committing to the Culture: How Leaders Can Create and Sustain Positive Schools. ASCD.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2017). Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2, 74–85. URL: <https://doi.org/10.1108/JPCC-02-2017-0004>. Accessed on March 10, 2020.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2015). Professional Capital: *Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hord, Sh. (2009). Professional learning communities. *JSD*, 1, 40–43. URL: <http://www.ecap-videos.ca/ecap/resources/Hord2009.pdf>. Accessed on March 10, 2020.
- Jon, L., Meirink, J., Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various context. *Teaching and Teacher Education*, 86, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102925>.
- Kelchermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift fur Padagogik*, 52, 220–237.
- Keppens, J. & Spruyt, B. (2018). Truancy in Europe: Does the type of educational system matter? *European Journal of Education*. 53, 414–426. URL: <https://doi.org/10.1111/j.ejed.12282>. Accessed on March 10, 2020.
- Klassen, R. M., Usher, E. L., and Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural Context. *J. Exp. Educ.*, 78, 464–486. doi: 10.1080/00220970903292975.
- Kolleck, N. (2019). Motivational Aspects of Teacher Collaboration. *Frontiers in Education*. 4. 10.3389/educ.2019.00122.
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the check & connect model. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 9, 279–301.
- MacBeath, J., Mortimore, P. (2001). Improving School Effectiveness. Oxford: McGraw-Hill Education.
- MacNeil, A., D. Prater and S. Busch (2009), "The effects of school culture and climate on student achievement", *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, Vol. 12/1, pp. 73–84.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40, 161–181.

- Miller, D. (2008). *Teaching with Intention: Defining Beliefs, Aligning Practice, Taking Action*, K-5. Stenhouse Publishers.
- Mortimore, P. & Sammons, P. (1987). *New Evidence on Effective Elementary Schools*. URL: https://www.researchgate.net/publication/238760695_New_Evidence_on_Effective_Elementary_Schools. Accessed on March 10, 2020.
- OECD (2009) *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2013). *TALIS 2013 Database*. URL: <http://www.oecd.org/education/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>.
- Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter, T. P., and Loef, M. (1989) 'Teachers' Pedagogical Content Beliefs in Mathematics' *Cognition and Instruction*, 6(1), 1-40.
- PISA database (2018). URL: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>. Accessed on March 10, 2020.
- Prosser, J. (1999). *School Culture*: SAGE Publications.
- Ramberg, J., Modin, B. School effectiveness and student cheating: Do students' grades and moral standards matter for this relationship? (2019). *Social Psychology of Education*, 22, 517–538. URL: <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09486-6>. Accessed on March 10, 2020.
- School Culture. (2003). In *The Greenwood Dictionary of Education*. Westport: Greenwood Press
- Shariffuddin, S. A., & Holmes, R. J. (2009). Cheating in examinations: a study of academic dishonesty in a Malaysian college. *Asian Journal of University Education*, 5(2), 99–124.
- Sinclair, M., Christenson, S., & Thurlow, M. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71, 465–482.
- Smith, P. (ed.) (2003). *Violence in Schools. The Response in Europe*. London and New York: Routledge Falmer.
- Spruyt, B., Keppens, G., Kemper, R., & Bradt, L. (2017). 'If only they had a file on every pupil': On the mismatch between truancy policy and practice in Flanders. *International Studies in Sociology of Education*, 26, 171–189.
- Stewart, E. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement. *Education and Urban Society*, 40/2, 179-204.
- Student Questionnaire for PISA (2018). URL: https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/CY7_201710_QST_MS_STQ_NoNotes_final.pdf. Accessed on March 10, 2020.
- Teixeira, A. & Rocha, M. (2010). Cheating by economics and business undergraduate students: an exploratory international assessment, *Higher Education*, 59, 663–701. DOI 10.1007/s10734-009-9274-1.
- Ukraine Corruption Rank1998-2019 Data (2019). *Trading Economics*. Retrieved on August 20, 2019 from: <https://tradingeconomics.com/ukraine/corruption-rank>.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: Asystematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Waldron, N. L & Mcleskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 58–74.
- Warne, M., Svensson, Å., Tirén, L & Wall E. (2020). On Time: A Qualitative Study of Swedish Students', Parents' and Teachers' Views on School Attendance, with a Focus on Tardiness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17, 1430; doi: 10.3390/ijerph17041430.
- Zhang, M. (2003). Links between school absenteeism and child poverty. *Pastoral Care in Education*, 21, 10–17.
- Zoul, J. (2013). *Building School Culture One Week at a Time*. London: Routledge
- Андрєєнкова В. Л., Мельничук В. О., Калашник О. А. (2019). Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід. Методичний посібник. К.: ТОВ «Агентство «Україна».
- Верховна рада України (2020). Кодекс законів про працю України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08>.
- Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» (2018). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19>.
- Медетова Р. (2010). Мировой опыт формирования толерантности учащихся общеобразовательных школ. *Порівняльно-педагогічні студії*, 3-4, 87-94.
- Михайленко-Блейон, О. (2019). Академічна етика у дзеркалі культурних інтерпретацій. *Дзеркало тижня*, 5, 9-15 лютого. Режим доступу: https://dt.ua/EDUCATION/akademichna-etika-u-dzerkali-kulturnih-interpretaciy-302164_.html.
- Київський міжнародний інститут соціології (2018). Міжетнічні упередження в Україні: прес-реліз. kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=793&page=1.
- Освіта UA (2017). МОН планує розробити курс для вчителів з антибулінгу. URL: <http://osvita.ua/school/62242/>.
- Молчанова, Д. Б. & Новикова, М. А. (2020). *Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта*. Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

-
- UERA (2013). Teacher Database. URL: https://drive.google.com/file/d/1bzh6U7MnOaFSt_1CV1BsQndCuLX_WpWt/view.
- UERA (2013a). Principal Database. URL: https://drive.google.com/file/d/1sYulVLB25akZs9ij6h5Hb_e9aaSuEo/view.
- УЦОЯО (2019). Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. Київ: Український центр оцінювання якості освіти. http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf.
- Цюман, Т. П., Бойчук, Н. І. (2018). Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. (за заг. ред. Цюман Т. П.). Київ.

Шкільне лідерство в Україні і країнах Європейського Союзу: крос-культурні порівняння

Стрімкі процеси інтеграції національної системи шкільної освіти України до європейського та світового освітнього простору зумовлюють необхідність кардинальних змін, зорієнтованих на якість та конкурентоспроможність освіти, що здійснюється за нових умов соціального та економічного розвитку. Про це йдеться у Концепції реалізації державної політики України у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року (Концептуальні засади реформування середньої освіти, 2016). Серед пріоритетів розвитку освіти в Україні визначено необхідність децентралізації управління освітою, перерозподілу функцій і повноважень між центральними та регіональними органами управління освітою, органами місцевого самоврядування і навчальними закладами.

З появою нового Закону України "Про освіту" (Закон України про повну загальну середню освіту, 2016) та необхідністю реформування освіти України відбулося значне переосмислення теорії управління школою, що спричинило перегляд функції керівників освітніх установ та появу нових вимог до підготовки директорів закладів загальної середньої освіти. У наслідок цього актуалізувалися дослідження, пов'язані з аналізом методологічних, теоретичних та технологічних основ професійної готовності директора до управління закладом освіти.

На необхідності ціложиттєвого навчання та підвищення професійної кваліфікації шкільних очільників неодноразово наголошувалося у документах Ради Європи, яка закликає розробити механізми участі вчителів та

шкільних лідерів у програмах мобільності для вдосконалення професійних компетентностей працівників освіти. Організація економічної співпраці та розвитку (OECD) вважає одним із пріоритетних шляхів поліпшення шкільного лідерства у країнах-учасницях сприяння неперервній професійній підготовці керівних кадрів та їх адаптації до мінливих потреб суспільства. Відповідно, професіоналізм і навчання впродовж життя є одними із провідних ідей сучасних освітніх документів і звітів (*OECD, TALIS 2018 Results, 2019*).

На розв'язання цих та інших завдань спрямовані зусилля провідних освітянських та громадських організацій, серед яких важливу роль відіграють Асоціація директорів шкіл України та Асоціація керівників шкіл м. Києва, якими реалізовано низку проєктів за підтримки Фонду «Відродження».

Для впровадження змін важливо створити наукове підґрунтя, основою якого мають стати порівняльно-педагогічні дослідження перевірених позитивних зарубіжних здобутків. Значний досвід реформування закладів шкільної освіти та виведення закладів на рівень децентралізації мають країни Європейського Союзу. Шкільні реформи, що відбулися у цих країнах у другій половині XX – на початку XXI ст., привели до зміни пріоритетів розвитку галузі та змусили директорів шкіл перейти на новий рівень компетентності – від директора-адміністратора до директора-менеджера і далі до директора-лідера загальноосвітнього закладу, що вимагає якісно нової підготовки до керівної діяльності, формування професійної управлінської культури.

Визначення пріоритетних напрямків підготовки та діяльності вчителів і директорів шкіл базується на результатах міжнародних порівняльних опитувань, одним із яких є TALIS (Teaching and Learning International Survey), Міжнародне дослідження навчання і викладання у школах, яке проводиться за підтримки і сприяння Організації економічної співпраці та розвитку (OECD). З огляду на це важливо порівняти та проаналізувати дані європейських країн щодо ефективності управління та функцій директорів шкіл із даними,

отриманими під час Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання, проведеного за методологією TALIS.

Що таке шкільне лідерство?

Одними із головних уроків TALIS 2013-го, 2018-го років щодо особливостей управління та лідерства у школах досліджуваних країн стало те, що керівники шкіл справді мають великий вплив на ефективність освітнього процесу та його вдосконалення у світлі освітніх реформ. Знаний педагог, експерт із питань освіти, який має мільйонні перегляди презентацій на конференціях TED, Кен Робінсон у своїй книзі "Школа майбутнього" наголошує, що успішність та ефективність функціонування школи не залежать від її типу чи місця розташування. Автор вважає, що рішучий директор – головний чинник з-поміж основних, здатний змінити навчальний заклад. Такий директор, на думку автора, "знає, що його завдання – не поліпшувати показники тестувань, а сформувати спільноту, до якої увійдуть учні, вчителі, батьки і працівники шкільної адміністрації, що працюватимуть гуртом заради спільної мети" (Робінсон, 2016). Відповідно, у рамках реалізації проєкту "Нова українська школа" важлива роль належить керівникам, насамперед директорам шкіл, які покликані вести за собою колектив до змін. Функціонально директор має стати не просто очільником, а лідером освітнього процесу. Лідер і менеджер освіти – це головні ролі директора сучасної школи, які доповнюють процес управління та роблять його більш ефективним для налагодження роботи команд і груп.

Зупинимось на розгляді понять лідерство та шкільне лідерство, які прийшли до нас в обіг з англomовної літератури.

Англійський термін "leadership" українською мовою може перекладатись і як управління, і як керівництво, і як лідерство. Кожне з цих понять має свої специфічні особливості. Якщо «управління» в межах організації – це здійснюваний індивідом або групою осіб процес з метою координування

діяльності інших осіб, спрямований на досягнення результатів, недосяжних для кожної з цих осіб (Хміль, 2003), а «керівництво» передбачає процеси мотивування, регулювання і наставництва щодо методів і способів виконання робіт підлеглими (Хміль, 2003) та в подальшому контролю і нагляду, то у трактуванні поняття "лідерство", на відміну від двох інших, зарубіжні дослідники підкреслюють динамічний, інноваційний, творчий характер процесу управління, що є об'єктивно «необхідним для успішного здійснення реформаторських перетворень школи та освітньої системи в цілому» (Leithwood et al., 2008).

Відповідно до вказаних вище визначень зарубіжні науковці називають директора школи часто «керівником школи» (principal) чи шкільним лідером (school leader), однак до керівництва школи можуть включати інших осіб, таких як члени формальної лідерської команди та/або тих, хто робить внесок для досягнення цілей школи.

Лідерство у галузі освіти зарубіжні науковці часто визначають як «освітнє лідерство» (educational leadership), «педагогічне лідерство» (pedagogical leadership), шкільне лідерство (school leadership) та «лідерство у навчальному процесі» (leadership in learning and teaching), уживаючи їх синонімічно. За визначенням інтернет-енциклопедії Вікіпедія, освітнє лідерство – це процес залучення та спрямування вмінь та енергії вчителів, учнів та батьків до досягнення загальних освітніх цілей. Цей термін часто заміняється терміном «шкільне лідерство», що є більш поширеним у США (Bush & Glover, 2002). Для того, щоб краще зрозуміти, що таке «шкільне лідерство», звернемося до визначень цього поняття зарубіжними науковцями. Пропонована таблиця наводить трактування поняття «шкільне лідерство», що належать європейським, американським та австралійським дослідникам (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Визначення поняття «шкільне лідерство»

Автор	Визначення
Д. Чекін (<i>Cecchin, 2003</i>)	Професійне педагогічне лідерство – це суміш чи зв'язок між теорією педагогіки та теорією лідерства. Це симбіоз педагогічного лідерства та менеджменту.
Г. Андерсен (<i>Anderson, 2005, pp. 26-27</i>)	Шкільне лідерство – це головний елемент у процесі перетворення навчальної установи в організацію, що навчається.
Т. Серджіовані (<i>Sergiovanni, 1991</i>)	Шкільне лідерство – це інвестиції, необхідні для нарощення потенціалу школи шляхом розвитку соціального й академічного потенціалу учнів та інтелектуального і професійного потенціалу вчителів. Педагогічне лідерство сприяє розвитку людського капіталу, який формується у школі як установі, що відповідає на запити суспільства через професійну роботу вчителів – членів суспільства.
Л. Ламберт (<i>Lumbert, 1998, pp. 5-6</i>)	...можна говорити про тотожність понять «лідерство» і «педагогічне лідерство». Лідерство – це навчання разом, що охоплює зміст та знання, необхідні для плідної колективної праці. Така співпраця передбачає постійне спілкування, спільне сприйняття інформації, цінностей, вірувань для того, щоб генерувати ідеї та втілювати їх у життя.
А. Семен, В. Шепард (<i>Semann & Shepherd, 2003, p. 14</i>).	Педагогічне лідерство – це діяльність, яка мотивує інших до усвідомлення необхідності інтелектуального зростання
С. Сілкокс, Роб Кавана, Н. МакНіл (<i>Silcox, S. Macneill, N., Cavanagh, R., 2005, p. 8</i>).	Шкільне лідерство означає сукупність навичок і знань, необхідних для ефективного керівництва школою. Це фактор широкої дії, який визначає ролі керівників шкіл. Педагогічний лідер повинен ефективно керувати школою, а педагог (учитель) повинен бути ефективним у всіх аспектах викладацької діяльності.
Е. Фінк та Л. Резник (<i>Fink & Resnick, 2001, p. 601</i>).	Роль директора в школі – встановити такі відносини педагогічного лідерства, які б після відвідування директорами занять та їх спільного обговорення спонукали вчителів до інновацій та обґрунтованих ризиків.

Підсумовуючи наведені дефініції, доходимо висновку, що шкільне лідерство можна розглядати як у широкому, так і у вузькому значеннях. У широкому значенні шкільне лідерство стосується закладів шкільної освіти, а у вузькому – передбачає професійну майстерність педагогів, яка постійно вдосконалюється завдяки практиці, що «відбувається в рамках теоретичних

універсальній» (Caldwell, 2003). Отже, **шкільне лідерство** – це така форма управлінського впливу, яка практикується в закладі шкільної освіти педагогами та адміністраторами освітнього процесу з метою розвитку змін та впровадження інновацій.

Як вже було зазначено вище, ефективне лідерство дозволяє створити освітнє середовище співробітництва та залучати колектив школи, батьків і учнів до процесу прийняття рішень та здійснення інновацій. Його здебільшого розглядають як набір лідерських дій, що включають планування, оцінювання, координацію та вдосконалення процесів навчання і викладання (Robinson, 2010: 2). Традиційно, дослідники ефективності діяльності школи вважали такі показники, як виконання навчальних програм і планів, належне формулювання і досягнення освітніх цілей, високий рівень академічних досягнень учнів, високий рейтинг відвідування школи та навчальної мотивації учнів, відповідність сучасній освітній політиці, – найбільш вагомими для окреслення результативності освіти (Bossert, 1982).

Як зазначає американський дослідник шкільних реформ К. Коттон (Cotton, Kathleen, 1992), зі зміною форми управлінського впливу директора школи, змінюється і перелік функцій його керівництва. Директор повинен керувати процесом зміни місії школи: переходом від надання постійної сукупності знань і вмінь, склад яких визначається вищими органами влади, до освітніх стратегій, що реагують на запити і потреби сучасних учнів, а також постійну трансформацію робочого місця. Крім того, директори стають відповідальними за розвиток надійних і стійких зв'язків із сім'ями учнів та місцевими громадами, аби сприяти інвестуванню в діяльність школи з боку громад. Як бачимо, відбувається трансформація ролі керівника (табл. 2.2.).

Ролі та очікування, що стосуються до діяльності директора, можуть відрізнятися в різних країнах. Наприклад, у Франції вважається, що директор виконує в основному адміністративні функції.

Зміна ролі директора з управлінця на лідера

Традиційна роль директора-управлінця:	Нова роль директора-лідера:
- постійно здійснювати адміністративний контроль; - подавати заявку на доставку ресурсів; - наймати та призначати вчителів; - здійснювати рутинні бюрократичні процедури; - вести основні види звітності; - забезпечувати зв'язок школи з міністерством освіти	- розв'язувати проблеми та кризові ситуації, приймати рішення; - управляти матеріальними ресурсами; - бути лідером освітнього процесу; - забезпечувати підзвітність за результатами роботи школи; - накопичувати ресурси та управляти ними; - забезпечувати зв'язок із керівними органами влади і суспільством, що оточуює

У Великобританії директора та класного керівника вважають лідерами в галузі педагогіки. Як правило, менеджмент автономних шкіл вимагає від директора знань із педагогіки та навичок лідера. Отже, щоб задовольнити всі очікування, у новій ролі директор повинен поєднувати в собі функції мотиватора, лідера у галузі педагогіки, координатора роботи групи та поширювача новітнього досвіду.

Підвищення рівня «управлінського менталітету» у школах, на думку теоретиків освітніх реформ (*Б. Понт, А. Харіса, К. Дей, К. Еверард, Д. Моріс та ін.*), потребує від шкільного лідера нових умінь і навичок, а саме:

- проводити обговорення та роз'яснення напрямів розвитку школи;
- умотивувати й надихати працівників;
- гуртувати співробітників, покращуючи навички колективної роботи;
- формувати та розвивати у педагогічного персоналу здатність до успішного втілення інновацій, уміння виправляти недоліки, якщо вони трапляються.

Така інноваційна діяльність директора-лідера зорієнтована на підвищення ефективності організації роботи школи. Здійснювати ефективне управління у школі, на думку К. Лейтвуда, можуть професійні креативні директори-лідери, які «не лише дають інструкції для здійснення перетворень

у навчальному процесі, а й здатні брати участь в інтелектуальному розвитку колег та прагнуть самовдосконалення» (*Leithwood et al., 2008*).

Вітчизняна дослідниця лідерського потенціалу у школах Великої Британії І. Миськів вирізнила три основні фактори, які визначають якість шкільного лідерства у цій країні (*Миськів, 2015*). По-перше, *це стандарти*, які чітко визначають професійний рівень знань шкільних лідерів, їхніх навичок та вмінь, необхідних для удосконалення викладання та навчання, а також створюють підґрунтя для відповідальності за досягнуті результати. По-друге, *це навчання*, яке допомагає запевнити суспільство у тому, що шкільні лідери підготовлені до роботи в соціумі та мають усі необхідні навички для дотримання стандартів. По-третє, *це стійкість успіху*: наявність чи відсутність необхідної інформації для прийняття виважених рішень чи управління необхідними ресурсами (персоналом, часом, фінансами) тощо.

Ефективність діяльності директора-лідера, на думку зарубіжних фахівців, залежить від багатьох факторів: розміру школи (*Bush & Glover, 2002*); сприятливої шкільної атмосфери, «яка максимально може задовольнити освітні запити замовників: учнів, батьків, соціуму і держави» (*Harris, 2003*); змісту й обсягу освітніх завдань, які ставить перед собою школа (*Sergiovanni, 1991*), якості викладання; здатності учнів навчатися (*Murphy & Hallinger, 1989*); змісту навчальних планів і програм (*Sigerson et al., 2011*) та ін. Проте найбільшій ефективності можуть досягнути директори-лідери за умови правильного вибору стилю управління.

Стилi роботи директора школи i шкiльне лiдерство

Стиль лідерства (керівництва) (грец. *stylos* — паличка для письма) означає спосіб, прийом, метод роботи, характерну поведінку (*Енциклопедія освіти, 2008*). Отже, під стилем розуміють модель поведінки, яку лідери використовують для спілкування із працівниками. Ця поведінка керівника щодо співробітників повинна бути гнучкою та змінюватися в часі залежно від

ситуації. Стиль проявляється, коли мотивують, віддають розпорядження і досягають мети. Риси характеру лідера з великою ймовірністю визначають, яким стилем він користується найчастіше.

У зарубіжній педагогічній літературі розробники теорії шкільного лідерства (Т. Буш, Д. Гловер, П. Гронн, Д. Дьюк, К. Лейтвуд, Дж. Спілейн, Ї. Ч. Ченг та ін.) пропонують кілька класифікацій управлінських стилів. Уже звичну класифікацію трьох управлінських стилів (авторитарний, демократичний, ліберальний) британські дослідники Т. Буш та Д. Гловер (*Bush & Glover, 2002*) доповнили ще трьома, запропонувавши шість моделей менеджменту освіти, які К. Лейтвуд, Д. Джантці та Р. Стейнбах (*Leithwood et al., 1999*) розширили до дев'яти моделей шкільного лідерства. Основні стилі управління, лідерства і менеджменту представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Стилi управління, менеджменту i лiдерства
систематизовано на основi джерел (*Bush & Glover, 2002;*
Leithwood & Montgomery, 1986)

Стилi		
управління	менеджменту, за Т. Бушом i Д. Гловером	лiдерства, за К. Лейтвудом
демократичне	колегіальний (collegial)	трансформаційне (transformational) партисипативне (participative) спільної взаємодії (interpersonal) етичне / моральне (moral, ethical)
авторитарне	культурний (cultural) вольовий (subjective)	інструктивне (instructional)
ліберальне	формальний (formal) політичний (political) вільний (ambiguity)	організаційне (managerial) транзакційне (transactional) ситуативне (contingency)

Зазначений у таблиці 2.3. перелік стилів управління колективом школи, можливих для директора-лідера, не вичерпується вказаними варіантами і складає групу традиційних стилів управління. Ефективність роботи будь-якої організації, шкільної зокрема, визначається вибором стилю управління, який у поєднанні з лідерським характером керівника, його творчих ініціатив та здатності до інновацій сприяє продуктивності та якості

виконання роботи колективом. Проте стиль управління може багато в чому залежати від обставин та ситуації. Теоретик управлінської думки та автор концепції ситуативного лідерства Ф. Фідлер (*Fidler, 1997*) зазначає, що «всі стилі лідерства орієнтовані на людські взаємини, а тому керівнику у кожній ситуації необхідно врахувати потреби й особисті якості підлеглих, характер завдання, вимоги і вплив середовища та особисті можливості» (*Fidler, 1997*). Такий підхід підкреслює необхідність гнучкого керівництва, що сприяє появі інноваційних моделей управління (лідерства).

Інноваційні моделі управління (лідерства), які є ефективними під час упровадження освітніх реформ, можуть бути такі:

- *навчальне лідерство* (англ. *educational leadership*), яке орієнтоване на удосконалення навчального процесу. Ефективний директор-навчальний лідер повинен добре знати особливості змісту та методів викладання навчальних предметів, бути в змозі контролювати результати навчального процесу, надати пораду та підтримку учителеві з питань його професійної діяльності (*Ковальчук, 2014*).

Учитель, який дотримується такого стилю, стає лідером-предметником (*subject leader*), оскільки, як зазначає професор Лондонського інституту освіти А. Харріс, «лідерство вчителя у царині знань є такою ж необхідністю для досягнення ефективності роботи школи, як і лідерство директора для всієї школи» (*Harris, 2003*);

- *дистрибутивне лідерство* (англ. *distributional leadership*) передбачає управління на основі усвідомлення, що ідеального лідера не буває. Усі члени організації, незалежно від посади, рівня відповідальності, здійснення впливу між колегами, а також загального напрямку розвитку організації, можуть управляти організацією. Концепція дистрибутивного лідерства, що була запропонована професором освітнього лідерства Гарвардського університету Р. Елмором (*Richard Elmore*), породила у зарубіжній педагогічній літературі нерівнозначність трактувань та назв, як-от: спільне (*shared*), розподільне (*dispersed*), реляційне (*relational*), колективне

(collective), центровано-групове (group-centered), широкоосяжне (broad-based), партисипативне (participatory), інклюзивне (inclusive) лідерство та лідерство підтримки (supportive leadership). У школах країн Європи досить уживаними є назви «спільне» або «партисипативне» лідерство.

■ *Інтегроване лідерство* – найчастіше розглядається як поєднання лідерських зусиль директора і вчителів школи, а також як поєднання або інтеграція двох різних видів лідерства.

■ *системне лідерство* розглядається як одна із форм взаємозв'язку між школами та центральними органами влади (Manz & Sims, 1991). У Білій Книзі «Вищі стандарти, кращі школи для всіх» (*Higher Standards, Better Schools for all*) Міністерство освіти (DfES) Великої Британії схарактеризувало системне лідерство як чинник «підвищення продуктивності освіти, створення умов для покращання діяльності неефективних шкіл, розвитку управлінських задатків керівників шкіл» (DfES, 2005). Провідним принципом системного лідерства є спрямованість роботи директора школи на успіх та добробут інших шкіл так само, як і на успіх своєї установи.

■ *Інклюзивне лідерство*, яке виникло на ґрунті критичної теорії та передбачає співробітницький, демократичний стиль керівництва, горизонтальні взаємовідносини, побудовані на конструктивному діалозі (Ryan, 2003). Прихильники інклюзивного лідерства вважають, що лідерство не залежить від посади чи окремої людини, це насамперед справедливі, рівні, турботливі стосунки різних людей, де кожен голос має право бути почутим і по-своєму впливати на те, що відбувається у школах (Rusch, 1998).

Дослідження особливостей лідерства, проведене за опитувальником TALIS, показало, що, незважаючи на сучасні вимоги і стандарти, окреслені для ефективного управління школою, переважає із стилів лідерства директорів у більшості країн саме інструктивне лідерство (instructional leadership), яке також є авторитарним за своєю природою (OECD, TALIS 2013 Results, 2014). Наскільки директори виконують свої ролі у структуризації діяльності школи та організації діяльності вчителів в опитуванні TALIS 2013

стосувалися питання щодо сприяння співпраці між учителями для розвитку нових викладацьких практик, забезпечення заходів щодо відповідальності вчителів за покращення навчально-виховного процесу та його результати (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Залученість директорів до видів діяльності, які передбачають інструктивне лідерство (відсоток респондентів, котрі вказали, що долучалися до виконання окреслених завдань упродовж останніх 12 місяців)

№	Країна	Уживаю заходів для сприяння співпраці між учителями для розвитку нових викладацьких практик	Уживав(-ла) заходів для того, щоб учителі брали відповідальність за покращення навчально-виховного процесу	Уживав(-ла) заходів для того, щоб учителі відчували відповідальність за результати навчально-виховної діяльності
		Часто/дуже часто	Часто/дуже часто	Часто/дуже часто
1	Болгарія	69,4	88,3	96,9
2	Данія	43,9	53,6	45,5
3	Естонія	41,3	52,0	53,0
4	Іспанія	59,4	55,8	69,3
5	Італія	64,9	59,8	71,0
6	Латвія	63,4	74,8	83,6
7	Нідерланди	42,8	69,1	86,9
8	Польща	62,8	72,0	91,6
9	Португалія	61,0	63,3	74,5
10	Румунія	79,8	85,4	90,2
11	Словаччина	81,5	79,3	82,7
12	Фінляндія	56,6	40,0	44,0
13	Франція	59,9	51,6	64,2
14	Чехія	69,0	70,0	72,6
15	Швеція	53,9	44,1	63,9
16	Середнє по TALIS	64,1	70,2	76,6
17	Україна	72,6	82,0	79,1

Джерело: OECD, TALIS 2013 Database

Як бачимо з таблиці 2.4, відповіді українських директорів перевищують середні показники по TALIS. Високі результати з інструктивного лідерства також засвідчили керівники шкіл у Болгарії, Польщі, Румунії, Словаччині та

Чехії, тобто у країнах постсоціалістичного простору, де продовжують зберігатися тенденції авторитарного управління, які полягають у здійсненні адміністративного контролю, чіткій постановці завдань, забезпеченні виконання вказівок та різних форм звітності. Високі показники інструктивного лідерства в Україні та країнах постсоціалістичного простору вказують також на наявну тенденцію, яка склалася у вітчизняній педагогічній думці, розглядати керівника освітнього закладу передусім як ефективного управлінця.

Позитивними аспектами авторитарного керівника-управлінця є те, що він розсіює страхи, вказує чіткий напрямок руху в непередбачуваних ситуаціях; сприяє організації діяльності закладу у часи кризи, коли потрібні термінові зміни (Гоулман та ін., 2015). Саме інструктивний лідер є відповіддю на сучасні суспільні вимоги щодо підвищення освітніх стандартів відповідно до західноєвропейських для забезпечення економічної конкурентоспроможності країни. Його головними завданнями є постановка чітких цілей, забезпечення комфортного освітнього середовища та ефективна організація навчального процесу. Школи із високим рівнем академічних досягнень учнів часто демонструють інструктивний стиль лідерства, де директора розглядають як порадника і джерело знань з організації освітнього процесу (Robinson, Lloyd and Rowe, 2008).

Найнижчий відсоток директорів, які вдаються до інструктивного лідерства, спостерігаємо у країнах із високим рівнем економічного розвитку, розвинутими традиціями самоуправління та децентралізації, зокрема у Швеції, Данії, Фінляндії, Франції.

Із плином часу та зміною освітньої парадигми вимоги до керівника змінюються. Оновлення традиційних стилів лідерства у Європі відбувається у кінці 90-х років XX століття завдяки появі термінів «вільне» (“*liberation*” (Tampoe, 1998)), «заохочувальне» (“*invitational*” (Stoll & Fink, 1994)), «навчальне» (“*educational*” (Duignan & McPherson, 1992)), «моральне» лідерство (“*moral*” (Sergiovanni, 1992)). Заявлені інноваційні визначники

лідерства ще раз підтверджують, що ефективність школи за умов самоуправління не лише досягається завдяки правильній постановці та виконанню вказівок директора-лідера, а й потребує правильного обрання цінностей та дієвого практичного досвіду у середині колективу з метою «поєднання внутрішніх і зовнішніх цілей розвитку школи» (*Sergiovanni, 1991*) та активного залучення вчителів до лідерських функцій. Таким чином, важливого значення у забезпеченні ефективної діяльності закладу освіти набуває створення комфортного навчального середовища, що можливе лише за умови співпраці та діалогу. Зокрема, переважає думка, що лідерство – це насамперед колективна діяльність і зусилля цілого колективу школи (*Robinson, Lloyd and Rowe, 2008*).

Директори сьогодні покликані згуртовувати шкільний колектив, скеровуючи діяльність у напрямку підвищення ролі і ефективності процесів навчання, а не викладання, для того, щоб забезпечити набуття учнями необхідних життєвих компетентностей і створити середовище та умови для ефективного навчання як учнів, так і вчителів. Таким чином, роль директора набуває функцій фасилітатора, в обов'язки якого входить забезпечення конструктивного діалогу та взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу.

Системне лідерство є найбільш ефективним для шкільних об'єднань: школи-академії, шкільні федерації, школи з низькими показниками успішності та неефективні школи, які потребують втручання національних лідерів освіти для налагодження та покращення роботи навчального закладу. Функціональні ролі директора – системного лідера зводяться до такої класифікації:

1) розвивати успішну співпрацю між кількома школами і керувати з метою покращення результатів навчання. Така співпраця може проявлятися у створенні навчальних планів, обміні навчальними інноваціями тощо;

2) сприяти підвищенню ефективності шкіл через роботу з недоліками у відстаючих навчальних закладах;

3) підтримувати проблемні школи та розробляти зміни для покращання роботи таких шкіл;

4) бути лідером системи «Школа-громада» для створення ширшої співпраці між працівниками школи та представниками громадськості, що сприятиме розвитку потенціалу та добробуту дітей;

5) слугувати «агентом–змін» або експертом, який пропонує свої теоретичні знання та практичний досвід для покращання формальних програм розвитку школи (*National Colledge of School Leadership, 2014*).

Дослідники освітнього лідерства Лондонського університету Д. Хопкінс та Р. Хайем запропонували модель практичного застосування системного лідерства, що базується на основних засадах лідера у поєднанні з уже визначеними функціями. Ця модель відтворена на рисунку 2.1.



Рис. 2.1. Модель практичного застосування системного лідерства (за Д.Хопкінсом та Р. Хайемом). (Hopkins & Highet, 2007).

За моделлю, практична діяльність системних лідерів зумовлена моральною метою – підвищити результати навчання учнів. З цією метою системні лідери шукають важелі, які уповноважать учителів та інших зацікавлених осіб зробити школу рушійною силою, що впливає на покращення життя громади. Для ефективного освітнього розвитку школи системні лідери повинні базувати свою поведінку та здібності на щаблях саморозвитку й умінні передавати іншим свій світогляд і моральні принципи.

Отже, два центральні кола рисунка 3.3 передають основу вмінь лідера керувати процесом розвитку школи, процесом розвитку персоналу школи і управляти навчально-виховним процесом. Проте не кожен лідер, що володіє зазначеними якостями та характеристиками, є системним лідером, зовнішнє коло рисунка доповнює перелік характеристик, необхідних лідерові для здійснення системних змін (*Hopkins & Highet, 2007*), що визначені Національним коледжем шкільного лідерства у Великій Британії.

Концепція системного лідерства, запропонована Д. Хопкінсом, охоплює ширше поняття за управління школами і передбачає спрямованість роботи успішного директора на покращання роботи інших ефективних та неефективних шкіл так само, як і на успіх своєї установи. Інший британський дослідник Р. Глаттер (*Ron Glatter*) звужує поняття «системне лідерство» і пропонує нову модель управління – екзекутивне лідерство.

Екзекутивне лідерство (від англ. Executive – виконавчий, адміністративний), за концепцією Р. Глаттера, передбачає управління неефективними школами, яке здійснює успішний директор, що керує більш ніж однією школою (Р. Глаттер вказує на приклади, коли один директор-лідер керував одночасно діяльністю трьох шкіл, із контингентом 60 учнів у кожній (*Glatter & Harvey, 2006*). Для зміни неефективної системи управління визначальною стає активна участь лідера (директора школи) у цьому процесі, його готовність брати на себе виконання більшої кількості управлінських функцій, що є необхідним для успіху інших шкіл так само, як і для свого навчального закладу (*Glatter & Harvey, 2006*). Директор-екзекутивний лідер є головним

розпорядником у школі і виконує функції, рівноцінні функціям головного виконавчого директора CEO (*Chief Executive Officer*) бізнес-організації, тобто «визначає загальну стратегію підприємства, приймає рішення на вищому рівні, виконує представницькі функції» (*CEO.Wikipedia*).

Діяльність екзекутивного лідера має певні характеристики:

1) упродовж усього часу на посаді екзекутивного лідера директор не залишає управління власною школою. Саме цей аспект відрізняє вказану модель від традиційної політики індивідуального лідерства, коли необхідно покинути одну школу для керівництва іншою. Екзекутивний лідер є відповідальним за створення лідерської команди у складі заступника директора, представників педагогічного колективу обох шкіл та інших шкільних мереж;

2) місцева влада відіграє важливу роль у підтримці роботи екзекутивного лідера. Це надає можливість їй зберігати свою моніторингову роль у процесі тісної взаємодії та допомоги у прийнятті головних стратегічних рішень і впровадженні змін;

3) у школах, де наявне екзекутивне лідерство, можуть створюватися спільні управлінські структури, що є важливим кроком у розвитку довіри та появі механізмів спільного прийняття рішень (*Сбруева, 2012*).

Поштовхом до створення перших спільних управлінських структур стала освітня реформа 2002 року у Великій Британії, яка надала можливість створювати у двох чи більше школах, де спільно функціонують одиничні чи об'єднані управлінські комітети, федерації. У результаті з'явилися різні типи шкільних об'єднань, які керувалися нормативним законодавством 2002 року. Спільність ідей, намірів, ціннісних орієнтацій об'єднує учасників управлінських комітетів та робить їх рівними перед відповідальністю, яку вони беруть на себе за для розвитку спільної справи. Робота таких комітетів закладає підвалини для появи *федераційного* або *мережевого лідерства*. Мережеве лідерство відбувається за умови об'єднання групи шкіл, які мають офіційну домовленість про спільну діяльність, частково через структурні

зміни в системі управління, коли колектив лідерів поділяє відповідальність за всю шкільну мережу (*Glatter & Harvey, 2006*).

Про необхідність об'єднання мережі шкіл для спільного управління з метою покращення роботи йдеться в останньому виданні Білої книги освіти Великої Британії «Ваша дитина, ваші школи – наше майбутнє») («Your child, your schools our future», 2009): «Кожна школа повинна працювати в партнерстві з іншими школами з метою повного задоволення потреб своїх учнів» (*National College of School Leadership, 2014*). Визначальним є той факт, що з 2007 року у Великобританії закон не обмежує кількість шкіл, які можуть об'єднуватися для створення спільного органу управління (до 2007 року було обмеження не більше п'яти шкіл).

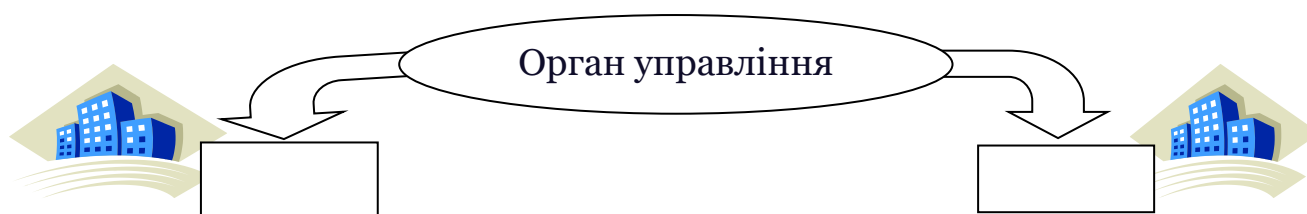
Провідним важелем об'єднання групи шкіл у мережі чи федерації (від англ. *Federation* – об'єднання, федерація, союз) є прагнення до підвищення якості шкільної освіти через упровадження інновацій. Адже, як зазначає Д. Хопкінс, «в освіті мережі сприяють поширенню інноваційного досвіду, створенню додаткових можливостей для професійного зростання вчителів, розвитку здатності шкіл до впровадження змін. Вони стають проміжною ланкою між централізованими і децентралізованими структурами, допомагають у процесі реструктуризації та рекультурації освітніх організацій та систем» (*Hopkins & Highem, 2007*).

Крім того, об'єднання шкіл у мережу сприяє розв'язанню деяких економічних проблем в освіті. Так, за загальної тенденції до зменшення кількості учнівського контингенту в школах Великої Британії, об'єднуючись у федерації, малокомплектні школи підпорядковуються управлінню спільного директора – лідера, зарплатня якого лише частково підвищується у зв'язку зі збільшенням повноважень, при цьому зникає потреба у посаді директора малокомплектної школи. Можливий варіант призначення окремого виконавчого директора, який займається лише питанням управління мережею шкіл, не залучаючись до викладання.

Отже, для управління мережею шкіл створюється громадський управлінський орган (директор, заступники, лідери-підрозділів), який визначає спільний освітній курс мережі шкіл, має повне право приймати фінансові і кадрові рішення та призначати директора у кожній окремій школі. Це варіант холістичного мережевого лідерства, який є досить поширеним у школах із Нідерландів.

Інший варіант – делеговане лідерство. Органи управління кожної з мережі шкіл призначають відповідальну особу, якій делегують право на прийняття рішень та представлення інтересів школи на зібраннях комітетів – об'єднаного органу управління. Схематично обидва варіанти об'єднаного лідерства мережі шкіл зображено на рисунку 2.2.

Холістичне мережеве лідерство



Делеговане мережеве лідерство

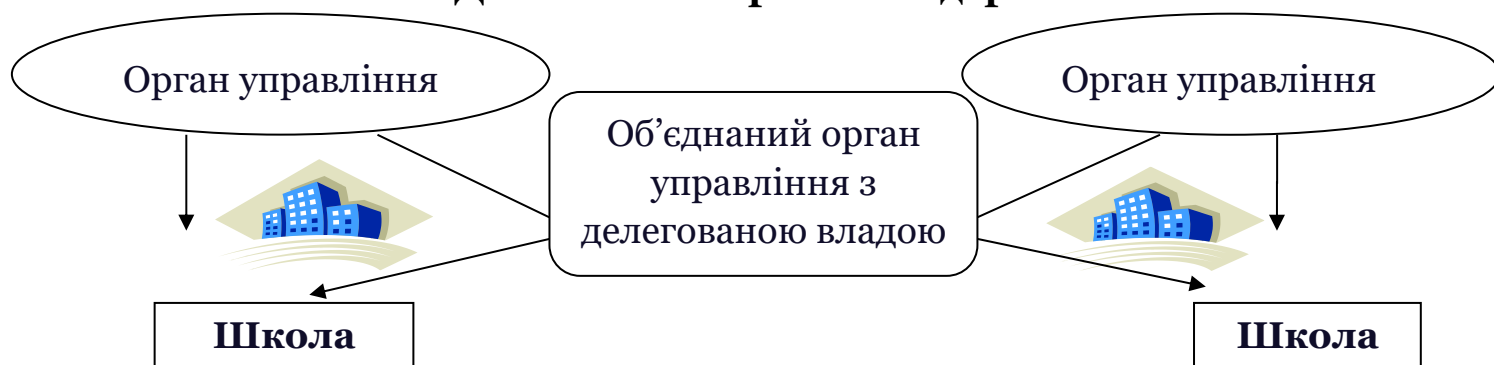


Рис. 2.2. Варіанти мережевого лідерства
(джерело: *National College of School Leadership*, 2014).

Головними характеристиками мережевого лідерства є його системний, дистрибутивний, кооперований характер. Лідери шкільних мереж повинні бути координаторами, фасилітаторами, менторами шкільних громад, які

утримують федерацію у стані дієздатності. Вони повинні володіти такими знаннями, уміннями та особистими рисами, що сприяють розвитку й удосконаленню роботи шкільної мережі (Hopkins & Highem, 2007).

Інноваційні види лідерства не залишилися поза увагою дослідження TALIS. Оскільки шкільне лідерство часто розглядають як колективні зусилля формальних і неформальних лідерів, то варто дізнатися, кого директори долучають до здійснення змін. Відповідно, низка питань, які стосувалися розподілу лідерських обов'язків директора та залучення зацікавлених осіб, яких сьогодні прийнято називати «стейкхолдерами», тобто інших працівників школи, учнів та громаду, до прийняття управлінських рішень, були включені до анкети директора. Питання щодо дистрибутивного лідерства стосувалися надання працівникам, батькам, опікунам та учням можливості брати активну участь у прийнятті рішень щодо діяльності, політики, планів та цілей навчального закладу (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Види діяльності директорів шкіл, які передбачають дистрибутивне лідерство (відсоток респондентів, котрі вказали, що «погоджуються» або «цілком погоджуються» з певними твердженнями щодо делегування повноважень)

№	Країна	<i>Школа дає працівникам можливість брати активну участь у прийнятті рішень</i>	<i>Школа дає можливість батькам та опікунам брати активну участь у прийнятті рішень</i>	<i>Школа дає можливість учням брати активну участь у прийнятті рішень</i>
		Погоджуюсь/ цілком погоджуюсь	Погоджуюсь/ цілком погоджуюсь	Погоджуюсь/ цілком погоджуюсь
1	Болгарія	99,1	81,5	73,7
2	Данія	97,6	73,6	77,8
3	Естонія	100,0	94,4	90,8

Продовження таблиці 2.5

4	Іспанія	97,3	88,0	77,4
5	Італія	97,7	81,3	38,2
6	Латвія	99,3	100,0	98,0
7	Нідерланди	96,9	79,3	68,4
8	Польща	99,7	95,7	95,2
9	Португалія	99,3	91,5	78,2
10	Румунія	97,7	91,6	71,7
11	Словаччина	99,6	87,7	48,3
12	Фінляндія	98,1	52,7	69,0
13	Франція	96,8	80,5	66,3
14	Чехія	99,9	90,0	84,7
15	Швеція	98,5	53,2	74,1
16	Середнє по TALIS	98,0	83,4	77,6
17	Україна	96,5	94,5	87,0

Джерело: OECD, TALIS 2013 Database

Як бачимо з таблиці, майже усі директори досліджуваних країн задекларували активне залучення працівників школи до прийняття рішень та управління школою. Проте школи і країни значно відрізняються за ступенем включення до управління батьків, опікунів та учнів. У загальному майже дві третини всіх опитаних країн-учасниць та 75% усіх директорів зазначили, що батьки, опікуни й учні мають право голосу у їхніх школах. Приблизно в 1/3 частині країн-учасниць включення батьків і учнів до процесу управління школою є менш звичним, проте позитивним висновком є те, що, незалежно від економічного розвитку країни чи системи освіти, більша частина шкіл-учасниць залучають батьків і учнів до прийняття рішень (*OECD, TALIS 2013 Results, 2014*).

Однією з переваг включення учнів, батьків чи опікунів до процесів управління є підтримка шкільних рішень усіма зацікавленими сторонами у школі та у громаді. Участь учнів та їхніх батьків чи опікунів допомагає врахувати різні погляди, впливає на якість прийнятих рішень і дозволяє

залучити їх та громаду до втілення спільної мети. Скоординовані зусилля в напрямку досягнення спільних цілей відіграють велику роль у створенні команди, впливають на мотивацію професійного вдосконалення вчителів та втілення інновацій. Створення команди, об'єднаної спільною метою, означає також спільну відповідальність за отримані результати та підтримку від громади. На жаль, внесені в анкету питання щодо дистрибутивного лідерства не дозволяють визначити форми та ступінь участі працівників школи і членів громади у прийнятті рішень, тому важливо у майбутньому дослідити, які детермінанти впливають на цей процес.

Райдужні результати щодо високих відсотків дистрибутивного лідерства (у середньому по TALIS 98%, а в Україні 96,5% директорів зазначили, що працівники школи беруть активну участь у прийнятті рішень) затьмарює детальніший аналіз відповідей на питання анкети. Зокрема, проаналізувавши відповіді директорів щодо чинників, які обмежують їхню діяльність, бачимо, що значний відсоток директорів у країнах-учасницях опитування вважають, що відсутність розподілу адміністративних обов'язків поміж іншими членами персоналу школи обмежує ефективність їхньої роботи: значною мірою – 6%, певною мірою – 27%, і незначно – 42% (див. рис. 2.3)¹.

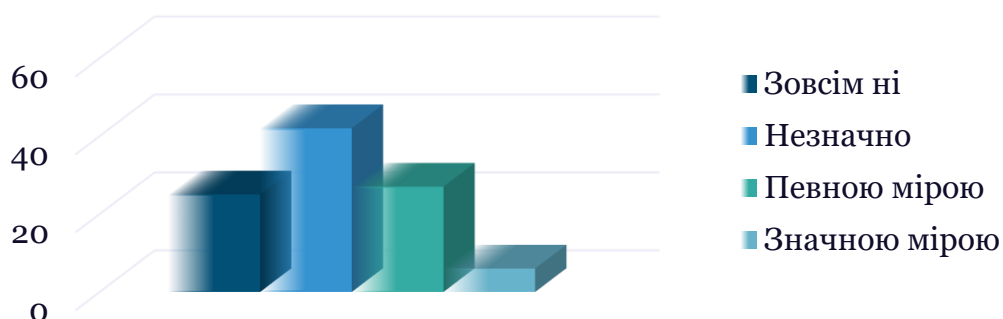


Рис. 2.3. Відповіді директорів країн-учасниць TALIS на питання «Якою мірою відсутність розподілу адміністративних обов'язків між іншими членами персоналу школи обмежує ефективність вашої роботи?»

¹ Дані укладено за допомогою International Data Explorer. <http://nces.ed.gov/surveys/talis/idetalis>

Вважається, що дистрибутивне лідерство є більш поширеним у великих школах, із великою кількістю учнів і персоналу та, відповідно, із збільшенням навантаження на директора. Проте результати дослідження TALIS показали, що розмір школи не впливає на показники дистрибутивного лідерства. Не було виявлено також залежності дистрибутивного лідерства від попередньої формальної освіти директорів. Однак науковцями помічено певну закономірність: директори, котрі частіше беруть участь у різних програмах професійного розвитку, частіше практикують дистрибутивне лідерство у своїх закладах (*OECD, TALIS 2013 Results, 2014*).

Опитування українських директорів показали, що в українських школах прийнято залучати учнів до управління школою. Цей показник є вищим за міжнародний (87% проти 77,6%). Така ж тенденція простежується і щодо участі батьків та опікунів в управлінні школою (94,5% проти 83,4%). Ці показники певною мірою підтверджують наявність шкільної культури співробітництва в Україні та дистрибутивного лідерства. Проте, оскільки директори в Україні мають обмежений вплив на деякі аспекти управління, зокрема ті, що стосуються фінансування, кадрового забезпечення та автономії, то участь інших осіб (учителів, батьків, учнів) стосується здебільшого освітнього процесу (*Щудло та ін., 2018, с. 72*).

Визначивши пріоритетні стилі лідерства, маємо змогу більше деталізувати їх, беручи до уваги показники, які стосувалися розподілу часу директорів шкіл на виконання своїх службових функцій (див. рис. 2.4). Поєднання отриманих даних дозволяє виокремити чотири стилі лідерства у школах, де проводилося дослідження: - інтегроване лідерство; - інклюзивне лідерство; - навчальне лідерство; адміністративне лідерство.

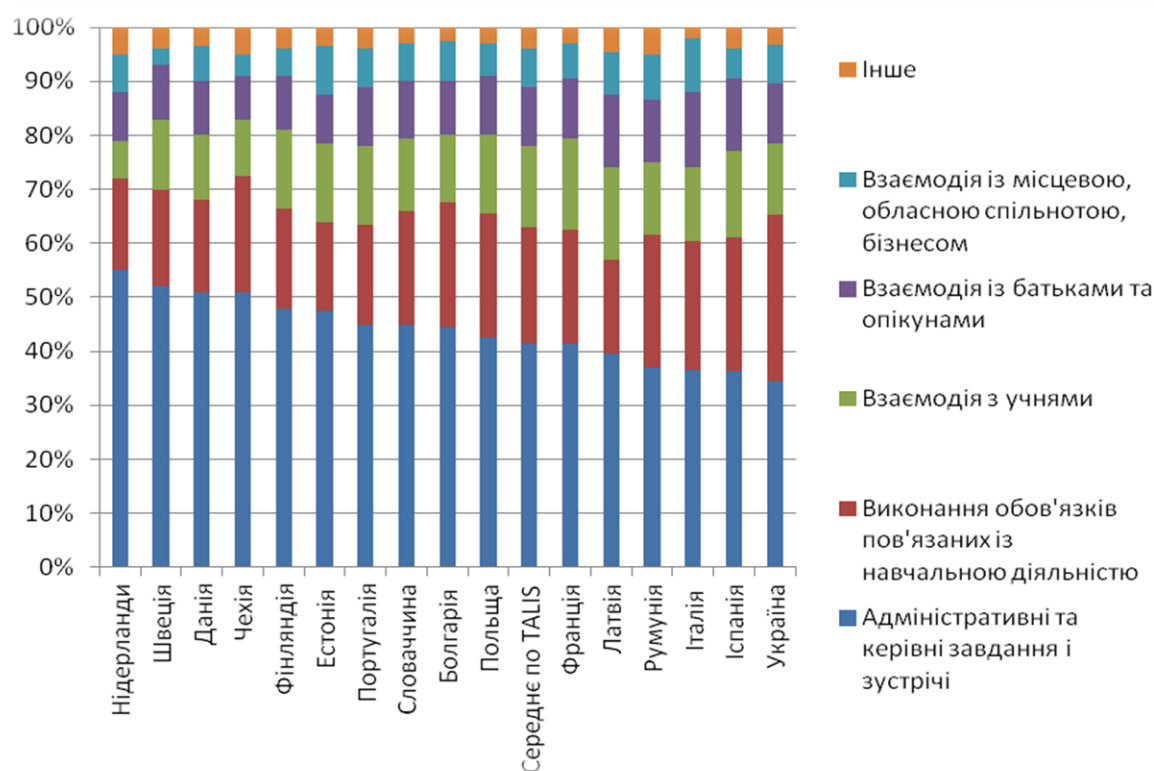


Рис. 2.4. Робочий час директора: розподіл часу на виконання різних функцій
(OECD, 2014, TALIS 2013 Results)

Шкільних лідерів країн-учасниць TALIS, які показали високі показники інструктивного та дистрибутивного лідерства і проводили значну кількість часу, виконуючи обов'язки, пов'язані із навчальними планами та навчальною діяльністю, (див. табл. 2.4, 2.5 та рис. 2.1), можна охарактеризувати як керівників, які застосовують «інтегроване лідерство». Країни, у яких переважає інтегрований стиль лідерства, – Болгарія, Румунія, Чехія, Латвія, Польща, Україна. Інтегроване лідерство, яке поєднує в собі характеристики як інструктивного, так і дистрибутивного стилів, є одним із найдієвіших для створення професійної навчальної спільноти в школі. Як свідчать дані опитування, більша частина учасників опитування належить до цієї категорії. Проте, хоча велика кількість директорів демонструє форми інтегрованого лідерства, деякі керівники шкіл в основному покладаються на інструктивне керівництво і лише частково залучають інших зацікавлених сторін до процесу прийняття рішень.

«Інклюзивними лідерами» вважаємо тих директорів, які долучають співробітників, учнів та їхніх батьків чи опікунів до прийняття рішень у школі, але рідше беруть на себе роль лідера з питань навчально-виховної діяльності в школі, витрачаючи менше часу на розробку і втілення розкладу, навчальних програм і планів (напр., Нідерланди, Естонія, Данія, Франція, Португалія, Іспанія).

«Навчальне лідерство», на противагу до інклюзивного, означає, що директори більше часу проводять, удосконалюючи навчально-виховний процес у школі. Ефективний директор – навчальний лідер добре володіє особливостями змісту та методів викладання навчальних предметів, здатний контролювати результати навчального процесу, надавати поради учителям із питань професійної діяльності, однак рідше використовує потенціал інших зацікавлених сторін у прийнятті управлінських рішень у школі. Високий відсоток директорів, які практикують «навчальне лідерство», спостерігаємо в Італії та Словаччині.

Четверта категорія, «адміністративні лідери», мають значно нижчі показники інструктивного та дистрибутивного лідерства та проводять велику кількість свого часу, виконуючи адміністративні обов'язки (напр., Фінляндія, Швеція, Франція). «Лідери-адміністратори» приділяють мало уваги навчальному процесу, з меншою ймовірністю залучатимуть громаду та стейкхолдерів до прийняття важливих шкільних рішень, для них є менш характерною співпраця викладачів. Значною мірою адміністративні керівники перекладають важливі рішення на своїх працівників, що дещо підвищує самостійність їхньої діяльності, однак відсутність рефлексивного діалогу призводить до втрати спільної мети і відчуття співпраці.

Початок третього тисячоліття приніс нове бачення на класифікацію управлінських стилів, де науковці намагалися пояснити механізми впливу лідерів на своїх послідовників. Однією з таких нових класифікацій стала класифікація стилів, що засновані на емоційному інтелекті, яку досліджував відомий американський фахівець у сфері менеджменту й управління

діяльності. Однак він визначає емоційний інтелект як додатковий і лише в окремих випадках визначальний чинник впливу лідера.

Грунтовні дослідження Д. Гоулмана, Р. Бояціса, Е. Маккі, (*Гоулман та ін., 2015*), Кете де Вріс (*Кете де Вріс, 2004*) дали початок новій теорії емоційного лідерства. На думку вчених, «ширий емоційний відзив ... з'являється на світ завдяки цілому набору узгоджених дій, якими користується керівник. Ці дії утворюють своєрідні стилі лідерства». Таким чином, автори теорії сформували класифікацію стилів емоційного лідерства, яку поділили на резонансні та дисонансні стилі. Резонансні – спрямовані на цінності рівності, довіри, спільного прийняття рішень, свободи та відповідальності, інноваційності. Власне, на ці цінності орієнтуються школи з автономним управлінням. Дисонансні – спрямовані на цінності ієрархічності, примусу, порядку. Автори радять більше працювати у резонансних стилях й уникати дисонансних. Найчастіше ми поєднуємо ці стилі, але є точно той, який превалює на практиці. Класифікацію із шести емоційних стилів подано на рисунку 2.5.



Рис. 2.5. **Класифікація емоційних стилів** (джерело: Гоулман та ін., 2015)

Проаналізуємо кожен стиль:

- **ідеалістичний лідер** – веде людей до спільної конкретної мети; не говорить, як дійти до мети, а допомагає команді зрозуміти загальну тенденцію і вселяє бажання йти; забезпечує автономність членів команди; невдачу сприймає як досвід, який треба проаналізувати, врахувати на майбутнє і рухатись далі;

- головний фокус **навчального лідера** — навчання команди через визначення, підсилення та постійний розвиток сильних сторін, що досить позитивно впливає на клімат в організації; стиль доцільно застосовувати, щоб допомогти співробітникам поліпшити продуктивність за рахунок розвитку перспективних здібностей кожного;

- **товариський лідер** об'єднує організацію, створює атмосферу довіри в команді, якщо треба владнати конфліктні ситуації в колективі; мотивує співробітників у нелегкі часи;

- **демократичний лідер** залучає до прийняття рішень команду (варто зауважити, що є різні рішення, які обмежені часом та відповідальністю, до яких не завжди доречно залучати всіх). Стиль позитивно впливає на клімат в організації; його доцільно використовувати, щоб досягти підтримки, однастайності, отримати від співробітників пропозиції щодо розвитку справи;

- **амбіційний лідер** встановлює цілі та чекає, що команда їх досягне попри всі перешкоди; такий лідер багато вимагає і без проблем звільняє неефективних працівників, оскільки вважає, що співробітники самі все мають знати. Такий стиль доцільно застосовувати лише тоді, коли необхідно отримати відмінні результати від команди кваліфікованих співробітників з високою мотивацією;

- **авторитарний лідер** розсіює страхи, вказуючи чіткий напрямок руху в непередбачуваних ситуаціях; цей стиль може стати позитивним тільки у часи кризи, коли потрібні термінові зміни (*Гоулман та ін., 2015*).

Названі вище варіації лідерських стилів базуються переважно на індивідуальних характеристиках управлінця, його вмінні реагувати у певних ситуаціях і за певних обставин та знаннях основ менеджменту, необхідних для ефективного виконання своїх функціональних обов'язків. Як серед традиційних, так і серед інноваційних стилів лідерства важко вибрати один, але ефективний для управління навчальним закладом, адже кожна школу очолює індивід з певним набором особистих навичок, знань, здібностей і вмінь. Саме він/вона несе відповідальність за діяльність школи.

Вибір стилю управління значно впливає на результативність роботи шкільної організації. Проте серед запропонованих традиційних та інноваційних стилів лідерства важко вибрати один який буде ефективним для управління загальноосвітнім навчальним закладом, адже кожна школу очолює індивід з певним набором особистих навичок, знань і здібностей. Тому найкращим вибором для директора-лідера можна вважати індивідуальний стиль управління школою, який є своєрідним міксом різних стилів. У цьому і полягає розвиток аутентичних лідерів і співробітників, які формують свою аутентичну організацію, готову до нових викликів та запитів суспільства.

Вимоги до суб'єктів управління школою і шкільне лідерство

Як показує аналіз літературних джерел, важко запропонувати єдиний стиль лідерства, як і немає стандартного набору якостей, якими повинні володіти лідери. Професіограма якостей керівника школи змінювалась протягом десятиліть минулого століття (рисунок 2.6.), причому вимоги до директорів постійно збільшувалися.

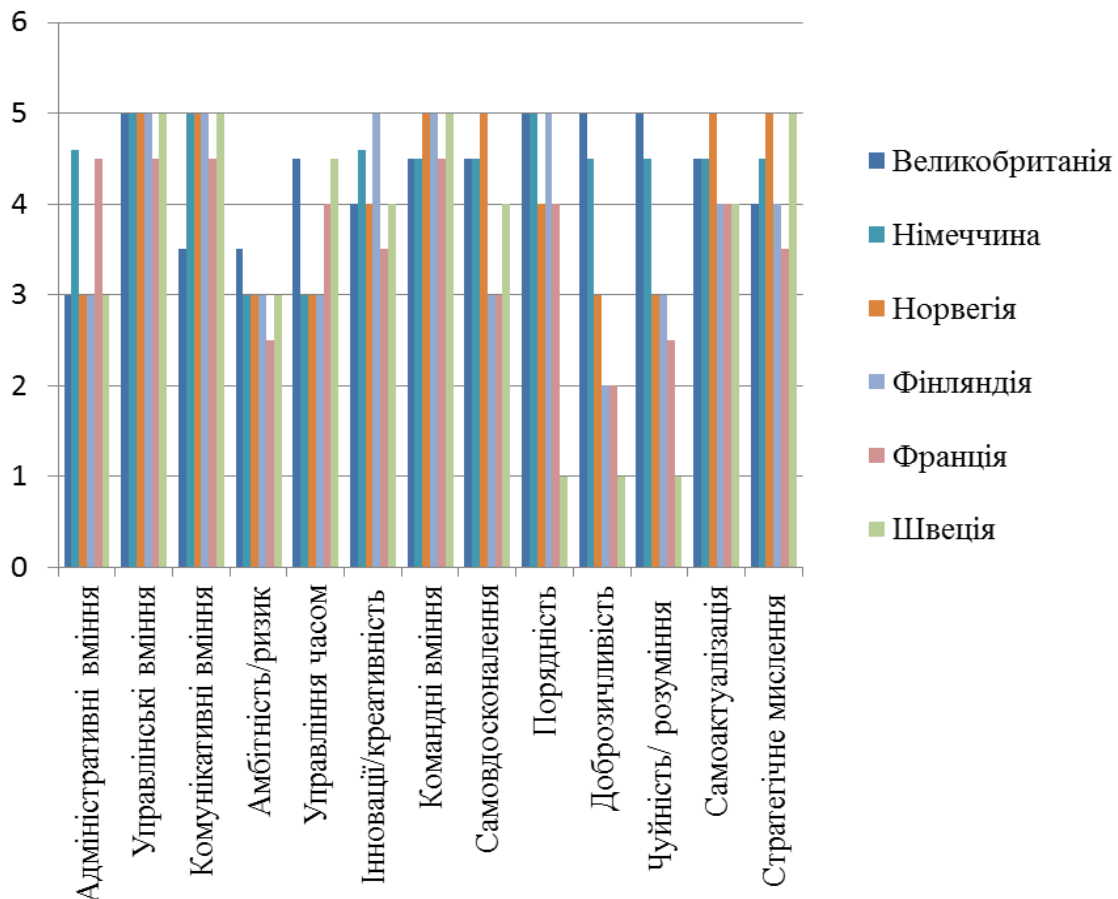


Рис. 2.6. Рівень необхідності ключових компетентностей для виконання функцій директора школи в окремих країнах Європейського Союзу, за матеріалами джерел (Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, 2013)

На початку XXI століття Організація економічної співпраці та розвитку (OECD) висловила значне занепокоєння щодо забезпечення кадровим та управлінським потенціалом закладів освіти, наголосивши на необхідності поліпшення умов праці педагогічних лідерів. Згідно з висновками робочої групи фахівців Європейського комітету профспілок працівників освіти (European Trade Union Committee for Education, ETUCE), посада директора школи *почала* втрачати свою привабливість через низку недоліків (*School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities, 2012*):

- погані умови праці: надмірне навантаження обов'язками, як результат – збільшення тривалості робочого дня, невідповідність оплати праці, високий показник стресових ситуацій на робочому місці (порівняно з показниками керівників в інших галузях), що знижує інтерес населення до цієї посади. Як свідчать звіти ОЕСД, 2008, у Бельгії (Фр.), Фінляндії, Данії та

Північній Ірландії налічується менше 2,5 тисяч директорів шкіл порівняно з 57 тисячами усіх директорів шкіл у Франції (*Education at a Glance, 2013*);

- старіння професії. Опитування директорів шкіл країн-учасниць ОЕСР показало, що у таких європейських країнах, як Бельгія (Фр.), Данія, Австрія, Північна Ірландія, показник кількості директорів шкіл, яким за 50 років, сягає критичного максимуму – 80%, тоді як у Люксембурзі цей показник становить лише 25% (*Education at a Glance, 2013*);

- гендерний дисбаланс шкільних лідерів. В Австрії, Бельгії (Фр.), Португалії та Великобританії понад 60% директорів шкіл – це жінки. У початкових школах Австрії, Швеції та Великобританії цей показник складає 75% (там само);

- відсутність можливості постійного кар'єрного зростання;
- високий рівень відповідальності та підзвітності.

Непривабливість посади директора школи у країнах Західної і Північної Європи знижує можливості держав залучити достатню кількість кваліфікованих кандидатів на оголошені місця. Ситуація ускладнена і тим, що найближчими роками очікуався вихід на пенсію значної кількості досвідчених директорів, а нові претенденти не завжди відповідають сучасним вимогам до посади.

Схожу ситуацію спостерігаємо і в Україні. За даними опитування TALIS, середній вік директорів в Україні 53,2 роки, тоді як середній показник по TALIS – 51,5 роки. Зокрема, спостерігається деяке старіння українських директорів, з яких близько 21% продовжують працювати у віці понад 60 років, що вказує на актуальну потребу в Україні у підготовці нових кваліфікованих лідерських кадрів. Високий відсоток директорів, які мають понад 60 років, зазначають і такі країни, як Словаччина, Естонія, Данія, Нідерланди, Латвія, Норвегія. Найвищий відсоток директорів, які продовжують працювати після 60 років, виявлено в Італії (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Розподіл директорів за віковими групами (2013)

Країна	Розподіл директорів за країнами та віковими групами							
	Менше 40 р.		40–49 р.		50–59 р.		60 і більше	
	%	S. E.	%	S. E.	%	S. E.	%	S. E.
Середнє по обраних категоріях	7.7	(0.64)	30.8	(1.18)	46.2	(1.22)	15.7	(0.85)
Болгарія	4.2	(1.55)	35.9	(3.13)	47.4	(3.96)	12.5	(2.52)
Чехія	6.3	(1.81)	38.4	(3.08)	44.8	(3.39)	10.4	(2.21)
Данія	4.2	(1.88)	25.0	(3.72)	51.7	(4.93)	19.1	(3.93)
Естонія	5.1	(1.57)	29.4	(3.35)	43.2	(3.50)	22.3	(2.94)
Фінляндія	8.7	(2.43)	33.4	(3.79)	44.9	(4.07)	13.0	(3.04)
Франція	1.7	(1.00)	31.5	(4.19)	56.3	(4.63)	10.5	(2.35)
Італія	‡	(†)	13.3	(2.41)	38.9	(4.80)	46.8	(4.91)
Латвія	4.2	(1.75)	27.0	(5.14)	52.1	(4.57)	16.7	(3.43)
Нідерланди	6.4	(4.22)	26.4	(8.05)	49.2	(6.95)	18.0	(5.14)
Норвегія	3.8 ¹	(1.64)	39.5 ¹	(8.15)	35.5 ¹	(8.04)	21.2 ¹	(5.57)
Польща	6.7	(2.82)	36.7	(4.66)	49.4	(5.02)	7.2	(2.49)
Португалія	5.4	(1.72)	26.5	(4.20)	56.8	(4.02)	11.3	(3.20)
Румунія	31.3	(4.08)	26.7	(3.71)	37.0	(4.59)	5.0	(1.74)
Словаччина	9.7	(2.54)	23.4	(3.53)	49.4	(3.69)	17.5	(3.04)
Іспанія	13.8	(3.68)	33.7	(4.94)	44.6	(5.14)	7.8	(1.91)
Швеція	4.3	(1.85)	46.1	(5.07)	37.2	(4.58)	12.5	(2.95)
Україна	5,5		27,4		45,8		20,9	

*Дані укладено за допомогою International Data Explorer.
<http://nces.ed.gov/surveys/talis/idetalis>.

Головною відмінністю опитування директорів шкіл в Україні у порівнянні з країнами-учасницями TALIS 2013, є виявлений гендерний дисбаланс, адже 70,6% директорів в Україні – жінки, у порівнянні до 49,4% (у 2013 р.) та 47% (у 2018 р.) у країнах-учасницях TALIS. Така тенденція спостерігається також у тих країнах, де вчителями працюють переважно жінки (70–90%).

Основна частка українських директорів (82,1%) працюють у школах із повною занятістю та обов'язками викладання окремих предметів, і лише 16,4 % зазначили, що викладання не входить до їхніх обов'язків (*Щудло та ін., 2018*). Ці показники різко відрізняються від середнього по TALIS, де лише 35,4% директорів поєднують керівництво із навчальною діяльністю. Навчальна діяльність також залишається обов'язковим аспектом роботи більшості директорів у Болгарії, Чехії, Словаччині. Зрозуміло, що додаткове навантаження викладацькою діяльністю зменшує час директорів на розбудову шкільної навчальної громади, проте водночас дозволяє з середини побачити позитивні чи негативні сторони власного управління, побудувати тісніші взаємини з учнями та колегами.

Схарактеризуємо національні особливості підготовки й організації діяльності шкільних лідерів в окремих країнах Європейського Союзу відповідно до професійних стандартів.

Процедури відбору претендентів на посаду директора школи у країнах Європи відрізняються від країни до країни і залежать від національної політики та державного законодавства. Відповідно до кількості вимог, необхідних для призначення на посаду директора школи, стандарти можна розподілити за трьома категоріями.

Перша категорія кадрових стандартів є, по суті, найбільш загальними вимогами до директора школи. Заміщення посади директора позбавлене надмірної формалізації. Керівником нерідко обирають представника учительського корпусу навчального закладу серед тих, хто має досвід педагогічної роботи не менше трьох років та проявив задатки лідера протягом цього періоду (*Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders, 2009*).

Така кадрова політика простежується у низці західно- і північно-європейських країн (*Нідерландах, Норвегії, Швеції*). Наприклад, для того, щоб отримати призначення директора школи, претендент на посаду у *Швеції* повинен мати «педагогічні знання, набуті у процесі професійного

навчання чи практичного педагогічного досвіду» (Taipale, 2012). Відсутність вищої педагогічної освіти не є підставою для відмови призначити на посаду директора школи. Такі ж вимоги при прийомі на посаду директора школи у **Норвегії**.

У **Нідерландах** також немає чітких кваліфікаційних вимог до посади директора школи. Претендент на цю посаду повинен мати педагогічний досвід, отриманий під час роботи у школі. Директорами невеликих голландських шкіл, як правило, стають досвідчені вчителі, які пропрацювали в тій же школі протягом досить тривалого часу. У більших школах, із багаторівневою структурою управління, шкільна рада може найняти управлінців чи фахівців із фінансових питань, які раніше не були штатними працівниками навчального закладу. Такий підхід створює можливості для залучення гарних менеджерів до управління освітніми установами, для цього варто лише довести свою відповідність.

Друга категорія кадрових стандартів стосується відбору претендентів на посаду директора школи за умови наявності як педагогічного досвіду, так і освітньої професійної кваліфікації. Така кадрова політика є характерною для **Бельгії, Данії та Німеччини**. Зауважимо, що педагогічний досвід претендента на посаду директора у цих країнах повинен становити не менше 3–5 років роботи у закладах освіти (у Німеччині – 5–7 років), а диплом професійної придатності повинен відповідати рівневі, не нижчому від бакалавра.

Третя категорія стандартів відбору претендентів на посаду директора школи охоплює вимоги другої категорії (кваліфікація педагога та педагогічний досвід (див. вище)), до яких додається обов'язкова наявність сертифіката про проходження підготовчих курсів із лідерства. Така кадрова політика практикується у таких країнах Європи, як Великобританія (Англія) та Фінляндія (характеристики вимог, якими керуються під час відбору претендентів на посаду директора школи у деяких країнах Європейського Союзу (рисунок 2.7.)).

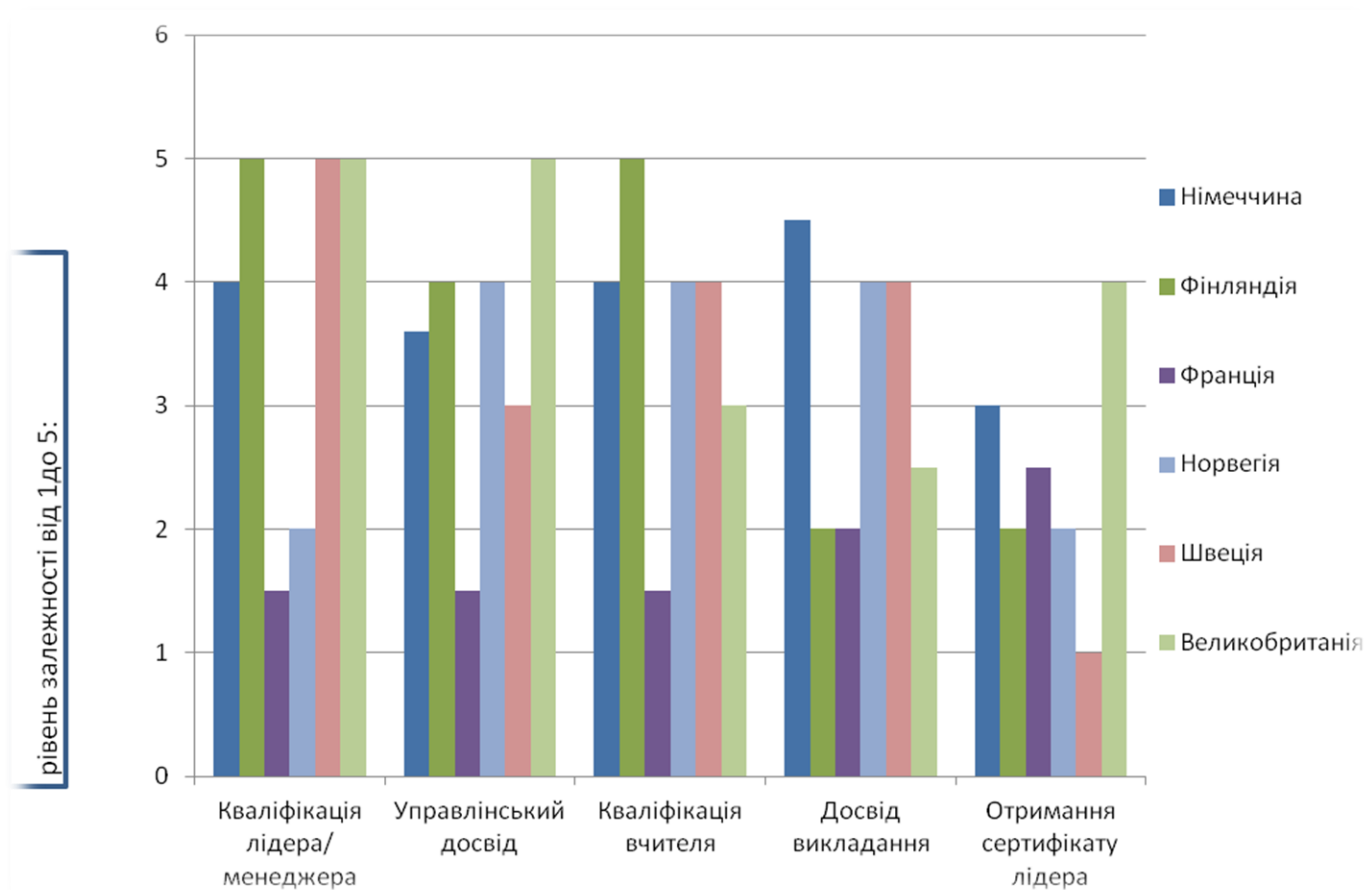


Рис. 2.7. Вимоги, якими керуються при прийомі претендентів на посаду директора школи у деяких країнах Західної і Північної Європи
(за матеріалами джерел (*Key competences for a changing world, 2010*))

Відзначимо, що фактично всі державні школи Англії та Фінляндії з кінця 80-х років минулого століття функціонують на засадах автономного управління.

Ураховуючи ефективність діяльності таких шкіл та високі показники навчальних досягнень учнів у цих країнах (за результатами PISA), будемо вважати ці країни взірцями демократичного управління. У цьому розумінні логічним буде висновок, що головними критеріями формування кадрового стандарту для директора автономного навчального закладу є:

- кваліфікація вчителя;
- досвід викладання;
- професійні компетентності лідера (*Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders, 2009*).

Відповідно до нового Закону “Про освіту” України, ухваленого у вересні 2017 року, директором школи, що обирається за конкурсом, може стати громадянин України, який має вищу педагогічну освіту на рівні спеціаліста або магістра, стаж педагогічної роботи не менше ніж 3 роки, успішно пройшов атестацію керівних кадрів освіти у порядку, встановленому МОНу (Ст. 38. Закон про повну загальну середню освіту).

Крім того, беззаперечною ознакою керівника нової української школи є його потенціал лідера і певний набір навичок та здібностей:

- здатність управляти собою та своїм часом;
- громадянські та суспільно значущі особисті цінності;
- стратегічне мислення;
- особиста відповідальність;
- орієнтація на постійне особистісне зростання;
- навички розв’язувати проблеми;
- креативність і здатність до інновацій;
- знання сучасних методів впливу;
- здатність впливати на тих, хто оточує, переконувати їх;
- вміння навчати і розвивати підлеглих;
- здатність формувати та розвивати ефективні команди.

Варто зауважити, що 94% директорів закладів загальної середньої освіти України відповідають вказаним вимогам, крім того, пройшли програми підвищення кваліфікації або опанували окремі дисципліни з управління закладом освіти, на відміну від країн-учасниць TALIS, де середній показник зазначених керівників нижчий і складає 84,8%. Формальна освіта шкільних лідерів в Україні (рівень бакалавра, магістра або спеціаліста) є дещо вищою, аніж середній показник по TALIS (97% у порівнянні до 92,5%), однак у європейських країнах більший відсоток докторів/кандидатів наук на відповідних посадах (3,2% у порівнянні до 1,5% в Україні) (Всеукраїнське моніторингове опитування викладання та навчання серед директорів і

вчителів закладів загальної середньої освіти (за методологією TALIS, лютий — серпень 2017 р.) (*Щудло та ін., 2018*).

Українські директори також зазначили додаткову професійну освіту, зокрема проходження атестаційних курсів для вчителів або тренінгів з управління закладами освіти та лідерства, однак проходили їх здебільшого після обрання на посаду (51,3% у порівнянні до 37,5% у країнах TALIS). Головною перешкодою на шляху до професійного розвитку із заданого їм переліку вважають відсутність заохочення для участі у відповідних заходах (29,8%), відсутність підтримки від працедавців (17,1%), недоступність програм професійного розвитку (10,6%), робочий розклад (10,1%), відсутність відповідних можливостей (5,1%) та сімейні обов'язки (4,0%) (*Щудло та ін., 2018*). Натомість у країнах Європейської співдружності спостерігаємо дещо іншу ситуацію: близько 43% анкетованих зазначили робочий розклад головною перешкодою, відсутність заохочення зазначили 37%, високу ціну – 30%, а відсутність можливостей і підтримки з боку працедавців – близько 20%. Відсутність можливості проходження програм для професійного розвитку є перешкодою у таких країнах, як Італія (52%), Польща (37%), Португалія (54%), Сербія (41%), Іспанія (53%), що ще раз вказує на необхідність розробки нових освітніх стандартів у цих країнах з опорою на позитивний досвід країн, де такої проблеми не існує.

За межами формальної освіти 85% усіх директорів у країнах-учасницях TALIS отримали додаткове навчання з перепідготовки або підвищення кваліфікації вчителів. Це пояснюється тим, що більшість із них поєднують обов'язки директора з навчальною діяльністю. Дані дослідження також показали, що директори, які мали освіту з управління та лідерства, у середньому частіше долучалися до ініціювання змін та впровадження інновацій у своїх закладах. Значне збільшення підготовки до лідерської діяльності спостерігається у Фінляндії, Латвії, Португалії, Іспанії, Данії, Словаччині, Румунії. За результатами TALIS 2018 року, у середньому 99% усіх директорів долучалися до програм професійного розвитку, і 100% у 21 країні

засвідчили, що брали участь у таких програмах за останні 12 місяців. Головними складовими професійного розвитку директори вказали: вивчення професійної літератури, участь у навчальних курсах та тренінгах, освітні конференції, членство у професійних організаціях та спільнотах, вивчення передового досвіду, навчання онлайн тощо (*OECD, TALIS 2018 Results, 2019*).

Як показують дослідження ОЕСД, більшість програм підвищення кваліфікацій для директорів шкіл є короткостроковими і можуть здійснюватися як на базі університетів, державних інститутів підвищення кваліфікації, державних навчальних установ, так і в недержавних навчальних центрах. Але практично в усіх країнах ОЕСД підвищення кваліфікації директорів шкіл є обов'язковим елементом професійного розвитку.

Зміст та вимоги до наповнення програм підвищення кваліфікації директорів шкіл різняться у кожній із країн. Так, у Великій Британії (зокрема, у Шотландії) навчання, спрямоване на підвищення кваліфікації директорів шкіл, охоплює предмети з різних галузей знань. Серед тематики занять, яка затверджується місцевими відділеннями освіти, можна відзначити такі: захист прав дітей, професійний розвиток, робота з кадрами і підбір персоналу, дистрибутивне лідерство, обов'язки директора школи в забезпеченні здоров'я і безпеки спільноти, недоліки і справедливість у керівництві, коучинг тощо.

Програми підвищення кваліфікації директорів шкіл у Норвегії орієнтовані на розвиток компетентностей, які були визначені в «когнітивній карті» Р. Куїна (Quinn, 1996). За цією «картою» директор-лідер повинен оволодіти різними компетентностями та спробувати себе в різних ролях для того, щоб оптимально забезпечувати місію школи. Виконання функцій лідера директором відбувається як у внутрішньому, так і зовнішньому середовищі шкільної організації, він створює порядок і стабільність, виступає ініціатором змін та вміє до них адаптуватися.

Для професійного розвитку директорів шкіл у Швеції восени 2011 року урядом країни була запущена нова чотирирічна програма підвищення кваліфікації «Стимул для директорів шкіл» (Rektorslyftet), яка пропонує навчання для всіх чинних очільників шкіл, окрім новопризначених, які проходять спеціально створені програми для керівників-початківців. Програма є добровільною і безкоштовною та забезпечує одночасно місця для 40% директорів шкіл усієї країни.

Директори шкіл Фінляндії під час проходження програм підвищення кваліфікації повинні опанувати дисципліни, пов'язані з розвитком муніципальної системи управління, фінансовим чи кадровим менеджментом і новими технологічними рішеннями (ІТ-рішення для фінансового і кадрового менеджменту тощо). Зовсім мінімальним є обсяг предметів, що стосуються зміцнення компетентностей директора школи як лідера навчально-виховної роботи.

Поряд із навантаженням через проходження програм професійного розвитку директори шкіл постійно залучені до виконання своїх кваліфікаційних завдань. 84% шкільних директорів Фінляндії повідомляють, що відчують себе «дуже завантаженими», саме через це професія директора втрачає свою привабливість, а 30% директорів фінських шкіл відчують перевтому на роботі.

Оскільки вчителі мають здатність впливати на результати навчальних досягнень учнів, а отже, на ефективність школи, то керівним органам освіти важливо приділити значну увагу професійному розвитку вчителів та формуванню їхнього лідерського потенціалу. Як свідчать результати опитування вчителів шкіл за методологією TALIS щодо участі педагогів у різних заходах професійного розвитку, 98,2% вчителів підтвердили, що вони брали участь хоча б в одній діяльності з підвищення кваліфікації за 12 місяців до заповнення анкети (*Щудло та ін., 2018*). Цей показник майже на 10% перевищує середній по TALIS 2013 (88,4%) та показник участі вчителів європейських шкіл у програмах професійного розвитку. Трохи вищі

показники участі серед жінок, більш досвідчених учителів, учителів із постійною формою зайнятості та вчителів, які працюють понад 30 годин на тиждень (*Щудло та ін., 2018, с. 15-16*).

У контексті запровадження програм професійного розвитку шкільних лідерів зарубіжні дослідники програм управління наголошують на першочерговості залучення до програм «професіоналізації» і вчителів, котрі можуть, на думку К. Лейтвуда та К. Ріла, виконувати ролі як формальних, так і неформальних лідерів (*Leithwood, K., Riehl, C., 2003*). Сукупність ролей, які виконують учителі в рамках формального і неформального лідерства, можна розподілити на чотири великі категорії: проєктне лідерство, командне лідерство, шкільне лідерство та стратегічне лідерство.

Схарактеризуємо кожен з категорій педагогічного лідерства і визначимо функції, які виконують учителі у кожній із цих категорій, та представимо їх у таблиці 2.7.

Дослідження доводять, що як формальні, так і неформальні шкільні лідери здійснюють важливий вплив на підвищення якості викладання і навчання учнів, зокрема на удосконалення школи загалом. Проте варто також зауважити, що для того, аби учитель набув лідерських якостей та перетворився на справжнього агента змін, потрібен його постійний професійний розвиток. Основою професійного розвитку будь-якого педагога, спрямованого на підвищення успішності учнів, є усвідомлення ним необхідності забезпечення сприятливого навчального середовища, у якому вчитель розуміє кожного учня, надає йому необхідну підтримку й допомогу, вірить у його навчальні можливості та сприяє досягненню успіху у навчальній діяльності.

Здійснювати професійний розвиток учителів можна кількома шляхами, починаючи від найбільш формальних (курси або семінари) до більш неформальних підходів (спостереження за кращими практиками колег, співпраця з іншими вчителями, відкритий обмін думками, участь у позакласній роботі). Професійний розвиток допомагає вчителям краще

зрозуміти основні когнітивні, соціальні, емоційні характеристики учнів з метою забезпечення викладання, спрямованого не тільки на освоєння предмета, але й на загальноосвітній розвиток особистості, з урахуванням полікультурного підходу до освіти.

Таблиця 2.7

Ролі і функції вчителів-педагогічних лідерів (систематизовано автором на основі джерел (Сбруева, 2012; Schleicher, 2012))

Лідерство	Категорії лідерства	Ролі шкільних лідерів	Функції шкільних лідерів
Формальне	Проектне	керівник предметної групи або відповідальний за проєкт	відповідальність за керівництво невеликим (навчальним або дослідницьким) проєктом
	Командне	член ради школи, лідер-наставник педагогічної команди	поряд з керівництвом проєктом постійна відповідальність за роботу команд, групи співробітників (зокрема наставництво для груп молодих учителів або нових співробітників)
	Шкільне	представник об'єднання вчителів	захист професійних і соціальних інтересів учителів; ініціювання професійного розвитку колег; удосконалення процесу прийняття рішень
Неформальне	Стратегічне	генератор стратегічних ініціатив на місцевому або національному рівнях	надання допомоги у професійній діяльності

Важко узагальнити ефективний формат професійного розвитку для вчителів різних країн ЄС, оскільки педагоги беруть участь як у заходах формального (70%), так і неформального навчання (44%). Проте необхідно зауважити, що понад 80% викладачів за дослідженням TALIS 2018, заявляють, що їхнє навчання позитивно вплинуло на їхню викладацьку практику. Особливо впливовими формами навчання вчителі визнали ті, які

ґрунтуються на розгляді особливостей навчальних програм і змісту освіти, а також на співпраці учнів у класі та активних методах навчання (*TALIS, 2018*).

Рівень та інтенсивність участі у заходах професійного розвитку залежить від форм підтримки, яку вчителі отримують для участі в них. Рівень участі у заходах професійного розвитку однозначно високий у тих країнах, де вчителі повідомляють про високий рівень фінансової підтримки. Україна належить до країн з високим рівнем участі, де грошова підтримка є незначною.

Учителі в Україні вважають, що найбільш критичними потребами у професійному розвитку є удосконалення навичок інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для навчання та оволодіння новими технологіями на робочому місці. Водночас показники PISA 2019 року показують дещо відмінні результати – у відповідях на запитання про забезпечення інформаційно-комунікаційними технологіями більшість українських керівників закладів освіти (понад 70%) повідомили, що в їхніх закладах недостатньо цифрової техніки для навчання та цифрової техніки, під'єднаної до Інтернету, що швидкість Інтернету не задовольняє, а програмне забезпечення не досить доступне; водночас вони відзначили (майже 70%), що мають ефективні професійні ресурси, за підтримки яких учителі/викладачі можуть навчитися користуватися цифровою технікою, а також що їхнім учителям/викладачам доступні ефективні освітні онлайн-платформи (*УЦОЯО, 2019*).

Дослідження за методологією TALIS вкотре підтвердило, що, попри великий інтерес громадськості та сучасні дослідження інклюзивної освіти й навчання, в українських школах існують проблеми із упровадженням інклюзивного підходу до навчання. Зокрема, українські вчителі не вважають, що навчання учнів з особливими потребами потребує першочергової уваги при підвищенні кваліфікації, тоді як майже кожен п'ятий зарубіжний колега вказав на це як на особливо важливу потребу (*OECD, TALIS 2013 Results, 2014*).

Думки українських та зарубіжних учителів щодо перешкод, які виникають на шляху професійного розвитку, збігаються. Головними з них є проведення заходів професійного розвитку під час робочого часу вчителів та відсутність мотиваційних заохочень (стимулів) за участь у цих заходах. Однак учителі 11 країн ЄС (серед них: Австрія, Англія (Велика Британія), Естонія, Ірландія, Литва, Хорватія, Чехія, Словенія, Туреччина, Фінляндія, Угорщина) із 24, які взяли участь в опитуванні за методологією TALIS, визнали програми професійного розвитку як необхідний елемент для продовження контракту із працівником; і лише вчителі 5 країн (Болгарія, Португалія, Литва, Іспанія, Словаччина) запевнили, що участь у програмах професійного розвитку сприятиме їхньому кар'єрному зростанню чи фінансовому заохоченню (*OECD, TALIS 2018 Results, 2019*).

Проаналізовані дані управлінського потенціалу шкільних лідерів у країнах Європейського Союзу та в Україні підтверджують, що професійний розвиток є важливою складовою на шляху до кар'єрного зростання та ефективного лідерства в освіті, і спільною рисою всіх опитаних країн є тенденція до збільшення кола професійних компетентностей та особистісних якостей педагогічних лідерів. Про необхідність реформування систем освіти задля створення умов безперервного професійного розвитку педагогічних лідерів за умов сталого розвитку та на основі принципів навчання упродовж життя (*Key competences for a changing world. 2010*) заявляли міністри освіти країн Європейського Союзу під час обговорення Програми розвитку освіти – 2020. Представники ЄС запланували на наступні десять років створення обов'язкових програм попередньої підготовки, стажування та підвищення кваліфікації педагогічних лідерів як нормативну вимогу (Програма 2020).

Шкільна культура для спільного прийняття рішень: дистрибутивне лідерство

Порівнюючи дані опитування директорів за методологією TALIS у різних країнах, зазначимо, що рівень участі керівників у різних адміністративних та управлінських видах діяльності значно відрізняється, і це залежить від країни, системи освіти чи обставин. Однак більшість директорів у всіх країнах працюють над розробкою цілей та програм розвитку шкіл, і в деяких країнах кількість директорів, які роблять це, наближається до 100%. Ступінь розподілу відповідальності за певні завдання чи рішення також залежить від країни, а також від характеру конкретної завдання чи рішення. Дані TALIS із цих питань доповнюють профіль професії директора і можуть бути використані для розробки нових професійних стандартів та програм професійного розвитку.

Дослідження показало, що діяльність директорів включає планування та управління людськими ресурсами, звітність, управління фінансами, встановлення шкільних цілей, підготовку графіків проведення шкільних заходів, розробки навчальних програм, викладання, відвідування уроків, оцінювання учнів, наставництво, заохочення професійного розвитку вчителя тощо. Водночас, порівнюючи результати опитування в Україні, зауважимо, що українські школи мають низький рівень фінансової автономії: менш ніж половина українських директорів можуть впливати на вибір навчальних матеріалів і наповнення програми, політику оцінювання досягнень учнів тощо (*Щудло та ін., 2018*).

Вивчаючи іноземний досвід та спілкуючись із шкільними лідерами по всій Україні, ми визначили список викликів, з якими зустрічаються шкільні лідери при організації роботи закладу освіти. Незважаючи на зазначені високі показники дистрибутивного лідерства опитаних країн, із стилів лідерства директорів у більшості країн переважає інструктивне

лідерство (instructional leadership), тому великим викликом для сучасного лідера шкільної освіти є організація співпраці вчителів у межах закладу освіти, створення навчальної професійної спільноти та культури співробітництва.

З огляду на перспективу створення суспільства, де люди вміють разом жити, працювати та учитися, вчительський колектив має бути прикладом для дітей. У командній роботі вчителів краще розкривається їхній потенціал. Командну роботу як одну з умов ефективної професійної діяльності включено сьогодні до контракту фахівця.

Концепція лідерства в управлінні командою передбачає використання групових методів роботи в організації як єдиній команді і потребує від лідера умінь ефективного управління групами (командами). Для цього він має опанувати навички комунікації й обміну інформацією, створення довіри, делегування повноважень, здатність відчувати необхідність втручання у роботу команд, надавати їм свободу дій.

Концепції дистрибутивного (делегування) та розподіленого (поділ між) лідерства акцентуються на механізмах реалізації спільних цілей. Розподілене лідерство (*Pearce & Conger, 2003*) передбачає «естафетну» передачу лідерства від одного члена команди до іншого залежно від домінантної компетенції. Його основними принципами є: думай — практикуй — заохочуй інших; готовність кинути виклик статус-кво; давати змогу іншим діяти; створення й обговорення візії. За дистрибутивного лідерства (*Spillane et al, 2001*) обов'язки лідера, зокрема й відповідальність, делегуються іншим відповідно до їхніх ролей і рівнів, на яких вони перебувають в організації.

Аналіз наукових джерел, у яких подано визначення дистрибутивного лідерства (Дж. Спілейн та Р. Хелверсон (*Spillane et al., 2004, p. 26*), А. Харріс (*Harris, 2003, p. 5*), Р. Рітчі та П. Вудз (*Ritchie & Woods, 2007, p. 365*), П. Сендж (*Senge et al., 2000, p. 21*), П. Гронн (*Gronn et al., 2000, p. 28*), Т. Серджіовані (*Sergiovanni, 1991, p. 5*)), дав можливість виділити три концептуальні його складники:

1) дистрибутивне лідерство – це групова діяльність осіб, які співпрацюють між собою: «відкритість меж лідерства сприяє поширенню знань між багатьма людьми» (*Bentley, 2011, p. 17*). Така «узгоджена діяльність» людей, які працюють разом для досягнення спільної мети, вимагає трансформування ролі лідера відповідно до ситуації, завдань та досвіду;

2) дистрибутивному лідерству притаманна структурна відкритість, тобто залучення великої кількості осіб: учителів, учнів, батьків, допоміжного персоналу школи та усіх зацікавлених сторін до спільного прийняття рішень;

3) дистрибутивне лідерство є демократичним процесом, тобто процесом узгодженого прийняття всіх ключових управлінських рішень, що робить їх прозорими й видимими. Така діяльність зобов'язує всіх учасників процесу управління нести відповідальність за ефективність управління школою та результативність навчальних досягнень.

Делегування адміністративних повноважень відбувається на засіданнях учительських чи шкільних рад, асамблей, зборів або шляхом консенсусу, чи голосування у разі незгоди. Критеріями розподілу повноважень, за термінологією Д. Макбіта, Г. Одуро, Д. Вотерхауз (*J. MacBeath, G. Oduro, and J. Waterhouse*), можуть бути: формальний – розподіл здійснюється відповідно до посадових інструкцій; прагматичний – повноваження визначаються через необхідність; стратегічний – повноваження надаються досвідченим особі; компетентністний, або відповідний до можливостей – розподіл здійснюється відповідно до преференцій індивіда; інкрементний (від англ. *Incremental* – додатковий, поступовий, прогресивний) – це критерій нарощення, коли делегування повноважень відбувається на основі поступового отримання досвіду; культурний – дистрибуція повноважень сприяє розвитку шкільної культури (*MacBeath & Oduro, 2004*).

Для прикладу, на посаду заступника директора школи формальне призначення отримує співробітник, який набирає найбільшу кількість голосів. Вибір лідера комп'ютерної лабораторії здійснюється стратегічно: досвід цієї людини має вирішальне значення для досягнень у цій галузі

знань. Отримання повноважень лідера для бухгалтера-касира може відбуватися за інкрементним критерієм, тобто на основі відмінно виконаної роботи за попередній рік. Обрання лідера серед команди фахівців інформаційних технологій може відбуватися за критерієм їхніх професійних знань і можливостей. Це є необхідна передумова, особливо у процесі роботи зі значними за обсягами чи масштабними проєктами.

З урахуванням сказаного дистрибутивне лідерство слід розглядати як динамічний, інклюзивний, колегіальний процес, який відбувається у певному контексті та вимагає делегування (дистрибуції) відповідальності й повноважень по всій організації і за її межами. Розподіл обов'язків як за межами школи, так і в межах навчального закладу відбувається за моделями, запропонованими Л. Лашвеєм (Larry Lashway) (*Lashway, 2003*): коопероване лідерство (co-leadership), партисипативне (participatory) і реляційне (relational) лідерство. Розглянемо детальніше кожен з цих моделей.

Коопероване лідерство, або подвійне (dual) лідерство, передбачає розподіл обов'язків щодо управління школою між двома та більше людьми. Така управлінська технологія підкреслює, що вимоги до посади керівника настільки складні, що два керівники більшою мірою здатні реалізувати відповідні знання, уміння і навички для успішного виконання посадових обов'язків (*Lashway, 2003*). Крім того, така технологія пропонує школам більшу гнучкість в організації їх управлінської структури і розвитку творчого потенціалу для розв'язання проблемних питань.

Уперше модель кооперованого лідерства проявилась у 1995 році у початковій школі Салфока (Велика Британія). За період 2002–2005 років ще 19 шкіл Сполученого Королівства Великобританії та Північної Ірландії обрали кооперовані механізми управління. Найбільш поширеними були такі варіації кооперованого управління:

- посадові обов'язки обох лідерів розподіляються у співвідношенні 50 на 50, що свідчить про часткову зайнятість директорів;

-
- розподіл посадових обов'язків між директором та його заступником у співвідношенні 60 до 40;
 - змінне керівництво, коли один директор працює два дні, а потім інший (як правило, заступник) – три дні;
 - спільне керівництво передбачає зайнятість директорів протягом цілого робочого дня, при цьому обов'язки вони розподіляють за обопільною домовленістю.

Технологія кооперованого управління має низку переваг, про що свідчать дослідження Національного коледжу шкільного лідерства (NCSL) у Великій Британії (*National College of School Leadership, 2014*). Серед них:

1. Досвідчені директори (як правило, пенсійного чи передпенсійного віку) залишаються на своїх посадах, при цьому виконують здебільшого консультативну роль.

2. До управління залучаються перспективні вчителі-лідери, готові до підвищення свого кваліфікаційного рівня і здатні перейняти посаду у досвідчених керівників, при цьому обсяг їхніх обов'язків та відповідальності є меншим, оскільки вони покладаються на підтримку досвідчених директорів.

3. Управління закладом здійснюється на умовах спадкоємності. Тоді як більш досвідчений директор допомагає керувати навчальним закладом, менш досвідчений отримує цінний управлінський досвід. Для школи це подвійна вигода, оскільки нові ідеї молодого директора підсилюються практицизмом більш досвідченого.

4. Зменшуються ризики під час прийому на роботу нових керівників чи тих, хто тимчасово виконує обов'язки директора. У випадку, коли директор школи збирається у відставку, коопероване лідерство дозволяє уникнути проблем, пов'язаних зі зміною керівництва.

5. Коопероване лідерство забезпечує подвійний потенціал для управління, творчий підхід до виконання обов'язків, ефективність управлінських рішень, розширення роботи з колективом та неперервність управлінської

діяльності (у разі відсутності одного з директорів) (*National College of School Leadership, 2014*).

Досліджуючи діяльність шкіл, які використовують механізми кооперованого лідерства, професор Кембріджського університету П. Гронн (*Peter Gronn*) виявив проблеми, які можуть траплятися на шляху до впровадження цієї інноваційної управлінської технології. Серед них:

- неоднозначність сприйняття ефективності діяльності директорів (визнання повноважень директорів як місцевою владою, так і громадою);
- проблеми у стосунках директорів, адже саме від них залежить успіх упроваджуваної технології лідерства;
- відповідність особливостей кооперованого управління реальним проблемам школи (*Gronn et al., 2002, pp. 3-42*).

Із урахуванням зазначених переваг і недоліків, можна констатувати, що кооперативне лідерство як технологія управління школою має великий потенціал для підвищення ефективності діяльності навчального закладу, оскільки може сприяти створенню спільного бачення майбутнього школи, мати гнучку систему управління та залучати до спільної участі у ключових подіях навчального закладу, забезпечувати виконання лідерських функцій усіма членами колективу, нести відповідальність за прийняті рішення та їх наслідки.

Ще однією інноваційною моделлю дистрибутивного лідерства є *партисипативне управління*. Відповідно до цієї моделі у школі створюються команди батьків і вчителів, які співпрацюють із директором школи. Кожна команда очолюється лідером та отримує добре обґрунтоване завдання для розв'язання. Описуючи команди, що використовують партисипативну технологію управління, Р. Лайкерт (*Rensis Likert*) визначає головну мету діяльності таких команд, як «залучення усіх членів команди до процедури прийняття рішень» (*Likert & Araki, 1986, p. 20*). Роль директора, за цією моделлю, зводиться до інструктування щодо виконання завдання та менторства, що дає змогу перекласти відповідальність на кожного члена

команди за прийняте рішення, хоча прийняття остаточного рішення залишається за самим директором.

У таких країнах Європи, як Нідерланди, Великобританія, Данія, робота педагогічних команд не лише спрямована на вдосконалення умов педагогічної діяльності чи досягнення високих результатів або якості викладання дисципліни, а й є головною рушійною силою постійного вдосконалення навчального закладу. У школах цих країн, особливо тих, яких створюються функціональні чи перехресно-функціональні команди, які відповідають за навчальні та позакласні питання життя школи. До складу команди входить від шести до восьми чоловік, серед яких: представники адміністрації, представники педагогічного персоналу, іноді батьки. Основними напрямками роботи перехресно-функціональних команд є шкільний менеджмент та фінансування, навчальні плани і програми. Основою роботи педагогічних команд є вироблення стратегічного плану для покращення функціонування школи. З цією метою педагогічні команди спочатку налагоджують взаємовідносини та взаєморозуміння між своїми членами, потім виробляють стратегічний план дій, у якому визначають свої функціональні обов'язки та обов'язки членів шкільної адміністрації. Крім того, шкільні педагогічні команди проводять дебати на педагогічних радах, де презентують свої проєкти та шляхи і терміни розв'язання проблем, що виникли (*Bush & Glover, 2002*).

Ефективність діяльності педагогічних команд потребує досконалого керівництва, мудрого стимулювання та відповідної винагороди. Специфіка функцій директора при діяльності педагогічних команд базується на системі менторингу та консультування як педагогічної команди загалом, так і її членів індивідуально. Рівень заохочення та винагород педагогічних команд залежить від шкільного бюджету. Нагородою для педагогічних команд можуть слугувати персональні зарплати або персональні нагороди за досягнення (*Bush & Glover, 2002, p. 105*).

Переваги партисипативного стилю в управлінні школою є очевидними, а саме:

- робота над проєктами чи завданнями в команді спрямована не на конкурентну боротьбу, а на організовану діяльність в атмосфері співпраці та розвитку;
- спільні обговорення та зустрічі зменшують бар'єри між членами команди;
- збільшується почуття відповідальності та поінформованості членів команди щодо поставленого завдання;
- відповідальність за прийняте рішення спонукає кожного учасника до висловлювання власної думки, яка є важливою при прийнятті колегіального рішення;
- командна робота та індивідуальні ініціативи кожного учасника сприяють розробленню інновацій у навчальному процесі, змін зокрема внесенню у навчальні плани чи методи викладання.

Модель *реляційного* лідерства (від англ. *relation* зв'язок, стосунок, відносини) передбачає розгляд школи як бізнес-організації, де всі підрозділи між собою взаємозалежні. Шкільні підрозділи, які мають управлінські повноваження, зокрема заступники директора, завідувачі відділів, класні керівники, батьківські ради, виконують свої функціональні обов'язки та взаємодіють між собою, взаємодіють зі своїми членами та членами інших підрозділів, обговорюють нагальні питання для того, щоб «зрозуміти ситуацію, щоб визначити, що повинно бути зроблено і як це зробити» (*Glatter & Harvey, 2006*). Разом вони створюють більш комплексне і цілісне розуміння ситуації та доносять її до директора-лідера, від рішень якого залежить продуктивність розв'язання питання.

Британський професор П. Гронн руйнує традиційний стереотип лідера як управлінця, наділеного владою індивідуального прийняття рішень, та повної залежності працівників від його розпоряджень. П. Гронн виділяє два типи релятивної взаємодії директора-лідера з працівниками: холістичну

(*holistic*) і додаткову (*additive*) (Gronn et al., 2002, pp. 3-42). Додаткове лідерство проявляється через розподіл управлінських обов'язків між усіма членами шкільного колективу, тобто «кожен працівник є лідером» (Manz & Sims, 1991), який керує своєю ділянкою роботи, незважаючи на лідерську діяльність інших членів колективу. Холістичне реляційне лідерство покладається на всі управлінські джерела шкільної організації, які залежать одне від одного і об'єднують свої зусилля для отримання єдиного результату. Незалежно від того, скільки формальної влади має кожен у шкільному співтоваристві, усі учасники є залежними від інших. До того ж, така залежність є не вертикальна, або залежність «підпорядкування», а навпаки, ґрунтується на стосунках партнерів, в основі яких лежить парадигма участі – участі суспільства, громади, батьків – у справах школи (Gronn et al., 2002, pp. 3-42).

Зокрема, робота директора (школи) залежить від згуртованості колективу вчителів, які здатні залучити батьків та учнів до створення професійної громади. У свою чергу, робота вчителів залежить від рішення директора щодо розподілу ресурсів по класах. Батьки, з одного боку, залежать від учителя, а з іншого – від директора, тобто тих осіб, які створюють безпечне та сприятливе середовище для їхніх дітей. Діти ж залежать як від учителів (директора школи), які забезпечують якісний навчальний процес, так і від батьків, які сприяють розвитку їхніх навчальних досягнень. Цю взаємозалежність можна зобразити таким чином (див. рис. 2.8):



Рис. 2.8. Взаємозалежність членів шкільного середовища

Така взаємозалежність кожного члена шкільної організації один від одного «створює відчуття взаємної вразливості» (*Bush & Glover, 2002*) для всіх індивідів, залучених до освітньої діяльності. Тому професіоналізм шкільних лідерів передбачає «створення атмосфери поваги, власної гідності, компетентності у головних повноваженнях та відчуття власного внеску у спільну справу» [там само].

Отже, однією із надважливих функцій директора-лідера є розбудова спільного бачення (місії, візії, цінностей, правил взаємодії та стратегії) школи, залучення до цього всіх учасників освітнього процесу, а також подальша реалізація та аналіз стратегії (до якої, зазвичай, входить удосконалення освітнього досвіду учнів, взаємодія з батьками тощо). Атмосфера довіри та безпеки, побудова траєкторії розвитку, зрозуміле та прозоре оцінювання вчителів, результативна комунікація в команді – це те, що впливає на ефективну роботу вчителів і в цілому на ефективність закладу освіти. Завдання освітнього лідера – забезпечити розвиток школи як самостійної організації завдяки партнерству з відділом освіти, батьками учнів і підтримці локального бізнесу.

Список використаних джерел

- Великий тлумачний словник сучасної української мови* (2005). К.: Ірпінь, ВФТ «Перун».
- Гоулман, Енні Маккі, Бояціс Р. (2015). *Емоційне лідерство. Мистецтво керування людьми на основі емоційного інтелекту*. Видавництво Альпіна Паблішер.
- Дафт Р. Л. (2006). *Уроки лідерства* / Р. Л. Дафт при участі П. Лейн ; [пер. с англ. А. В. Козлова; под ред. проф. И. В. Андреевой]. – М. : Эксмо, – 480 с.
- Енциклопедія освіти* (2008). К. : Юрінком Інтер.
- Закон України про повну загальну середню освіту* (2016). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>.
- Кете де Врис М. (2004). *Мистика лідерства. Развитие эмоционального интеллекта*. Альпина: Бизнес Букс.
- Концептуальні засади реформування середньої освіти* (2016). Міністерство освіти і науки України <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- Миськів, І. С. (2015). Шкільне лідерство як науково-педагогічна проблема. Режим доступу: <http://intkonf.org/miskiv-is-ilchishin-nm-shkilne-liderstvo-yak-naukovo-pedagogichna-problema/>.
- Покка, А. (2017). *Вищий клас. Шкільне керівництво й управління по-фінськи*. Вид-во «Ранок».
- Робинсон, К. (2016). *Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту*. Львів: Літопис.
- Сбруєва, А. А. (2012). *Аналіз зарубіжних досліджень інноваційних моделей управління навчальним закладом*. К.: Гнозис.
- УЦОЯО. (2019). *Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018*. Київ: Український центр оцінювання якості освіти. Режим доступу: http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf.

- Хміль, Ф. І. (2003). Основи менеджменту : підручник. Академвидав.
- Щудло, С., Заболотна, О., Лісова, Т. (2018). Українські вчителі та навчальне середовище. Результати Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS). Анований звіт. Дрогобич: УАДО; ТЗОВ «ТрекЛТД».
- Anderson, J. A. (2005). Accountability in Education. Paris: (IIEP), Brussels: International Academy of Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140986e.pdf>.
- Bentley, K. (2011). An Investigation of the Self-Perceived Principal Leadership Styles in an Era of Accountability: Graduate School Theses and Dissertations. <http://www.scholarcommons.usf.edu/etd/3008>.
- Bossert, S. T. et al. (1982). The instructional management role of the principal. Educational Administration Quarterly, Vol. 18/3, 34-64.
- Bush T., Glover D. (2002). School Leadership: Concepts and Evidence. Nottingham: National College for School Leadership.
- Caldwell, B. J. (2003). Reshaping the landscape of school leadership development: a Global Perspective. A Blueprint for successful leadership in an era of globalization. Swets & Zeitlinger Publishers.
- Cecchin D. (2003). The Italian educational system family background and social stratification. Paper presented for the ISAE conference on Monitoring. 67-128.
- CEO.Wikipedia. <http://uk.wikipedia.org/wiki/CEO>.
- Cotton, Kathleen (1992). School-Based Management. Topical Synthesis 6, School Improvement. Research Series (SIRS), North West Regional Educational Laboratory, Portland.
- Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders, 2009. Council of the European Union. <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/09/st15/st15098.en09.pdf>.
- DfES. (2005). Higher Standards, Better Schools for all. London. http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/UK/UK_Higher_standards.pdf.
- Education at a Glance (2013). OECD Indicators. Paris: L'OCDE, 438 p.
- Fidler, E. (1997). School leadership: some key ideas. School leadership and management. № 17(1). 23-37.
- Fink, E., Resnick, L. (2001). Developing principals as instructional leaders. Phi Delta Kappan, p. 82.
- Glatter, R. and Harvey J. A., (2006). Varieties of shared headship: a preliminary exploration. A report prepared for the National College for School Leadership. Nottingham, July.
- Gronn, P., Leithwood, K., Hallinge, P., Seashore-Louis, K., Furman-Brown, G., Mulford, W., Riley, K., (Ed.), (2002). Distributed leadership. Second International Handbook of Educational Leadership and Administration. Dordrecht: Kluwer.
- Harris, A. (2003). Effective Leadership for school improvement. Routledge, 201 p.
- Hopkins, D., Highem, R., 2007. System Leadership: mapping the landscape. School Leadership and Management, 21 (2), 147-166.
- Improving School Leadership: The Toolkit. OECD (2008). <http://www.oecd.org/edu/school/44339174.pdf>.
- Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, 2013: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN_HI.pdf.
- Lambert, L. (1998). Building leadership capacity in schools. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lashway, L., 2003. Distributed Leadership. Research Roundup. Summer, 19 (4).
- Leithwood, K., D. Jantzi, R. Steinbach (1999). Changing Leadership for Changing Times. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K., Menzies, T. (1998). Forms and effects of school-based management: A Review. Educational Policy, 12(3).
- Leithwood, K., Montgomery, D. J. (1986). Improving Principal Effectiveness: The Principal Profile. Leadership and Management. 20 (4). 415-434.
- Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris, D. Hopkins (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. School Leadership and Management. 28 (1). 27-42.
- Leithwood, K., Riehl, C. (2003). What do we already know about successful school leadership? Paper of the AERA division «A Task Force on developing research in educational leadership». AERA.
- Likert, J. G., & Araki, C. T. (1986). Managing without a boss: System 5. Leadership & Organization Development Journal, 7(3), 17-20.
- LISA, 2008. <http://www.lisa-project.eu/>.
- MacBeath J., Oduro, G. (2004). Distributed leadership in action: A study of current practice in schools. Nottingham: NCSL. 41-58.
- Manz, C., Sims, H. (1991) Superleadership: Beyond the myth of heroic leadership. Organizational Dynamics. 19, 18-35.
- Murphy J., Hallinger P. (1989). A new era in the professional development of school administrators: Lessons from emerging programs. Journal of Educational Administration. 27 (2). 22-45.

- National College of School Leadership.(2014). Effectively managing headteacher performance: January. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/307363/HTPM_research_brief.pdf.
- Macneill, N., Cavanagh, R., Silcox, S. (2005). Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching. 9(2). <http://iejll.journalhosting.ucalgary.ca/iejll/index.php/iejll/article/view/402>.
- OECD (2013), Teaching and Learning International Survey (TALIS): 2013 complete database, http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.
- OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Pearce, C. L., Conger, J. A (2003). Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Quinn, R. (1996). *Deep Change: Discovering the Leader Within*. Jossey-Bass Business & Management.
- Ritchie, R., Woods, P. (2007). Degrees of distribution: Towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*. 27(4).
- Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*. Vol. 9/1. pp. 1-26.
- Robinson, V. M. J., C. A. Lloyd and K. J. Rowe (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 44/5, 635-674.
- Rusch, E. (1998). Leadership in evolving democratic school communities. *Journal of School Leadership*, 8, 214-250.
- Ryan, J. (2003). Educational administrators' perceptions of racism in diverse school context. *Race, Ethnicity and Education*, 6(2), 145-164.
- School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities, 2012. ETUCE. School Leadership Survey Report. The Trade Union Committee for Education. Brussels. 70 p.
- Semann, A., Shepherd, W., (2003). Principal Leadership and School Renewal. <http://www.aare.edu.au/publications-database.php/3994/PRINCIPAL-LEADERSHIP-AND-SCHOOL-RENEWAL>.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., [etc.]. (2000) *Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Currency Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The Principalship: a reflective practice perspective*. MA: Allyn and Bacon.
- Schleicher, A.(2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Sigerson, T., Ames, K., Levey, E., Murphy, M., Morote, E-S., & Inserra, A. (2011). *Principal Autonomy: How it Relates to Academic Achievement and Superintendent Leadership Responsibilities*. NY.
- Spillane, J., Halverson, R., Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*. 36 (1).
- Stoll, L., Fink, D. (1994). School effectiveness and school improvement: voices from field. *School Effectiveness and School Improvement*. 5, 2. 149-77.
- Taipale A. (2012). International survey on educational leadership. A survey on school leader's work and continuing education. http://www.opf.fi/english/publications/2012/international_survey_on_educational_leadership.

Задоволеність учителів професійною діяльністю та їхня самоефективність

Що таке самоефективність учителів та їхня задоволеність професійною діяльністю?

Численні теоретичні та емпіричні дослідження, проведені впродовж останніх десятиліть, показують, що ефективність діяльності вчителя залежить від його впевненості у здатності впливати на результати своїх учнів, а ця впевненість, у свою чергу, визначає його поведінку. Більшість цих досліджень базуються на концепції самоефективності у рамках соціально-когнітивної теорії (social cognitive theory) Альберта Бандури (Bandura, 1986), відповідно до якої самоефективність визначається як переконання людини щодо її можливостей для успішного виконання певних дій. Упевненість у своїй ефективності визначає, якою мірою людина буде намагатися впоратися із ситуацією, скільки часу на це витратить, які емоції при цьому будуть її супроводжувати, тобто віра у свої здібності допомагає впоратися із поставленими завданнями.

В освітньому середовищі самоефективність визначається як віра вчителя у свою здатність організувати та виконати дії, необхідні для досягнення бажаних цілей навчально-виховного процесу, упевненість у власній професійній компетентності. Перші спроби оцінити самоефективність учителя було здійснено у рамках опитування Фонду RAND Corporation у 1976 році. Наступна ера досліджень розпочалася у 1998 році і характеризувалась дослідженнями, що більш тісно були пов'язані із соціально-когнітивною теорією самоефективності (Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy, 1998).

У галузі освіти дослідження показали, що самоефективність учнів має важливий вплив на їхні навчальні досягнення та поведінку. Проте все більше є свідчень про те, що почуття власної ефективності вчителів, що складається зі здатності навчати, заохочувати і стимулювати учнів та управляти аудиторією, також є важливим фактором впливу на результати навчання учнів і одночасно підвищує задоволення вчителів своєю роботою (Caprara et al., 2006; Klassen and Chiu, 2010).

Високий рівень самоефективності вчителів впливає на вдосконалення освітнього процесу, є фактором покращення якості освіти та сприяє реформам освітньої сфери. Наприклад, учителі з високим рівнем самоефективності демонструють високий рівень планування та організації навчального процесу, більш відкриті для нових ідей та навчальних стратегій, виявляють більше ентузіазму у професійній діяльності (Allinder, 1994), витрачають більше часу на викладання у тих предметних областях, де їх рівень ефективності вищий (Riggs & Enochs, 1990). Крім того, учителі з високим рівнем самоефективності витрачають менше часу на обговорення, не пов'язані з цілями та завданнями уроку (Gibson & Dembo, 1984); приділяють більше часу навчанню учнів, підтримують школярів у досягненні цілей та підвищують їхню внутрішню мотивацію (Bandura, 1997). Причому чим вища самоефективність учителя, тим вищий рівень мотивації його учнів і тим вищий рівень їхніх знань і досягнень (Mojavezi, 2012).

Навпаки, учителі з низьким рівнем самоефективності демонструють авторитарний підхід до управління класом, намагаючись змусити учнів навчатися, рідко використовують позитивні оцінки та хвалять учнів, дозволяють «складним» учням ігнорувати правила поведінки в класі (Caprara et al., 2003; Klassen and Chiu, 2010; Collie, Shapka and Perry, 2012). Ефективність навчання знижується, якщо вчителі відчувають невпевненість у власній компетентності (Caprara et al., 2006). Учителі з низькою самоефективністю легко здаються, якщо учні не можуть швидко відповісти на

питання, критикують учнів за їхні вдачі, упевнені, що педагогічні зусилля марні, коли учні слабо мотивовані (Gibson & Demo, 1984).

Самоефективність формується впродовж життя під дією різних факторів. А. Бандура виділив 4 основні, які варто враховувати в освітній сфері (Bandura, 1997):

1) особистий досвід успіхів та невдач. Якщо вчитель з низьким рівнем самоефективності постійно переживає невдачі, це знижує його віру в себе і веде до чергових невдач у викладацькій діяльності. А. Бандура вважає, що для розвитку самоефективності необхідний досвід подолання перешкод шляхом наполегливих зусиль, причому людина повинна сприймати успіх як результат своїх старань;

2) непрямий досвід. Учителі можуть навчитися бути ефективними, якщо спостерігатимуть за поведінкою інших, схожих на себе, педагогів. Ефект підсилюється, якщо для наслідування обирати педагогів, які неодноразово успішно впоралися з певними завданнями;

3) вербальні переконання. Позитивні оцінки та відгуки можуть сприяти зростанню впевненості у собі та стимулювати до досягнення певних цілей. Тому для молодих учителів джерелом підвищення самоефективності є позитивний зворотний зв'язок з учнями, наставництво та заохочення від більш досвідчених колег;

4) емоційні та фізіологічні реакції. Люди з більшою ймовірністю досягають успіху, якщо вони не напружені та емоційно спокійні. Рівень самоефективності залежить від рівня емоційної напруги під час стресових ситуацій, тому будь-який спосіб для зниження цієї напруги підвищує прогноз ефективності.

Дійсно, дослідження показують, що впевненість учителів у своїй ефективності нестійка на початку кар'єри і вона підвищується з набуттям досвіду (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2007; Wolters and Daugherty, 2007). Проте Klassen and Chiu (2010) вказали на нелінійний зв'язок між самоефективністю вчителя та роками його професійної діяльності: з роками

самоефективність збільшується лише на початку та всередині кар'єри вчителя, але зменшується на завершальній стадії. Здається, що на середньому та пізньому етапах кар'єри з'являються інші виклики, що можуть впливати на самоефективність та задоволення роботою.

Поєднання успішного минулого досвіду вчителів; словесна підтримка директорів, учнів, колег та батьків; можливості для спостереження за успішними колегами формують упевненість у власній ефективності (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy and Hoy, 1998). Вплив різних джерел на підвищення самоефективності змінюється упродовж кар'єри вчителя, але словесна підтримка та деякі контекстуальні фактори відіграють важливішу роль для вчителів-початківців, ніж для досвідчених учителів (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2007). В одному з небагатьох досліджень, де йдеться про взаємозв'язок між підготовкою вчителів та самоефективністю, Woolfolk Hoy and Burke Spero (2005) відзначили значне підвищення самоефективності у процесі підготовки вчителів, яка потім знижується до кінця першого року викладання.

У ході досліджень було розроблено різноманітні інструменти для оцінювання та вимірювання самоефективності вчителя (MAST, TSES, RAND, STEBI та ін.). Відповідно до припущення, що практики вчителювання мають різні аспекти, Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) запропонували багатовимірну структуру самоефективності вчителя. Багатьма дослідженнями було підтверджено трифакторну структуру конструкту самоефективності вчителя, яка включала фактори, що більш тісно фокусуються на щоденній роботі вчителів у класі з учнями: управлінні класом, стратегіях викладання та залученні учнів до навчання (Klassen et al., 2011).

Ефективність в управлінні класом стосується переконання вчителя у його здатності створити впорядковане середовище для навчання, ефективно реагувати на порушників поведінки, спостерігати за класом та встановлювати норми і правила (Emmer & Hickman, 1991; Brouwers and Tomic, 2000).

Ефективність в залученні учнів стосується переконання вчителів щодо емоційної та когнітивної підтримки, яку вони можуть надати своїм учням, та їхньої здатності ефективно мотивувати учнів до навчання, залучати батьків та допомагати учням цінувати навчання (Blazevski, 2006).

Ефективність у навчальних стратегіях стосується переконання вчителів, що вони можуть використовувати альтернативні методи навчання, різні стратегії пояснення та оцінювання результатів навчання, проводити анкетування учнів, адаптувати зміст до потреб учнів (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Феномен самоефективності науково обґрунтовується також у працях багатьох вітчизняних дослідників, зокрема Т. Кремешної, Л. Мірзаянкової, Т. Гордєєвої, О. Фаст, С. Логінова, Н. Назаренко, А. Федосєєвої та ін. Наприклад, І. Макаренко (2015) аналізує та розкриває сутність поняття «самоефективність» у психолого-педагогічній теорії та практиці, виділяє низку найбільш істотних ознак самоефективності, а також наголошує на значущості ролі цього феномену в цілісному процесі професійно-особистісного самовдосконалення педагога. Вона також вважає, що розвиток самоефективності сучасного педагога повинен стати основою розкриття його власного професійно-особистісного потенціалу, а також важливим інструментом модернізації вітчизняного освітнього простору у руслі реалізації концепції Нової української школи (Макаренко, 2019).

Окремі теоретичні положення професійно-особистісного самовдосконалення вчителя відображені в дослідженнях Б. Ананьєва, І. Беха, М. Євтуха, Е. Помиткіна, Г. Шевченко та ін. Феномен навчальної самоефективності педагога розглядається як професійно-значуща характеристика, метаякість особистості, яка виявляється у здатності мобілізувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення оптимального результату в самоосвіті і саморозвитку (Гальцева, 2017). Тут же запропоновано теоретичну модель розвитку навчальної самоефективності педагога.

Питання психолого-педагогічної підготовки вчителів в умовах післядипломної освіти досліджували С. Болтівець, В. Буренко, С. Вершловський, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Л. Лесохіна, В. Максимова, Л. Мітіна, В. Олійник, О. Пєхота, Н. Протасова та ін. Вважається, що реформування післядипломної педагогічної освіти пов'язане, передусім, з відмовою від репродуктивного навчання. У сучасних умовах важливо надати можливість слухачам обирати шляхи та способи підвищення кваліфікації за рахунок розширення спектра освітніх послуг; пропонувати різноманітні навчальні програми і модулі, що допомагали б слухачам здійснювати проєктування індивідуальних освітніх маршрутів; створювати умови, які б давали змогу здійснювати підвищення кваліфікації з використанням досвіду та потенціалу інноваційних шкіл і кращих педагогів; посилювати практичну спрямованість занять із широким застосуванням завдань аналітичного й творчого характеру; активно розвивати мережу стажувальних інноваційних майданчиків тощо (Олійник, 2013).

Багато досліджень присвячено формуванню педагогічної самоефективності у майбутніх учителів (Кремешна Т., Грозан С., Фаст О. та ін.). У посібнику «Педагогічна самоефективність: шлях до успішного викладання» (Кремешна, 2010) представлено методики діагностики і тести для визначення рівнів професійної самоефективності майбутніх педагогів-музикантів, корисні практичні завдання, ігри та вправи, які сприяють формуванню педагогічної самоефективності, а також розвитку професійної компетентності, мотивації на педагогічну діяльність, адекватної самооцінки, емоційної усталеності майбутніх працівників у галузі музичної освіти. О. Фаст (2018) акцентує увагу на доцільності врахування зарубіжного досвіду формування самоефективності майбутнього учителя початкової школи.

Більшість робіт вітчизняних учених щодо самоефективності вчителів мають теоретичний характер, інколи вони використовують або адаптують відомі методики оцінювання самоефективності, але рідко їх висновки та

теорії підкріплюються результатами широкомасштабних порівняльних досліджень на зразок TALIS.

Задоволеність працею – ключове поняття в організаційній психології та психології праці. Припускається, що задоволеність працею залежить від ситуації на роботі та одночасно впливає на поведінку, пов'язану із роботою, включаючи продуктивність праці, прогули та плинність кадрів (Dormann and Zapf, 2001). Задоволеність працею включає задоволеність від виконання характерних професійних завдань та задоволеність поточним робочим середовищем (Locke, 1969). Дослідження показують, що вчителі, як правило, задоволені аспектами своєї роботи, пов'язаними з їхньою викладацькою працею, такими як робочі завдання або професійне зростання, але вони невдоволені іншими аспектами, пов'язаними з виконанням своєї роботи – наприклад, умовами праці, міжособистісними стосунками та зарплатою (Butt et al., 2005; Crossman and Harris, 2006; Dinham and Scott, 1998).

Ряд досліджень показали позитивний зв'язок між самоефективністю вчителів та більш високим рівнем успішності та мотивації їхніх учнів, покращенням навчальних практик, ентузіазмом, цілеспрямованістю та задоволеністю працею (Skaalvik and Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran and Barr, 2004). Учителі з низьким рівнем самоефективності відчують більше стресу, пов'язаного з роботою, та мають низький рівень задоволеності працею (Caprara et al., 2003; Klassen and Chiu, 2010; Collie, Shapka and Perry, 2012). Показано навіть, що віра вчителя у свою ефективність відіграє вирішальну роль у формуванні задоволеності працею (Caprara et al., 2006). А задоволення роботою відіграє ключову роль у поглядах учителів та їхніх зусиллях у щоденній роботі з дітьми (Caprara et al., 2003). Попереднє дослідження TALIS 2008 року також показало подібний позитивний зв'язок між самоефективністю вчителів та їх задоволеністю роботою у більшості країн (OECD, 2009).

Цей позитивний зв'язок між самоефективністю вчителів та задоволеністю працею є особливо важливим, оскільки є емпіричні докази, які підтверджують позитивний зв'язок між задоволеністю працею та прихильністю до роботи для широкого діапазону професій та робочих умов (Judge et al., 2001). Виявлено, що прихильність до роботи відіграє важливу роль у цих відносинах, оскільки задоволення від роботи призводить до посилення відданості, що, у свою чергу, призводить до кращого виконання роботи (Lee, Carswell and Allen, 2000; Kardos and Johnson, 2007). Тому вивчення взаємозв'язку між самоефективністю вчителів та їхньою задоволеністю працею може стосуватися до утримання вчителів у професії та формування відданості школі, кращого виконання роботи та, як наслідок, підвищення навчальних досягнень учнів (Klassen et al., 2009; Price and Collett, 2012; Somech and Bogler, 2002; Brief and Weiss, 2002).

Хоча деякі дослідження вказують на зв'язок між самоефективністю вчителя та успішністю учнів, але вони не досліджують його напрямок або причинно-наслідкову залежність між ними. Carpara et al. (2006) досліджували причинно-наслідкові зв'язки та виявили, що особисті переконання вчителя щодо власної ефективності впливають на його задоволеність працею та навчальні досягнення учнів, якщо попередній рівень досягнень учнів був відомий. Holzberger, Philipp and Kunter (2013) тільки частково підтвердили вплив самоефективності вчителя на якість викладання і навпаки. Потрібні додаткові дослідження, щоб краще розуміти ці причинно-наслідкові зв'язки. Крім того, багато інших факторів на них впливають. Наприклад, учителі початкової школи почуваються більш ефективними у мотивуванні учнів, ніж їхні колеги у середній чи старшій школі (Wolters and Daugherty, 2007). Учителі-жінки повідомляють про нижчий рівень задоволеності роботою, ніж чоловіки, особливо коли йдеться про умови роботи. Деякі дослідження вказують на те, що жінки відчують більший рівень стресу, ніж чоловіки (Antoniou, Polychroni and Vlachakis, 2006; Chaplain, 2008; Klassen and Chiu, 2010). І нарешті, хоча Klassen et al. (2009) вказали на зв'язок між само-

ефективністю та задоволеністю працею для вчителів п'яти країн Північної Америки та Азії, з інших досліджень можна зробити припущення, що національні та культурні особливості також можуть впливати на залежність між цими змінними (Liu and Ramsey, 2008; Klassen, Usher and Bong, 2010).

Таким чином, усі попередні дослідження зарубіжних авторів свідчать про те, що існують значні зв'язки та взаємозалежності між переконаннями, поглядами та діяльністю вчителів. А оскільки самоефективність та задоволеність працею не є статичними характеристиками, вони відображають процес розвитку протягом усього життя, залежать від особистих якостей та мінливих зовнішніх обставин (Klassen and Chiu, 2010), то такі дослідження допомагають наблизитися до розуміння природи цих залежностей.

Учені у пострадянському просторі також розглядають задоволеність професійною діяльністю як інтегральну психологічну характеристику ставлення особистості до різних аспектів трудової діяльності: до праці, до професії, до роботи у конкретних умовах. Спочатку вона з'являється як психологічний результат трудової активності, а далі є фактором, який стимулює розвиток особистості у професійній діяльності (Головаха, 1984; Ильин, 2000; Митина, 2001; Карамушка, 2003). Існує багато досліджень, що розкривають сутність задоволеності працею, її структуру і різні чинники, але зараз уже задоволеність роботою рідко стає окремим предметом дослідження, а все частіше залежить від інших факторів, що супроводжують трудову діяльність. Наприклад, Стародубцев та ін. (2005) досліджують вплив задоволеності працею на рівень безробіття на прикладі промислових підприємств м. Кіровограда; Губарєва (2010) розглядає задоволеність працею як один із можливих чинників плинності кадрів у структурі МНС; Лазорко (2015) розглядає задоволеність працею як особистісний ресурс професійної безпеки фахівців стресогенних професій; Креденцер (2017) досліджує вплив організаційної культури на рівень задоволеності працею персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості тощо.

Значна кількість досліджень присвячена психолого-педагогічним особливостям діяльності вчителя, процесу особистісно-професійного розвитку вчителя та ролі задоволеності роботою у цьому процесі (Н. А. Амінов, І. А. Зязюн, О. Г. Ковальов, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Н. В. Кузьміна, Л. Н. Куликова, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, Т. В. Максимова, А. Б. Орлов, Г. О. Балл, Е. Л. Федотова та ін.). Ці дослідження особливо актуальні сьогодні, оскільки від успішного розв'язання проблеми особистісного та професійного розвитку вчителів суттєвою мірою залежить успішність освітніх реформ.

Часто задоволеність роботою розглядається у зв'язку із професійною самосвідомістю вчителя та його саморозвитком. Галузяк (2015) шляхом узагальнення різних психолого-педагогічних досліджень аналізує структурні та функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя і вважає, що самооцінка результатів діяльності пов'язана з оцінкою досягнутого рівня розвитку і відображає задоволеність або незадоволеність власними досягненнями, а самооцінка потенціалу стосується оцінки своїх професійних можливостей і відображає віру в себе та впевненість у власних силах. Низька самооцінка результатів у поєднанні з високою самооцінкою власного потенціалу є важливим чинником професійного саморозвитку педагога. Маркова (1993) вважає, що найбільше значення для педагога має формування загальної позитивної самооцінки. У вчителя, який позитивно сприймає себе, підвищується впевненість у собі, задоволеність своєю професією, ефективність діяльності в цілому. Митина (2004) розглядає задоволеність собою і своєю діяльністю як головний поведінковий компонент професійної самосвідомості вчителя. Гордієнко (2004) досліджував зв'язок між задоволеністю роботою вчителя та його особистісними характеристиками, що найбільше з нею корелюють (життєві орієнтації, вміння жити теперішнім, довіра до себе та навколишнього світу, віра в позитивну природу людини та її здатність до творчого саморозвитку, націленість на спілкування, переконання у суспільній значущості своєї професії тощо), та виявив, що вчителі з високим та низьким рівнем задоволеності професійною діяльністю мають

різні «психологічні портрети». Берзин та ін. (2016) досліджують проблеми задоволеності професією вчителів та їх соціально-психологічне самопочуття в умовах реформування системи освіти в Росії на основі соціологічного дослідження. Аналізуються мотиви вибору професії, її престижність, відношення до роботи, характеризуються найбільш затребувані професійні якості вчителя. Талышева (2015) досліджує залежність між задоволеністю професійною діяльністю та стресостійкістю вчителів технологічних дисциплін.

Задоволеність професією як мотиваційний чинник професійного становлення та вдосконалення вчителя розглядали Галян (2009), Дубасенюк (2012), Кравчинська (2015), Кокун та ін. (2018). Дубасенюк (2012) зазначає, що міра задоволеності педагогічною працею відображає характер професійно-педагогічної спрямованості, що ґрунтується на усвідомленні правильності вибору професії, відповідності своїх здібностей вимогам професії, результативності своєї праці. Використовуючи методику виміру індексу загальної задоволеності працею як показника емоційного ставлення до неї та індексу групи, як задоволеності різними аспектами праці, що створена В. О. Ядовим, йому вдалося пояснити причини загальної задоволеності педагогічною і виховною діяльністю. Галян (2009) зазначає, що незадоволеність професійним вибором і негативне ставлення до професії педагога найчастіше пов'язані з недостатнім знанням сутнісних особливостей педагогічної професії, передовсім із нерозумінням потенціалу її мотивації, тобто можливостей задоволення базових потреб особистості: у спілкуванні, пізнанні, соціальному визнанні, самоповазі, самореалізації і творчості. У роботі Кокун та ін. (2018) встановлено, що до найбільш виражених загальних чинників професійного самоздійснення вчителів можна віднести: рівні їхньої зацікавленості у професійній діяльності та задоволеності від неї, рівень внутрішньої професійної мотивації, здатність до швидкого встановлення контактів з іншими людьми та стан здоров'я. Найбільш вираженим чинником внутрішньопрофесійного самоздійснення вчителів є здатність поділяти цінності, властиві особистості, що самоактуалізується.

Багато таких досліджень мають теоретичний характер, у деяких із них використовуються відомі методики для оцінювання задоволеності роботою нешироких груп учителів (у межах населеного пункту, області, регіону). Деякі дані на загальнодержавному рівні було отримано у ході різних соціологічних чи моніторингових опитувань. Так, опитування вчителів середніх навчальних закладів, проведене у 2015 р. Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва, охопило 499 респондентів за квотною вибіркою, репрезентативною за регіонами України. Серед запитань були такі, що стосувалися задоволеності вчителів своїм статусом та соціальним забезпеченням. Переважна більшість учителів середніх навчальних закладів в Україні та їх директорів не задоволені своїм статусом у суспільстві (82% та 59% відповідно), а ще більше – рівнем соціального забезпечення (93% та 94% відповідно). Приблизно стільки ж опитаних учителів та директорів не задоволені рівнем своєї заробітної платні – 89%.

Для вчителів початкової школи корисну інформацію отримано Українським центром оцінювання якості освіти (УЦОЯО, 2019) під час першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти», що проводилося у 2018 р. Поряд із оцінюванням читацької та математичної грамотності учнів проводилось опитування вчителів, де, серед іншого, їх запитували чи задоволені вони своєю професією, чи вважають вони свою роботу суспільно корисною та чи поціновується робота вчителя суб'єктами соціальних відносин. Хоча щодо вчителів це опитування не було репрезентативним, деякі результати є цікавими і заслуговують на увагу. Наприклад, попри зазначені вчителями матеріальні проблеми, вони все ж стверджують, що задоволені своєю професією (50,3% – відчують це дуже часто, 44,1% – часто). Більшість учителів не хотіли б працювати в іншій школі (88%), вважають свою роботу суспільно корисною (56% – відчують це дуже часто, 37,3% – часто), рідко або ніколи (70,3%) чи лише іноді (22%)

замислюються над тим, щоб змінити професію. Прикметно також, що більшість учителів планує працювати в школі настільки довго, як тільки це буде можливо: 42,2% – часто так думають, а 32,6% – дуже часто. Учителі вважають, що їхню роботу високо поцінують керівництво школи, батьки й учні школи. Дещо нижче цінують їхні професійні зусилля місцеві органи влади. Натомість основне невдоволення зосереджене на, так би мовити, абстрактних суб'єктах – центральних органах влади й засобах масової інформації. На думку вчителів, останні два суб'єкти цінують їхню роботу досить низько (УЦОЯО, 2019).

У рамках цього дослідження, на жаль, не вдалося пов'язати фактор задоволеності вчителів своєю професійною діяльністю з рівнями сформованості математичної та читацької компетентностей випускників початкової школи, а отже, не вдалося оцінити його вплив на результати тестування учнів із математики й читання, щоб перевірити висунуту на початку дослідження гіпотезу про те, що «випускники початкової школи, які демонструють значні успіхи в читанні й математиці, частіше навчаються в учителів, які отримують задоволення від своєї професії» (УЦОЯО, 2019).

Єдине загальнодержавне репрезентативне дослідження умов праці вчителів та директорів загальноосвітніх закладів II ступеня, що забезпечують освіту за міжнародною класифікацією на рівні МСКО 2, було проведене Українською асоціацією дослідників освіти у 2017 році в межах проєктів «Вчитель» та «Реформа освіти: оцінка якості в міжнародному контексті», реалізованих Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» за підтримки Міністерства освіти та науки України. У дослідженні було використано методологію та інструментарій Міжнародного дослідження викладання та навчання TALIS, що проводиться Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), 2013 року (Щудло та ін., 2017). Одним із дослідницьких завдань опитування також було вивчення та оцінка рівня самоефективності та задоволеності працею вчителів та директорів шкіл.

Частотний аналіз засвідчив, що за деякими видами роботи, що характеризують самоефективність вчителя, частка українських учителів і в середньому частка вчителів із країн-учасниць TALIS майже однакові. Це, у першу чергу, стосується питання про контроль поведінки в класі і глибше пояснення, якщо учням незрозуміло. У цілому ж аналіз показав, що українські вчителі є досить подібними до своїх колег з країн-учасниць TALIS у таких виявах самоефективності, як управління класом та ефективність у викладанні (Щудло та ін., 2017). Натомість, певне занепокоєння викликають види роботи, пов'язані з ефективним залученням учнів до навчальної діяльності, оскільки значно менша частка українських учителів повністю або значною мірою є в цьому успішною. Так, переконувати учнів, що вони можуть успішно навчатися, можуть ефективно лише 59,4% українських учителів, на відміну від 85,8% учителів із країн-учасниць TALIS. Допомогати учням цінувати навчання значною мірою або повністю вдається лише 54,7% українських учителів (для порівняння – у країнах-учасницях TALIS ця частка 80,7%). Чітко продемонструвати очікування щодо поведінки учнів можуть 68,0% українських учителів (учителів із країн-учасниць TALIS – 91,3%). Така ж ситуація і з допомогою учням у розвитку навичок критичного мислення, де успішними є 69,5% українських учителів і 80,3% учителів з країн-учасниць TALIS (Щудло та ін., 2017).

Загалом 93% українських учителів стверджують, що вони задоволені роботою (Щудло та ін., 2017). Цей результат є подібним до результату вчителів із країн-учасниць TALIS, де 91,3% опитаних загалом задоволені своєю роботою. Українські вчителі переважно погоджуються із твердженнями, що позитивно характеризують задоволення роботою, причому відсоток українських учителів вищий у всіх позиціях, ніж середній відсоток учителів із країн-учасниць TALIS. Результати кореляційного аналізу між відповідями на питання анкети, що стосувалися оцінювання самоефективності вчителів та їх задоволеності роботою, не дали дослідникам підстав стверджувати про наявність тісного позитивного зв'язку між самоефективністю вчителя та

задоволеністю своєю роботою (Щудло та ін., 2017). Глибший аналіз можливих взаємозалежностей не проводився.

Високий показник задоволеності вчителів роботою у деяких країнах з низькими показниками витрат на освіту викликав критику та підозру, що вчителі є нещирими у своїх відповідях, оскільки вони часто у межах країни проявляють свою невдоволеність. Але це легко пояснюється тим, що питання анкети стосувалися переважно професійної діяльності і не стосувалися напряду матеріальних аспектів. Трапляються ситуації, коли навіть у заможних країнах, де 90% учителів задоволені професією, усе одно учителі виходять на страйки з вимогою підвищення зарплати. Багато досліджень, уже згаданих вище, пояснюють таку ситуацію (Butt et al., 2005; Crossman and Harris, 2006; Dinham and Scott, 1998).

Важливе значення для відчуття вчителем задоволення своєю працею є також ставлення суспільства до цієї професії. Лише близько третини (31,2%) українських учителів «цілком погоджуються» та «погоджуються» з твердженням, що професія учителя цінується в суспільстві (Щудло та ін., 2017).

Оцінювання та вимірювання самоефективності учителів та задоволеності учителів своєю професійною діяльністю у TALIS

На додаток до різних педагогічних переконань і поглядів учителів, TALIS досліджує також особистісні переконання та ставлення вчителів до роботи загалом. Самоефективність учителя та задоволеність працею є важливою частиною структури першого циклу дослідження TALIS у 2008 році (Рис. 1).

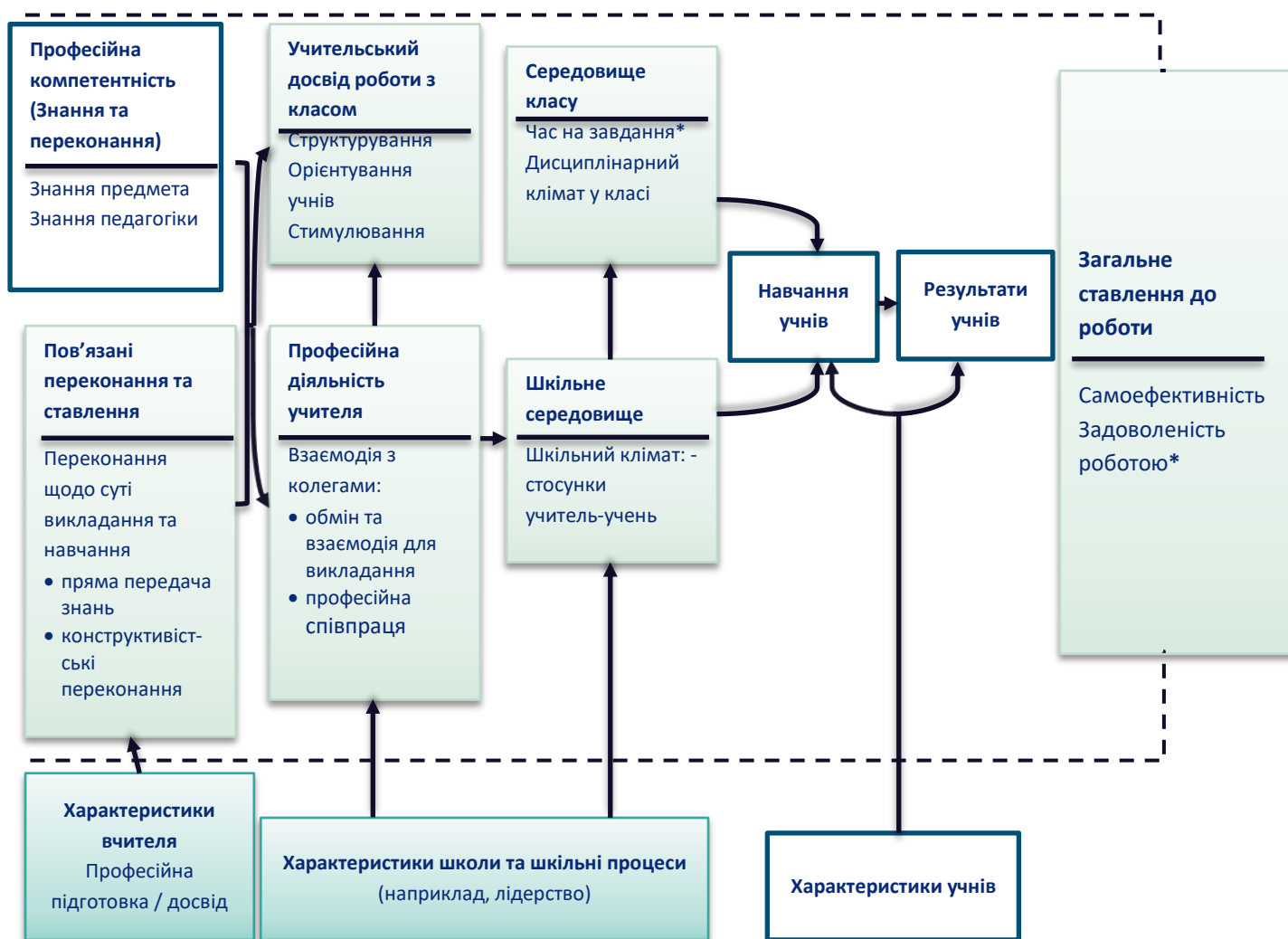


Рис. 1. Фреймворк для аналізу вчительських практик та переконань у TALIS 2008. Джерело: OECD, TALIS Database

Оскільки TALIS не досліджує вплив навчального процесу чи шкільного клімату на кінцеві результати учнів, а вивчає вчителів (а не ефективність

навчання), то багато аспектів своєї діяльності вчителі мали оцінювати самостійно у рамках запропонованих конструктів. Наприклад, у TALIS 2008 оцінювання та вимірювання переконання вчителів щодо їх самоефективності проводилось у рамках конструкту, що широко використовувався в педагогічних дослідженнях (Schwarzer, Schmitz & Daytner, 1999). Учителям пропонували за шкалою «Повністю не погоджуюся», «Не погоджуюся», «Погоджуюся» та «Повністю погоджуюся» оцінити чотири твердження про себе як вчителя в цій школі:

1) *Я відчуваю, що я сприяю істотним освітнім змінам у житті своїх учнів.*

2) *Якщо я дуже стараюся, можу домогтися прогресу навіть у «найскладніших» та немотивованих учнів.*

3) *Я успішний із учнями мого класу.*

4) *Я зазвичай знаю, як мотивувати учнів.*

На основі відповідей на ці чотири запитання за допомогою конфірматорного факторного аналізу (CFA) побудовано індекс самоефективності (SELFEF), для якого досягався порівняно високий рівень інваріантності, що дозволяло інтерпретувати великі відмінності у середніх значеннях. Невеликі відмінності, які спостерігались у структурі індексу між країнами, могли пояснюватися специфічними для країни факторами (OECD, 2010).

Задоволеність роботою оцінювалась на основі відповідей учителів за тією ж шкалою від «Повністю не погоджуюся» до «Повністю погоджуюся» на одне питання: *«Загалом я задоволений своєю роботою»*. За результатами TALIS 2008 визначено, що середній рівень задоволеності роботою та віри вчителів у власну ефективність досить схожі в різних країнах, хоча вчителі Норвегії виділялися вищими за середні значеннями обох показників. Учителі в Австрії та Бельгії також були суттєво задоволені своєю роботою. Але задоволеність роботою вчителів Угорщини та Словаччини була нижчою у порівнянні з іншими країнами-учасницями. Порівняно слабкий рівень самоефективності мали вчителі з Естонії, Кореї, Угорщини та Іспанії (OECD, 2009).

Більшість відмінностей в обох цих показниках спричинені відмінностями між самими учителями як усередині країни, так і всередині школи. Вчителі в одній школі більше відрізнялися між собою за рівнем самоефективності чи задоволеності роботою, тоді як відмінності між середніми показниками шкіл усередині країни чи між країнами могли бути досить незначні. Цей результат підкреслює психологічну природу цих конструктів. У різних країнах самоефективність та задоволеність роботою залежить від особистості вчителя, його власного досвіду, компетентності та переконань. Це варто враховувати, плануючи заходи з підвищення самоефективності вчителів. Інколи втручання на індивідуальному рівні може бути більш ефективним, ніж політика на рівні школи чи освітньої системи (OECD, 2009).

Далі, рухаючись зліва направо за схемою на Рис. 1, перевірялися різні гіпотези про зв'язки між переконаннями, поглядами, ставленнями та діяльністю вчителів. Щоб зрозуміти, як самоефективність, задоволеність роботою (найкращі показники професійного успіху) та сприйняття навколишнього професійного середовища (клімат у класі та школі) пов'язані із професійними переконаннями та діяльністю вчителів, використовувалась множинна регресія та багаторівневі моделі. Головну увагу було зосереджено на залежностях, що спостерігались у більшості країн, хоча для кращого розуміння переконань та ставлень учителів розглядалися і країни, де було виявлено особливі залежності. Наприклад, у більшості країн досвідчені вчителі повідомляють про кращий дисциплінарний клімат у класі та приблизно у половині країн мають сильніші переконання щодо власної ефективності, ніж їхні менш досвідчені колеги, але нижчий рівень задоволеності роботою. У більшості країн вищий рівень задоволеності професійною діяльністю демонструють вчителі з вищим рівнем самоефективності. В усіх країнах вчителі, які позитивно оцінюють дисциплінарний клімат у класі, також відчують себе більш задоволеними своєю роботою, ніж вчителі, які оцінюють клімат у класі менш позитивно (OECD, 2009). Також майже у всіх країнах більш задоволеними своєю роботою були ті вчителі, які

позитивно оцінювали відносини між учителями та учнями. Самоефективність та задоволеність роботою вчителів пов'язані з їхніми можливостями співпрацювати та брати участь у прийнятті шкільних рішень; низький рівень самоефективності і задоволеності роботою мають ті вчителі, що працюють у «неблагополучному» середовищі. Деякі з цих висновків спонукали до вдосконалення конструктів для оцінювання самоефективності вчителів та задоволеності роботою.

У наступному міжнародному дослідженні TALIS 2013 року для оцінювання самоефективності вчителів використовувався підхід, коли самоефективність розглядається як сума трьох складових (Klassen et al., 2011). Для цього використовували 12 тверджень про те, наскільки вчителеві вдається під час викладання робити таке:

1. *Переконувати учнів, що вони можуть успішно навчатися.*
2. *Допомагати учням цінувати навчання.*
3. *Задавати учням добрі питання/завдання.*
4. *Контролювати поведінку в класі.*
5. *Мотивувати учнів, які не надто зацікавлені навчанням.*
6. *Чітко продемонструвати очікування щодо поведінки учнів.*
7. *Допомогти учням мислити критично.*
8. *Змусити учнів дотримуватися правил класу.*
9. *Заспокоїти учня, який порушує поведінку.*
10. *Застосовувати різні методи оцінювання.*
11. *Глибше пояснити, якщо учням незрозуміло.*
12. *Впроваджувати альтернативні методи навчання в класі.*

Кожне із цих тверджень респонденти повинні були оцінити за шкалою «Не вдається», «Певною мірою», «Значною мірою» та «Повністю вдається». На основі відповідей було побудовано трифакторну модель самоефективності (Рис. 2; голубим кольором позначено конструкти, що були охоплені у цій хвилі опитування), яка включала три аспекти, для вимірювання кожного з яких була побудована окрема шкала: «Ефективність в управлінні класом –

індекс SECLSS» (вимірювався за допомогою питань 4, 6, 8 та 9), «Ефективність у залученні учнів – індекс SEENGs» (питання 1, 2, 5 та 7) та «Ефективність у навчальних стратегіях – індекс SEINSS» (питання 3, 10, 11 та 12). Кожен індекс вимірювався окремо за шкалою з середнім 10 та стандартним відхиленням 2. Їх середнє значення дає загальний індекс самоефективності TSELEFFS (OECD, 2013).



Рис. 2. Фреймворк для аналізу самоефективності вчителів та задоволеності роботою у TALIS 2013. Джерело: OECD (2014), *Talis 2013 Results*

Для вимірювання задоволеності роботою у TALIS 2013 року використовувався підхід, коли задоволеність роботою розглядається як сума двох складових: задоволеність професією та задоволеність професійним середовищем (Locke, 1969). Учителям запропонували висловити своє ставлення за шкалою «Цілком не погоджуюся», «Не погоджуюся», «Погоджуюся» та «Цілком погоджуюся» щодо 10 тверджень:

-
1. *Переваги вчительської роботи переважають над недоліками.*
 2. *Якби мені довелося обирати, я б знову обрав(ла) учителювання.*
 3. *Я б хотів(ла) перейти до іншої школи, якби це було можливо.*
 4. *Я шкодую про те, що погодився(лася) стати вчителем.*
 5. *Мені подобається працювати в цій школі.*
 6. *Інколи я думаю, що мені потрібно було обрати іншу професію.*
 7. *Я можу порекомендувати свою школу як хороше місце праці.*
 8. *На мою думку, учитель як професія цінується в суспільстві.*
 9. *Я задоволений(на) своїми результатами в цій школі.*
 10. *Загалом, я задоволений(на) роботою.*

Передбачалося, що задоволеність професією оцінюватиметься питаннями 3, 5, 7, 9 та 10, а задоволеність середовищем – питаннями 1, 2, 4, 6 та 8. Однак питання 8 та 9 показали погану статистичну узгодженість у різних країнах з іншими питаннями свого блоку, тому не брали участі у конструюванні індексів, однак могли використовуватися самостійно. Таким чином, було побудовано дві окремі шкали: «Задоволеність професією – індекс TJSPROS» (вимірювався питаннями 3, 5, 7, 10) та «Задоволеність професійним середовищем – індекс TJSENVS» (питання 1, 2, 4, 6), причому питання 3, 4 та 6 було перекодовано у зворотньому порядку, щоб вони вказували однаковий з іншими питаннями напрям задоволеності. Шкалу для вимірювання сумарного індексу задоволеності роботою (TJOBSATS) отримано як середнє значення цих двох (OECD, 2013).

Шкали для усіх індексів, пов'язаних із самоефективністю та задоволеністю роботою, мали високий ступінь надійності (коефіцієнт Альфа не менше 0,7 у всіх країнах), побудовані факторні моделі показали прийнятну відповідність майже у всіх країнах, але для неупередженого порівняння середніх значень індексів між країнами потрібно мати принаймні скалярний рівень інваріантності вимірювання. Для індексів самоефективності TSELEFFS та задоволеності роботою TJOBSATS у 2013 році було досягнуто

рівень інваріантності, не вищий від метричного. Це означає, що порівнювати середні показники між країнами потрібно з обережністю (OECD, 2013).

У TALIS 2013 досліджувався вплив на самоефективність учителів і задоволеність роботою основних показників, пов'язаних із досвідом роботи вчителів у школах, їхніми професійними практиками та співпрацею, зворотним зв'язком і професійним розвитком, а також шкільним кліматом та керівництвом школою. У дослідження також включено демографічні характеристики вчителів (наприклад, стать, досвід роботи вчителем, рівень отриманої освіти та якість підготовки), а також учнів у їхніх класах.

Дані показали, зокрема, що вчителі, які вважають, що оцінювання їхньої роботи та зворотний зв'язок сфокусовані на тому, як покращити їхні професійні практики, повідомляють про вищий рівень задоволеності роботою і вважають, що робота вчителя цінується у суспільстві (навіть, якщо менше третини вчителів у країні так вважали). Проте майже половина опитаних учителів вважали, що оцінювання їхньої роботи та зворотний зв'язок в основному здійснюється формально (для звітності або дотримання адміністративних вимог). Ці вчителі демонстрували нижчий рівень задоволеності роботою.

Результати регресійного аналізу також підтвердили, що існує позитивний зв'язок між задоволеністю роботою і самоефективністю та можливістю вчителів брати участь в ухваленні рішень у школі; усвідомленням ними того, що оцінювання їхньої роботи та зворотний зв'язок ведуть до покращення їхніх учительських практик; участю у професійній співпраці та спільних проєктах не менше 5 разів на рік. Негативний зв'язок існує між задоволеністю роботою та дисциплінарним кліматом у класі; відчуттям того, що оцінювання їхньої роботи та зворотний зв'язок здійснюється виключно з адміністративною метою. Міжособистісні стосунки у школі мають опосередкований вплив на деякі складні обставини в класі, які впливають на задоволеність роботою. Більш детально результати 2013 року будуть розглядатись у наступних розділах.

Рамкові документи дослідження TALIS у 2018 році так само передбачають широке коло питань, пов'язаних із професійними характеристиками та педагогічною практикою на інституціональному та індивідуальному рівнях, серед яких неодмінно є самоефективність учителів та задоволеність їх своєю професійною діяльністю (Рис. 3), оскільки попередні дослідження показали, що ці характеристики мають безпосереднє відношення до формування сприятливого для навчання та викладання середовища (OECD, 2009).



Рис. 3. Основні теми дослідження TALIS 2018
Джерело: Ainley, J. and R. Carstens, 2018

Багато досліджень показують не тільки те, як різні фактори впливають на самоефективність та задоволеність учителів роботою, а й навпаки, як самоефективність та задоволеність роботою впливають на ефективність

навчання (Ainley and Carstens, 2018). Наприклад, Creemers and Kyriakides (2015) з використанням динамічних моделей показали, як один і той же фактор (самоефективність учителя) може бути і фактором впливу, і результатом розвитку: самоефективність підвищується у результаті професійного вдосконалення та впровадження нових педагогічних практик, з іншого боку, підвищена самоефективність спонукає далі до участі у професійному розвитку та готовності до вдосконалення практик. Виявлення різних взаємозалежностей може вказати шляхи підвищення самоефективності, що призведе, у свою чергу, до підвищення якості викладання (Holzberger, Philipp and Kunter, 2013). Тому важливо знаходити нові фактори, які у сучасному суспільстві впливають на самоефективність учителя.

Оскільки у дослідженні 2018 року було додано наскрізні теми «Інновації» та «Справедливість і різноманітність» на обох рівнях (інституціональному та індивідуальному), то пункти анкети вчителя, що стосувалися самоефективності, були доповнені питаннями, де самоефективність учителя розглядалася з точки зору а) сприяння інноваційності учнів та формування у них міждисциплінарних навичок, таких як креативність, критичне мислення та вміння розв'язувати проблеми; б) використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для підтримки навчання учнів та в) вміння працювати з різноманітними аудиторіями, підтримуючи справедливість та враховуючи різноманітність.

Хоча включення цих питань розширює рамки конструкту самоефективності з метою врахування принципів освіти ХХІ століття та виявлення конкретних потреб у підготовці вчителів для роботи у суспільстві, що швидко змінюється, для забезпечення порівнюваності з результатами 2013 року без зміни залишилися 12 згаданих раніше питань (3 групи по 4 питання), що стосувались основних трьох складових самоефективності: ефективність в управлінні класом (тепер відповідний індекс має позначення ТЗSECLS), ефективність у залученні учнів (ТЗSEENG) та ефективність у навчальних стратегіях (ТЗSEINS). Загальний показник самоефективності

(T3SELF), який може порівнюватися з відповідним показником (TSELEFFS) 2013 року, отримано як середнє із цих трьох шкал. Для оцінювання самоефективності вчителів щодо використання ІКТ до цих 12 питань було додано питання про те, наскільки вчителеві вдається під час викладання *«підтримувати навчання учнів шляхом використання цифрових технологій (наприклад, комп'ютера, планшета, смарт-дошки)»* із такою ж шкалою для відповідей. Це питання під час аналізу використовувалось окремо, воно не входило у жоден складений індекс. Також були додані запитання про ІКТ у розділ про освіту вчителя, про підвищення кваліфікації та про вчительські практики.

Для дослідження самоефективності вчителя щодо вміння працювати з різноманітною аудиторією в опитуванні 2018 року було додано два блоки питань. Один блок із 5 питань про те, наскільки вчителеві вдається (за шкалою «Не вдається», «Певною мірою», «Значною мірою» та «Повністю вдається») під час викладання у мультикультурних класах такі види діяльності:

- 1) *упоратися із проблемами мультикультурного класу;*
- 2) *адаптувати своє викладання до культурного розмаїття учнів;*
- 3) *забезпечити роботу разом учнів-іммігрантів та неіммігрантів;*
- 4) *підвищувати обізнаність про культурні відмінності серед учнів;*
- 5) *зменшити етнічні стереотипи серед учнів.*

Усі п'ять питань використовувалися при побудові індексу *«Самоефективність у мультикультурних класах – індекс T3SEFE»*. У другому блоці з 4 питань учителя запитували, чи реалізуються у його школі певні практики щодо різноманітності (відповідь «Так» або «Ні»). На основі цих питань було побудовано шкалу для вимірювання практик різноманітності (індекс T3DIVP), яку далі можна використовувати для дослідження зв'язку із самоефективністю вчителя.

У TALIS 2018 було побудовано також складений індекс учительських практик (T3TPRA), який містив три підшкали: чіткість інструкцій (T3CLAIN),

когнітивна активація (ТЗCOGAC) та управління класом (ТЗCLASM). Ці шкали мають безпосереднє відношення до переконання вчителя у власній ефективності і можуть, поряд з іншими факторами, використовуватись у побудові моделей взаємозалежностей.

У відповідь на прохання Адміністративної ради TALIS приділити пильну увагу факторам, пов'язаним із загальною задоволеністю роботою, у 2018 були включені нові елементи, що характеризують шкільне лідерство, умови контрактів, вплив автономії на навчання, мотивацію вчителів, оцінку зацікавлених сторін, інформацію про плинність кадрів та утримання у професії, у надії на те, що це допоможе зрозуміти наслідки задоволеності роботою. Задоволеність роботою стосується відчуття вчителем задоволення від виконання своїх професійних обов'язків (Locke, 1969). Останні дослідження свідчать про те, що фактори, пов'язані з організацією роботи в школі, можуть покращити та підтримати задоволеність учителів роботою. Зокрема, задоволення від роботи залежить від того, наскільки у школі поширена професійна співпраця, від ступеня участі в ній учителів та від рівня автономії вчителя у школі (Stearns et al., 2015). Соціально-емоційні та організаційні взаємовідносини вчителів з їхніми керівниками також впливають на задоволеність та відданість учителя (Price, 2012; Stearns et al., 2015).

Оскільки на основі даних TALIS 2013 було отримано низку важливих висновків, Адміністративна рада TALIS вирішила зберегти питання анкети, що оцінювали два аспекти задоволеності: задоволеність професією (індекс ТЗJSPRO на основі чотирьох питань 2013 року) та задоволеність середовищем (індекс ТЗJSENV). Загальний рівень задоволеності роботою (ТЗJOBSA), який можна порівнювати з відповідним показником 2013 року, отримано як середнє цих двох. Однак було вказано, що помітним упущенням була відсутність питань щодо задоволеності цільовим класом та автономією у класі. У 2018 році було додано блок питань, де вчитель мав відповісти, наскільки він погоджується (за шкалою «Дуже не погоджуюся», «Не

погоджуюся», «Погоджуюся» та «Дуже погоджуюся») з тим, що він у своєму цільовому класі має контроль над такими аспектами:

- 1) визначення змісту дисципліни;
- 2) вибір методів навчання;
- 3) оцінювання навчання учнів;
- 4) дисциплінування та притягнення учнів до відповідальності;
- 5) визначення обсягу домашніх завдань, що задаються учням.

На основі цих питань було побудовано окремо індекс «Задоволеність автономією в цільовому класі» (T3SATAT).

Адміністративна рада TALIS також дійшла висновку, що потрібно вдосконалити, порівняно із 2013 роком, вимірювання благополуччя (або стресу) вчителя на робочому місці. Стрес на робочому місці іноді використовується як індикатор одного з аспектів благополуччя і відображає негативні емоції, пов'язані з роботою (Кугіасон, 2001). У літературі визначається багато аспектів вчительського благополуччя та стресу. Два важливі джерела стресу для вчителя пов'язані з поведінкою учнів у класі та різними видами навантаження, включаючи підготовку до уроків та оцінювання, адміністративні доручення, позаурочну роботу (Collie, Shapka and Perry, 2012; Klassen and Chiu, 2010). Учителі найчастіше вказують саме ці два види стресу, тому не дивно, що це впливає на задоволеність роботою. Щоб відслідкувати таку залежність, у TALIS 2018 було додано два нові блоки запитань щодо цих проблем. Учителям пропонували чотири питання про те, якою мірою робота спричиняє стрес, негативно впливає на особисте життя та ментальне здоров'я. На їх основі побудовано індекс «Благополуччя на робочому місці та стрес» (T3WELS). Інший блок питань стосувався можливих джерел стресу. Вчителів запитували, якою мірою вони відчують стрес від великої кількості уроків, підготовки до уроків, адміністративної роботи, від додаткових доручень, відповідальності за успіхи учнів, підтримки дисципліни у класі, від зміни правил на різних рівнях, від спілкування з батьками тощо. П'ять питань цього блоку сформували індекс «Стрес від

навантаження» (T3WLOAD), ще три питання – індекс «Стрес від поведінки учнів» (T3STBEN).

До питань розділу «Атмосфера школі та задоволеність роботою» було додано також ще блок питань про задоволеність заробітною платою та іншими матеріальними аспектами праці (умови контракту, винагороди, навантаження), а також про відчуття вчителями цінності своєї професії. Учителів запитували, якою мірою вони погоджуються, що професія вчителя цінується органами влади та політиками, що вчителі можуть впливати на освітню політику в країні, що засоби масової інформації цінують учителів. На основі трьох питань цього блоку було сформовано індекс «Відчуття важливості та впливу на політику» (T3VALP).

У TALIS 2018 тема задоволеності роботою тісно пов'язана з мотивацією. Мотивація вчителя стосується внутрішніх та зовнішніх факторів, що спонукають людину стати та залишатися вчителем (Watt and Richardson, 2008). Дослідження показують, що типи мотивації стати вчителем сильно корелюють із ступенем задоволеності роботою. Незалежно від того, які мотиви спонукали обрати професію вчителя, можна передбачити очікуваний період, протягом якого вчитель залишається в професії, зберігатиме свої уявлення про професію, внутрішні чи зовнішні мотиватори спонукатимуть до професійного зростання (Watt and Richardson, 2008). Ці мотиватори залишаються незмінними протягом перших п'яти років учителювання (Richardson and Watt, 2010). Мотивація не є статичною характеристикою (як рівень отриманої освіти), вона змінюється зі зміною середовища навколо вчителя, тому, хоча питання щодо мотивації стати вчителем сформульовані у розділі про освіту, їх варто співвідносити із задоволеністю роботою. Питання стосувалися двох аспектів мотивації: внутрішніх мотивів щодо того, що обрана професія відповідає прагненням особи, забезпечує засоби для існування та стійке кар'єрне зростання, та зовнішніх мотивів щодо того, що професія вчителя соціально значуща, дозволить особі впливати на розвиток дітей та молоді і зробити вагомий внесок у життя суспільства. Відповідно, два

індекси було сконструйовано на основі цих питань: «Особиста корисність від учителювання» (T3PERUT) та «Соціальна корисність від учителювання» (T3SOCUT). Оскільки на задоволеність роботою впливає й те, наскільки вчителі залучені до участі у житті школи, наскільки конструктивні особистісні стосунки вони мають із керівництвом школи, то анкета директора була також доповнена питаннями (про плинність кадрів у школі, частоту звільнень, професійне вигорання), що допоможуть прослідкувати зв'язок між шкільним кліматом та задоволеністю вчителів роботою. Таким чином, в опитуванні 2018 року було досліджено набагато більше конструктів, пов'язаних із самоефективністю вчителя та задоволеністю роботою. Усього за даними опитування вчителів 2018 року було побудовано 31 складений індекс, тоді як у 2013 році їх було всього 14.

Існують певні рекомендації та обмеження при порівняльному аналізі шкал для різних країн залежно від того, який рівень інваріантності вимірювання за певною шкалою (measurement invariance) було досягнуто (OECD, 2018). Якщо для деякої шкали досягнуто лише рівень *конфігуральної* (configural) інваріантності, то між країнами статистично обґрунтовані лише якісні (описові) порівняння (наприклад, «Зв'язок між переконаннями вчителів та рівнем освіти є позитивним у країнах А та Б, тоді як у країні С немає значущої залежності»), які повинні представлятися разом з обмеженнями щодо інтерпретації результатів, зокрема, щодо відмінностей між країнами у структурі конструкту. При конфігуральній інваріантності оцінки на шкалі будуються таким чином, що факторні навантаження та інтерсепти можуть змінюватися для різних країн, тому при порівнянні між країнами у цьому випадку ніякі статистичні методи (такі, як t-тести) не застосовні.

При досягненні *метричного* (metric) рівня інваріантності сила зв'язку між шкалою та питаннями анкети є порівнюваною між країнами, тому можливе застосування таких статистичних методів, як кореляція та лінійна регресія. Отже, можливе порівняння сили зв'язків між країнами (наприклад, «Зв'язок між переконаннями вчителів та рівнем освіти значно сильніший у

країнах А та Б, ніж у країні С»). Якщо шкала досягає лише метричного рівня інваріантності, то оцінки на шкалі будуються при однакових факторних навантаженнях, але з інтерсептами, що можуть змінюватися для різних країн, тому неможливе обчислення середнього значення між країнами-учасницями.

При досягненні шкалою *скалярного* (scalar) рівня інваріантності стає можливим порівняння середніх значень шкали між групами (країнами) (наприклад, «Переконання вчителів у країні А значно вищі порівняно з країнами В і С») і використання всіх процедур, прийнятних для перших двох рівнів. Таким чином, користувачам даних рекомендується застосовувати статистичні процедури для аналізу відповідно до досягнутого шкалою рівня інваріантності. Ігнорування цих рекомендацій може призвести до упереджених висновків та тлумачень. Наприклад, якщо порівнюються середні бали країн за шкалою, яка досягла лише метричної інваріантності, то відмінності між країнами, швидше за все, будуть упередженими.

Майже всі основні шкали для прямого вимірювання самоефективності вчителя та задоволеності роботою або пов'язані з ними у 2018 році досягли метричного рівня інваріантності. Серед них немає таких, що досягли скалярного рівня. А шкали для вимірювання індексів, що характеризують стрес від поведінки учнів (T3STBEN), управління класом (T3CLASM) або практики різноманітності (T3DIVP), досягли лише конфігурального рівня інваріантності. Варто зазначити, що у 2018 році використовувалися більш строгі удосконалені методики побудови та валідації шкал для вимірювання індексів, ніж у попередніх циклах TALIS, що дозволило побудувати більш точні моделі та точніше представити дані, отримані у результаті опитування вчителів та директорів (OECD, 2018).

Самоефективність та задоволеність учителів своєю роботою за даними TALIS 2013

У більшості країн, що брали участь у TALIS 2013, учителі демонструють високий рівень самоефективності. У середньому (рис. 4) від 80% до 92% учителів у різних країнах повідомляють, що їм повністю або значною мірою вдається переконувати учнів, що вони можуть успішно навчатися в школі; допомагати учням цінувати навчання; задавати учням добрі питання; контролювати поведінку в класі; чітко демонструвати очікування щодо поведінки учнів; допомагати учням мислити критично; змусити учнів дотримуватися правил класу; заспокоїти учнів, які порушують поведінку; застосовувати різні методи оцінювання та глибше пояснити, якщо учням не зрозуміло (OECD, 2014). Тоді як мотивувати учнів, які не надто зацікавлені навчанням, та впроваджувати альтернативні методи навчання вдається важче вчителям в усіх країнах. У середньому відповідно 70% та 77% учителів повідомляють, що їм значною мірою або повністю вдається це робити.

Проте в деяких країнах учителі набагато менше впевнені у своїх здатностях щодо усіх дій, порівняно із середнім показником загалом. Наприклад, учителі Японії за всіма показниками, що характеризують самоефективність, демонструють найменші відсотки впевненості в порівнянні із середнім показником TALIS: від лише 16% учителів, які вважають, що їм повністю або значною мірою вдається допомогти учням мислити критично, до максимальних 54% учителів, які думають, що вони можуть глибше пояснити, якщо учням не зрозуміло. Вчителі в Чеській Республіці також повідомляють про більш низькі рівні впевненості у своїх силах у деяких сферах: наприклад, тільки 30% учителів у Чехії вважають, що вони можуть мотивувати учнів, які не надто зацікавлені навчанням, і лише 39% вважають, що вони можуть допомогти учням цінувати навчання. Профілі відповідей менш послідовні для вчителів Хорватії, Норвегії та

Іспанії, але в кожній країні є одна чи більше характеристик само-ефективності, за якою від 53% (або менше) вчителів почуваються впевнено (OECD, 2014).

Наскільки Вам вдається під час викладання робити таке
(середнє по TALIS, %):



Рис. 4. Самоефективність учителів у 2013 році
Джерело: OECD, TALIS 2013 Database, Tables 7.1.Web

Середні по усіх країнах відсотки відповідей учителів на питання, пов'язані з їхньою задоволеністю роботою, представлено на рис. 5. У середньому 91% учителів повідомляє, що вони загалом задоволені своєю роботою (погоджуються або цілком погоджуються з відповідним твердженням), 93% вчителів задоволені своїми результатами в цій школі, 84% порекомендували б свою школу як хороше місце роботи, та 90% відповіли, що їм подобається працювати у цій школі. Однак, як і у випадку з оцінюванням самоефективності, тільки 50% учителів Японії задоволені своїми результатами у цій школі і 62% могли б порекомендувати свою школу як хороше місце роботи. Проте більше ніж трьома чвертями (78%) учителів у Японії подобається працювати у цій школі. У той час, як у більшості країн

близько 77% вчителів повідомили, що переваги бути вчителем явно переважають над недоліками, в Бразилії, Чехії, Франції та Словаччині тільки 60% або менше вчителів погоджуються або цілком погоджуються з цим (OECD, 2014).

Наскільки Ви погоджуєтесь із вказаними твердженнями
(середнє по TALIS, %):



Рис. 5. Задоволеність учителів роботою у 2013 році
Джерело: OECD, TALIS 2013 Database, Tables 7.2.Web.

Разом із тим, приблизно 70% або більше вчителів у цих чотирьох країнах повідомляють, що якби довелося обирати, то вони знову б обрали вчителювання (у середньому по TALIS погоджуються або цілком погоджуються з цим 78%). Більше ніж 9 із 10 вчителів У Малайзії і Мексиці вибрали б знову професію вчителя, але в Японії (58%), Південній Кореї (63%) та Швеції (53%) менше вчителів погоджуються або цілком погоджуються з цим. Помітно більше вчителів, у порівнянні з міжнародним середнім (9%) у Кореї (20%) та Швеції (18%) повідомляють про те, що вони шкодують, що стали вчителями. Також значно більше вчителів у Кореї та Швеції, поряд із п'ятьма іншими країнами (Болгарія, Ісландія, Португалія, Сінгапур і

Словацька Республіка), повідомляють, що вони задаються питанням про те, що краще їм було б обрати іншу професію (40% або більше, у порівнянні з міжнародним середнім 32%) (OECD, 2014).

Остаточно лише третина всіх вчителів із країн, що брали участь в опитуванні, погоджуються або цілком погоджуються, що професія вчителя цінується в суспільстві. Це важливий виклик, оскільки сприйняття того, наскільки цінується професія, може вплинути на вибір або утримання особи в професії. Однак між країнами спостерігаються суттєві відмінності. Це питання є особливо проблематичним у Хорватії, Франції, Словацькій Республіці, Іспанії та Швеції, де менше ніж 10% учителів вважають, що вчителювання цінується суспільством. У Кореї, Малайзії, Сінгапурі та Абу-Дабі (ОАЕ), навпаки, більшість учителів відчувають протилежне, дві третини або й більше погоджуються, що професія вчителя цінується у їхньому суспільстві (OECD, 2014).

Додатковий аналіз проливає більше світла на те, які чинники можуть впливати на сприйняття вчителями цих проблем. Так, спостерігається незначна залежність від статі: учителі-чоловіки частіше, ніж жінки-вчителі, вважають, що вчителювання цінується, у дев'яти країнах. Крім того, досвід може відігравати певну роль у формуванні такого ставлення: у 13 країнах учителі, які мають понад п'ять років викладацького досвіду, сприймають свою професію менш поцінованою, ніж їх не такі досвідчені колеги. У Болгарії, Хорватії, Сербії та Іспанії вчителі, які мають більше ніж п'ять років викладацького досвіду, принаймні вдвічі рідше, порівняно з менш досвідченими колегами, повідомляють, що професія вчителя цінується у суспільстві. Однак, у Чилі, Сінгапурі та Фландрії (Бельгія) досвідчені вчителі частіше погоджуються з тим, що їхня професія цінується суспільством. Цікаво, що в 28 країнах сильний позитивний зв'язок із відповіддю про те, чи цінується вчителювання у суспільстві, має ступінь того, наскільки вчителі можуть брати участь у прийнятті рішень. У Болгарії, Хорватії та Латвії вчителі, які є частиною процесів прийняття рішень у їхній школі, втричі

частіше повідомляють, що вчитель цінується в суспільстві, а такі вчителі в Чилі – навіть більше ніж у п'ять разів (OECD, 2014).

Таким чином, дані показують, з одного боку, що переважна більшість учителів у різних країнах задоволена своєю роботою, з іншого боку, менше третини вважають, що вчитель є цінною професією у їхніх суспільствах. Таке сприйняття вражає ідеологів опитування, і вони вважають, що це може негативно вплинути на професію вчителя в цих країнах, ускладнить залучення та утримання високоякісних професіоналів у цій професії. Багато країн спрямували зусилля на підвищення престижу професії вчителя, щоб уникнути цих проблем (Schleicher, 2011). Організатори закликають країни проводити подальший аналіз, щоб дослідити джерела цих негативних уявлень про професію.

У TALIS 2013 за допомогою регресійних моделей було досліджено ряд факторів, що можуть впливати на загальний рівень самоефективності та задоволеності вчителів роботою. Предикторами обиралися як демографічні характеристики вчителів (вік, стать, досвід роботи, рівень освіти тощо), так і інші змінні або конструкти, що оцінювалися у неперервній шкалі (шкільний клімат, професійний розвиток, співпраця, педагогічні практики та переконання тощо). У звіті (OECD, 2014) не використовуються посилання на числові значення регресійних коефіцієнтів, натомість введено класифікацію зв'язків: слабкий, помірний та сильний – залежно від величини відповідного коефіцієнта.

1) *Самоефективність та задоволеність роботою, залежно від демографічних характеристик учителя.* У 18 країнах учителі-чоловіки демонстрували нижчий рівень самоефективності. У Японії, яка є однією з небагатьох країн, де більшість (61%) вчителів є чоловіками, все навпаки: чоловіки демонструють вищий рівень самоефективності (залежність помірна; в інших країнах, де чоловіки мають вищу самоефективність, вона слабка). Аналогічна закономірність спостерігалася щодо задоволеності

роботою. У 13 країнах чоловіки повідомляють про нижчий рівень задоволеності роботою, особливо у Хорватії та Ісландії.

Більш досвідчені вчителі, як правило, більш ефективні у більшості країн, але мають нижчий рівень задоволеності роботою в 12 країнах TALIS. Особливо це помітно у Данії, Франції, Італії, Японії, Латвії, Сінгапурі, Швеції, де ефективність була значно вищою для вчителів із більш ніж п'ятирічним досвідом роботи, ніж для їхніх колег з меншим досвідом. На противагу цьому, у Фінляндії, Кореї, Нідерландах, Польщі, Сербії задоволеність роботою серед досвідчених учителів помірно нижча. На Рис. 6 представлено залежність середніх по всіх країнах значень індексів самоефективності та задоволеності роботою від досвіду роботи вчителя. Для самоефективності існує загальна тенденція зростання залежно від досвіду, хоча вчителі з досвідом 11–20 років мають незначний застій із подальшим зростанням після 21–25 років досвіду. Це узгоджується з дослідженнями, де повідомляється, що середній та пізній етапи кар'єри приносять свої проблеми, які можуть вплинути на самоефективність та задоволення роботою (Klassen and Chiu, 2010; Tschannen-Moran et al., 1998). Залежність задоволеності роботою від досвіду має U-подібну форму. У середньому по країнах задоволеність учителів роботою дещо знижується протягом перших 15 років учителювання. Після цього з'являється позитивна динаміка: більше років досвіду пов'язується з дещо більшим задоволенням від роботи.

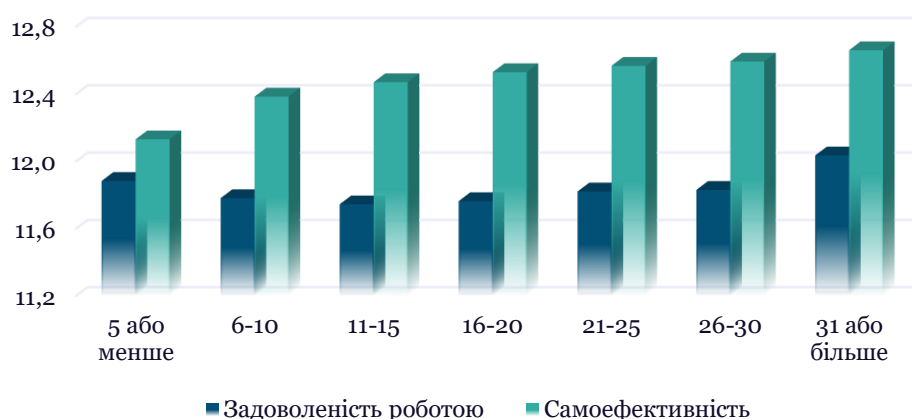


Рис. 6. Самоефективність та задоволеність учителів роботою залежно від досвіду роботи. Джерело: OECD, TALIS 2013 Database

Для багатьох країн спостерігається така картина: чим менше вчителі повідомляють про включення змістового наповнення предметів, методики їх викладання та педагогічної практики до формальної освіти, тим нижчий їхній рівень самоефективності і задоволеності роботою. Нарешті, для всіх країн підвищення задоволеності від роботи педагога пов'язане з більш високою самоефективністю, і навпаки. Але вплив самоефективності на задоволеність роботою дещо помітніший, ніж навпаки (OECD, 2014).

2) *Самоефективність та задоволеність учителів роботою у залежності від навчального середовища.* Тут досліджувалися залежності від кількості учнів у класі та деяких його характеристик, які можуть бути викликом для вчителя. Такими класами у TALIS вважались ті, де навчаються понад 10 % обдарованих дітей, або понад 10% невстигаючих, або є понад 10% учнів із деструктивною поведінкою. Дані показали, що швидше за все, не кількість учнів впливає на самоефективність та задоволеність учителів роботою, а якісний склад класу. Вчителі, що працюють у класах, де більше ніж кожен десятий учень має погану успішність або погану поведінку, демонструють значно нижчі рівні задоволеності та самоефективності у багатьох країнах. Учителі, які працюють у класах із невстигаючими учнями, демонструють нижчий рівень самоефективності у 9 країнах, а нижчий рівень задоволеності роботою – у 24 країнах. Учителі, які працюють у класах із порушниками дисципліни, демонструють нижчий рівень самоефективності у 16 країнах, а нижчий рівень задоволеності роботою – у 29 країнах. Такі зв'язки є помірними в 7 країнах для самоефективності та помірними або сильними у 24 країнах для задоволеності роботою. Навпаки, викладання у класах, де більше ніж кожен десятий учень академічно обдарований, пов'язане з більш високим рівнем самоефективності вчителів у 17 країнах і з більш високим рівнем задоволеності роботою в 23 країнах. Для вчителів з Чехії та Японії цей аспект має особливо сильний зв'язок із самоефективністю, а в Болгарії – із задоволенням роботою (OECD, 2014).

3) *Самоефективність та задоволеність учителів роботою у залежності від шкільного клімату.* Тут досліджуються залежності від стосунків усередині школи між директором та вчителями (як предиктори використовуються індекси розподіленого (1 питання) та навчального (3 питання) лідерства), між учнями та вчителями (індекс стосунків на основі 4 питань), між учителями (індекс стосунків на основі 8 питань). У всіх країнах учителі, які повідомляють про більш позитивні відносини з учнями та з іншими вчителями, відчують більш високий рівень самоефективності. Причому у багатьох країнах зв'язок сильніший для відносин між колегами, ніж з учнями. Співпраця між колегами слабо або помірно пов'язана з більш високим рівнем задоволеності роботою. На підвищення рівня задоволеності роботою більше впливають відносини між учителями та учнями (у більшості випадків цей зв'язок у два-три рази сильніший, ніж для відносин між учителями). Отже, для самоефективності вчителів важливіші стосунки з колегами, а для задоволеності роботою – стосунки з учнями (OECD, 2014).

У 20 країнах учителі, які вважають, що співробітники в їхній школі мають можливість долучатися до прийняття рішень (розподілене лідерство), демонструють вищі рівні самоефективності. Цей зв'язок особливо сильний в Ізраїлі і Румунії. Також у всіх країнах можливість брати участь в ухваленні рішень на рівні школи значною мірою пов'язана з підвищенням задоволеності вчителів роботою. Разом із тим індекс навчального лідерства, за даними TALIS, має мінімальний зв'язок із самоефективністю та задоволеністю вчителів роботою.

4) *Самоефективність та задоволеність учителів роботою у залежності від професійного розвитку.* Тут досліджуються залежності від участі вчителів у різних типах та формах професійного розвитку. У 14 країнах учителі, які брали участь в офіційних програмах введення на посаду, мають вищий рівень самоефективності (винятком є Франція). У Чилі, Чеській Республіці, Латвії та Норвегії зв'язок помірний, у Польщі – сильний. У 8 країнах учителі, які брали участь в офіційних програмах індукції, також

демонструють більш високий рівень задоволеності роботою, хоча у Франції та Японії все навпаки. Сила зв'язку між участю у формальних програмах індукції та підвищенням задоволеності роботою є помірною для вчителів Болгарії, Норвегії та Польщі. Причому, у різних країнах участь у таких програмах більше пов'язана із задоволеністю роботою, ніж із самооефективністю (OECD, 2014).

Учителі, які є наставниками для інших, мають вищий рівень самооефективності, ніж ті, які мають наставника. Особливо сильний цей зв'язок у Франції, Японії та Кореї. Участь у наставництві також пов'язана з рівнем задоволеності роботою. У 7 країнах учителі, які отримали послуги наставника, почуваються більш задоволеними роботою, у 8 країнах більш задоволеними почуваються ті, хто був наставником. У шести із них цей зв'язок помірний, у Швеції – сильний. Участь учителів у спостереженнях чи тренінгах у жодній країні не пов'язана зі зменшенням рівня самооефективності та задоволеності роботою. Позитивний зв'язок із самооефективністю існує в 14 країнах; для Франції, Ізраїлю, Іспанії, Швеції та Абу-Дабі (ОАЕ) цей зв'язок помірної сили. Слабкий позитивний зв'язок між цією формою професійного розвитку і задоволенням від роботи існує в 7 країнах. Учителі, які брали участь у курсах, семінарах або конференціях, показують більш високий рівень самооефективності і задоволення від роботи, але в дуже небагатьох країнах. Цей зв'язок має помірну силу із самооефективністю лише в Абу-Дабі (ОАЕ), а із задоволеністю роботою – лише в Австралії та Англії (Великобританія).

5) *Самоефективність та задоволеність учителів роботою у залежності від оцінювання вчителів та «зворотного» зв'язку.* Тут досліджуються залежності від методів та підходів, які використовуються для оцінювання роботи вчителів та забезпечення зворотного зв'язку (хто і як часто здійснює оцінювання, який тип зворотного зв'язку вони отримують, як сприймають учителі оцінювання: як імпульс для розвитку чи як діяльність з адміністративною метою). У 13 країнах учителі, роботу яких оцінюють

принаймні дві людини, демонструють більш високий рівень само-ефективності. Цей зв'язок є помірним або сильним у Фінляндії, Ісландії, Малайзії, Норвегії та Іспанії. Для задоволеності роботою такий позитивний зв'язок спостерігається у 23 країнах, у більшості випадків він є слабким або помірним, але сильним у Фінляндії та Ісландії. Отримання зворотного зв'язку за результатами опитувань учнів пов'язане з підвищенням рівня ефективності вчителів майже у всіх країнах TALIS та із підвищенням задоволеності роботою – у 20 країнах. Тут може бути взаємозалежність: учителі отримують від учнів інформацію, що допомагає їм удосконалюватися, або впевнені вчителі частіше організовують опитування.

Учителі, які отримують зворотний зв'язок за результатами учнівських тестів, мають більш високий рівень самоефективності у 24 країнах, особливо сильна залежність у Бразилії, Норвегії, Румунії, Словаччині та Абу-Дабі (ОАЕ). Цей тип зворотного зв'язку також пов'язано з більш високою задоволеністю роботою в 17 країнах, у Бразилії та Кореї цей зв'язок особливо сильний, але в Іспанії він негативний, хоч і слабкий. Крім того, оцінювання за результатами спостереження в класі позитивно пов'язано із самоефективністю в 17 країнах, цей зв'язок сильний у Бразилії, Болгарії, Італії, Кореї, Сербії та Словаччині. Цей вид оцінювання також позитивно пов'язаний із задоволеністю роботою у 23 країнах, причому сильно – у половині з них (Бразилія, Болгарія, Чилі, Хорватія, Чеська Республіка, Естонія, Норвегія, Португалія, Сербія, Словацька Республіка і Абу-Дабі (ОАЕ) (OECD, 2014).

Те, як учителі сприймають оцінювання та відгуки, що вони отримують стосовно їхньої роботи, також є досить інформативним. У 10 країнах учителі, які сприймають зворотний зв'язок як імпульс для покращення викладання, мають вищий рівень самоефективності, зв'язок помірний або сильний у Фінляндії, Румунії та Абу-Дабі (ОАЕ). Також такі вчителі мають вищий рівень задоволеності роботою майже у всіх країнах TALIS, для 11 з них він є сильним (Болгарія, Чехія, Італія, Малайзія, Мексика, Норвегія, Польща, Румунія, Сінгапур, Абу-Дабі (ОАЕ) та Англія). На відміну від цього, коли вчителі

сприймають зворотний зв'язок лише як адміністративну діяльність, у 14 країнах спостерігається зниження їхньої самоефективності, особливо це виражене в Ізраїлі, Португалії, Словацькій Республіці та Англії. Таке сприйняття зворотного зв'язку також пов'язане зі зниженням задоволеності роботою в усіх країнах. Цей негативний зв'язок сильний у більшості країн та слабкий лише у Бразилії.

6) *Самоефективність та задоволеність учителів роботою у залежності від вчительських практик та поглядів на навчання.* Тут досліджуються залежності від ступеня конструктивістських поглядів на навчання (індекс конструктивізму на основі 4 питань), загальної кількості робочих годин на тиждень, частки часу, що витрачається на викладання, підтримку дисципліни в класі, виконання адміністративних завдань. Дані TALIS показують, що в більшості країн конструктивістські переконання мають позитивний зв'язок із самоефективністю вчителів і задоволеністю роботою (OECD, 2014). Учителі, які мають більш високий рівень конструктивістських переконань, мають більш високий рівень самоефективності (і тільки трохи вищий рівень задоволеності роботою).

Кількість годин, витрачених на викладання за типовий робочий тиждень, має більший зв'язок із самоефективністю, ніж із задоволенням роботою, хоча всі залежності слабкі. Зв'язки із самоефективністю та задоволенням роботою, як правило, протилежного напрямку. У 23 країнах учителі, які витрачають більше годин на викладання, мають вищу самоефективність. Навпаки, у п'яти країнах (Болгарія, Естонія, Португалія, Сінгапур та Фландрія [Бельгія]) такі вчителі повідомляють про дещо нижчий рівень задоволеності роботою. Частка часу, яка витрачається на підтримку дисципліни в класі, пов'язана з нижчим рівнем самоефективності та задоволеності роботою майже у всіх країнах. Хоча в більшості країн цей зв'язок є слабким, вчителі в Норвегії витрачають більше часу на дотримання дисципліни в класі, мають набагато нижчий рівень самоефективності, а в шести інших країнах цей зв'язок помірний (Болгарія, Хорватія, Чехія, Данія,

Ізраїль та Сербія). Нарешті, частка часу, що витрачається на адміністративні завдання в класі, має слабкий негативний зв'язок із задоволенням роботою приблизно у половині країн, а із самоефективністю – у 12 країнах. Найбільш помітна така залежність для вчителів Австралії та Болгарії (OECD, 2014).

7) *Самоефективність та задоволеність учителів роботою у залежності від співпраці вчителів у школі.* Тут досліджуються залежності від частоти різних видів спільної діяльності: спільне викладання в одному класі; спостереження та надання зворотного зв'язку про викладання інших вчителів; участь у спільній діяльності у різних класах та вікових групах; участь у спільних професійних навчаннях. За винятком небагатьох країн, учителі, які повідомляють про використання різних практик співпраці п'ять разів на рік або більше, також повідомляють про більш високий рівень самоефективності. Для багатьох країн цей зв'язок слабкий, але для окремих видів діяльності і для деяких країн спостерігається більш виражений зв'язок. Наприклад, у Чилі, Хорватії та Словаччині спільне викладання в одному класі п'ять разів на рік або більше має виражений позитивний зв'язок із самоефективністю. Спостереження та надання зворотного зв'язку про викладання інших учителів помірно пов'язано із підвищенням самоефективності в Нідерландах, Сербії та Швеції. Участь у спільній діяльності у різних класах та вікових групах помірно пов'язана з підвищенням самоефективності в 11 країнах і сильно – у Чехії, Хорватії, Фінляндії та Ісландії. Але найсильніший зв'язок із самоефективністю має участь у спільних професійних навчаннях. Майже у всіх країнах учителі, які беруть участь у цій діяльності п'ять разів на рік або більше, також демонструють вищий рівень самоефективності, у половині з цих країн ця залежність помірної сили. Особливо сильна залежність спостерігається у Болгарії, Чилі, Естонії, Фінляндії, Ізраїлі і Кореї (OECD, 2014).

Майже у всіх країнах спостерігається також позитивний зв'язок між співпрацею вчителів та задоволеністю роботою. Деякі зв'язки особливо помітні. Наприклад, для вчителів Чилі та Естонії сильний зв'язок

спостерігається між спільним викладанням в одному класі та задоволеністю роботою. Спостереження та надання зворотного зв'язку про викладання інших учителів у 8 країнах також помірно позитивно впливає на задоволеність роботою. Крім того, в Абу-Дабі (ОАЕ) задоволеність учителів роботою помірно вища, якщо вони беруть участь у спільній діяльності у різних класах та вікових групах. Як і для самоефективності, найсильніший зв'язок із задоволеністю роботою спостерігається для вчителів, які беруть участь в спільних професійних навчаннях п'ять разів на рік або більше. Для двох третин країн спостерігається позитивний зв'язок. Із них у 12 країнах зв'язок помірний, а у Бразилії та Чилі – сильний. Отже, учителі, які частіше беруть участь у спільних професійних навчаннях, демонструють набагато вищий рівень задоволеності роботою, ніж ті, які цього не роблять.

Загалом, у різних країнах TALIS участь учителів у спільних практиках пов'язана з більш високою самоефективністю та задоволеністю від роботи. Ці дані, поряд із даними про вплив міжособистісних стосунків, вказують на необхідність побудови нової моделі вчителювання. Традиційна ситуація, коли з класом працює окремо один учитель, із низки причин не є хорошим прикладом. Побудова позитивних відносин і зміцнення будь-яких видів співпраці вчителів у школах дуже корисні для підвищення самоефективності і задоволеності вчителів роботою (OECD, 2014).

Самоефективність та задоволеність учителів своєю роботою (за даними TALIS 2018)

Як і у 2013 році, самоефективність учителя досліджувалася як багатовимірною характеристика, яка має три основні складові: самоефективність в управлінні класом, у навчальних стратегіях та у залученні учнів. У середньому по країнах OECD від 83% до 91% вчителів демонструють високий рівень самоефективності в управлінні класом: заспокоїти учня, який порушує поведінку, значною мірою або повністю вдається 83% учителів; контролюва-

ти поведінку в класі – 85%; змусити учнів дотримуватися правил класу – 89%; чітко продемонструвати очікування щодо поведінки учнів – 91%. На Рис. 7 представлено порівняння відповідей учителів на всі питання, що стосувалися самоефективності, у 2013 та 2018 роках у середньому по усіх країнах, що брали участь у відповідному опитуванні, та у 16 країнах ЄС, які брали участь в обох циклах (Болгарія, Хорватія, Кіпр, Чеська Республіка, Данія, Естонія, Фінляндія, Франція, Італія, Латвія, Нідерланди, Португалія, Румунія, Словацька Республіка, Іспанія, Швеція). Хоча середні значення не надто відрізняються (рис. 7), у деяких країнах учителі у 2018 році демонструють нижчий рівень самоефективності в управлінні класом, ніж у 2013 році (Чилі, Фінляндія, Франція, Нова Зеландія, Норвегія, Румунія, Словацька Республіка та Швеція). У деяких із цих країн ця тенденція спостерігається разом із збільшенням часу, який учителі витрачають на управління класом, та із зменшенням часу на реальне викладання. Вчителі витрачають все більше часу на управління класом і при цьому відчувають усе менше впевненості, що можуть це робити ефективно (OECD, 2019).

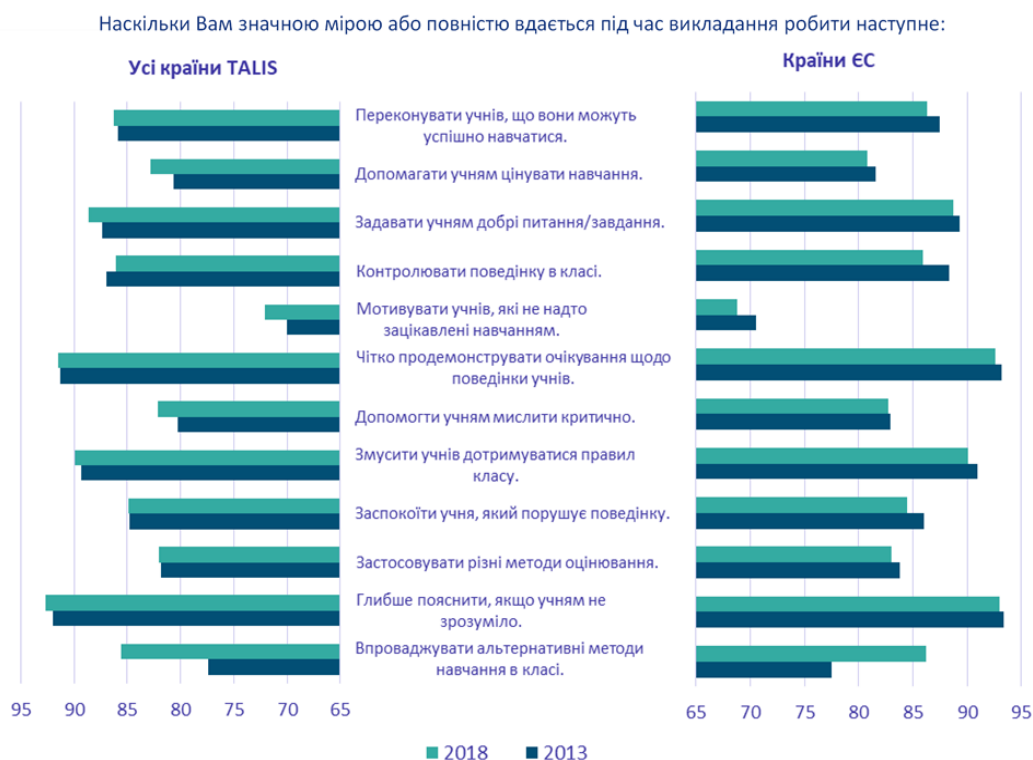


Рис. 7. Самоефективність учителів у 2013 та 2018 роках
Джерело: OECD, TALIS 2013 Database, TALIS 2018 Database

Навпаки, у деяких країнах самоефективність учителів в управлінні класом за цей період підвищилася (Чеська Республіка, Естонія, Грузія, Японія, Корея, Мексика, Нідерланди, Португалія та Сінгапур). Принаймні для 4 із них – Естонії, Грузії, Кореї та Португалії – це могло відбутися внаслідок старіння вчительського складу порівняно з 2013 роком, оскільки досвідчені вчителі мають кращі навички управління класом.

Також учителі мають високу впевненість у своїй здатності використовувати різні педагогічні практики. У середньому по країнах OECD близько 90% учителів відчувають здатність надати альтернативне пояснення (наприклад, коли учням не зрозуміло) та задавати учням гарні запитання. Менше вчителів (85%, хоча це й більше, ніж у 2013 році (рис. 7)) вважають, що вони можуть упроваджувати альтернативні методи навчання в класі, а ще менше (80%) відчувають, що можуть застосовувати різні методи оцінювання. У той час, як майже у третині країн, порівняно з 2013 роком, посилилася самоефективність учителів у використанні різноманітних стратегій навчання, тривожне зниження спостерігається у Франції та Словаччині (майже на 10 відсоткових пунктів) (OECD, 2019).

Серед трьох основних чинників самоефективності вчителі відчувають найменшу впевненість у мотивуванні учнів до навчання. У середньому по OECD лише 68% учителів можуть мотивувати учнів, які не надто зацікавлені навчанням. Разом із тим 81% учителів вважають, що вони можуть допомогти учням мислити критично та цінувати навчання, 86% вважають, що вони здатні переконати учнів, що ті можуть успішно навчатися. Самоефективність учителів у Франції, Румунії та Словаччині і в цьому аспекті знизилася, у порівнянні з 2013 роком, а от кількість учителів, яким значною мірою або повністю вдається мотивувати учнів учитися, цінувати навчання та мислити критично, зросла у Чехії, Нідерландах та Кореї.

У TALIS 2018 додатково досліджувався показник самоефективності вчителів, які мають досвід викладання у мультикультурних класах. Результати показують, що в середньому по OECD 73% учителів значною

мірою або повністю вдається зменшити етнічні стереотипи серед учнів. Високий рівень самоефективності у забезпеченні спільної роботи учнів-іммігрантів та неіммігрантів відчують 69% учителів; 68% учителів вважають, що їм вдається підвищувати обізнаність про культурні відмінності серед учнів; 67% повідомляють, що їм вдається впоратися із проблемами мультикультурного класу. Примітно, що частка вчителів, які повідомляють про високий рівень самоефективності, падає до 59%, якщо мова йде про адаптацію їхнього викладання до культурного розмаїття учнів. Це значно нижче, ніж для аспектів, пов'язаних із формуванням позитивних стосунків та взаємодії між учнями різних груп. Ця закономірність узгоджується з висновком, що заявлена вчителями потреба у професійному розвитку є вищою для викладання у мультикультурних умовах, ніж для спілкування з людьми з різних культур чи країн (OECD, 2019).

Між країнами існують суттєві відмінності за різними аспектами самоефективності у мультикультурних класах. Наприклад, щонайменше 90% учителів вдається адаптувати своє викладання до культурної різноманітності учнів у Колумбії, Португалії та Об'єднаних Арабських Еміратах, але це стосується менше ніж половини вчителів в Естонії, Фінляндії, Японії, Кореї, Нідерландах, Норвегії та Словенії. Учителі схильні демонструвати високий рівень мультикультурної самоефективності в країнах Латинської Америки, Близького Сходу та Португалії, але нижчий рівень – в азійських та північних країнах. TALIS закликає тлумачити відмінності з обережністю, оскільки висновки базуються на уявленнях вчителів, які є суб'єктивними і можуть бути предметом культурних упереджень, особливо у питаннях самооцінки. У середньому для країн OECD учителі відчують себе більш упевненими у своїй здатності викладати у мультикультурних класах, якщо їхній клас містить значну частку (понад 10%) учнів-іммігрантів або учнів, чия мова відрізняється від мови навчання.

Проводився регресійний аналіз залежностей основних трьох індикаторів якості процесу навчання – частоти використання вчителями методів когнітивної активації; частки часу на уроці, що витрачається виключно на викладання та навчання; рівня самоефективності вчителів – від кількості учнів та складу класу. Аналіз показав, що вчителі приблизно у половині країн, які працюють із великими класами, витрачають менше часу на фактичне викладання та навчання. Особливо такий негативний зв'язок спостерігається в Альберті (Канада), Болгарії, Італії та Словенії. Таким учителям більше часу потрібно на наведення порядку в класі та адміністративні заходи, але не спостерігається суттєвого впливу на інші показники якості навчального процесу, на частоту використання методів когнітивної активації, а також на самоефективність (як і в 2013 році). Більша залежність спостерігається від складу класу. Якщо у класі більше обдарованих дітей або менше невстигаючих учнів, то вчителі витрачають більше часу на фактичне викладання та навчання, використовують частіше методи когнітивної активації і почуваються впевненіше у своїх можливостях навчати. Вчителі, які працюють у класах із більшою часткою учнів з особливими потребами, зазвичай витрачають менше часу на фактичне викладання, почуваються менш упевненими у своїй ефективності, а також рідше використовують практики когнітивної активації. У більшості країн, що беруть участь у TALIS, існує значна зворотна залежність між самоефективністю в управлінні класом та часом, який витрачається на підтримання порядку: чим більше вчителі вірять у свої можливості в управлінні класом, тим менше часу вони витрачають на підтримку порядку. Вчителі, які працюють у класах, де багато порушників дисципліни, відчують меншу впевненість у власній ефективності.

Деякі демографічні характеристики також пов'язані із самоефективністю вчителя: учителі-жінки демонструють вищий рівень самоефективності, ніж учителі-чоловіки (за винятком Японії, де у професії більше чоловіків); майже у половині країн учителі, що мають повну зайнятість, демонструють

вищий рівень самоефективності порівняно з тими, хто має неповну зайнятість. У 37 країнах вищу самоефективність демонструють учителі, до професійної підготовки яких були включені елементи формування між-дисциплінарних навичок (креативність, критичне мислення, (розв'язання проблем). Підготовка до викладання у багатокультурному середовищі також сприяє підвищенню самоефективності у 20 країнах, що брали участь у TALIS 2018 року. Вчителі, які працюють у школах, де відсутні різні оціночні процедури та зворотний зв'язок, мають значно нижчий рівень самоефективності лише у Бельгії. Навпаки, такі вчителі в Альберті (Канада), Австрії, Болгарії, Японії та Мексиці значно рідше повідомляють про те, що оцінювання та відгуки, отримані за 12 місяців до опитування, позитивно вплинули на їхню викладацьку практику. Майже у половині країн учителі, які перебували за кордоном із професійними цілями або під час навчання, повідомляють про більш високий рівень самоефективності. Зв'язок між самоефективністю та залученням учителів до глибоких форм співпраці залишається суттєво позитивним у всіх країнах та економіках, за винятком Мальти та Нідерландів. Учителі з більш високим рівнем стресу демонструють нижчий рівень самоефективності майже у всіх країнах, крім Альберти (Канада), Естонії, Кореї, Мальти та Нової Зеландії. Це лише деякі висновки за результатами аналізу регресійних моделей, але завжди потрібно пам'ятати, що інтерпретацію цих результатів варто робити з обережністю з огляду на неможливість визначення причинних залежностей (лише напрям та сила). Тобто, наприклад, ми не можемо стверджувати, чи це високий рівень стресу підриває впевненість учителів у власній ефективності, чи низький рівень самоефективності викликає стрес у вчителів, оскільки їм не вистачає впевненості (OECD, 2020).

У TALIS 2018 особлива увага була приділена дослідженню переконань та поглядів учителів-початківців з метою виявлення факторів, що сприяють залученню та утриманню талановитої молоді у професії. Як і в попередніх дослідженнях, встановлено, що молоді вчителі, які мають менше 5 років

досвіду роботи, менш упевнені в ефективному управлінні класом та у використанні різноманітних технологій навчання. У середньому по OECD 78% учителів-початківців відчують здатність контролювати поведінку в класі, тоді як серед досвідчених учителів таких 87%. Найбільші відмінності (15 і більше відсоткових пунктів) між початківцями та більш досвідченими вчителями в цьому аспекті самоефективності спостерігаються в Чехії, Франції, Японії, Норвегії та Іспанії. Більш досвідчені вчителі також почуваються впевненішими у своїй здатності застосовувати різні методи оцінювання. Це справедливо майже в усіх країнах, але особливо в Австрії, Японії, Кореї, Нідерландах та В'єтнамі, де різниця між досвідченими та початківцями вчителями перевищує 10 відсоткових пунктів. Єдиний аспект, де вчителі-початківці почуваються більш упевнено, це здатність підтримувати навчання учнів шляхом використання цифрових технологій (наприклад, комп'ютера, планшета, смарт-дошки). Перевага особливо помітна в Чехії, Ізраїлі, Японії, Нідерландах, Новій Зеландії та Норвегії (понад 5 відсоткових пунктів). Навпаки, досвідчені вчителі почуваються краще у цьому аспекті ефективності в Англії (Великобританія), Шанхаї (Китай), Туреччині, США та В'єтнамі. У середньому ж по всіх країнах 66,7% вчителів упевнені у своїй здатності використовувати цифрові технології у навчанні (OECD, 2019).

На підвищення самоефективності молодих учителів впливає їхня участь у різних програмах первинної професійної соціалізації. В 11 країнах-учасниках TALIS спостерігалось підвищення самоефективності у тих учителів, які отримали курс вступу до професії під час першого працевлаштування, у 24 країнах – коли це відбувається безпосередньо у школі. У більшості країн учителі, які були залучені до наставницької діяльності у команді з більш досвідченими вчителями, демонструють вищу самоефективність та задоволеність роботою. Учителі, які мали зменшене навчальне навантаження в рамках своєї професіоналізації в їхній теперішній школі, також повідомляють про вищі рівні самоефективності та задоволеності роботою у 12 країнах та економіках, які беруть участь у TALIS (OECD, 2019).

Престижність професії та те, як вона цінується у суспільстві, впливає не лише на потенційних кандидатів, а й на тих, хто вже працює, на їхню задоволеність роботою та бажання залишатись у професії. Хоча більшість учителів із країн OECD (90%) задоволені своєю роботою, а більшість із них (91%) зовсім не шкодують, що стали вчителями, у середньому по OECD лише 26% учителів погоджуються, що їхня робота цінується у суспільстві. У середньому по TALIS 2018 таких учителів трохи більше (32%), а у середньому по країнах ЄС, які брали участь також у дослідженні 2013 року (Болгарія, Хорватія, Кіпр, Чеська Республіка, Данія, Естонія, Фінляндія, Франція, Італія, Латвія, Нідерланди, Португалія, Румунія, Словацька Республіка, Іспанія, Швеція), навпаки, менше (21%), хоча у порівнянні з 2013 роком цей відсоток трохи збільшився в обох випадках (рис. 8).



Рис. 8. Задоволеність учителів роботою у 2013 та 2018 роках
Джерело: OECD, TALIS 2013 Database, TALIS 2018 Database

По країнах спостерігаються значні відмінності. Від 6% до 9% учителів у 2018 році у Хорватії, Франції, Португалії погоджуються, що їх не професія цінується у суспільстві, і лише 5% таких учителів у Французькій Спільноті Бельгії, Словацькій Республіці та Словенії. Навпаки, є системи, де більшість учителів (принаймні 50%) вважають, що професію вчителя цінують у суспільстві: В'єтнам (92%), Сінгапур (72%), Об'єднані Арабські Емірати (72%), Корея (67%), Казахстан (63%), Альберта (Канада) (63%), Південна Африка (61%), Шанхай (Китай) (60%), Фінляндія (58%) та Саудівська Аравія (52%). Порівняно з 2013 роком, суттєво (на 10 відсоткових пунктів або більше) знизилася частка вчителів, які вважають, що їхню роботу цінує суспільство, у Фламандській Спільноті Бельгії, Чилі та Новій Зеландії. Разом із тим у 12 країнах спостерігається відчутне збільшення, особливо в Альберті (Канада), Шанхаї (Китай) та Естонії. Швеція та Естонія наводяться як приклади країн, де здійснюються цікаві політичні заходи для підвищення привабливості професії вчителя (OECD, 2020).

У середньому по країнах OECD 29% учителів-чоловіків вважають, що їхня професія цінується в суспільстві, порівняно із 24% вчителів-жінок. Це справедливо для 32 країн, а найпомітніше – для Мексики (різниця у 13 відсоткових пунктів) та Латвії (12 відсоткових пунктів). Відсоток учителів-жінок, які відчують, що їх цінують у суспільстві, вищий, ніж відсоток чоловіків, лише у Саудівській Аравії (різниця в 16 відсоткових пунктів), ОАЕ (4 пункти) та В'єтнамі (2 пункти). Гендерні відмінності можна трактувати по-різному, хоча є докази, що професії з великою часткою жінок мають нижчий престиж, ніж інші професії, а чоловіки всередині цих професій можуть мати особливий статус і користуватися певними привілеями (García-Mainar et al., 2018). У 16 країнах (системах) частка вчителів віком від 50 років, які вважають, що їхня професія цінується в суспільстві (26%), нижча, порівняно із колегами віком до 30 років (29%). Особливо це помітно (різниця 10 процентних пунктів і більше) у Болгарії, Естонії, Грузії, Казахстані, Румунії, Російській Федерації та Швеції. Навпаки, у 6 країнах менше молодих

учителів, які вірять, що їхня професія цінується в суспільстві. Різниця понад 10 процентних пунктів спостерігається у Мальті, Мексиці, Саудівській Аравії та Сінгапурі. Також у 22 країнах нижча частка вчителів із досвідом роботи понад п'ять років, які вважають, що професія цінується (25%), порівняно з менш досвідченими (30%). Найбільша різниця у Болгарії, Естонії, Румунії, Російській Федерації та Швеції. Однією з причин, чому досвідчені вчителі не почувуються цінними у суспільстві, може бути те, що з досвідом зменшується задоволеність зарплатою. У 2018 році не було виявлено суттєвої залежності між якими-небудь характеристиками школи та сприйняттям професії вчителя. Навіть у деяких країнах (Австрії, Бразилії, Грузії, Угорщині, Казахстані, Мексиці, Румунії, Російській Федерації та Південній Африці) учителі у селах та невеликих містечках частіше почувуються цінними у своєму суспільстві (OECD, 2020).

Регресійний аналіз показує сильний зв'язок між відчуттями вчителів того, що їх професія цінується суспільством, та задоволеністю їхньою роботою, яка у TALIS 2018 також вимірювалася за двома напрямками: задоволеність професією загалом та задоволеність поточними умовами праці (по 4 питання для кожного індексу). У середньому по країнах OECD значна частина вчителів виявила задоволення своєю професією, відповівши на питання таким чином: 76% учителів погоджуються, що переваг бути вчителем більше, ніж недоліків; 76% згодні, що обрали б професію вчителя, якби довелося вирішувати ще раз; 66% не погоджуються з думкою, що їм потрібно було обрати іншу професію; і 91% учителів не шкодують, що стали вчителями. Частка вчителів, задоволення професією яких перевищує 70% за кожним із цих чотирьох показників, найвища в Австрії, Колумбії, Фламандській Спільноті Бельгії, Італії, Мексиці, Нідерландах, Словенії, Іспанії та В'єтнамі. Разом з тим, хоч у середньому лише 9% учителів шкодують, що обрали цю професію, є країни, де ці відсотки вищі удвічі або більше: Саудівська Аравія (26%), Португалія (22%), Корея (19%), Мальта (18%) та Південна Африка (18%). Так само в шести країнах є більше половини

вчителів (50% і більше), які думають, що варто було б обрати іншу професію: Литва (59%), Мальта (58%), Англія (Великобританія) (52%), Саудівська Аравія (52%), Ісландія (51%) та Південна Африка (51%). В усіх цих країнах, за винятком Ісландії, Кореї та Литви, менша частка вчителів погоджуються з позитивними твердженнями про професію, що може відображати загальне невдоволення професією (OECD, 2020).

У більшості країн молоді вчителі (віком до 30 років) та вчителі-початківці (з досвідом роботи 5 або менше років) частіше думають, що краще було б обрати іншу професію, ніж їхні старші та досвідченіші колеги. Ця різниця перевищує 15 процентних пунктів в Альберті (Канада), Ізраїлі, Казахстані, Мальті, Сінгапурі, Словенії, США та В'єтнамі, а особливо велика в Сінгапурі (59% молодих учителів і лише 25% у віці 50 років і старші виявляють цікавість щодо вибору іншої професії). Над вибором іншої професії частіше задумуються вчителі державних шкіл, ніж їхні колеги, що працюють у приватних школах. Це найбільше виражено у Сінгапурі, Південній Африці, Угорщині, Мальті та ОАЕ, хоча це частково пояснюється тим, що у школах державного сектору працюють молодші і менш досвідчені вчителі.

У середньому по країнах OECD 93% вчителів задоволені своїми результатами у школі. Цей високий рівень задоволеності також можна спостерігати у відповідях на 4 питання, що характеризують задоволеність поточним робочим середовищем: 90% учителів загалом задоволені своєю роботою; 90% відповіли, що їм подобається працювати в цій школі; 83% могли б рекомендувати свою школу як хороше місце роботи; і 80% учителів не хотіли б перейти до іншої школи, якби це було можливо. 90% або більше вчителів Австрії, Колумбії, Чехії, Грузії, Ісландії, Норвегії та В'єтнаму висловлюють задоволення принаймні трьома з цих чотирьох показників. Однак у деяких країнах спостерігається високий відсоток учителів, які хотіли б перейти до іншої школи, якби це було можливо: у Саудівській Аравії (47%), Південній Африці (45%), Сінгапурі (39%), ОАЕ (38%), Туреччині (37%),

Кореї (35%) та Японії (31%). Разом із тим у всіх цих країнах відносно високий відсоток (80% і більше) учителів, які загалом задоволені своєю роботою. Тому не варто ототожнювати бажання вчителя перейти в іншу школу виключно із невдоволенням робочим середовищем, це може бути вираження прагнення вчителів до кар'єрного зростання. Наприклад, у Сінгапурі після трьох років викладання вчителі оцінюються щодо напрямку подальшої кар'єри, який їм найбільше підходить (головний учитель, спеціаліст із досліджень чи розробки навчальних планів, шкільний керівник). Тому бажання вчителя перейти до іншої школи може відображати успіх проєкту кар'єрного розвитку вчителів у цій країні. Однак, є й інші фактори, які можуть спонукати вчителя до переходу в іншу школу. Наприклад, про своє бажання змінити школу суттєво частіше повідомляють учителі, які працюють у школах із високою концентрацією учнів із неблагополучних сімей (Альберта (Канада), Саудівська Аравія, Болгарія, Франція); із високою концентрацією учнів з особливими потребами (Австрія, Болгарія, Франція, Угорщина та Словацька Республіка) або учнів-іммігрантів (Альберта (Канада), Австрія, Бельгія (Французька Спільнота), Англія (Великобританія), Франція, Норвегія та ОАЕ) (OECD, 2020).

У середньому по країнах OECD учителі-початківці трохи менше задоволені своєю роботою в школі, ніж більш досвідчені вчителі (відповідно 90% учителів-початківців та 93% досвідчених учителів). Результати показують, що вчителі-початківці трохи більше задоволені вибором своєї професії та її професійними завданнями, ніж більш досвідчені вчителі. Однак є деякі характеристики робочого середовища, які вказують на іншу закономірність: у середньому по країнах OECD 22% молодих учителів та 19% досвідченіших учителів хотіли б перейти в іншу школу, якби це було можливо. Велика різниця спостерігається у 14 країнах та економіках, але особливо помітна в Австрії, Франції, Кореї, Латвії, Мексиці, Саудівській Аравії, Словенії, Туреччині та Об'єднаних Арабських Еміратах. Тим не менше, бажання змінити школу не завжди варто розглядати як сигнал невдоволення

шкільним середовищем, це може бути пов'язано з тим, що початківці мають обмежені можливості влаштуватися у більш престижні школи, а також із прагненням молодих учителів до кар'єрного зростання.

Значні зміни між 2013 та 2018 роками у показниках задоволеності роботою, пов'язаних із поточним робочим середовищем, спостерігаються лише у небагатьох країнах. Найбільших змін зазнали відповіді на питання «Загалом я задоволений своєю роботою» (18 країн), однак чіткої закономірності не спостерігається, оскільки у 10 із цих країн відчувається зниження задоволеності роботою, а у 8 – певне зростання. Що стосується задоволеності професією, то значні зміни між 2013 та 2018 роками спостерігаються за кожним із показників. У 15 країнах спостерігається значне зменшення відсотка вчителів, які погоджуються, що переваг бути вчителем явно більше, ніж недоліків, а у 9 країнах – навпаки, тренд протилежний. Так само, у 13 країнах спостерігається зменшення відсотка тих, хто обрав би вчителювання, якби знову довелось приймати рішення, а протилежна тенденція – у 7 країнах. Відсоток учителів, які шкодують, що стали вчителями, значно збільшився у 8 країнах, але зменшився – теж у 8. У 13 країнах спостерігається збільшення відсотка вчителів, які думають, що їм краще було б обрати іншу професію, тоді як зменшення – у 7 країнах. Хоча середні значення практично залишилися без змін (рис. 8), більше для розуміння ситуації дає аналіз кожної країни, оскільки на задоволеність роботою впливають різні політичні рішення та реформи. Наприклад, в Естонії та Швеції значно збільшилися відсотки вчителів, які погоджуються з позитивними твердженнями (переваги бути вчителем явно перевищують недоліки; якби мені довелось обирати, я б знову обрав вчителювання), і разом із тим суттєво зменшились відсотки тих, хто погоджувався з негативними твердженнями (я шкодую про те, що погодився стати вчителем; інколи я думаю, що потрібно було обрати іншу професію). Протилежні тенденції спостерігались за той самий період у Данії, Фінляндії, Англії (Великобританія), Ізраїлі, Новій Зеландії та Португалії.

Майже у всіх країнах задоволеність учителів роботою позитивно пов'язана з їхньою самоефективністю: учителі, які мають вищий рівень задоволеності робочим середовищем чи професією загалом, демонструють також вищий рівень упевненості у власній ефективності. Загалом фактори, які сильно пов'язані із самоефективністю вчителів, також мають сильний зв'язок і із задоволеністю вчителів роботою. Вони стосуються: різних аспектів договору працевлаштування у частині безпеки (тривалість контракту) та гнучкості (неповний) робочого дня; дисциплінарного клімату; професійного розвитку та його змісту, що охоплює викладання у різних середовищах та управління класом і поведінкою учнів. Ураховуючи подібність факторів, що впливають на задоволеність роботою та самоефективність учителів, поради та політики, що рекомендовані на основі дослідження TALIS для підвищення задоволеності вчителів роботою, застосовуватимуться однаково і для підвищення їхньої самоефективності. Основні з них: відбір на посаду вчителя кандидатів із сильною мотивацією та прихильним ставленням до навчання протягом усього життя; сильний акцент на введенні у професію та наставництві протягом усієї кар'єри; сильний акцент на забезпеченні можливостей для професійного розвитку; формування умов праці та шкільного клімату, що сприяє добробуту вчителів; розуміння важливості почуття довіри та поваги (OECD, 2020).

У TALIS 2013 було досліджено різні фактори, які можуть підвищити задоволеність роботою: можливості вчителів брати участь у прийнятті рішень на рівні школи, оцінювання та зворотний зв'язок, який призводить до покращень педагогічних практик, участь у спільному професійному розвитку тощо (OECD, 2014). Однак для того, щоб краще зрозуміти, куди саме слід спрямовувати зусилля для підвищення рівня задоволеності роботою, у TALIS 2018 дослідили, яка частина варіації задоволення роботою відбувається на рівні шкіл, а яка – усередині шкіл, щоб дізнатися, чи різниця в рівнях задоволеності роботою пов'язана зі школою, у якій працюють учителі (наприклад, тип школи, шкільна культура, адміністративні процедури тощо),

чи з відмінностями між учителями (наприклад, досвід роботи, викладання у різних класах)? Встановлено, що лише невелика частка дисперсії у відповідях учителів на питання, що пов'язані із задоволеністю середовищем та професією, обумовлена відмінностями між школами, особливо це стосується задоволеності професією, оскільки всього 4% загальної дисперсії зумовлені відмінностями на рівні шкіл. Отже, задоволеність учителів професією не відрізняється суттєво між школами, а зусилля на її підвищення варто спрямовувати на всі школи, а не на окремі. Задоволеність робочим середовищем більше залежить від школи, оскільки у відповідях учителів на відповідні питання 13% дисперсії припадає на шкільні відмінності. Частка дисперсії, зумовлена шкільними відмінностями, особливо значна (17% і більше) в Австралії, Бразилії, Болгарії, Франції, Кореї, Новій Зеландії, Південній Африці та Туреччині. Але менше 7% дисперсії припадає на шкільний рівень у Казахстані, Шанхаї (Китай) та Словенії. Тому для підвищення рівня задоволеності поточним робочим середовищем зусилля мають спрямовуватися на окремі школи, де задоволеність учителів середовищем особливо низька. Ці результати підкреслюють важливість відмежування показників задоволеності роботою, що характеризують задоволеність професією та задоволеність середовищем (OECD, 2020).

Приблизно кожен п'ятий учитель у країнах OECD повідомляє, що сильно відчуває стрес у своїй роботі. Серед основних причин, які призводять до стресу, називають: занадто великий обсяг адміністративної роботи, відповідальність за досягнення учнів та дотримання усіх змін у вимогах державних органів. Більш високий рівень стресу пов'язаний із годинами адміністративної роботи, ніж із годинами навчального часу в класі. У середньому по країнах OECD 25% учителів хочуть залишити вчителювання протягом наступних п'яти років. У деяких країнах це пояснюється віком учителів, які планують вийти на пенсію, оскільки серед учителів у віці 50 років або менше припинити вчителювання планують лише 14%. Учителі, які переживають сильний стрес від роботи, майже вдвічі частіше, ніж колеги із

нижчим рівнем стресу, планують припинити працювати у найближчі п'ять років. Для половини країн стрес сильно пов'язаний із наміром учителів залишити роботу, навіть незважаючи на високий рівень задоволеності нею. Найбільш схильні до стресу вчителі проживають у Португалії, Англії, Угорщині та Фламандській Спільноті Бельгії. Вчителі, які мають найнижчий рівень стресу, проживають у Грузії, Казахстані, Росії та Румунії (OECD, 2020).

У TALIS 2018 збиралося багато інформації про інші фактори, що можуть впливати на задоволеність учителів роботою. Тут не розглядатимемо задоволеність автономією у цільовому класі, вплив відчуття важливості та впливовості на задоволеність роботою, вплив різних аспектів, пов'язаних із мотивацією тощо. Зазначимо лише, що усього 39% учителів та 47% директорів у країнах OECD повідомляють, що вони задоволені зарплатою, яку отримують за свою роботу. Хоча задоволеність зарплатою у більшості країн вища у приватних школах, особливо для директорів, у двох країнах (Данія та ОАЕ) учителі державних шкіл задоволені зарплатою більше, ніж у приватних. Разом із тим дві третини вчителів та директорів повідомляють, що задоволені іншими умовами своєї роботи (крім зарплати).

Самоефективність та задоволеність роботою українських учителів (за даними опитування за методологією TALIS 2013)

Під час опитування українських учителів у 2017 році було використано інструментарій TALIS 2013 року з дотриманням усіх методологічних процедур, що дає підстави для порівняння даних України з даними інших країн, що брали участь у міжнародному дослідженні. У Таблиці 1 представлено відповіді вчителів України та тих 17 країн ЄС, що брали участь у TALIS 2013, на питання, що характеризують їхню самоефективність у трьох вимірах: самоефективність в управлінні класом, самоефективність у

використанні навчальних стратегій та самоефективність у залученні учнів до навчання (питання розміщено у порядку їх слідування в анкеті).

Українські вчителі найбільш упевненими виявилися у своїй здатності навчати. 93% відповіли, що їм значною мірою або й повністю вдається глибше пояснити, якщо учням не зрозуміло. Цей відсоток з усіх питань є найближчим до середнього по 17 країнах (93,1%), хоча в оригіналі йшлося про «альтернативне» пояснення. У всіх країнах цей відсоток вищий за 90 (у Румунії навіть 99,4%), і лише у Естонії та Фінляндії трохи не дотягує до 80. У своїй здатності застосовувати різні методи оцінювання впевнені 88,1% українських вчителів. По країнах ЄС, результати яких представлено у табл. 1, цей відсоток варіюється більше: від 64,2% у Фінляндії до 98,3% у Португалії. Задавати учням добрі питання/завдання вдається 82,4% українських вчителів. Найменш ефективними у цьому виявились вчителі Чехії (70,9%), а найбільше – Румунії (98,9%). З цього аспекту самоефективності в усіх країнах ЄС у 2013 році вчителі найменш впевненими почувалися у впровадженні альтернативних методів навчання у класі. Українські вчителі продемонстрували таку ж тенденцію: ефективними тут відчуваються 71,6% вчителів. Знову менш впевненими у здатності впроваджувати альтернативні методи навчання виявилися вчителі Чехії (52,2%), а найбільш впевнені серед країн ЄС вчителі Румунії (93,2%). Профіль відповідей українських вчителів на усі питання цього блоку схожий на відповіді польських вчителів з невеликим перевищенням відсотків.

Таблиця 1

Самоефективність учителів

Відсотки вчителів, яким значною мірою або повністю вдається такі:

Країна	Переконувати учнів, що вони можуть успішно навчатися		Допомагати учням цінувати навчання		Задавати учням добрі питання/завдання		Контролювати поведінку в класі		Мотивувати учнів, які не надто зацікавлені навчанням		Чітко продемонструвати очікування щодо поведінки учнів	
	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)
Болгарія	91,7	(0,7)	94,9	(0,5)	82,3	(0,9)	86,4	(0,8)	67,8	(1,2)	97,1	(0,4)

Продовження таблиці 1

Хорватія	68,6	(1,0)	52,1	(0,9)	90,3	(0,5)	83,0	(0,7)	50,7	(1,0)	93,6	(0,4)
Кіпр	95,8	(0,5)	94,2	(0,6)	95,1	(0,5)	93,3	(0,7)	85,3	(0,9)	96,2	(0,5)
Чехія	50,5	(0,9)	39,0	(1,0)	70,9	(1,0)	77,1	(0,9)	30,0	(1,0)	71,9	(0,9)
Данія	99,0	(0,2)	96,6	(0,6)	96,3	(0,5)	96,3	(0,6)	82,5	(0,9)	98,8	(0,3)
Естонія	81,3	(0,8)	86,0	(0,6)	74,4	(0,9)	76,7	(1,0)	75,0	(0,9)	86,9	(0,7)
Фінляндія	83,9	(0,8)	77,3	(0,8)	90,1	(0,5)	86,3	(0,8)	60,4	(1,1)	92,7	(0,5)
Франція	95,2	(0,5)	87,1	(0,7)	93,8	(0,5)	94,6	(0,5)	76,6	(0,9)	97,7	(0,3)
Італія	98,0	(0,3)	95,6	(0,3)	93,8	(0,5)	93,5	(0,5)	87,3	(0,7)	93,4	(0,5)
Латвія	91,0	(0,8)	78,6	(1,2)	93,5	(0,6)	85,2	(1,0)	64,8	(1,5)	94,3	(0,6)
Нідерланди	90,0	(0,9)	70,2	(1,6)	88,2	(1,1)	89,2	(0,9)	62,5	(1,5)	95,3	(0,6)
Польща	80,7	(0,8)	67,7	(1,0)	79,4	(0,8)	88,3	(0,9)	59,8	(1,1)	94,6	(0,6)
Португалія	98,9	(0,2)	99,0	(0,2)	98,2	(0,3)	96,1	(0,3)	93,8	(0,5)	96,9	(0,4)
Румунія	97,9	(0,4)	95,1	(0,5)	98,9	(0,2)	97,8	(0,3)	88,7	(0,7)	98,5	(0,2)
Словаччина	92,5	(0,5)	88,5	(0,7)	94,5	(0,4)	91,1	(0,7)	84,9	(0,8)	96,9	(0,4)
Іспанія	71,1	(1,0)	74,1	(0,9)	86,3	(0,7)	81,5	(0,8)	53,4	(1,1)	90,1	(0,7)
Швеція	93,9	(0,5)	76,6	(1,0)	82,0	(0,8)	84,9	(0,8)	64,1	(1,0)	90,6	(0,6)
Україна	58,2	(1,3)	53,9	(1,2)	82,4	(0,9)	85,1	(0,7)	50,5	(1,1)	68,2	(1,2)

Таблиця 1. (додаткова)

Самоефективність учителів

Відсотки вчителів, яким значною мірою або повністю вдається таке:

Країна	Допомогти учням мислити критично		Змусити учнів дотримуват ися правил класу		Заспокоїти учня, який порушує поведінку		Застосовува ти різні методи оцінювання		Глибше пояснити, якщо учням не зрозуміло		Упроваджува ти альтернатив ні методи навчання	
	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)
Болгарія	82,5	(0,9)	96,1	(0,4)	87,9	(0,8)	87,8	(0,8)	95,9	(0,4)	69,6	(1,1)
Хорватія	77,9	(0,7)	83,1	(0,6)	81,2	(0,7)	84,6	(0,6)	96,4	(0,4)	92,3	(0,5)
Кіпр	94,6	(0,6)	96,2	(0,6)	90,2	(0,7)	87,3	(0,9)	97,2	(0,4)	88,1	(0,9)
Чехія	51,8	(1,2)	76,4	(1,0)	77,1	(1,0)	72,0	(1,1)	85,2	(0,8)	52,2	(1,1)
Данія	92,8	(0,7)	94,9	(0,7)	94,3	(0,6)	79,5	(1,1)	98,0	(0,4)	86,6	(1,1)
Естонія	74,8	(0,9)	83,5	(0,8)	73,9	(0,9)	72,3	(0,9)	78,6	(0,9)	59,8	(1,1)
Фінляндія	72,8	(1,0)	86,6	(0,8)	77,1	(0,9)	64,2	(1,1)	76,9	(0,9)	68,2	(1,1)
Франція	88,7	(0,7)	98,2	(0,3)	94,9	(0,5)	88,3	(0,7)	98,5	(0,2)	82,2	(0,8)
Італія	94,9	(0,4)	96,7	(0,3)	89,7	(0,6)	90,9	(0,6)	98,3	(0,2)	91,3	(0,5)
Латвія	83,0	(1,1)	92,0	(0,8)	81,2	(0,9)	90,1	(0,7)	91,4	(0,7)	62,1	(1,4)
Нідерланди	77,8	(1,2)	90,6	(0,9)	86,7	(0,9)	66,7	(1,6)	93,0	(0,8)	62,2	(1,3)
Польща	77,5	(0,8)	91,3	(0,7)	87,2	(0,8)	86,7	(0,6)	87,4	(0,6)	66,0	(1,0)
Португалія	97,5	(0,3)	97,5	(0,2)	95,2	(0,4)	98,3	(0,3)	99,2	(0,2)	95,9	(0,3)
Румунія	93,4	(0,6)	97,7	(0,4)	97,7	(0,3)	98,0	(0,3)	99,4	(0,2)	93,2	(0,6)
Словаччина	90,2	(0,8)	95,3	(0,4)	92,2	(0,6)	92,0	(0,6)	95,1	(0,4)	80,6	(0,8)
Іспанія	78,9	(0,9)	83,8	(0,8)	73,7	(0,9)	87,0	(0,6)	96,5	(0,4)	83,2	(0,8)
Швеція	75,1	(0,9)	86,5	(0,7)	82,7	(0,8)	81,4	(0,8)	95,1	(0,5)	71,7	(0,9)
Україна	68,5	(1,1)	77,0	(0,8)	79,5	(0,8)	88,1	(0,6)	93,0	(0,5)	71,6	(1,2)

Джерело: TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD 2014, Tables 7.1.

З усіх питань, що характеризують самоефективність в управлінні класом, більший відсоток українських учителів (85,1%) відповіли, що їм вдається контролювати поведінку в класі. Це трохи нижче від середнього по країнах ЄС (88,3%), хоча найнижчий відсоток впевнених у цьому вчителів в Естонії (76,7%), а найвищий – знову у Румунії (97,8%). Трохи менший відсоток учителів в Україні (79,5%) зазначили, що їм вдається заспокоїти учня, який порушує поведінку. Це менше середнього і ближче до найнижчих показників, що спостерігаються в Іспанії (73,7%) та Естонії (73,9%), ніж до найвищих у Румунії (97,7%) та Португалії (95,2%). Ще менша частка (77%) українських учителів вважають, що їм вдається змусити учнів дотримуватися правил класу, тоді як найвища частка (98,2%) таких учителів у Франції, а найнижча – у Чехії (76,4%). Несподівано суттєво нижче за середнє (93,3%) і нижче, ніж в усіх країнах ЄС, лише 68,2% українських учителів відчувують, що можуть чітко продемонструвати очікування щодо поведінки учнів. Тут вони подібні до вчителів Чехії (71,9%), але відрізняються від більшості країн, де відсоток більший за 90, а найвищий у Данії (98,8%). Профіль відповідей українських учителів на всі питання цього блоку трохи відрізняється від більшості країн, бо там зазвичай є менша частка вчителів, яким вдається контролювати поведінку в класі та заспокоїти учня, який порушує поведінку, а більша частка, навпаки, може чітко продемонструвати очікування щодо поведінки учнів та змусити учнів дотримуватися правил класу. Можливо, українські вчителі не до кінця усвідомили ці питання, бо у шкільній культурі середніх класів в Україні формулювання правил класу не дуже поширене.

У багатьох країнах упевненість учителів у тому, що вони здатні ефективно залучати учнів до навчання, суттєво нижча, ніж для інших аспектів самоефективності. Але це особливо помітно по відповідях українських учителів на усі питання цього блоку. Найменша частка вчителів (50,5%) в Україні вважають, що їм вдається мотивувати учнів, які не надто зацікавлені навчанням. Це суттєво нижче від середнього по країнах ЄС (69,9%) і тільки Чехія має менший відсоток (30%). Учителі Португалії почуваються у цьому

питанні найупевненіше (93,8%), а найближчий подібний до України відсоток має Хорватія (50,7%). Так само, трохи більше половини (53,9%) українських учителів упевнені, що можуть допомагати учням цінувати навчання. Менший відсоток таких учителів лише у Чехії (39%) та Хорватії (52,1%), а в Португалії практично кожен учитель (99%) переконаний у власній ефективності, щоб допомогти учням цінувати навчання. Переконувати учнів, що вони можуть успішно навчатися, вдається усього 58,2% українських учителів. Це менше за середнє по країнах ЄС (87,1%), де у більшості країн цей відсоток коливається між 80 та 90. Знову лише у Чехії (50,5%) працюють менш упевнені у цьому аспекті самоефективності вчителі. Далі за кількістю – вчителі Хорватії (68,6%), а у Данії таких учителів найбільший відсоток (99%). У частині залучення учнів до навчання найбільше серед українських учителів (68,5%) таких, що можуть допомагати учням мислити критично. Знову найменша частка таких учителів у Чехії (51,8%), а найвища – у Португалії (97,5%). У всіх інших країнах відсоток учителів, які вважають, що можуть допомагати учням мислити критично більший за 70, а середній – 82,6%. Профіль відповідей українських учителів на питання про самоефективність у залученні учнів до навчання найбільше узгоджується із профілем відповідей учителів Хорватії.

Щоб побудувати індекс самоефективності українських учителів, дослідити його залежність від різних характеристик учителя та школи й порівняти його значення для різних країн, було обрано країни ЄС зі схожими профілями відповідей на такі ж питання, схожими освітніми традиціями колишнього соціалістичного табору, але з різними темпами освітніх реформ: Польщу, Естонію та Хорватію. Спочатку досліджувалася структура конструкту «самоефективність учителя» для української вибірки, яка, за задумом розробників TALIS, має три фактори (самоефективність в управлінні класом, у залученні учнів та у використанні навчальних стратегій) та добре зарекомендувала себе у дослідженні 2013 року для різних країн. Оскільки для побудови моделі планувалося використовувати пакет *lavaan* середовища R (Rosseel, 2020), то для впевненості у результаті було побудовано моделі для

всіх обраних країн та порівняно ці моделі з тими, що було отримано в середовищі *Mplus* у TALIS 2013 (OECD, 2013).

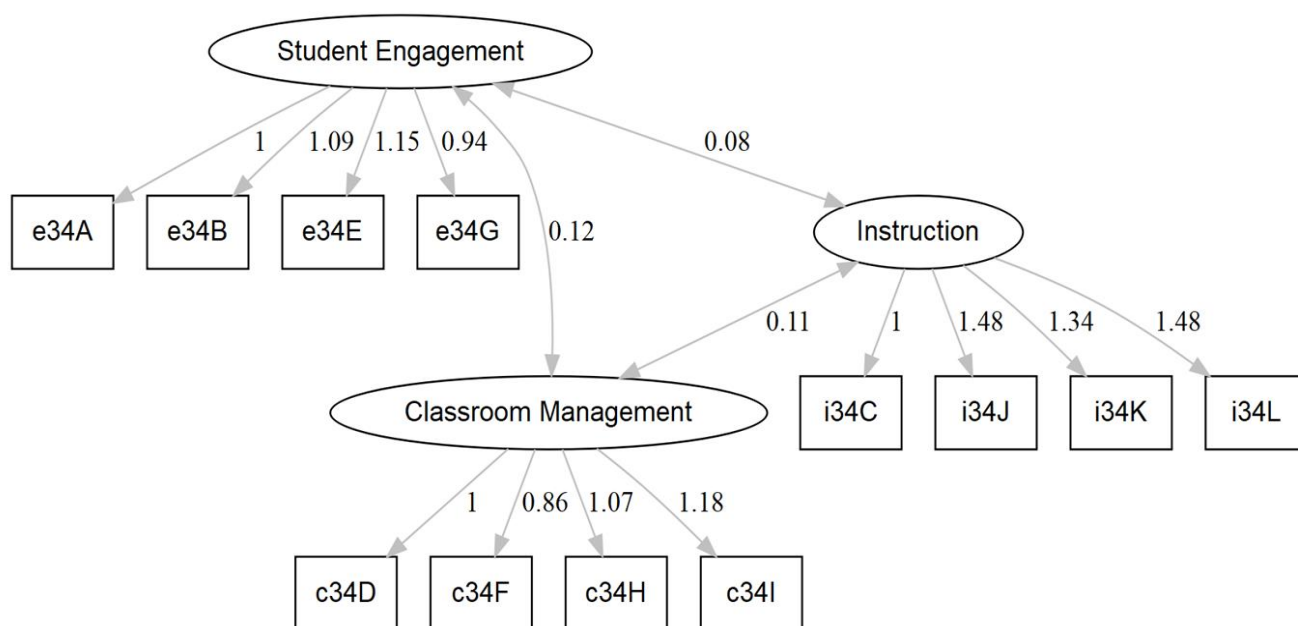


Рис. 9. Факторна структура самоефективності українських учителів

У результаті отримали, що всі 12 питань, що стосуються само-ефективності, добре узгоджені для вибірки українських учителів (коефіцієнт надійності Альфа дорівнює 0,87), а конструкт самоефективності, як і в більшості країн, також має 3-факторну структуру (рис. 9). У таблиці 2 представлено індекси, які характеризують якість побудованої CFA-моделі та її відповідність даним: Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) та Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Для порівняння наведено відповідні індекси моделей для Естонії, Польщі та Хорватії зі звіту TALIS 2013, отримані за допомогою *Mplus*. Усі побудовані моделі дуже схожі до наявних, а якість трифакторної моделі конструкту самоефективності для українських учителів навіть краща, якщо слідувати рекомендаціям (OECD, 2013) щодо допустимих значень параметрів якості (CFI, TLI > 0,9; RMSEA < 0,08; SRMR < 0,1).

Таблиця 2

Параметри якості факторної моделі

<i>Країна</i>	<i>CFI</i>		<i>TLI</i>		<i>RMSEA</i>		<i>SRMR</i>	
	Mplus	Lavaan	Mplus	lavaan	Mplus	lavaan	Mplus	lavaan
Естонія	0,915	0,911	0,89	0,885	0,064	0,081	0,05	0,05
Хорватія	0,931	0,934	0,911	0,915	0,065	0,074	0,048	0,048
Польща	0,926	0,92	0,904	0,897	0,063	0,083	0,049	0,05
Україна		0,936		0,917		0,069		0,046

Усі парні кореляції між факторами самоефективності в управлінні класом (SECLSS), у використанні навчальних стратегій (SEINSS) та в залученні учнів до навчання (SEENGs) для української вибірки незначно нижчі, ніж для країн, з якими велося порівняння. Особливо нижчою є кореляція між індексом самоефективності у залученні учнів до навчання та індексами самоефективності у використанні навчальних стратегій та в управлінні класом (табл. 3 та рис. 9). Отже, в Україні вчителі більш упевнено почуваються у своїй здатності якісно викладати та керувати класом, але при цьому менше впевнені у здатності мотивувати учнів до навчання.

Таблиця 3

Кореляція складових самоефективності

<i>Країна</i>	<i>SECLSS/SEENGs</i>		<i>SEINSS/SEENGs</i>		<i>SECLSS/SEINSS</i>	
	Mplus	lavaan	Mplus	lavaan	Mplus	lavaan
Естонія	0,149	0,15	0,122	0,12	0,124	0,12
Хорватія	0,151	0,15	0,105	0,1	0,123	0,12
Польща	0,158	0,15	0,154	0,15	0,13	0,12
Україна	-	0,12	-	0,08	-	0,11

Для забезпечення можливості порівнювати результати між обраними країнами також досліджувалась інваріантність вимірювання за допомогою MGCFA (Multiple group confirmatory factor analysis). Рівень інваріантності вимірювання оцінюється за допомогою порівняння серії вкладених CFA-моделей із поступовим додаванням обмежень на їх параметри, для множини

даних, у яких присутні кілька груп. Поступове зниження якості моделей (погана відповідність даним) вказує на відсутність інваріантності. Це означає, що за допомогою одних і тих же питань у різних групах (країнах) можуть вимірюватися, насправді, різні конструкти. Упевненість, що вимірюється одна й та ж характеристика з можливістю використання різних статистичних методів для порівняння, дає досягнення найвищого рівня інваріантності – так званої скалярної інваріантності. У TALIS вважають (OECD, 2013), що кожна наступна модель краща за попередню, якщо виконуються умови: $\Delta CFI < 0,01$ та $\Delta RMSEA < 0,01$. У пакеті *lavaan* ці обчислення можна здійснити за допомогою функції *measurement Invariance*. У таблиці 4 наведено результати її роботи. Для даних чотирьох країн можемо говорити, що досягається метрична інваріантність, але не досягається скалярна. Це рівносильно тому, що при порівнюванні індексу самоефективності вчителів у різних країнах ми не можемо бути впевнені, що шкали для його вимірювання мають спільний початок. У TALIS 2013 для більшості індексів, зокрема, і для індексу самоефективності, скалярна інваріантність також не досягалась. Для забезпечення порівнюваності середніх показників країн факторні ваги (бали) для кожної країни обчислювалися шляхом побудови факторної моделі з використанням фіксованих факторних навантажень та інтерсептів, отриманих для вибірки вчителів рівня ISCED 2. Без технічної можливості здійснити це у рамках цього дослідження було прийнято рішення про побудову та дослідження індексу іншим способом, наприклад, у рамках теорії IRT (Item Response Theory), як це відбувається у PISA (OECD, 2009).

Таблиця 4

Інваріантність вимірювання

Рівень інваріантності	CFI	RMSEA	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Конфігуральна	0,926	0,077	-	-
Метрична	0,923	0,074	0,003	0,003
Скалярна	0,83	0,104	0,093	0,03

У рамках IRT аналіз об'єднаних даних усіх країн гарантує спільний початок на інтервальній шкалі для вимірювання індексу, а дослідження диференційованого функціонування питань (DIF) або їх блоків у різних групах опитаних рівносильне перевірці інваріантності вимірювань у рамках факторних моделей. Наявність значних за величиною проявів DIF вказує на те, що відмінності у значеннях індексу між країнами можуть бути зумовлені ще якимись додатковими факторами, серед яких – культурні особливості, менталітет, освітні традиції тощо. Використання одновимірних моделей IRT додає певні обмеження. Наприклад, свідомо будемо трактувати «само-ефективність» як одновимірну загальну рису вчителя, що характеризує його впевненість у здатності виконувати певні професійні завдання, включаючи самоефективність у різних аспектах.

Щоб переконатися у можливості такого підходу для аналізу само-ефективності українських вчителів, було побудовано одновимірну шкалу для вимірювання самоефективності вчителів Польщі та проведено порівняння із шкалою самоефективності, отриманою для Польщі у TALIS 2013. Були використані дані усіх 3797 польських учителів, для яких було отримано значення цього індексу у 2013 році. Моделювання здійснювалося на основі всіх 12 питань у програмі Winsteps (Linacre, 2018) із використанням моделі Partial Credit Model (Masters & Wright, 1997). Аналіз підтвердив можливість розглядати конструкт самоефективності як одновимірний, оскільки дисперсія, що пояснювалася моделлю, становила 45,3%. Вважається, що дисперсія, яка пояснюється першим фактором, має бути більшою принаймні за 20%, щоб вказувати на одновимірність (Reckase, 1979). Кореляції між пунктами анкети та між доменами дозволяли стверджувати про наявність локальної незалежності, яка необхідна при використанні моделей IRT. Остаточна кореляція між індексами самоефективності польських учителів, отриманими за різними підходами (факторна модель та модель IRT), виявилася дуже близькою до 1 (0,98).

Через таку непогану узгодженість результату для Польщі, було побудовано аналогічну шкалу самоефективності із середнім значенням 10 для 3592 українських учителів. 8 учасників, які не надали відповіді на усі питання хоча б із одного із доменів, були виключені з аналізу. Коротко наведемо загальну характеристику побудованої шкали самоефективності українських учителів:

- значення індексу самоефективності варіюється від 3,71 до 16,26 логіти із середнім 10 та стандартним відхиленням 1,67; розподіл учасників близький до нормального; усі пункти анкети мають близьку «складність»: від 6,13 до 9,52 логіти із середнім 8,21 та стандартним відхиленням 0,91. Низька складність питань свідчить про те, що більшість учасників обирали категорії згоди (вдається повністю або значною мірою);

- припущення одновимірності та локальної незалежності при побудові індексу самоефективності для української вибірки виконуються. Частка дисперсії, яка пояснюється моделлю, становить 47,6%. Залишкова дисперсія не може бути пояснена деяким систематичним стороннім ефектом, оскільки жодне власне значення не перевищує 2. Кореляція залишків (статистика Yen's Q3) не перевищує 0,7 для жодної пари завдань, що вказує на локальну незалежність;

- статистики *infit* та *outfit* вказують на задовільну відповідність даних моделі. Майже для всіх питань невідповідність спостерігається переважно у ділянці «слабких» учасників, тих, що частіше обирали категорії незгоди (вдається певною мірою або не вдається). Інформаційна функція також вказує на зниження точності оцінювання параметрів моделі у ділянці «слабких» учасників, які, швидше за все, були непослідовними, обираючи варіанти відповідей;

- «найскладнішим» (багато учасників обирали категорії незгоди) для українських учителів виявилось питання, чи вдається їм «мотивувати учнів, які не надто зацікавлені навчанням» (9,52 логіти). Навпаки, «найлегшим» було питання, чи вдається «глибше пояснити, якщо учням незрозуміло»

(6,13 логіти). Для всіх питань складність вибору кожної наступної категорії вища, ніж попередньої. Це свідчить, що більшість учасників обирали категорії вдумливо та самостійно;

- порівнюючи середні складності питань кожного домену, відзначаємо, що статистично значуще (тут і далі усі рішення прийнято на рівні значущості 0,05) рівень самоефективності українських учителів у залученні учнів до навчання нижчий, ніж у використанні навчальних стратегій або в управлінні класом. Але при цьому, відповідаючи на питання, що стосуються самоефективності у залученні учнів, більша частина вчителів все ж обирала категорії згоди.

Додатково були побудовані індекси самоефективності вчителів у кожній із трьох сфер окремо (SEENGs, SEINSS та SECLSS) та досліджувались кореляції між ними, які виявилися вищими, ніж між відповідними індексами, отриманими за допомогою факторного аналізу. Також було проведено детальний аналіз залежностей шкали самоефективності від різних характеристик учителя та школи шляхом дослідження поведінки завдань та їх груп у різних групах учасників. Ознакою DIF є різна ймовірність «правильної» відповіді на питання у різних групах респондентів при однакових значеннях їх рівня самоефективності. Відсутність DIF у рамках IRT відповідає скалярній інваріантності у термінах факторного аналізу. Winsteps повідомляє два типи DIF статистик: t-тест Раша-Велча та тест Мантеля для політомічних питань. Оскільки для великих вибірок навіть невелика різниця може виявитися статистично значущою, варто враховувати рекомендації ETS щодо класифікації DIF (Ayala, 2009): рівень А – незначний, В – помірний, С – великий. Тільки великий рівень DIF повинен викликати занепокоєння. DGF-аналіз (Differential Group Functioning) аналогічно показує взаємодію між групами учасників та групами завдань у вигляді t-тесту Раша-Велча.

Аналіз загального індексу самоефективності українських учителів залежно від розміру населеного пункту (малий – 15 тис. жителів або менше; середній – від 15 до 100 тис. жителів; великий – більше 100 тис. жителів), у

якому знаходиться школа, не виявив статистично суттєвих відмінностей. Аналіз DIF виявив очікуваний факт, що вчителі з малих населених пунктів менше впевнені у своїй здатності мотивувати та заохочувати учнів, допомагати їм цінувати навчання, ніж учителі у великих містах, тоді як заспокоювати порушників поведінки, навпаки, їм вдається легше. Але за класифікацією ETS такий прояв DIF у цих питаннях є незначним (рівень A - negligible), що не повинно викликати занепокоєння. Також за результатом DGF-аналізу незначну різницю спостерігаємо між самоефективністю вчителів великих та малих міст у залученні учнів на користь перших, а в управлінні класом – на користь других.

Середній рівень самоефективності українських учителів не залежить від регіону, де вони проживають і працюють (Південь, Північ, Захід, Схід, Центр чи Київ). Учителі з Києва та південного регіону вважають, що їм вдається залучати учнів до навчання трохи краще, ніж іншим, але ця різниця незначна. учителям Півдня суттєво краще вдається допомагати учням цінувати навчання, ніж учителям Центру та Півночі (тут маємо помірний прояв DIF).

Українські вчителі-жінки мають значуще вищий рівень загальної самоефективності, ніж учителі-чоловіки (10,09 проти 9,82). Жінки оцінюють свої здатності у всіх трьох вимірах приблизно на одному рівні, тоді як чоловіки – по-різному. Для жінок важче, ніж для чоловіків, вдається залучати учнів до навчання, натомість, трохи легше забезпечувати якісне навчання та пояснення, але ця різниця статистично не значуща. Помірні відмінності спостерігаються у функціонуванні лише двох питань: щодо здатностей «переконувати учнів, що вони можуть успішно навчатися» на користь чоловіків та «глибше пояснити, якщо учням незрозуміло» на користь жінок. Хоча все вказує на те, що жінки та чоловіки перебувають на одній шкалі самоефективності, але на різній відстані, цю різницю варто трактувати обережно, оскільки серед українських учителів суттєво переважають жінки.

Рівень самоефективності вчителів зростає з віком. Розглядалися 5 вікових категорій: 1 – до 29 років; 2 – від 30 до 39 років; 3 – від 40 до 49 років; 4 – від 50 до 59 років; 5 – 60 років і старші. У кожній віковій категорії була достатня кількість учителів для забезпечення якісного порівняння. Особливо помітна статистично значуща різниця у самоефективності між учителями до 40 років та після 60 років на користь останніх. Молоді вчителі (до 29 років) гірше оцінюють свою здатність управляти класом, ніж інші аспекти самоефективності (рис. 10, на якому крива с характеризує ефективність в управлінні класом, е – ефективність в залученні учнів до навчання, і – ефективність у використанні навчальних стратегій). З роками впевненість у своїй здатності управляти класом (крива с) збільшується, залишаючись далі вищою за інші аспекти самоефективності. Натомість, молоді вчителі вважають себе більш ефективними (але не значуще) у залученні учнів до навчання. Ця впевненість (крива е) досягає найбільшого значення у віці від 40 до 49 років, а потім знову знижується (рис. 10).

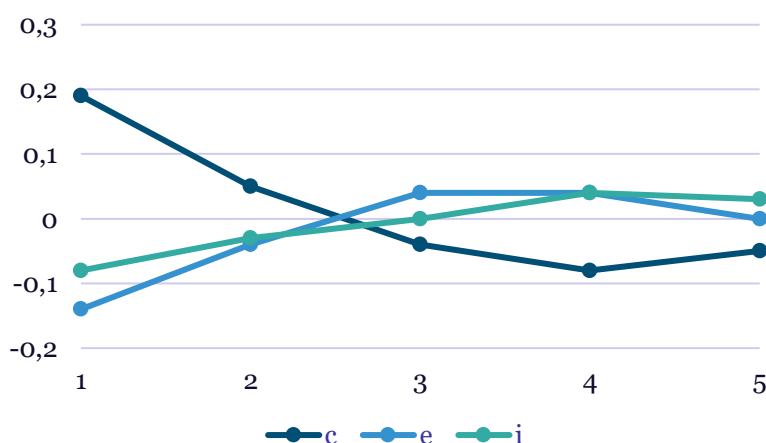


Рис. 10. Результати DGF-аналізу за віковими категоріями

Аналіз функціонування усіх 12 питань у групах за віковими категоріями виявив, що великий прояв DIF (рівень C) спостерігається між віковими категоріями 1 та 5 у відповідях на 4-е питання щодо здатності контролювати поведінку в класі (рис. 11). Молоді вчителі вважають, що їм це не вдається ефективно робити. Навпаки, вони вважають, що їм добре вдається

допомагати учням цінувати навчання (питання 2) та мотивувати учнів, які не дуже зацікавлені навчанням (питання 5).

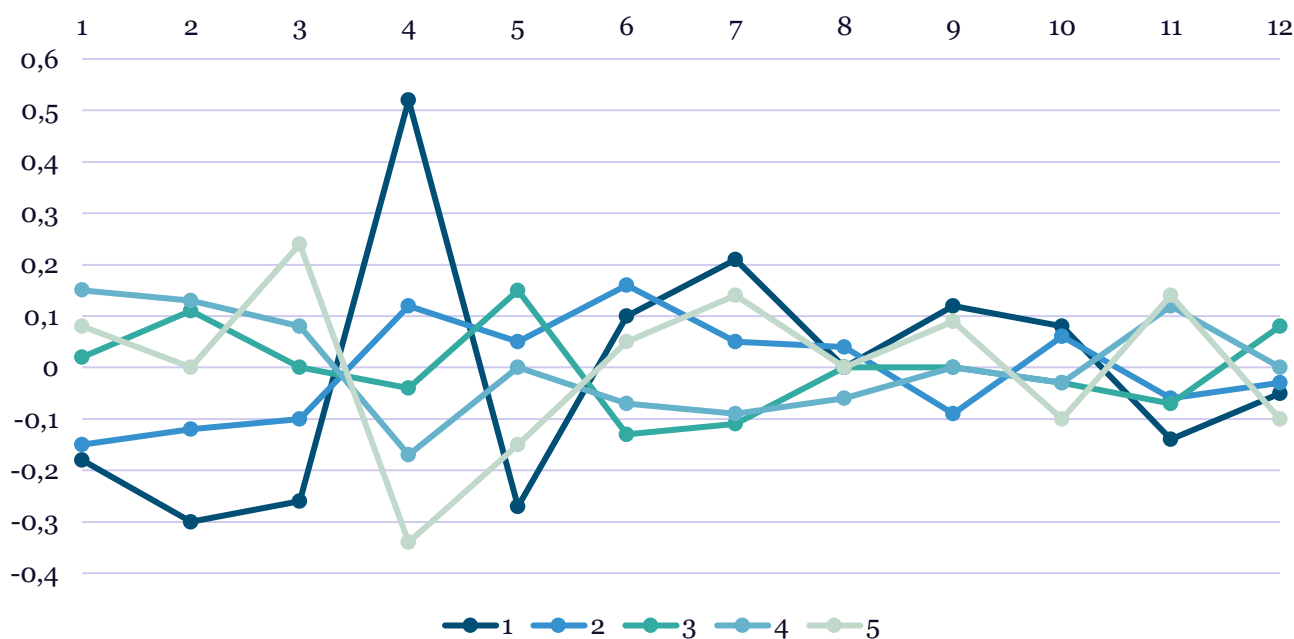


Рис. 11. Результати DIF-аналізу за віковими категоріями

Подібні залежності самоефективності спостерігаються і від досвіду роботи вчителя. Вчителі з досвідом роботи 5 або менше років мають суттєво нижчий рівень самоефективності, ніж ті, досвід роботи яких понад 5 років (9,64 проти 10,1). Досвідченим учителям краще вдається управляти класом, ніж залучати учнів до навчання. Великий рівень DIF на користь досвідчених учителів знову демонструє питання щодо здатності контролювати поведінку в класі. Помірний рівень DIF на користь менш досвідчених колег спостерігається для питання щодо здатності переконувати учнів, що вони можуть успішно навчатися.

Не було виявлено суттєвої залежності загального рівня самоефективності українських учителів від розміру класу. Розглядалися 4 категорії класів: 1 – до 9 учнів; 2 – від 10 до 19 учнів; 3 – від 20 до 29 учнів; 4 – більше 30 учнів. Очікувано, що вчителі, які працюють у малих класах (до 9 учнів) мають вищий рівень ефективності в управлінні класом, але нижчий – у залученні учнів до навчання. Питання щодо здатності переконувати учнів, що вони

можуть успішно навчатися, та щодо здатності допомогти учням цінувати навчання, які є більш «складними» для вчителів у малих класах, демонструють помірний рівень DIF.

За аналогічною схемою досліджувалася залежність самоефективності українських учителів від рівня їх освіти та статі директора школи. Жодних помітних відмінностей не було виявлено. Усі взаємозалежності, які було виявлено у результаті аналізу побудованої IRT моделі самоефективності, було також підтверджено шляхом аналізу регресійних моделей. Було побудовано дві моделі множинної лінійної регресії виду $Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \varepsilon$, в одній з яких за предиктори обиралися характеристики вчителя (вік, стать, досвід роботи, рівень отриманої освіти), в іншій – характеристики школи (регіон, розмір населеного пункту, розмір класу, стать директора). Тільки вік, стать та досвід роботи вчителя мають суттєвий вплив на рівень його самоефективності.

Щоб порівняти самоефективність українських учителів із самоефективністю їхніх закордонних колег, було побудовано спільну шкалу на основі даних TALIS 2013 для Польщі (3797 учителів, для яких обчислювався цей індекс), Хорватії (3617 учителів), Естонії (3048 учителів) та даних України (3592 учителі). Вибір саме цих країн обґрунтовано вище. За шкалою TALIS, серед цих країн Польща – найближчий сусід у ЄС, на хід освітніх реформ якої рівняється Україна – мала найвищий рівень самоефективності своїх учителів, а Естонія – приклад найуспішнішої в ЄС освітньої системи за результатами PISA 2018 – нижчий. Аналіз об'єднаних даних гарантує вимірювання індексу самоефективності в одній спільній шкалі, але варто звернути увагу на незначне порушення вимоги одновимірності. 1-й та 2-й контрасти пояснюють майже удвічі більший відсоток дисперсії, ніж модельні питання. Тому слід очікувати, що деякі питання в різних країнах функціонуватимуть по-різному. Для цього було проведено DIF та DGF аналізи. Порівняно з рівнем самоефективності європейських колег, учителі України суттєво

статистично значуще менш упевнені у своїй здатності розв'язувати професійні завдання (рис. 12).

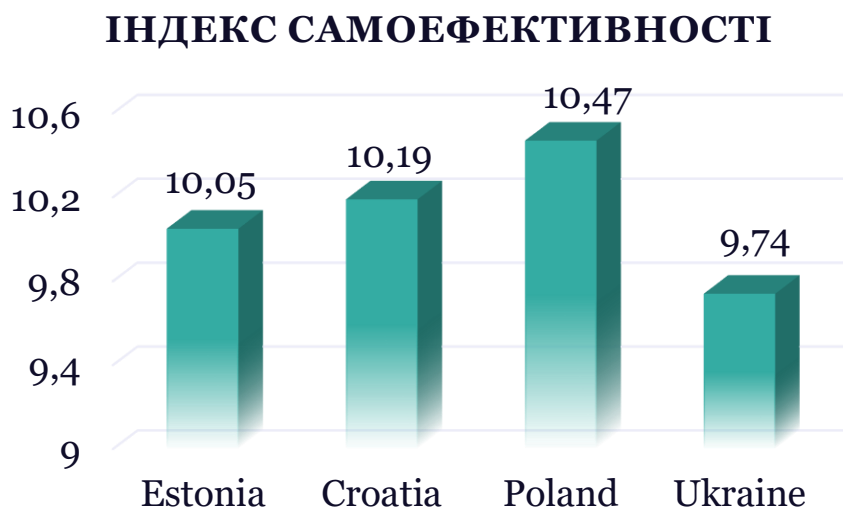


Рис. 12. Загальний рівень самоєфективності вчителів за країнами

DGF-аналіз виявив (Рис. 13), що усі країни найбільше схожі у здатності своїх учителів управляти класом (хоч у Польщі незначно, але краще). Учителі України найбільш близькі з учителями Хорватії за всіма аспектами самоєфективності (криві U та H). Разом із тим структура конструкту самоєфективності найбільше відрізняється в Україні та Естонії: рівень самоєфективності у залученні учнів до навчання (точка e) в Естонії значуще вищий, ніж в Україні, а рівень самоєфективності у використанні навчальних стратегій (точка i), навпаки, вищий в Україні, ніж в Естонії та Польщі. З усіх 4-х країн тільки вчителі Естонії демонструють суттєво вищий рівень самоєфективності у залученні учнів до навчання (на рис. 13 найнижча точка).

DIF-аналіз виявив (Рис. 14), що вчителям Естонії суттєво краще (С рівень DIF), ніж іншим, вдається мотивувати учнів, які не надто зацікавлені навчанням (питання 5) та допомагати учням цінувати навчання (питання 2). Учителям Хорватії краще вдається впроваджувати альтернативні методи навчання у класі (питання 12), а вчителям України – застосовувати різні методи оцінювання (питання 10). При цьому вчителям України суттєво важче, ніж іншим, вдається чітко продемонструвати очікування щодо

поведінки учнів (питання 6). Тільки одне питання щодо здатності вчителя допомогти учням мислити критично (питання 7) у всіх країнах оцінювалося вчителями на одному рівні. Було також досліджено нерівномірні прояви DIF, але не виявлено у цьому аспекті жодних особливостей між країнами.

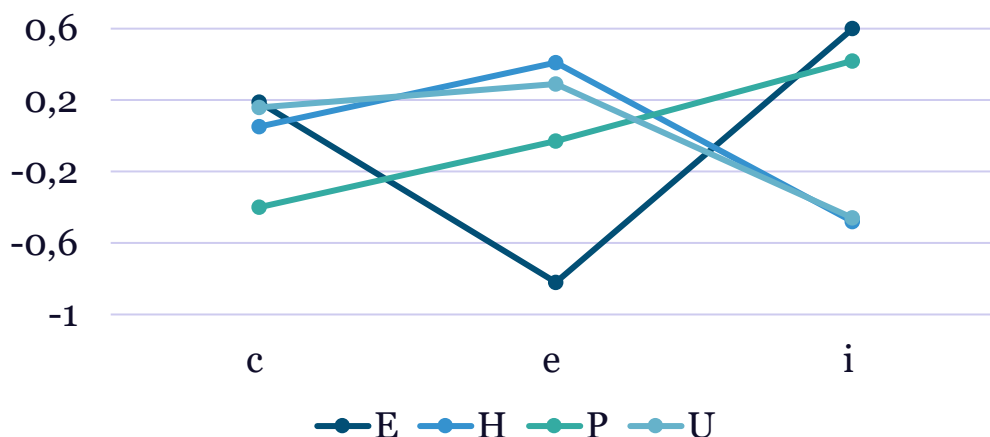


Рис. 13. Результати DGF-аналізу за країнами

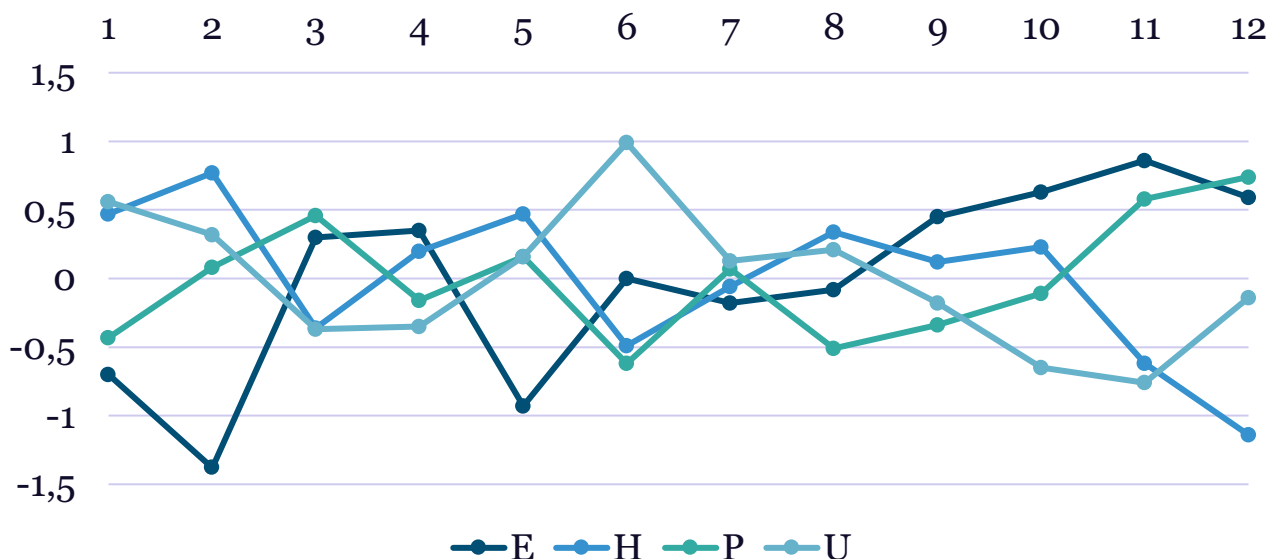


Рис. 14. Результати DIF-аналізу за країнами

Наступним кроком був аналіз відмінностей між самоефективністю вчителів-жінок та вчителів-чоловіків у різних країнах. Спільним є те, що у всіх країнах середній рівень самоефективності вчителів-жінок статистично значуще вищий, ніж учителів-чоловіків (рис. 15). Приблизно однаковий рівень самоефективності мають чоловіки в Естонії та Україні, тоді як жінки у

цих країнах відрізняються за рівнем самоефективності суттєво. Найменший, але все ще статистично значущий, розрив між учителями-жінками та чоловіками у Хорватії. У всіх країнах, крім Естонії, жінки мають трохи нижчий рівень самоефективності у залученні учнів до навчання, але вищий рівень самоефективності у використанні навчальних стратегій та в управлінні класом. Однак ця різниця не перевищує 0.5 логіти. У всіх країнах жінки оцінюють самоефективність за всіма пунктами анкети приблизно на одному рівні («складності» усіх питань відрізняються між собою значно менше, ніж для чоловіків). Помірний рівень DIF на користь жінок має питання 6 щодо здатності чітко продемонструвати очікування щодо поведінки учнів у Польщі та питання 11 щодо здатності глибше пояснити, якщо учням незрозуміло, в Україні. На користь чоловіків виявлено помірний рівень DIF у питанні 9 щодо здатності заспокоїти учня, який порушує поведінку, в Естонії й у питанні 1 щодо здатності переконати учнів, що вони можуть успішно навчатися, в Україні. Інші відхилення незначні.

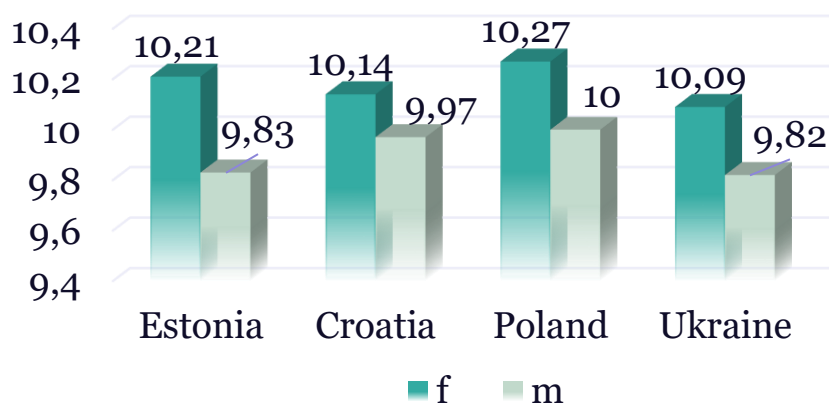


Рис. 15. Самоефективність учителів-жінок (f) та чоловіків (m) за країнами

Отже, варто придивитися, які фактори сприяють підвищенню самоефективності вчителів у різних країнах та які методи для її підвищення використовуються. А з урахуванням того, що професія вчителя здебільшого жіноча, варто виявити можливі особливості підвищення самоефективності вчителів-жінок. Наприклад, дивним є такий факт – у трьох країнах чоловікам

легше вдається, на їхню думку, допомагати учням цінувати навчання (питання 2) та мотивувати учнів, які не надто зацікавлені навчанням (питання 5), але при цьому важче вдається глибше пояснити, якщо учням незрозуміло (питання 11). Цікаво, які ж методи мотивації використовують чоловіки?

У групі питань, що характеризують задоволеність професією, є питання про те, чи цінується професія вчителя у суспільстві. Воно не використовується при побудові індексів задоволеності професією, але майже в усіх країнах сильно корелює із рівнем задоволеності. Майже 33% українських учителів погоджуються із твердженням, що професія вчителя цінується у суспільстві. Це більше, ніж у середньому по країнах ЄС (20,1%), серед яких є країни, де таких учителів менше 5% (Словаччина, Франція, Швеція). Більший, ніж в Україні, відсоток учителів, які вважають, що їхню професію цінують у суспільстві, у Румунії (34,7%), Нідерландах (40,4%), Кіпрі (48,9%) та найбільше у Фінляндії (58,6%). Отже, думка самих вчителів в Україні не зовсім збігається з поширюваною у суспільстві тезою про недооціненість професії вчителя.

Таблиця 2

Задоволеність учителів роботою

Відсотки вчителів, які погоджуються або цілком погоджуються із твердженнями:

Країна	Переваг вчительської більше ніж недоліків		Якби довелося обирати, я б знову обрав вчителювання		Я би хотів перейти до іншої школи, якби це було можливо		Я шкодую про те, що погодився стати вчителем		Мені побається працювати в цій школі	
	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)
Болгарія	62,8	(1,3)	70,2	(1,2)	19,8	(1,2)	14,6	(1,0)	90,6	(0,9)
Хорватія	71,9	(0,8)	80,4	(0,7)	16,0	(1,0)	5,7	(0,4)	85,5	(0,8)
Кіпр	86,9	(0,8)	85,3	(0,8)	23,2	(1,1)	7,1	(0,6)	84,8	(1,0)
Чехія	53,0	(1,1)	73,3	(0,8)	10,5	(0,8)	8,2	(0,6)	88,8	(0,8)
Данія	89,2	(0,9)	78,3	(1,4)	11,2	(1,0)	5,2	(0,7)	94,9	(0,7)
Естонія	69,3	(1,1)	70,3	(0,8)	15,7	(1,1)	10,2	(0,7)	80,7	(1,0)

Продовження таблиці 2

Фінляндія	95,3	(0,4)	85,3	(0,8)	16,2	(1,0)	5,0	(0,4)	90,8	(0,8)
Франція	58,5	(1,1)	76,1	(0,8)	26,7	(1,2)	9,4	(0,5)	90,6	(0,7)
Італія	62,1	(1,0)	86,3	(0,8)	16,4	(1,1)	7,4	(0,5)	90,6	(0,7)
Латвія	60,7	(1,5)	67,6	(1,4)	15,7	(1,1)	12,0	(0,8)	92,4	(0,8)
Нідерланди	87,0	(1,0)	81,9	(1,1)	17,2	(1,6)	4,9	(0,8)	93,5	(1,0)
Польща	76,4	(1,0)	79,9	(0,9)	17,1	(1,0)	10,3	(0,6)	90,3	(0,7)
Португалія	70,5	(0,9)	71,6	(0,9)	24,0	(1,1)	16,2	(0,7)	92,8	(0,6)
Румунія	64,3	(1,5)	78,5	(1,2)	15,3	(0,9)	10,9	(0,9)	91,3	(0,7)
Словаччина	58,0	(1,2)	71,5	(0,9)	12,7	(0,9)	13,8	(0,7)	90,5	(0,8)
Іспанія	79,5	(1,0)	88,2	(0,6)	20,1	(1,2)	6,3	(0,5)	89,4	(0,6)
Швеція	71,2	(1,0)	53,4	(1,1)	21,5	(1,0)	17,8	(0,8)	91,6	(0,6)
Україна	86,7	(0,8)	82,5	(0,9)	7,5	(0,7)	8,1	(0,7)	93,8	(0,6)

Таблиця 2 (доповнення)

Задоволеність учителів роботою

Відсотки вчителів, які погоджуються або цілком погоджуються із твердженнями:

Країна	Якщо я думаю, що потрібно було обрати іншу професію		Я можу порекомендувати школу як хороше місце праці		На мою думку, учитель ціниться в суспільстві		Я задоволений своїми результатами в цій школі		Загалом я задоволений роботою	
	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)
Болгарія	42,6	(1,4)	89,4	(0,9)	19,6	(1,1)	93,9	(0,6)	94,6	(0,6)
Хорватія	31,7	(1,0)	85,4	(1,0)	9,6	(0,5)	93,2	(0,5)	91,4	(0,5)
Кіпр	25,9	(1,1)	83,4	(0,9)	48,9	(1,2)	96,0	(0,5)	92,9	(0,6)
Чехія	29,8	(0,9)	84,5	(1,2)	12,2	(0,6)	95,2	(0,5)	88,6	(0,7)
Данія	34,1	(1,7)	88,2	(1,4)	18,4	(1,0)	98,3	(0,3)	92,9	(0,9)
Естонія	37,0	(1,0)	79,9	(1,2)	13,7	(1,0)	88,6	(0,7)	90,0	(0,8)
Фінляндія	27,5	(0,9)	87,5	(1,0)	58,6	(1,2)	95,0	(0,4)	91,0	(0,6)
Франція	26,0	(0,9)	80,1	(1,3)	4,9	(0,4)	87,5	(0,7)	86,4	(0,8)
Італія	17,6	(0,9)	87,3	(0,9)	12,5	(0,7)	94,7	(0,5)	94,4	(0,5)
Латвія	36,5	(1,1)	86,2	(1,2)	22,8	(1,5)	92,9	(0,6)	91,0	(1,0)
Нідерланди	18,5	(1,1)	84,4	(2,3)	40,4	(1,5)	95,3	(0,8)	90,8	(1,1)
Польща	35,3	(1,0)	84,5	(1,1)	17,9	(0,8)	93,5	(0,6)	92,7	(0,6)
Португалія	44,5	(1,0)	88,1	(0,9)	10,5	(0,6)	97,4	(0,3)	94,1	(0,4)
Румунія	29,4	(1,3)	87,4	(0,9)	34,7	(1,4)	97,0	(0,4)	91,1	(0,8)
Словаччина	45,4	(1,2)	81,4	(1,1)	4,0	(0,4)	94,8	(0,5)	89,0	(0,6)
Іспанія	21,2	(0,9)	86,6	(1,0)	8,5	(0,8)	95,8	(0,4)	95,1	(0,4)
Швеція	50,4	(1,2)	80,1	(1,2)	5,0	(0,5)	95,9	(0,4)	85,4	(0,9)
Україна	22,3	(1,0)	90,9	(0,7)	32,9	(1,3)	91,4	(0,7)	93,3	(0,6)

Джерело: TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD 2014, Tables 7.2.

Загалом професією українські вчителі, як і їхні закордонні колеги, у середньому задоволені менше, ніж робочим середовищем, хоча аж 86,7% з них погоджуються, що переваг учительської роботи більше ніж недоліків. Найменша кількість учителів, які теж так вважають, серед країн ЄС у Чехії (53%), Словаччині (58%), Франції (58,5%), Латвії (60,7%). Більше, ніж в Україні, учителів, які погоджуються, що переваг у вчителюванні більше, лише у Фінляндії (95,3%), Данії (89,2%), Нідерландах (87%) та на Кіпрі (86,9%). Значна частка українських учителів (82,5%) погоджуються, що знову б обрали професію вчителя, якби довелося обирати. Це також вище за середнє по країнах ЄС (76,4%), серед яких вищий за Україну відсоток таких учителів лише у Фінляндії та Кіпрі (по 85,3%), Італії (86,3%), Іспанії (88,2%). Найменша кількість учителів, які обрали б професію вчителя повторно, у Швеції (53,4% – майже кожен другий). Також невелика частка українських учителів (8,1%) шкодує, що погодилися стати вчителями. Найбільше про це шкодують учителі Швеції (17,8% – майже кожен п'ятий), а найменше – вчителі Нідерландів (4,9%) та Фінляндії (5%). Хоча 92% українських учителів обрали б учителювання, якби довелося обирати знову, усе ж значна частка (22,3%) інколи задумуються, що їм потрібно було б обрати іншу професію, але це нижче, ніж у середньому по країнах ЄС (32,6%). Майже кожен другий учитель у Швеції (50,4%), Словаччині (45,4%) та Португалії (44,5%) задумується, що варто було б обрати іншу професію, і навіть у Фінляндії таких учителів більше (27,5%), ніж в Україні. Менше, ніж українські вчителі, задумуються про іншу професію вчителі Іспанії (21,2%), Нідерландів (18,5%) та Італії (17,6%). Отже, можна припустити, що в Україні працюють закохані у свою справу вчителі, які свідомо обрали цю професію і лише зрідка задумуються, що варто було б обрати іншу.

Ще оптимістичнішою виглядає картина із задоволеністю поточним робочим середовищем. 93,8% українських учителів указують, що їм подобається працювати у своїй школі. У країнах ЄС цей відсоток коливається від 80,7% в Естонії до 94,9% у Данії (середній по країнах ЄС – 90%).

90,9% вчителів в Україні можуть порекомендувати свою школу як хороше місце роботи, і це знову більше, ніж у середньому по країнах ЄС (85%). У всіх країнах, крім Естонії (79,9%) цей відсоток більший за 80, але у жодній країні не перевищує 90, а найбільший у Болгарії (89,4%). Українські вчителі також демонструють високий (93,3%) рівень задоволеності роботою загалом. І це також вище, ніж у європейських колег (у середньому 91,2%). Більше, ніж в Україні, вчителі задоволені загалом своєю роботою лише у Португалії (94,1%), Італії (94,4%), Болгарії (94,6%) та Іспанії (95,1%). Серед найменш задоволених – учителі Швеції (85,4%) та Франції (86,4%). Українські вчителі дуже прив'язані до своєї школи, оскільки лише 7,5% з них хотіли б перейти до іншої школи, якби це було можливо. Серед європейських колег найменша, але трохи вища, ніж в Україні, кількість учителів (10,5%), які б воліли змінити школу, працює у Чехії. Найбільша кількість учителів – майже кожен четвертий – хотіли би поміняти школу, якби це було можливо, у Португалії (24%) та Франції (26,7%). Як зазначено у звіті TALIS 2018 (OECD, 2020), не у всіх країнах великий відсоток учителів (особливо молодих), які бажають змінити школу, свідчить про їх невдоволеність умовами роботи у своїй школі. Це може бути бажання кар'єрного зростання, як це практикується у Сінгапурі. І навпаки, низький відсоток не завжди свідчить про ідеальні умови у школі, яку вчителі не хочуть змінювати. Це може бути пов'язано з низькою мобільністю вчителів та відсутністю вибору, як, наприклад, в Україні.

Для прикладу також була побудована одновимірна інтервальна шкала «задоволеність роботою» за допомогою моделі Rating Scale теорії IRT на основі всіх 10 пунктів анкети. Для цього відповіді на питання 3, 4 та 6, які негативно характеризують задоволеність роботою, було перекодовано у зворотному порядку так, щоб максимальна оцінка 4 відповідала максимальному прояву задоволеності. Побудовану шкалу можна вважати одновимірною, оскільки 48,7% дисперсії пояснюється моделлю. Усі питання анкети, крім 8 (На мою думку, учитель як професія цінується в суспільстві), високо корелюють із загальною оцінкою задоволеності роботою. Для 8

питання коефіцієнт кореляції складає 0,47. Це питання «найскладніше» (2,76 логіти), тобто менша кількість респондентів обирала категорії погодження. Усі питання, які характеризують задоволеність професією, оцінювалися нижче, ніж ті, що характеризують задоволеність середовищем. Питання 5 (Мені подобається працювати в цій школі) найкраще характеризує задоволеність середовищем (-0,92 логіти). Вилучення питання 8 при побудові моделі не змінює суттєво оцінок інших пунктів анкети. Отже, більшість українських учителів задоволені швидше середовищем, ніж професією загалом, можливо тому, що вважають, ніби професія вчителя не цінується у суспільстві.

Для українських учителів відсоток чоловіків, які погоджуються або цілком погоджуються із усіма твердженнями, що позитивно характеризують задоволеність роботою, трохи нижчий, ніж жінок. Натомість, більша частка чоловіків погоджуються із твердженнями, що негативно характеризують задоволеність роботою. Якщо розглядати лише більш категоричне ставлення «цілком погоджуюся», то різниця між чоловіками та жінками ще очевидніша. Отже, чоловіки відчувають менше задоволення від роботи вчителем, ніж жінки. Щоб з'ясувати значущість цих відмінностей та виявити питання анкети, що суттєво по-різному оцінюються чоловіками та жінками, звернемося до побудованої моделі. Учителі-жінки мають вищий рівень задоволеності роботою (середній показник 1,81 логіти), ніж учителі чоловіки (1,47 логіти), і ця різниця, за статистикою Раша-Велча, є статистично значущою (рішення прийнято на рівні 0,05).

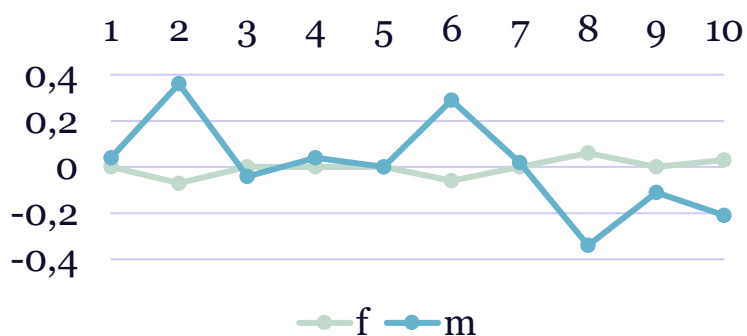


Рис. 16. Результати DIF-аналізу за ознакою статі вчителів

Для оцінювання диференційованого функціонування кожного питання анкети у групах чоловіків та жінок було проведено DIF аналіз. Статистично значущі відмінності виявлені для питань 2, 6, 8 та 10 (Рис. 16). Питання 2 (Якби мені довелося обирати, я би знову обрав учителювання) та перекодоване питання 6 (Інколи я думаю, що мені потрібно було обрати іншу професію) отримали від жінок значуще вищі характеристики, тобто жінки частіше погоджувалися з 2-м і не погоджувалися із 6-м питанням, ніж чоловіки. З питанням 8 усі респонденти швидше не погоджувалися, однак жінки більшою мірою. Хоча чоловіки значуще частіше погоджувалися з пунктом 10 (Загалом, я задоволений своєю роботою), їхні відповіді на інші запитання суттєвіше вплинули на загальну оцінку задоволеності роботою.

DGF-аналіз виявив, що обидва аспекти задоволеності роботою – задоволеність професією та задоволеність середовищем – жінками оцінюються на однаковому рівні, тоді як чоловіки значуще більше задоволені професією, ніж середовищем. Отже, жінки не думають про зміну професії (питання 2), попри те, що вона не цінується у суспільстві. Чоловіки ж, хоча й трохи більше задоволені загалом своєю роботою і частіше вважають, що професія вчителя цінується суспільством, все ж не вважають свій вибір вдалим (питання 6).

Висновки

У підсумку результатів дослідження самоефективності та задоволеності своєю роботою вчителів України та їхніх зарубіжних колег можна зробити такі висновки:

- незважаючи на те, що конструкти самоефективності та задоволеності роботою за своєю природою є багатовимірними, для їх вимірювання та дослідження властивостей усередині країни цілком придатні моделі Partial Credit та Rating Scale у рамках теорії IRT;

- якість побудованих моделей у рамках IRT виявилася цілком задовільною, а їх основні властивості та особливості узгоджуються із властивостями факторних моделей, що гарантує можливість порівнювання даних про самоефективність та задоволеність роботою українських учителів із даними їхніх закордонних колег;

- рівень самоефективності українських учителів не залежить від розміру населеного пункту, регіону, де розміщена школа. Розмір класу, рівень отриманої вчителем освіти чи стать директора школи також суттєво не впливають на впевненість учителів у своїй здатності виконувати професійні завдання. З демографічних характеристик учителя лише вік, стать та досвід роботи вчителем мають сильний зв'язок із самоефективністю. Учителі-жінки та вчителі з досвідом роботи 5 і більше років в Україні, як і у більшості країн TALIS, мають вищий рівень самоефективності. Самоефективність зростає з роками;

- при реформуванні української школи варто враховувати, що рівень самоефективності українських учителів суттєво нижчий, ніж у деяких закордонних колег, а це, без сумніву, впливає на рівень освіти школярів. Тому, крім економічних факторів, що покращують життя вчителів, необхідно враховувати, переймаючи досвід успішних освітніх систем, фактори, які відповідно до соціально-когнітивної теорії, формують рівень самоефективності у продовж усієї професійної діяльності;

- високий рівень задоволеності вчителів своєю роботою в Україні зовсім не означає, що вони задоволені усіма її матеріальними аспектами. Задоволеність роботою потребує додаткового вивчення з урахуванням принаймні тих факторів, що вже були введені у дослідженні TALIS 2018.

Список використаних джерел

- Бандура, А. (2000). *Теория социального научения*. СПб.: Евразия.
- Берзин, Б. Ю., Мальцев, А. В. (2016). Учитель: удовлетворенность профессией и социально-психологическое самочувствие. *Известия Уральского федерального университета. Серия 3. Общественные науки*, № 4, С. 91-97.

- Буренко, В. М. (2005). *Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю*: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ: ЦПППО.
- Галузяк, В. М. (2015). Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія, випуск 43, С. 192-197.
- Гальцева, Т. О. (2017). Психолого-педагогічна модель підвищення рівня навчальної самоефективності педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти. *Вісник післядипломної освіти. Соціальні та поведінкові науки*, Вип.3. С. 55-66. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vispdoso_2017_3_8.
- Галян, І. М. (2009). Формування професійної самосвідомості молодого педагога як умова його професіоналізації. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна, 1, С. 101-111.
- Головаха, Е. И., Кроник А. А. (1984). *Психологическое время личности*. Київ: Наукова думка.
- Гордиенко, В. Н. (2004). Психологический анализ взаимосвязи удовлетворенности профессиональной деятельностью учителя и уровня его профессионального саморазвития. *Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов*, Вып. 2, С. 331-340.
- Гордиенко, В. Н. (2004). *Удовлетворенность педагогической деятельностью как критерий профессионального саморазвития учителя*. Методические рекомендации, Иркутск.
- Грозан, С. (2013). Педагогічна самоефективність як умова творчої самостійності майбутніх учителів музики. *Наукові записки, Випуск 121, Серія: Педагогічні науки. Частина II*, С. 21-25.
- Губарева, Ю. В. (2010). Задоволеність роботою як один з факторів плинності кадрів. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, Вип.7, С. 113-121.
- Демчук, В. С. (2007). *Основи освітнього менеджменту*. К.: Ленвіт.
- Дубасенюк, О. А. (2012). Дослідження мотиваційних чинників професійного становлення вчителя. *Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії*: зб. наук. праць у 2-х ч., Ч. 2, за наук. ред. Л. О. Хомич, О. М. Ігнатівч. Харків: НТУ "ХПІ", С. 207-218.
- Здравомыслов, А. Г., Рожин В. П., Ядов В. А. (1967). *Человек и его работа*: Социологическое исследование, Москва.
- Ильин, Е. П. (2000). *Мотивация и мотивы*. СПб: Питер.
- Карамушка, Л. М. (2003). *Психологія управління*: навч. посіб. К.: Міленіум.
- Коkun, О.М., Кравченко, Д.Г., Панасенко, Н.М. (2018). Чинники професійного самоздійснення вчителя. *Український психологічний журнал*: збірник наукових праць, головн. ред. І. В. Данилюк, КНУ імені Тараса Шевченка. № 2 (8), С. 74-85.
- Кравчинська, Т. С. (2014). Аналіз особливостей мотивації професійної діяльності керівників дошкільних навчальних закладів. *Імідж сучасного педагога*, № 6 (145), С. 11-14.
- Кравчинська, Т. С. (2015). Аналіз впливу задоволеності основних потреб керівників дошкільних навчальних закладів на розвиток мотивації професійної діяльності. *ScienceRise*. Т. 4, № 5 (9). С. 69-73. doi: 10.15587/2313-8416.2015.41160.
- Креденцер, О. В. (2017). Вплив організаційної культури на рівень задоволеності працею персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, № 2-3 (9-10), С. 77-85.
- Кремешна, Т. І. (2008). *Формування професійної самоефективності майбутніх учителів музики*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти», Одеса.
- Кремешна, Т. І. (2010). *Педагогічна самоефективність: шлях до успішного викладання*: Навчально-методичний посібник. Умань.
- Кривущенко, Я., Лісова, Т. (2018). Задоволеність вчителів роботою: гендерний аспект. *Збірник матеріалів II-ї Міжнародної конференції «Гендерні студії: навчання, дослідження та практика» та семінару для молодих дослідників «Гендерні студії: освіта, гендерна рівність, демократія, мир»*, Кропивницький: Вид-во «КОД». – С. 196-198.
- Лазорко, О. В. (2015). Задоволеність працею як особистісний ресурс професійної безпеки фахівців стресогенних професій. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: *Психологічні науки*, Том 1, Вип. 2, С. 41-47.
- Лісова, Т. В. (2019). Гендерні відмінності у професійній діяльності українських вчителів (за даними моніторингового опитування за методологією TALIS). *Жінки Чернігівщини: історія і сучасність. Імплементація гендерної рівності у реформу децентралізації у Чернігівській області*. Матеріали XII обласної науково-практичної конференції, за заг.ред. І.В.Дорожкіної. Чернігів: ПАТ ПБК «Десна», С. 63-66.
- Макаренко, І. Є. (2015). Проблема феномену "самоефективність" у психолого-педагогічній теорії та практиці. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Сер.: *Педагогічні науки*, Вип. 28. С. 157-164.

- Макаренко, І. Є. (2019). Феномен самоефективності сучасного вчителя у світлі теорії синергії. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*, №1(28), С. 17-21.
- Маркова, А. К. (1993). *Психология труда учителя*: Книга для учителя. М.: Просвещение.
- Митина, Л. М. (2004). *Психология труда и профессионального развития учителя*. М.: Академия.
- Олійник, В. В. (2013). Тенденції розвитку післядипломної освіти в умовах трансформації суспільства. *Теорія і практика управління соціальними системами*, № 1, С. 56-66.
- Прусова, Н. В., Боронова, Г. Х. (2008). *Психология труда*: конспект лекций. М.
- Роджерс, К. Р. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Пер с англ.; общ. ред. и предисл. Е. Л. Исениной. М.: Прогресс-Универс.
- Рубина, Л. Я. (1996). *Профессиональное и социальное самочувствие учителей*. Социс, № 6.
- Собкин, В. С., Фомиченко, А. С. (2017). Самоэффективность учителя и учебная деятельность учащихся (по материалам зарубежных публикаций). *Человек и образование*, № 4 (53), С. 176-183.
- Стародубцев, В. В., Стародубцева, Н. М. (2005). Дослідження впливу факторів задоволеності працею на рівень безробіття. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки*: зб. наук. пр., Вип. 7, ч. 1. С. 231-236.
- Тальшова, И. А. (2015). Взаимосвязь удовлетворенности трудом со стрессоустойчивостью у учителей технологии. *Современные проблемы науки и образования*, № 3. <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19621>.
- УЦОЯО (2019). *Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р.* Частина IV. Передумови й результати навчання. Київ: УЦОЯО, 111 с.
- Фаст, О. (2018). Методологічні орієнтири формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів у контексті викликів освітньої реформи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, №10 (84), С. 215-226.
- Фонд «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва. *Школа очима батьків, вчителів та директорів шкіл* (за результатами соціологічного опитування). <https://dif.org.ua/article/shkola-ochima-batkiv-vchiteliv-ta-direktoriv-shkil-za-rezultatami-sotsiologichnogo-opituvannya>.
- Чиксентмихайи, М. (2013). *Поток: психология оптимального переживания*. М.: Альпина Нон-фикшн.
- Щудло С., Заболотна О., Лісова Т. (2017). *Українські вчителі та навчальне середовище*. Результати Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS). Дрогобич: УАДО; ТзОВ «Трек-ЛТД».
- Ainley, J. & R. Carstens (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.
- Allinder, R. M. (1994). The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), pp. 86-95.
- Antoniou, A. S., F. Polychroni & A. N. Vlachakis (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 21, pp. 682-690.
- Armor D., Conroy-Oseguera P., Cox M., King N., & McDonnell L. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Ayala, R. J. (2009). *The Theory and Practice of Item Response Theory*. New York, London: The Guilford Press.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Blazevski, J. L. (2006). *Teachers' efficacy for supporting students' motivation*. Unpublished PhD Dissertation, University of Michigan.
- Brief, A. P. & H. M. Weiss (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, Vol. 53, pp. 279-307.
- Brouwers, A. and W. Tomic (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16/2, pp. 239-253.
- Butt, G. et al. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project. *School Leadership and Management*, Vol. 25, pp. 455-471.
- Caprara, G. V. et al. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95/4, pp. 821-832.
- Caprara, G. V., et al. (2006). Teachers' Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at the School Level. *Journal of School Psychology*, No. 44(6), pp. 473-490.
- Chacón, C. (2005). Teachers' Perceived Efficacy among English as a Foreign Language Teachers in Middle Schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, No. 21, pp. 257-272.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee and secondary teachers in England. *Educational Psychology*, Vol. 28, pp. 195-209.

- Collie, R. J., J. D. Shapka & N. E. Perry (2012). School climate and socio-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104/4, pp. 1189-1204.
- Creemers, B. & L. Kyriakides (2015). Process-product research: A cornerstone in educational effectiveness research. *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 50/2, pp. 107-119.
- Crossman, A. & P. Harris (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 34, pp. 29-46.
- Desa, D. (2014). Evaluating Measurement Invariance of TALIS 2013 Complex Scales: Comparison between Continuous and Categorical Multiple-Group Confirmatory Factor Analyses. *OECD Education Working Papers*, No. 103, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jz2kbbv1b7k-en>.
- Dinham, S. & C. Scott (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, Vol. 36, pp. 362-378.
- Dormann, C. & D. Zapf (2001). Job Satisfaction – A Meta-Analysis of Stabilities. *Journal of Organizational Behavior*, No. 22, pp. 483-504.
- Emmer, E. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management. *Educational and Psychological Measurement*, 51, pp. 755-765.
- García-Mainar, I., V. Montuenga & G. García-Martín (2018). Occupational prestige and gender-occupational segregation. *Work, Employment and Society*, Vol. 32/2, pp. 348-367.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation, *Journal of Educational Psychology*, 76(4), pp. 569-582.
- He, J. & K. Kubacka (2015). Data comparability in the teaching and learning international survey (TALIS) 2008 and 2013. *OECD Education Working Papers*, No. 124, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jrp6fwtmhf2-en>.
- Holzberger, D., A. Philipp & M. Kunter (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105/3, pp. 774-786, <http://dx.doi.org/10.1037/a0032198>.
- Jensen, B., et al. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264120952-en>.
- Judge, T. A. et al. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, Vol. 127(3), pp. 376-407.
- Kardos, S. M. & S. M. Johnson (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues. *Teachers College Record*, Vol. 109, pp. 2083-2106.
- Klassen, R. et al. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, Vol. 23/1, pp. 21-43.
- Klassen, R. M. & M. M. Chiu (2010). Effect on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102/3, pp. 741-756.
- Klassen, R. M. et al. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 34/1, pp. 67-76.
- Klassen, R. M., E. L. Usher & M. Bong (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *Journal of Experimental Education*, Vol. 78, pp. 464-486.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, Vol. 53/1, pp. 27-35.
- Lee, K., J. J. Carswell & N. J. Allen (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85, pp. 799-811.
- Linacre, J. M. (2018). *A User's Guide to WINSTEPS*. Rasch-Model Computer Programs. Program Manual 4.3.1. <https://www.winsteps.com/a/Winsteps-Manual.pdf>.
- Lisova T. & Yu Kovalchuk (2019). The Self-efficacy of Ukrainian Teachers According to the Results of the Study by the TALIS Methodology. *European Educational Research Conference (ECER 2019)*, Hamburg. - <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/48564/>.
- Liu, X.S. & J. Ramsey (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24, pp. 1173-1184.
- Locke, E. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 4, pp. 309-336.
- Masters, G. N., & Wright, B. D. (1997). *The partial credit model*. In: M. J. van de Linden & R. K. Hambleton (Eds.), *Handbook of modern item response theory*. Berlin: Springer.
- Mojavezi, A. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2. No. 3. pp. 483-491.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>.
- OECD (2009). PISA 2006 Technical Report. OECD, Paris. <https://www.oecd.org/pisa/data/42025182.pdf>.
- OECD (2010). *TALIS 2008 Technical Report*. TALIS, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2013). *TALIS 2013 Technical Report*. TALIS, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

- OECD (2014). *Technical notes on indices and analysis used in TALIS 2013*. In New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264226319-11-en>.
- OECD (2018). *TALIS 2018 Technical Report*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cfo8df-en>.
- Podell, D. & L. Soodak (1993). Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals. *Journal of Educational Research*, No. 86, pp. 247-253.
- Price, H. & J. Collett (2012). The role of exchange and emotion on commitment: A study using teachers. *Social Science Research*, Vol. 41, pp. 1469-1479.
- Price, H. (2012). Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 48/1, pp. 39-85.
- Reckase, M. D. (1979). Unifactor Latent Trait Models Applied to Multi-Factor Tests: Results and Implications. *Journal of Educational Statistics*, 4, pp. 207-230.
- Richardson, P. & H. Watt (2010). *Current and future directions in teacher motivation research*. In Urdan, T. & S. Karabenick (eds.), *The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement* (Advances in Motivation and Achievement, Volume 16 Part B), Emerald Group Publishing Limited, Bingley.
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy beliefs instrument. *Science Education*, 74(6), pp. 625-637.
- Rosseel, Y. (2020). *The lavaan tutorial*. <http://lavaan.ugent.be/tutorial/tutorial.pdf>.
- Schleicher, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>.
- Schwarzer, R. Schmitz, G. S. & Daytner, G. T. (1999). The Teacher Self-Efficacy Scale [On line publication http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/Teacher_Self-Efficacy/teacher_self-efficacy.htm].
- Somech, A. & R. Bogler (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38, pp. 555-577.
- Stearns, E. et al. (2015). Collective pedagogical teacher culture and teacher satisfaction. *Teachers College Record*, Vol. 117/8, pp. 1-32.
- Tschannen-Moran, M. & A. Woolfolk Hoy (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17/7, pp. 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *Elementary School Journal*, 110(2), pp. 228-245.
- Tschannen-Moran, M., A. Woolfolk Hoy & W. K. Hoy (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, Vol. 68, pp. 202-248.
- Watt, H. & P. Richardson (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, Vol. 18/5, pp. 408-428.
- Wheatley, K. F. (2005). The Case for Reconceptualizing Teacher Efficacy Research. *Teaching and Teacher Education*, No. 21, pp. 747-766.
- Wolters, C. A. & S. G. Daugherty (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, pp. 181-193.
- Woolfolk Hoy, A. & R. Burke Spero (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, pp. 343-356.

Інформація про авторів



Оксана Заболотна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Віце-президент Української асоціації дослідників освіти. Головний редактор часопису "Studies in Comparative Education". Наукові інтереси – порівняльна педагогіка, мовна освіта. Адреса для кореспонденції: oxana.zabolotna@gmail.com



Світлана Щудло, доктор соціологічних наук, професор, завідувач кафедри правознавства, соціології та політології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Президент Української асоціації дослідників освіти. Редактор збірника "Молодіжна політика: проблеми та перспективи" та журналу "Educational Insights: Theory and Practice". Наукові інтереси – соціологія освіти, реформа освіти, забезпечення якості освіти. Адреса для кореспонденції: svitlana.shchudlo@gmail.com



Тетяна Лісова, кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних технологій та аналізу даних Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, завідувач лабораторії освітньої аналітики. Наукові інтереси – аналіз даних, математичне моделювання, теорії освітніх вимірювань. Адреса для кореспонденції: tan-lisova@ndu.edu.ua



Олена Ковальчук, доктор педагогічних наук, професор кафедри української та іноземної лінгвістики, проректор НПР Луцького національного технічного університету. Президент Українського форуму керівників освіти, член правління Української асоціації дослідників освіти. Наукові інтереси: порівняльна педагогіка, менеджмент освіти, інноваційні методи навчання іноземної мови, інтернаціоналізація освіти. Адреса для кореспонденції: o.kovalchuk@lntu.edu.ua



Наталія Горук, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка. Член правління Української асоціації дослідників освіти. Наукові інтереси - порівняльна педагогіка, освіта дорослих, неформальна освіта. Адреса для кореспонденції: nataliya.horuk@lnu.edu.ua



Тетяна Медіна, кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри соціології, соціального забезпечення та місцевого самоврядування Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Організація і проведення соціологічних досліджень. Наукові інтереси – соціологія освіти, соціологія сім'ї, гендерні дослідження. Адреса для кореспонденції: medina.tetiana@gmail.com

Наукове видання

Монографія

Автори:

Оксана Заболотна

Світлана Щудло

Тетяна Лісова

Олена Ковальчук

Наталія Горук

Тетяна Медіна

Загальна редакція:

Оксана Заболотна

Світлана Щудло

Літературне редагування:

Олена Дуденко

Технічне редагування:

Олена Хоменко

**Друк видання здійснено за фінансової підтримки Європейської Комісії в рамках
проекту «Європейська якість освітніх досліджень для підтримки освітян в
Україні»**

Української асоціації дослідників освіти

Здано до набору 17.09.2020 р.
Підписано до друку 17.09.2020 р.
Формат 70х100/16. Папір офсетний.
Гарнітура. Bookman Old Style. Наклад 300 прим.
Ум. друк. арк. 9,0
Друк ТзОВ «Трек ЛТД». Зам. № 35
м.Дрогобич, вул. Д.Галицького, 1
Тел.. (244) 1-08-90. drukstv@gmail.com

