



ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
У ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА США**

Монографія

Л.Л. Волинець

А.П. Джурило

Г.С. Єгоров

Н.М. Лавриченко

О.І. Локшина

Б.Ф. Мельниченко

О.С. Оржеховська

О.О. Першукова

Н.В. Шеверун

О.М. Шпарик

Київ – 2014

УДК 373.5.014.25:009

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(Протокол від 23 листопада 2014 року № 14)

Науковий редактор:

Олена Ігорівна Локшина, доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Рецензенти:

Наталія Петрівна Дічек, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Олена Іванівна Огієнко, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Аліна Анатоліївна Сбруєва, доктор педагогічних наук, професор, проректор Сумського державного педагогічного університету імені А.Макаренка

Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США : Монографія / Л.Л. Волинець, А.П. Джурило, Г.С. Єгоров, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшина, Б.Ф. Мельниченко, О.С. Оржеховська, О.О. Першукова, Н.В. Шверун, О.М. Шпарик. За заг. ред. Локшиної О.І. – К. : Інститут педагогіки НАПН України, 2014. – 374 с.

ISBN 978 966 644 430 4

Монографію присвячено проблемі якості загальної середньої освіти та педагогічним механізмам її забезпечення у провідних країнах Європи та США. Авторами охарактеризовано підходи до трактування якості освіти в Україні та зарубіжжі; розкрито автентичні моделі країн зарубіжжя, застосовувані для забезпечення якості середньої освіти; окреслено перспективи використання зарубіжного досвіду в Україні.

Для розробників освітньої політики, науковців, керівників освітніх установ, учителів, викладачів і студентів вищих навчальних закладів.

УДК 373.5.014.25:009

ISBN 978 966 644 430 4

© Інститут педагогіки НАПН України, 2014

ЗМІСТ

Вступ	5
--------------------	---

Розділ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА ЇЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ЗАРУБІЖНОМУ ТА УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРАХ

I.1 Якість освіти та її забезпечення: концептуальні розвідки у зарубіжжі та здобутки України.....	14
--	----

I.2. Якість освіти як культурно детерміноване поняття.....	22
---	----

Розділ II. ПРАКТИКА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА США

II.1 Стандарти як інструмент забезпечення якості загальної середньої освіти у Франції.....	41
---	----

II.2. Стандартизація шкільної освіти та розбудова системи оцінювання навчальних досягнень учнів середньої школи у Чеській Республіці.....	71
--	----

II.3. Оцінювання навчальних досягнень учнів як ключова складова системи забезпечення якості шкільної освіти у Норвегії.....	112
--	-----

II.4. Забезпечення якості загальної середньої освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії.....	122
---	-----

II.5. Управління якістю загальної середньої освіти у Німеччині.....	147
--	-----

II.6. Політика Фінляндії у забезпеченні якості загальної середньої освіти.....	186
---	-----

Розділ III. ІННОВАЦІЇ В УПРАВЛІННІ ЯКІСТЮ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖЖІ

III.1. Стратегії управління якістю шкільної освіти в країнах ЄС та США.....	216
III.2. Міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів як інструмент оцінювання якості освітніх систем.....	234
III.3. Рецепції китайських дослідників щодо забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США.....	246

**Розділ IV. ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ДЛЯ УКРАЇНИ ДОСВІДУ
КРАЇН ЄВРОПИ ТА США ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ЯКОСТІ ОСВІТИ.....**

256

IV.1. Перспективність досвіду Великої Британії із забезпечення якості загальної середньої освіти.....	259
IV.2. Перспективність досвіду Франції із забезпечення якості загальної середньої освіти.....	276
IV.3. Перспективність використання досвіду Німеччини у процесі забезпечення якості загальної середньої освіти в Україні.....	302
IV.4. Перспективність досвіду Фінляндії із забезпечення якості освіти.....	347

ВСТУП

В умовах глобалізації якісна освіта позиціонується світовим співтовариством як обов'язкова умова успішного економічного розвитку країн та соціального партнерства. ООН у Всесвітній декларації про освіту для всіх (1990) визнала якісну освіту передумовою рівності, а у Дакарських рамках дій (2000) проголосила її правом кожної людини.

У країнах ЄС якісна освіта визнана політичним пріоритетом. Високоякісні знання, вміння і навички громадян Спільноти розглядаються як платформа для активного громадянства, зайнятості та соціальної злагоди. У Статті 149 Договору про ЄС (1992) зазначається, що Спільнота підтримуватиме розвиток освіти високої якості у державах-членах за поваги до національних інтересів і традицій.

У XXI ст. якісна освіта стала стратегічним орієнтиром розвитку національних освітніх систем держав ЄС – підвищення якості освіти визнано одним з чотирьох завдань, сформульованих у Стратегічній рамці європейської співпраці в галузі освіти та професійної підготовки до 2020 р. (2009).

А у Висновках Ради ЄС щодо забезпечення якості задля підтримки освіти і професійної підготовки (2014) Брюссель закликає держави-члени до розвитку культури із забезпечення якості освіти і професійної підготовки в аспектах підвищення якості знань, умінь і компетентностей учнів, як і якості навчального процесу та удосконалення відповідних інструментів забезпечення якості.

Окрім стратегічних орієнтирів на рівні ЄС реалізуються практичні ініціативи, які консолідують національні зусилля держав-членів з розбудови систем забезпечення якості шкільної освіти. Це:

- Установча міжнародна конференція національних та регіональних інспекторатів (Standing International Conference of national and regional Inspectorates of education – SICI), членами якої є 17 країн ЄС. Конференція покликана створити умови для обміну досвідом;

- міжнародні мережі із забезпечення якості шкільної освіти, зокрема мережа німецькомовних країн – Німеччина, Люксембург, Бельгія та Швейцарія;
- ініціатива «Qualeduc», яка передбачає обмін успішними практиками самооцінювання роботи шкіл між такими країнами, як Австрія, Франція, Румунія та Угорщина.

У США Законом «Жодної дитини не залишимо поза увагою» (2001) було запроваджено регулярне обов'язкове стандартизоване тестування в усіх державних школах з мови і математики в рамках розбудови федеральної системи підзвітності шкіл. Чинним Законом «Кожен учень є успішним» (2015) стандартизоване тестування всіх школярів розглядається як один з інструментів забезпечення можливості для успішної побудови кар'єри у майбутньому.

Політичні ініціативи міжнародних організацій та урядів країн підкріплюються масштабними розвідками провідних зарубіжних учених, серед яких К.Е. Бібі, П. Блек, В. Гріні, Т. Келлаган, Дж. Ківз, Дж. Мадаус, Дж. Пеллегріно, Ф. Перрену, Дж.А. Тайджнман, Д. Уільям та інші, які досліджують якість освіти та її забезпечення крізь призму стандартизації змісту освіти, моніторингу її якості, підзвітності на рівні держави та школи, інноваційних технологій оцінювання навчальних досягнень учнів.

Напрацьовані країнами Європи та США механізми забезпечення якості шкільної освіти гарантують вагомі результати школярів цих країн у міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань (TIMSS, PISA та ін.), які розглядаються світовою спільнотою як лакмусовий папір для визначення рівня ефективності функціонування національних систем освіти. Саме тому дослідження досвіду цих країн є актуальним для України, яка проголосила якість освіти передумовою національної безпеки держави, забезпечення сталого демократичного розвитку українського суспільства, формування нових життєвих орієнтирів молодого покоління.

В Україні проблемі якості освіти та її моніторингу присвячено праці Н. Бібік, І. Булах, Л. Гриневич, І. Іванюк, О. Ляшенка, Т. Лукіної, О. Савченко та ін.

Аспект забезпечення якості вищої освіти є предметом досліджень С. Калішнікової, В. Ковтунця, В. Лугового, Т. Фінікова, С. Шарова та ін.

Серед вітчизняних компаративістів питанню забезпечення якості освіти в країнах зарубіжжя присвячено праці І. Зварич, Д. Ільницького, О. Калініної, А. Неженцевої, О. Пермякової, Т. Олендр, Ж. Чернякової, О. Черної, О. Шийки, І. Шимків та ін.

Водночас, кардинальні реформи шкільної освіти в Україні у напрямі її відповідності європейським стандартам актуалізують подальше вивчення зарубіжного досвіду з питання забезпечення якості освіти з метою презентації інноваційних здобутків для широкого кола вітчизняних освітян, що визначило тему НДР лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України «Порівняльний аналіз забезпечення якості загальної середньої освіти в провідних країнах Європи та США» упродовж 2012–2014 рр. за погодженням з Відділенням загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України.

Авторський колектив – Л. Волинець, А. Джурило, Г. Єгоров, Н. Лавриченко, О. Локшина, Б. Мельниченко, О. Оржеховська, О. Першукова, Н. Шеверун, О. Шпарик – здійснив компаративний аналіз зарубіжного досвіду з метою розкриття педагогічних механізмів забезпечення якості середньої освіти у досліджуваних країнах для окреслення перспектив використання перспективних інновацій в Україні.

Окрім США до провідних країн у дослідженні віднесено країни Західної Європи – Німеччину, Францію та Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії; Північної Європи – Фінляндію і Норвегію; Центральної Європи – Чеську Республіку.

Для добору країн окрім критерію географічного балансу застосовувався критерій економічного розвитку. Обрані країни входять до:

- Великої вісімки країн (G8) з найрозвиненішими економіками світу (Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, Франція, Німеччина та США);
- десяти найбагатших країн у Європі у номінації ВВП на душу населення.

Іншим критерієм добору країн для дослідження став рівень освіченості населення, за яким Фінляндія та Норвегія входять до десяти країн з найвищим рівнем грамотності населення, який становить 100%; а школярі з Фінляндії, Німеччини, Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, Чехії, Франції демонструють високі результати у міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань учнів, зокрема у PISA і TIMSS.

В основу дослідження покладено порівняльний, системний та культурологічний підходи. Порівняльний підхід забезпечує можливість порівнювати педагогічні феномени на засадах спільності та відмінності за наявності чітко визначених принципів, до яких у дослідженні віднесено принцип об'єктивності; принцип відповідності добору методів дослідження науковим методам пізнання та актуальним проблемам сучасної педагогіки; принцип творчого осмислення здобутих результатів порівняльних розвідок з метою уникнення механістичного перенесення його елементів на національний ґрунт без урахування завдань української школи та стану її розвитку.

Порівняльний підхід передбачав аналіз як феномена якості та її забезпечення на рівні шкільної освіти з урахуванням соціально-економічних та політичних особливостей, так і національних традицій провідних країн Європи та США.

Повнота розгляду феномена якості шкільної освіти та її забезпечення досягалася через вивчення його історичних витоків.

Системний підхід передбачав розгляд окремих елементів забезпечення якості освіти (інваріантних для кожної країни) у цілісному вимірі європейського регіону та США в єдності їх взаємозв'язків. Системний підхід уможливив виявлення загальних тенденцій та ризиків з метою добору перспективного досвіду для окреслення практичних рекомендацій.

Культурологічний підхід дав розуміння цього багатогранного феномена на засадах полілінійності та універсальності, що уможливило виокремлення спільного в його розвитку.

Використаний науковий інструментарій дав змогу представити комплексне бачення досліджуваної проблеми. У монографії система забезпечення якості розглядається як інтегрований спектр політик,

процедур, правил, критеріїв та інструментів перевірки, які разом забезпечують і поліпшують якість, надану системою освіти.

Проведене дослідження дає змогу констатувати, що підвищення якості шкільної освіти є одним з ключових завдань європейських країн в їх стратегіях розбудови конкурентоспроможної економіки й підтримання соціальної злагоди.

Якість шкільної освіти в країнах Європи і США у концептуальному і законодавчо-нормативному вимірах співвідноситься з оволодінням усіма учнями ключовими компетентностями завдяки ефективній організації навчального процесу, високій кваліфікації вчителів та ефективній роботі шкіл.

З метою забезпечення якості країни ЄС та США розбудовують багатокomпонентні та багатовимірні системи, які, функціонуючи у правовому полі, охоплюють низку процедур та механізмів. Спільними для усіх країн процедурами і механізмами в умовах глобалізації у дослідженні визначено освітні стандарти, стандартизоване тестування навчальних досягнень учнів та оприлюднення результатів тестів на місцевому/регіональному/національному рівнях, шкільний інспекторат та самооцінювання роботи шкіл, оцінювання роботи вчителів, участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PISA) тощо.

У монографії представлено як досвід країн із забезпечення якості шкільної освіти з централізованою (наприклад, Франція), так і децентралізованою (Велика Британія, Німеччина, Норвегія) системами освіти, що уможливило акцентувати взаємодію різних рівнів – національного, регіонального, місцевого та шкільного.

Розкрито низку питань, що стосуються забезпечення якості шкільної освіти у досліджуваних країнах, яке виконує як розвивальну функцію, так і функцію контролю.

Функція контролю покликана забезпечити підзвітність усіх агентів системи за продукovanі результати – з цією метою відбувається стандартизація складових – змісту освіти, навчального процесу, результатів навчання, умов для навчання, роботи вчителів та шкіл. Глобальна тенденція запровадження стандартів змісту шкільної освіти представлена у монографії на прикладі таких країн, як Франція та Чеська Республіка.

Розвивальна функція виконує завдання поліпшення практики роботи систем шкільної освіти та, відповідно, поліпшення результатів, які вона продукує. Про це йдеться у підрозділах, де викладено досвід Німеччини, Норвегії та Фінляндії.

Доведено вплив системи забезпечення якості освіти (результати інспектування шкіл, національних тестів успішності учнів, результатів міжнародних порівняльних досліджень якості освіти) на формування та модернізацію освітньої політики.

До дискусійних аспектів національних систем забезпечення якості віднесено, зокрема, концентрацію лише на окремих компонентах системи – навчальних досягненнях учнів, передусім.

У **розділі 1** «Теоретичні засади якості загальної середньої освіти та її забезпечення у зарубіжному та українському освітньому просторах» розглянуто концептуальний вимір багатогранного феномена «якість освіти» та схарактеризовано підходи до трактування якості на рівні теоретичних досліджень у контексті розвитку цивілізації.

Акцентовано, що якість освіти є пріоритетом для міжнародного співтовариства на сучасному етапі. До чинників, які актуалізують якість в освіті, віднесено прискорення науково-технічного прогресу і темпів залежності суспільства від рівня освіти; перехід від індустріальної фази розвитку економіки до економіки знань і інформаційної цивілізації, економічну, культурну, політичну глобалізацію.

Доведено, що затребуваність якісної освіти обумовлює необхідність вивчення цього багатогранного феномену. Категорія якості освіти є предметом дослідження філософії, психології, педагогіки, політології, соціології, економіки. Якість освіти трактується як відповідність освітнім цілям, вимогам освітніх стандартів, відповідність досягнутого вимогам споживачів освітніх послуг, рівень навченості індивідуума, який дає йому можливість досягати життєвих успіхів тощо.

Розглянуто трансформацію вимог до якості освіти в кожному з трьох типів суспільств, схарактеризованих Е. Тоффлером, – аграрному, індустріальному й постіндустріальному, що послідовно змінювали одне одного в річищі відповідних цивілізаційних хвиль. Зроблено висновок, що на сучасному етапі суспільний виклик щодо якості шкільної освіти полягає в тому, щоб забезпечити формування

метакогнітивного капіталу, який можливо використовувати для вирівнювання шансів на якісну освіту людей різного соціокультурного походження в різних країнах і регіонах глобалізованого світу.

Розділ 2 «Практика забезпечення якості загальної середньої освіти в країнах Європи та США» презентує автентичний досвід країн із застосування механізмів забезпечення якості національної освіти. Зокрема, розкрито, що у сучасних умовах світової конкуренції у Франції трансформуються цілі і завдання середньої школи – вона почала готувати учнів не тільки до академічної освіти, але й до практичної професійної діяльності. У зв'язку з цим відбувається стандартизація змісту освіти на засадах компетентнісного підходу через запровадження *Socle commun de connaissances et de compétences* – спільної основи знань і компетентностей (2006). В рамках Закону від 8 липня 2013 року, орієнтованого на оптимізацію шкіл, *Socle commun* була модернізована у контексті забезпечення учнів спільним ядром знань, вмінь і культурних цінностей для успішного розвитку суспільства та кожної окремої особистості, зменшення рівня маргіналізації населення в рамках шкільної освіти.

Розкрито характер модернізації змісту шкільної освіти у Чехії у форматі запровадження нового Національного навчального плану (стандарту), базованого на компетентнісному підході. Охарактеризовано систему курикулярних документів, які охоплюють національні освітні стандарти – «Національна програма освіти» (*Národní program vzdělávání*) для дітей та молоді віком від 3 до 19 років; рамкові освітні програми (*Rámcový vzdělávací program – RVP*); шкільні освітні програми (*Školní vzdělávací programy – ŠVP*).

Розкрито політику уряду Норвегії щодо підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, оптимізації розподілу повноважень між центральною та місцевою владами щодо управління сектору вчительства; співпраці уряду з неурядовим сектором у форматі спільних програм (GNIST) тощо.

Охарактеризовано систему забезпечення якості роботи шкіл у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії на прикладі функціонування інспекторату. Зокрема, презентовано типові форми перевірок, які застосовуються у всіх частинах країни: загальну перевірку,

за якої оцінюються основні напрями роботи школи; спеціальну перевірку – для дослідження сегменту роботи, який викликає занепокоєння; так звану рапову інспекцію, яка концентрується на перевірці стану релігійного виховання; об'єднану інспекцію, що є спільною перевіркою освітніх, медичних і соціальних служб на предмет оцінки рівня безпеки; акцентовано тенденції посилення компоненту самооцінювання школами.

Розкрито механізм управління якістю освіти у Німеччині, який ґрунтується на ефективному розподілі влади: законодавчої, виконавчої, правової та фінансової, та між різними рівнями. Підкреслено, що демократичні перетворення у шкільній системі упродовж декількох десятиліть сприяли процесу переходу до моделі демократичної школи до стосунків партнерства, співпраці і самоврядування при організації внутрішньошкільного менеджменту. Єдиноначальність керівника навчального закладу поступилася місцем колегіальному управлінню: розширилися права учителів, учнів, батьків завдяки імплементації таких форм колективної діяльності, як вчительські конференції, ради учителів, ради персоналу, органи учнівського і батьківського представництва.

Охарактеризовано особливості моделі забезпечення якості загальної середньої освіти у Фінляндії. Розкрито принципи розвитку фінської освіти (пріоритетність освіти у фінському суспільстві; узгодженість освітньої політики з політикою різних державних секторів; тривалість; справедливість). Підкреслено, що на відміну від багатьох розвинених країн світу, Фінляндія критично сприйняла постулати глобального руху реформування освіти (GERM – Global Educational Reform Movement), які домінують в освітній політиці більшості країн світу останні десятиліття. Йдеться зокрема про постулати стандартизації освіти, зосередження уваги на базових знаннях та навичках, орієнтування на наперед визначені результати, перенесення зовнішніх інновацій на сферу освіти, високого рівня підзвітності та контролю шкіл на основі зовнішнього тестування тощо.

Розділ 3 «Інновації в управлінні якістю освіти у зарубіжжі» розкриває школу-базований менеджмент, міжнародні порівняльні дослідження якості освіти – TIMSS, PISA, PIRLS та інші, які проводяться в рамках двох міжнародних організацій – ОЕСР (OECD) та Міжнародної асоціації з оцінювання навчальних досягнень (IEA).

Новим для досліджень лабораторії порівняльної педагогіки є звернення до Сходу – у монографії схарактеризовано рецепції китайських науковців на проблему якості освіти та її забезпечення в європейському та північноамериканському регіонах. Доведено, що Китай докладає чимало зусиль для оптимізації національної системи освіти з урахуванням стану освітньої теорії та практики на загальноєвропейському та світовому просторі. Наукові розвідки на сучасному етапі характеризується сплеском досліджень систем оцінювання якості освіти європейських країн, де технології педагогічних вимірювань пройшли практичну апробацію. Встановлено, що основною метою дослідницької діяльності є виявлення позитивних організаційних та змістовних елементів функціонування європейських національних систем оцінки якості освіти, які можна застосувати при формуванні китайської національної системи оцінки якості освіти.

Розкрито сутність міжнародних порівняльних досліджень (МПД) якості знань учнів. Акцентовано, що підвищення інтересу до МПД пов'язується з актуалізацією результативності освіти в рамках загального руху суспільств до підвищення її якості. Трансформація концепту якості у напрямі підвищення складової освітніх результатів перетворила МПД на універсальний інструмент вимірювання освітньої якості. Міжнародні порівняльні дослідження якості освіти покликані дати країнам-учасникам відповіді на низку важливих запитань, серед яких: Які знання, уміння, компетентності отримують школярі?; Чи ефективно працює система освіти у контексті продукування освітніх результатів?; Наскільки освітнє середовище є ефективним у контексті забезпечення освітніх результатів високого рівня та ефективності функціонування системи освіти?

Розділ 4 «Перспективність для України досвіду країн Європи та США із забезпечення якості освіти» акумулював висновки авторів щодо перспектив використання досвіду країн Європи та США в Україні.

Сподіваємось, що презентовані у монографії матеріали зацікавлять розробників освітньої політики, науковців, освітян-практиків, педагогічну громадськість.

О.І. Локшина

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА ЇЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ЗАРУБІЖНОМУ ТА УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРАХ

1.1. Якість освіти та її забезпечення: концептуальні розвідки у зарубіжжі та здобутки України

О. Локшина

Якість освіти – як добробут і здоров'я людини – визнається світовою спільнотою пріоритетом XXI століття. Серед параметрів розвитку людського потенціалу, за якими ПРООН порівнює рівень соціального і економічного розвитку країн, показник освітньої діяльності є одним з трьох основних в інтегрованій оцінці якості життя [2, с. 141].

ООН проголошує якісну освіту індикатором національного економічного потенціалу і соціальним благом, проводячи паралель між освітою і рівнем доходу індивідуумів у дорослому житті, а також здоров'ям нації [14, с. 20].

ЮНЕСКО акцентує питання якісної освіти з проекцією на набуття молоддю життєвих компетентностей для успішної інтеграції в сучасне суспільство [13, с. 4].

Європейський Союз розглядає якісну освіту, передусім, як інструмент економічного зростання на шляху розбудови конкурентоспроможного і динамічного співтовариства [10, с. 7]. Після підписання Маастрихтської угоди (2000) почала реалізовуватися довгострокова стратегія підвищення якості освіти в країнах-членах Європейського Союзу, яка набула чіткого рельєфу після прийняття Лісабонського по-

рядку денного (2000), в якому перед європейською спільнотою була поставлена мета побудови економіки знань. У такому вимірі роль освіти ще більше актуалізувалася, що сприяло прийняттю комплексної програми розвитку освіти – у 2001 р. у Стокгольмі на засіданні Європейської Ради було прийнято документ Європейської Комісії «Про конкретні майбутні завдання для освіти і професійної підготовки в Європі», серед яких завдання підвищення якості освіти, що включає якість освітнього процесу, якість викладання і якість методичного супроводу процесу навчання, розглядалося як ключове [10]. Визнано, що для досягнення поставлених завдань слід: розвивати ключові компетентності, необхідні для життя в суспільстві знань; забезпечити рівний доступ до ІКТ; збільшити частку осіб, які навчаються на технічних і природничих відділеннях; інтенсифікувати навчання іноземних мов. Проблему формування компетентностей планувалося розв'язати шляхом: трансформації змісту освіти на компетентнісних засадах; забезпечення рівного доступу до ІКТ – як шляхом оснащення навчальних закладів відповідним апаратним і програмним забезпеченням, так і підключенням до Інтернету; залучення молоді до вивчення природних дисциплін – через посилення практичної зорієнтованості змісту освіти, інтенсифікації зв'язків навчальних закладів з промисловістю і бізнесом; інтенсифікації вивчення молоддю іноземних мов – через обміни між навчальними закладами.

Для відстеження рівня якості освіти у рамках документу «Європейський звіт про якість шкільної освіти: шістнадцять індикаторів якості» (2000) була запропонована система індикаторів, розподілених на чотири групи: «Досягнення» (з математики, читання, природознавства, володіння ІКТ, іноземними мовами, уміння вчитися); «Успіх і перехід» (не закінчення середньої школи, здобуття повної середньої освіти, здобуття післясередньої не вищої освіти); «Моніторинг шкільної освіти» (оцінювання і контроль шкільної освіти, участь батьків); «Ресурси і структура» (професійна підготовка учителів, участь у дошкільній освіті, кількість учнів на один комп'ютер) [9, с. 9–11].

У травні 2009 р. на засіданні Європейської Ради було прийнято Стратегічну рамкову програму європейської співпраці у сфері освіти і професійної підготовки до 2020 р. Одним з чотирьох завдань для

Європейської спільноти в освітній сфері названо підвищення якості й ефективності освіти та професійної підготовки. З цією метою заплановано формування ключових компетентностей у громадян Європейського Союзу, підвищення володіння такими базовими навичками, як читання, письмо, лінгвістична компетентність тощо [9, с. 119/3].

У США проблема якості шкільної освіти особливо привернула увагу після запуску СРСР першого супутника в 1957 р., а з 80-х рр. XX ст. в умовах глобалізаційних змін стала ключовою. Фактично відтоді освітні ініціативи всіх американських президентів спрямовувалися на підвищення рівня освітніх послуг задля підготовки освічених громадян. Це – «Нація в небезпеці: імператив освітньої реформи» (A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform (1983) Р. Рейгана; Закон «Цілі 2000: зроби Америку освіченою» (The Goals 2000: Educate America (1994) Б. Клінтона; Закон «Жодної відстаючої дитини» (No Child Left Behind (2001) Дж. Буша; «Програма для реформ» (A Blueprint for Reform (2010) Б. Обама.

«Нація в небезпеці: імператив освітньої реформи» – це назва звіту Національної комісії з удосконалення освіти часів президентства Р. Рейгана, висновки якої набули широкого розголосу в американському суспільстві. Констатуючи низьку якість національної освіти, комісія запропонувала 38 рекомендацій, структурованих за п'ятьма категоріям: зміст освіти, стандарти і очікування, час, викладання, лідерство і фінансова підтримка.

Категорія «Зміст» була запропонована для запровадження обов'язкового навчання англійської мови (4 роки), математики (3 роки), природознавства (3 роки), суспільствознавства (3 роки), основ ІКТ (0,5 року) в старшій середній школі. Крім того, підкреслювалася важливість вивчення усіма учнями іноземної мови з початкової школи.

У категорії «Стандарти і очікування» комісія обґрунтувала необхідність підвищення вимог для зарахування абітурієнтів коледжами.

У категорії «Викладання» від учителів очікувалася демонстрація професіоналізму, який має корелюватись із заробітною платою.

У категорії «Лідерство і фінансова підтримка» пропонувалася цілеспрямована фінансова та інша підтримка учнів зі спеціальними

потребами – обдарованих, інвалідів, мігрантів, національних меншин [11].

У федеральній ініціативі «Цілі 2000», яка отримала статус Закону 31 березня 1994 року (що передбачало виділення федеральних фінансів на її реалізацію), було запропоновано бачення американської освіти на початку ХХ століття. З цією метою проголошувалося, що до 2000 р.:

- усі американські першокласники були готові до навчання в школі;
- відсоток випускників середньої школи був не нижчий 90;
- усі школярі 4-х, 8-х і 12-х класів демонстрували б успішні результати з англійської мови, математики, природознавства, іноземних мов, громадянознавства, економіки, мистецтва, історії і географії;
- американські учні посідали перші місця в міжнародних рейтингах з математики і природознавства;
- кожен дорослий був грамотним, міг конкурувати в умовах глобальної економіки і володів якостями справжнього громадянина;
- кожна школа в США була вільна від наркотиків, насилля, вогнепальної зброї й алкоголю, продукувала середовище, яке базується на дисципліні й сприяє навчанню учнів;
- усі американські учителі мали доступ до програм підвищення кваліфікації;
- усі школи реалізовували модель залучення батьків до участі в соціальному, емоційному й академічному розвитку їхніх дітей.

Освітня ініціатива президента Дж. Буша, відома як Закон «Жодної відстаючої дитини» (2002), була спрямована на підтримку стандартизованої освітньої реформи для підняття якості національної освіти. Інструментом цього стало стандартизоване тестування з читання і математики для всіх учнів 3–8 класів шкіл, які отримують федеральне фінансування [12].

З метою модернізації згаданого Закону в 2010 р. президент США Б. Обама запропонував свою модель підвищення якості американської освіти в документі «Програма для реформ». У ній передбачається досягти підвищення якості освіти до 2020 р. шляхом кращої підготовки випускників середньої школи до навчання в коледжі і до подальшої кар'єри, підвищення якості роботи учителів і директорів шкіл, надання інформації сім'ям для оцінювання роботи шкіл, підвищення якості роботи шкіл, у яких учні демонструють низькі навчальні результати [7].

Отже, якість освіти стала пріоритетом для міжнародного співтовариства на сучасному етапі. До чинників, які актуалізують якість в освіті, слід, передусім, віднести прискорення науково-технічного прогресу і темпів залежності суспільства від рівня освіти; перехід від індустріальної фази розвитку економіки до економіки знань і інформаційної цивілізації, економічну, культурну, політичну глобалізацію.

Затребуваність ідеї якісної освіти обумовлює необхідність вивчення цього багатогранного феномена. Категорія якості освіти є предметом дослідження філософії, психології, педагогіки, політології, соціології, економіки. Якість освіти трактується і як відповідність освітнім цілям, вимогам освітніх стандартів, як відповідність досягнутого вимогам споживачів освітніх послуг, як рівень навченості індивідуума, який дає йому можливість досягати життєвих успіхів.

Підходи до трактування якості освіти на рівні теоретичних досліджень диференціюються залежно від концептуальних поглядів учених. У рамках конструктивізму К. Бібі розглядав внутрішню якість (якість навчання в класі для здобуття учнями якісних знань) і зовнішня якість (якість для економічного розвитку країни і для громадянського розвитку). Відповідно до гуманістичної концепції акцент у роботах Д. Стівенса робиться на відході від економічних потреб у бік буття індивідуума в соціумі [6].

Аналізуючи підходи до трактування якості освіти в Україні і Росії, українська вчена Т. Лукіна пише про дві групи учених. Перша група використовує так званий нормований підхід, у рамках якого якість освіти розглядається з точки зору задоволення потреб і досягнення стандартів (М. Поташник, С. Шишов, В. Кальней). Інша група (В. Качалов, Т. Лукіна) дотримується управлінського підходу, за якого якість

освіти як об'єкт управлінського впливу розглядається з позиції якості освітньої системи, якості освітнього процесу, якості особи випускника як результату діяльності освітньої системи [3, с. 1018].

З метою реалізації ідеї якісної освіти міжнародним співтовариством запропоновано три підходи до побудови системи високої якості. Перший підхід – це «внесок-процес-результат». У рамках цього підходу модель, запропонована у Глобальному моніторинговому звіті у рамках Освіти для всіх (2002), включає групи «внесок» (категорії «школа», «учень», «сімя і громада»), «процес» (категорії «шкільне середовище», «навчальний процес»), «результат» (категорії «когнітивні досягнення» і «досягнення»). Крім того, обов'язковою є категорія «контекст» [6].

Другий похід, який пріоритетизує ідею доступності, дістав назву «дитиноцентрований». У моделі ЮНЕСКО (2006) ключовою складовою визначено категорію «внутрішній рівень учня», навколо якої обертається «зовнішній рівень освітньої системи». Модель ЮНІСЕФ (2009) включає такі характеристики якості, як рівний доступ і залучення до навчання, ефективний навчальний процес, безпечно і здорово навчальне середовище; участь усіх учасників навчального процесу у шкільному менеджменті [6].

Третій підхід живиться ідеями «багаторівневої громадської взаємодії». Зокрема, модель ЮНЕСКО Сантьяго (2007) включає п'ять вимірів освітньої якості – ефективність, продуктивність, рівність і відповідність у двох категоріях: 1) відповідність вимогам учнів, їх сімей; 2) відповідність вимогам суспільства [6].

Узагальнюючи проаналізовані підходи, до компонентів рамки якісної освіти слід віднести:

- ефективність (зовнішня, яка визначає наскільки освітня система відповідає потребам окремого індивідуума і суспільства в цілому; і внутрішня – функціонування кожної окремої освітньої установи);
- продуктивність (співвідношення внеску і результату, при цьому внесок трактується як в монетарному, так і в немонетарному вигляді);

- доступність як право індивідуума;
- стійкість (організація стійких умов для кожного індивідуума для здобуття якісної освіти).

Порівняння з Україною свідчить як про певні досягнення, так і про проблеми на шляху до якісної освіти. Наголосимо, що необхідність підвищення якості національної освіти проголошується в ключових стратегічних документах, що визначають розвиток цієї галузі. У Національній доктрині розвитку освіти (2002) проголошується, що якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, дотриманням міжнародних норм і вимог законодавства України з реалізації права громадян на освіту [4].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року проаналізовано проблеми української освіти в XXI столітті, які ускладнюють забезпечення якісної освіти в країні. До них, зокрема, віднесено недостатню відповідність освітніх послуг вимогам суспільства, індивідуума і ринку праці; обмеженість доступу до якісної освіти окремих категорій населення (діти, які проживають у сільській місцевості, діти з особливими потребами, діти мігрантів, талановита молодь тощо); відсутність системи виховання, фізичного, морального і духовного розвитку і соціалізації дітей і молоді; недостатня орієнтованість змісту професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти на потреби ринку праці і суспільно-економічні виклики; не відпрацьованість ефективної системи працевлаштування випускників ВНЗ; недостатній розвиток мережі дошкільних установ; недосконалість національної системи моніторингу та оцінювання якості освіти; низький рівень фінансово-економічного, матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення навчальних закладів; відсутність системи мотивації і стимулювання інноваційної діяльності в освіті; недостатній розвиток громадського самоврядування навчальних закладів [5].

Для подолання окреслених проблем метою державної освітньої політики визначено підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог сталого розвитку суспільства та економіки. Важливим інструментом підвищення якості освіти на-

звано моніторинг, а побудова системи моніторингу передбачає: удосконалення системи зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів і моніторингу якості освіти; розроблення моделі моніторингових досліджень для різних рівнів управління освітою; розроблення системи показників якості освіти на національному рівні, які відображали б контекст, навчальний процес і освітні результати; проведення моніторингу якості ресурсного забезпечення; участь України в міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PISA, PIRLS); модернізація і оновлення системи освітньої статистики.

Слід зазначити, що певні успіхи на цьому шляху вже досягнуто – декілька років функціонує система стандартизованого тестування учнів після закінчення середньої школи для вступу у ВНЗ, українські школярі пробували свої сили в тестах TIMSS2007 і 2011, розробляється система рейтингового оцінювання роботи шкіл. Водночас нерозв'язаними залишаються багато питань, які знаходяться як в теоретичній (розроблення концепту якості освіти на державному рівні), так і практичній площинах (розроблення валідних тестів, підготовка кваліфікованого персоналу, низький рівень фінансування). У цьому контексті світові напрацювання стають особливо актуальними для України.

Список використаних джерел

1. Болотов В.А. Системы оценки качества образования. Учебное пособие / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова. – Москва: Университетская книга; Логос, 2007. – 192 с.
2. Доклад о человеческом развитии 2013. Возвышение Юга: человеческий прогресс в многообразном мире. – ПРООН, 2013–2013 с.
3. Лукіна Т.О. Якість освіти / Т.О. Лукіна // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – С. 1017–1018.
4. Про національну доктрину розвитку освіти. Указ Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
5. Про Національну стратегію розвитку освіти на період до 2012 року. Указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page?text=%FF%EA%B3%F1%F2>

6. Barrett A.M. The Concept of Quality in Education: a Review of the «International» Literature on the Concept of Quality in education / A.M. Barrett, R. Chawla-Duggan, J. Lowe, J. Nickel, E. Ukpo // EdQual Working Paper No 3.– University of Bristol, UK, University on Bath, UK, 2006.– 18 p.
7. Blueprint for Reform. The Reauthorization of the Elementary and Secondary education Act. US Department of Education [Electronic Resource].– 41 p.– URL: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/blueprint.pdf>
8. European Union. Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training («ET 2020») // Official Journal of the European Union.– 2009.– 28 May.– P.119/2–119/10.
9. European Union. European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators. May 2000.– Brussels: European Commission, 2000.– 86 p.
10. European Union. Report from the Education Council to the European Council «The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems». Brussels, 14 February 2001. 5680/01 EDUC18.– Brussels: Council of the European Union, 2001.– 17 p.
11. Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. Report to the Nation and the Secretary of Education by the National Commission on Excellence in Education. April 1983.– 48 p. [Electronic Resource].– URL: http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf
12. No Child Left Behind. Public Law 107–110-Jan 8, 2002.– [Electronic Resource].– URL: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107–110.pdf>
13. UNESCO. Education for All. Purpose and Context // World Conference on Education for All. Monograph I. Prepared by Sheila M. Haggis.– Paris: UNESCO Publishing, 2001.– 96 p.
14. UNESCO. Education for All. The Quality Imperative. EFA Global Monitoring Report 2005.– Paris: UNESCO Publishing, 2004.– 430 p.

1.2. Якість освіти як культурно детерміноване поняття

Н. Лавриченко

Ефективність і якість освіти визначаються рівнем розвитку продуктивних сил суспільства і культурою як цивілізацією, що визначає принципи життя соціальних організмів, освітніх у тому числі. Цивілізаційний підхід до розуміння якості освіти як педагогічного явища й поняття, що його означає, ми застосовуємо в цій науковій роз-

відці, спираючись на праці відомого американського вченого Елвіна Тоффлера. Наразі розглянемо трансформацію вимог до якості освіти в кожному з трьох типів суспільств, схарактеризованих Е. Тоффлером, – аграрному, індустріальному й постіндустріальному, що послідовно змінювали одне одного в річищі відповідних цивілізаційних хвиль.

Так, за часів першої цивілізаційної хвилі – сільськогосподарської – земля була основою економіки, життя й культури. До середини ХХ століття ця хвиля фактично була поглинута наступною – індустріальною. Однак домінувала вона недовго, оскільки починаючи з 50-х років ХХ століття виробництво стало набувати рис, характерних для постіндустріальної цивілізації: посилювалася спеціалізація праці, з'являлися нові професії й форми зайнятості, зростав третинний сектор економіки. У сучасному глобалізованому світі спостерігається розвиток нового типу суспільства – суспільства знань, що, можливо, є провісником нової цивілізаційної хвилі.

Кожна наступна хвиля, поглинаючи попередню, несе потужний потенціал змін у більшості галузей суспільного життя й діяльності, включно з освітою.

За умов аграрної цивілізації освіта не була масовим і системним явищем в сучасному його розумінні. В аграрному суспільстві з його розміреністю та сезонним розпорядком трудової діяльності, розподілом матеріальних благ і роботи між родичами та настороженим ставленням до не чужих, освіта почасти носила сегрегаційний, спорадичний, періодичний і навіть сезонний характер. Освітня підготовка молоді суттєво різнилася залежно від того, який соціальний клас був її замовником і користувачем – знать, духовенство, селяни чи воїни [5, с. 52]. Про освіту рабів і кріпаків практично не йшлося, лише одиницям із них вдавалося отримати доступ до кращого життя і роботи завдяки здобутим знанням. Для більшості пересічних громадян достатнім вважалося оволодіти читанням і лічбою. В культурно розвинених общинах організовувались школи, які надавали переважно початкову освіту. Школа праці значною мірою була школою навчання і навпаки. Школа мала навчити дітей передусім ретельності й старанності в усьому, чим би вони не займалися, бути відповідальними

й працюючими господарниками. Далі ці навички використовувалися для опанування професій або в побуті. Діти себе добре почували, доглядаючи за птицею, садом, обробляючи землю. Це були види робіт, які давали змогу ідентифікувати себе з певною економічною чи господарською спільнотою. Отже, шкільна освіта за умов аграрної економіки була спрямована радше на формування в учнів навичок розв'язання професійних і життєвих проблем, аніж на всебічну освіченість особистості (табл. 1.2.1).

Таблиця 1.2.1

Освіта аграрної хвилі

<i>Визначники якості</i>	
<i>Процесуальні</i>	<i>Результативні</i>
Несистемний і несистематичний характер педагогічного процесу на рівні початкової школи	Суспільний вимір: відповідність якості здобутих знань запитам і потребам певного соціального класу або групи – знаті, духовенства, селян, воїнів
Сегрегаційний, спорадичний, сезонний підходи до організації навчання	Особистісний вимір: володіння грамотою і вузькоспеціалізованими вміннями розв'язувати життєві й професійні проблеми
Головна мета – навчити грамотності письма та лічби	

Ситуація змінилася з початком автоматизації сільськогосподарських робіт і з розвитком комерції. Індустріальна революція наприкінці XIX ст. змінила вимоги до навчання письму й математиці, надавши цьому не лише практично-прикладного, а й наукового спрямування. Стрімка урбанізація разом зі зростанням мануфактури породили попит на академічне навчання й професійну підготовку. Саме такі знання збільшували шанси на працевлаштування й матеріальний добробут, тоді ж як уміння й навички ведення домашнього господарства поступово втрачали значення й цінність з погляду життєвого успіху.

Індустріальна хвиля поставила школу перед викликом готувати робочу силу для ринку праці, який зазнавав дедалі більшої спеціалізації як по горизонталі (виникнення нових спеціальностей), так і по вертикалі (рівні опанування професіями). На школу покладалося завдання не лише підготувати адекватних запиту виробничого сектора потенційних робітників, а й управлінців, представників еліти – людей, здатних забезпечувати конкурентоспроможність країни, втягнутих в індустріальну гонку. Як наслідок – школа індустріальної доби перетворювалася на своєрідний оплот меритократії (від лат. *meritus* – достойний і грец. *kratos* – влада, тобто влада найбільш обдарованих).

Водночас суспільство потребувало бюрократів, що досягли мінімального рівня компетентності в читанні, письмі й лічбі. Індустріальна цивілізація вимагала також робітників, які могли б діяти чітко й злагоджено як взаємопов'язані й легко замінні «гвинтики», без заперечень виконувати вказівки начальства і працювати до знемоги на машинах, конвеєрах, в офісах і конторах, здійснюючи одноманітні операції [5, с. 65–66].

Словом, індустріальному суспільству потрібні люди, готові старанно трудитися на будь-якій роботі, навіть дуже нудній, і ходити на роботу регулярно. Не випадково в школах індустріальної доби дітей змалечку вчили підпорядковуватись формальним правилам навчання й поведінки та алгоритму занять: розподіляти час, приходити в точно призначений час на заняття тощо. Так само як і на підприємстві школа мала дбати про безпеку життєдіяльності учнів [Там само, с. 328]. Актуальність аграрного сектора, життя общини, проблеми етнічних меншин, питання ґендеру бралися до уваги переважно в аспекті продуктивності навчання як передумови продуктивності праці, а не з точки зору персональних проблем учнів. Отже, індустріальність формувала запит на особистість, яка нагадувала атом як неподільну, базову частинку суспільства.

Педагогічний процес у школі індустріальної епохи перебував значною мірою під впливом ідей біхевіористів, і вважався результативним, продуктивним, якщо учень: опанував базисні навички, вміння (*basic skills*); може самостійно здобувати знання; здатний до тривалої роботи загалом; здатний до тривалої письмової роботи, ро-

боти з текстами; може концентруватись на певному об'єкті; має високі аналітичні здібності [8, с. 8].

Наприкінці XIX ст. нарощування індустріальної гігантманії вже фактично крокувало в ногу з масовизацією шкільної освіти, результатом чого стало формування національних освітніх систем з чіткою ієрархічною структурою. Навчання стало позиціонуватися здебільшого як школа праці, що мала забезпечити учнів знаннями, уміннями, навичками, необхідними для успішної виробничої діяльності. Якість освіти з результативного погляду оцінювалась за тим, наскільки вона забезпечувала можливість працевлаштування на конкурентному капіталістичному ринку праці. І цю якість намагалися підвищити й за рахунок збільшення тривалості обов'язкової шкільної освіти.

За організаційно-функціональними характеристиками школи дедалі більшою мірою уподібнювались до фабрик із заданим навчальним планом, алгоритмом «продукування знань» і контролем якості відповідно до визначених навчальною програмою параметрів або стандартів. Школа-фабрика мала виконувати ці завдання ефективно, тобто без перевищення наявних людських і матеріальних ресурсів.

Багатоступенева та багатопрофільна модель шкільної освіти не просто мала місце у більшості індустріальних країн, а виконувала важливу функцію селекції та розподілу учнівської молоді за нерівноцінними щодо майбутніх життєвих перспектив навчальними потоками – академічними для еліти та професійно-технічними для загалу. І це було закономірно за умов так званої «фордистської моделі» розвиненого капіталізму, за якої гігантські фабрики та заводи вимагали, з одного боку, дедалі численнішої армії робітників, а з іншого – висококваліфікованих менеджерів, здатних продуктивно керувати механізованим та автоматизованим масовим виробництвом (табл. 1.2.2).

Тестування як механізм контролю якості – це теж ознака індустріальної епохи. Так само як і тестування промислової продукції за певними параметрами й вимогами, тестування рівнів навченості учнів – це ознака зорієнтованого на результат педагогічного процесу. Водночас тестування є у багатьох випадках індіферентним щодо того, в яких умовах проходили заняття, які методики застосо-

увались, якою кваліфікацією володіють вчителі тощо. Надто формалізована система оцінювання учнівських знань здатна гальмувати трансформацію навчального процесу відповідно до вимог якості, що динамічно змінюються [9, с. 277–305]; [12].

Таблиця 1.2.2

Освіта індустріальної хвилі

<i>Визначники якості</i>	
<i>Процесуальні</i>	<i>Результативні</i>
<p>Системна й систематична масова освіта, ієрархізована за трьома рівнями: початкова школа, середня школа і старша школа.</p> <p>Диференціація навчання залежно від чітко розмежованих освітніх напрямів – академічного чи професійно-технічного. Організація педагогічного процесу за моделлю школи-фабрики.</p> <p>Централізація, спеціалізація, синхронізація, гомогенізація, стандартизація, максимізація, ефективність як головні критерії й механізми управління якістю педагогічного процесу</p>	<p>Суспільний вимір: підготовка компетентних фахівців для спеціалізованих галузей економічної і громадсько-політичної діяльності, працівників, здатних забезпечити й підтримувати конкурентоспроможність країни у світовому економічному змаганні.</p> <p>Особистісний вимір: адекватний і достатній рівень академічних і практично-прикладних знань, що дає змогу працевлаштуватися, зробити кар'єру, досягти життєвого успіху в умовах високотехнологізованого ринкового суспільства.</p>

Загалом, за висновками Е. Тоффлера, друга хвиля породила півдужини принципів, з-поміж яких – стандартизація, спеціалізація, синхронізація, концентрація, максимізація і централізація [5, с. 115]. Їх дія поширювалась і на освітні інституції, зокрема шкільні. Освіту слідом за виробничим сектором прагнули перетворити на досконалу систему стандартизації й гомогенізації. Негнучка система, в якій і учні, і вчителі підпорядковувались формалізованим вимогам і нормативам, дотримувались встановлених правил поведінки, прототипів і алгоритмів дій, була гальмівною для інноваційних процесів. Надто регульовані й контрольовані фабрики, заводи й школи, самовідтворювана бюрократія

ставали на заваді підготовки молодих людей до інновацій, гнучкості, мобільності, таких необхідних для успіху в конкурентному, ринковому суспільстві. Рутину, як зазначає американський учений Е. Харгрівз, перетворювалася на ворога ризику, підприємливості [14, с. 23].

Тоді на шкільну освіту поширювався панівний в індустріальному суспільстві культ ефективності, який змушував навчальні заклади вдаватися до інновацій, диверсифікованості, освітніх альтернатив [8, с. 10]. І це наближало їх до вимог третьої хвилі – постіндустріальної. Вона несла протест проти надмірної спеціалізації й централізації, спричинених другою хвилею, а водночас й усвідомлення цінності децентралізованих рішень. Замість принципу «чим більше, тим краще» в суспільстві третьої хвилі взяв гору принцип «адекватних масштабів» [5, с. 565]. Третя хвиля висунула вимогу сформувати в процесі навчання молоді радикально новий, інтегруючий світогляд – послідовний синтез знань, а не просто окремі ідеї, зведені до цілого.

Просування третьої хвилі супроводжувалося феноменальним ростом діяльності за принципами «допоможи собі сам», «зроби сам» або «виробництва для себе», а працедавці стали декларувати зрослої потребу в чоловіках і жінках, які беруть на себе відповідальність, розуміють, яким чином їх робота пов'язана з роботою інших, можуть справлятися з більш вагомими завданнями і швидко адаптуються до мінливих умов, відчувають настрої інших людей [Там само, с. 598–607].

Невід'ємними атрибутами третьої хвилі є використання новітніх технологій у виробничих процесах, що докорінно змінює спосіб виробництва промислових товарів – з екстенсивного на інтенсивний. Стрімко урізноманітнюється кількість і зростає якість виробленої продукції, і водночас зменшується термін її вжитку. За таких умов непродуктивними стають позначені економічною інерцією підприємства-гіганти, натомість їм на зміну приходять невеликі, але мобільні компанії, які конкурують вже не стільки за кількість, скільки за якість найманої робочої сили. «Know how» стає майже магічним словом успіху бізнесменів і промисловців, і саме собою перетворюється на дефіцитний товар, володіння яким дає безумовні переваги в постіндустріальній ринковій економіці.

Змінюються вимоги до якості знань, якими школа має оснащувати вихованців для активної і продуктивної суспільної діяльності. Щоб бути конкурентними претендентами на робочі місця за умов НТР та високих технологій, від молодих людей вимагається не лише опанувати основами наук, а й здатність гнучко і творчо застосовувати здобуті знання на практиці, знати іноземні мови та електронно-обчислювальну техніку і користуватися ними під час роботи у виробничих командах, які з розвитком ТНК (транснаціональних корпорацій) нерідко є інтернаціональними за складом.

Складність із взаємозамінністю спеціалістів високого класу на окремих ділянках та операціях високо технологічного й інформатизованого виробництва сприяє підвищенню їхнього авторитету, почасти підносячи його до рівня авторитету керівника компанії. Водночас зростають вимоги до претендентів на висококваліфіковані фахові ролі, від них очікують здатності ухвалювати творчі й самостійні рішення, нести за них відповідальність, передбачати й вчасно усувати проблеми, які виникають як у суто виробничих, так і в міжособистісних відносинах, у колективі.

Розвиваючи вчення про цивілізаційні хвилі, Е. Тоффлер звертає увагу на те, що вони (хвилі) можуть накочуються одну на одну, і тоді суспільство перебуває під дією кількох хвиль одночасно. Це породжує ситуацію суперечливих, а нерідко й революційних змін, цивілізаційного розщеплення. Зіткнення хвильових фронтів створює бурхливий океан, сповнений течій, що взаємодіють між собою, коловоротей і вихорів, що приховують більш важливі історичні потоки [Там само, с. 42].

Подібний до описаного вченим стан почав спостерігатись у багатьох країнах світу, особливо розвинених, на початку ХХІ ст., коли постіндустріальна цивілізація почала створювати серйозну конкуренцію індустріальному світу. Нині ми є свідками того, як постіндустріальна хвиля отримала додатковий імпульс у формі зародження й розвитку знаннево базованої й орієнтованої економіки, що можливо є ознакою зародження наступної – четвертої хвилі.

Наразі суспільство знань має три головних вектори розвитку – зростання наукової, технічної й освітньої галузей, вдосконалення

процесу виробництва й поширення знань та інформації, зміни в організаціях корпоративного типу, які дають їм можливість здійснювати постійні інновації на виробництві й у сфері послуг. І якщо, скажімо, індустріальна економіка базується на виробництві товарів, постіндустріальна – на сфері послуг, продукуванні ідей і комунікації, то економіка суспільства знань забезпечується компетентною діяльністю людей – виробників знань «knowledge workers». І саме вони утворюють соціальну групу лідерів, що забезпечує продуктивність усіх різновидів виробництва [11, с. 8].

Не менш значущими й важливими є суспільні агенти поширення й продажу знань як товару, попит на який і вимоги до якості якого постійно зростають. За цих умов виявляється нагальна потреба в людях, які «знають що» (know what), «знають як» (know how), а також «знають тих, хто знає» (know who knows). З необхідністю формується особлива соціальна група людей – клас експертів і медіаторів, які мають забезпечувати комунікацію і взаємодію людей тих, які «знають що» з тими, які «знають як» і які «знають тих, хто знає» [7, с. 74]. До цієї когорти по праву можна віднести й сучасних учителів, яких слід розглядати як потенційних каталізаторів розвитку знанневоbazованої економіки. Вони покликані перетворити школи на організації, що навчають і готують лідерів, створюючи ефективні команди для навчання і самонавчання, комунікації й поширення знань та інформації. Вчитель, по суті, перетворюється на сензитивного ментора або м'якого адміністратора, що здійснює керівництво людським розвитком і водночас постійно самовдосконалюється. Як слушно зауважує американський соціолог Д. Белл, бути вчителем у суспільстві знань означає розвивати в педагогічних і учнівських командах: креативність; гнучкість, здатність до розв'язування проблем; кмітливості, винахідливості; колективний розум, фаховість і довіру, здатність до ризику, прагнення перманентного покращання [Там само, с. 29].

Суспільство знань характеризується розвиненістю науки, техніки, освіти як галузей суспільного виробництва. Йому також притаманні розвинутий третинний сектор економіки та високий рівень інформаційно-комунікаційних технологій, які своєю чергою сприяють вільному обігу знань, інформації і на загал формуванню культу-

ри, максимально сприятливої для взаємного, спонтанного навчання і самонавчання в невеликих групах і громадах.

Ефективність виробництва у суспільстві знань залежить від здатності працівників опановувати процеси й технології, що швидко змінюються, неодноразово змінювати напрями діяльності й професії, зважаючи на швидке старіння знань і професійних навичок, навчатись упродовж життя [16, с. 29]. Неграмотною людиною за умов суспільства знань вважається не той, хто не вміє читати й рахувати, а той, хто не навчився вчитися [7, с. 338].

Зважаючи на це, від шкільних закладів очікують, що вони поставлять на службу якості педагогічного процесу координацію, варіативність, комплексність, складність та ефективність. Учням має надаватися можливість вибору повноформатної шкільної освіти, або навчання за спеціальними програмами й розкладом, конструювання ідентичного за якістю змісту знань за рахунок комбінування різних курсів, факультативів, самоосвіти, навчання вдома, дистанційної освіти. Слід створювати такі умови, за яких освітні послуги може замовити під свої потреби й купити будь-яка особа, або група осіб. Як зазначає американський учений Дж. Равен, попит на рівність як таку (навіть на її економічне, психологічне, соціологічне виправдання) в сучасному суспільстві не такий вже й великий, він значно більший на рівність у різноманітті [3, с. 68].

Соціальну продуктивність діяльності шкільних закладів освіти починають розглядати з позиції «доданої вартості» [4, с. 194]. Цим терміном позначається величина примножених знань, умінь, компетентностей учнів за роки їх перебування у системі шкільної освіти, причому за точку відліку береться стартовий рівень знань кожного учня з часу його вступу до навчального закладу. Тобто, ефективність школи оцінюється не стільки за сумарною кількістю успішних випускників, адже вони можуть бути тенденційно підібраними, а насамперед за її здатністю збагачувати всіх і кожного «доданими знаннями». Школа перестає бути підпорядкованою жорсткій ієрархії, виникають мобільні об'єднання учнів за інтересами і формуються злагоджені педагогічні команди у складі 3–5 осіб, здатних задовольнити попит учнів на знання, здебільшого міждисциплінарного характеру [10, с. 100–103].

Сучасна школа покликана бути спільнотою, що навчається, де вчителі й учні мають потребу й прагнуть навчатись одне в одного, цінують колективні зусилля, спрямовані на здобуття нових знань, практикуються корпоративні форми навчання, постійно переглядають й ускладнюють освітні цілі й задачі. Якість навчання стає турботою всіх і кожного, так само, як і відповідальність за постійне підвищення її рівня. Зростає значення автономного, тобто внутрішнього шкільного управління якістю освіти, практикується самооцінювання учнями їхньої успішності. Головними критеріями оцінки якості освіти визнаються: лідерство, стратегія перманентного розвитку, фокусування на споживачеві, інформація й аналіз, людські ресурси, ефективний менеджмент, удосконалення [8, с. 133]. І головне, нова якість навчання має вести до нової, кращої якості суспільного життя – така формула суспільства знань (табл. 1.2.3).

До суспільно орієнтованих цілей, які покликана реалізовувати шкільна освіта за умов суспільства знань належать: *економічні* – забезпечення конкурентоспроможності випускників школи на ринку праці, підвищення продуктивності освіти стосовно її внеску в економічний поступ спільноти; *соціально-культурні* – сприяння зростанню соціального добробуту, забезпечення соціальної справедливості, визнання та урахування культурного та соціального розмаїття сучасних суспільств, розвиток демократії та виховання молоді у дусі громадянськості; *політичні* – підвищення кількості учнів, які навчаються у старшій середній школі, надання їм умінь і навичок для навчання впродовж усього життя, забезпечення можливостей вільно обирати між академічним та професійно-технічним напрямками освіти, переходити з одного напрямку до іншого; реалізація професійної підготовки як органічної складової загальноосвітньої підготовки. Фактично сучасна школа має поєднувати різноманітність освіти, базованої на фактах з універсальним вихованням, що може бути названим як життєве «know how».

Сучасні способи формування людських ідентичностей мають дорізно відрізнятись від тих, які були притаманні педагогіці, освіті сільськогосподарської, індустріальної і навіть постіндустріальної хвилі. Як зауважує польський педагог М. Збишко, нині «випаровується» усталений канон, соціальний тип особистості, який слугує ма-

трицею для формування людських ідентичностей, оскільки за умов постмодерністського суспільства тисячі суперечливих істин безперервно змагаються між собою, а тисячі способів пояснення світу претендують на статус об'єктивних. Глобальне та локальне, масове та елітарне, універсальне та партикулярне, гомогенне та гетерогенне, статичне та плинне – це ті явища дійсності, які утворюють мереживо сучасної соціальної реальності, частиною якої всі ми є [2, с. 11–16].

Таблиця 1.2.3

Освіта постіндустріальної хвилі

<i>Визначники якості</i>	
<i>Процесуальні</i>	<i>Результативні</i>
<p>Освіта максимально наближена до замовника – окремих груп населення, фахових об'єднань і спілок, індивідуальних потреб і запитів споживачів.</p> <p>Диверсифікація й децентралізація як чинники підвищення якості освіти: формальна, неформальна, інформальна, дистанційна, персональна форми навчання на різних щаблях здобуття освітньої і професійної кваліфікації.</p> <p>Оптимальним щодо якості вважається педагогічний процес, який максимально сприяє міждисциплінарній транспарентності знань, їх оперативному поширенню серед учнівської аудиторії, зокрема за допомоги ІКТ.</p> <p>Гнучкість, відкритість, варіативність, динамічність, диференціація, інноваційність, міждисциплінарність, висока технічна оснащеність як критерії й засоби забезпечення якості освітнього процесу.</p>	<p>Здатних пожиттєво навчатись і підвищувати рівень фаховості та громадянської і політичної компетентності і застосовувати здобуті знання задля загального добробуту.</p> <p>Особистісний вимір: досягнення високого рівня освіченості й кваліфікації у кількох і більше галузях заснованої на знаннях економіки, володіння метазнаннями й метакомпетентностями, достатніми й необхідними для демократичного громадянства, навчання впродовж життя, продуктивної й ефективної професійної діяльності.</p> <p>Життєвий успіх завдяки розвиненим у процесі освіти особистісним якостям, таким як мобільність, комунікативність, винахідливість, кмітливість, лідерство, здатність приймати самостійні рішення, нести за них відповідальність, передбачати і вчасно усувати виробничі й міжособистісні проблеми.</p>

Ці постмодерністські ідеї поступово оволодівають думками сучасних педагогів. Ось як, наприклад, осмислюють трансформацію освітніх і соціальних завдань сучасної школи англійські фахівці:

- школа має виховувати учнів у душі критичного громадянства шляхом надання відповідних теоретичних знань та практичних навичок. Підготовка учнів до суспільного життя не має зводитися до простої адаптації, натомість необхідно розвивати здатність молодих людей до критичної оцінки політичних, соціальних змін та трансформацій, до усвідомлення власного місця в історії, значення власного громадянського голосу. Вихованці школи повинні мати достатньо мужності і переконань для боротьби за утвердження таких норм і традицій у соціальних стосунках, які сприятимуть демократичному поступу;
- учнів потрібно виховувати на засадах етики людських стосунків. Етика у такому розумінні не може бути ні індивідуалістською, ні релятивістською, а має бути за суттю соціальним дискурсом, спрямованим проти експлуатації та страждання людей, проти соціальної нерівності і несправедливості і сприятливою щодо розширення прав людини. Етику потрібно розуміти насамперед як практику, смислом якої, як колективним, так і індивідуальним, є відповідальність щодо ближнього;
- школа має сприяти формуванню соціальної ідентичності учнів шляхом надання якомога більшої інформації про національні, етнічні, расові, конфесійні, культурні групи, які складають демократичне суспільство. Учні мають бути відкритими до сприйняття особливостей цих груп без упередженості і зверхності, а натомість розцінювати їх як вияв плюралізму та емансипованості громадянського суспільства;
- поняття свободи має стати предметом вивчення у школі не тільки з позицій прокламування і пізнання людських прав, а й з погляду формування соціальної відповідальності вихованців. Остільки свободу необхідно розглядати як головний категорій у контексті правових та етичних соціальних відносин. Учні необхідно навчати оцінювати поведінку окремих індивідів або й

колективів з позицій сумлінного і свідомого користування свободою – позбавленого наруги та агресії ставлення до людей та свідомо-екологічного ставлення до природи [13, с. 121–126].

Міркуючи над проблемою переоцінки соціально значущих типів поведінки в сучасному суспільстві, Дж. Равен підкреслює значущість громадянської й політичної освіти, що мають стати осередком базованого на компетентностях навчання. Адже компетентності як внутрішньо вмотивовані характеристики пов'язані з системою особистих цінностей, і поза цим контекстом їх оцінка позбавлена сенсу. Ніхто, зауважує Дж. Равен, не стане витратити сили на виявлення ініціативи, якщо мета, заради якої він працює, не є для нього значною цінністю [3, с. 23, 31, 32].

У зв'язку з цим від сучасних випускників як суб'єктів, що уособлюють якість шкільної освіти, очікують: майстерного володіння базисними навичками; уміння співпрацювати з іншими людьми; уміння працювати на різних рівнях у різних дисциплінарних галузях; досконалого володіння мовними навичками; здатність розв'язувати проблеми й ухвалювати рішення [8, с. 13].

На сучасному етапі суспільний виклик щодо якості шкільної освіти полягає в тому, щоб забезпечити формування *метакогнітивного капіталу, який можливо використовувати для вирівнювання шансів на якісну освіту людей різного соціокультурного походження в різних країнах і регіонах глобалізованого світу*. Він охоплює метакогнітивні вміння й навички, зокрема такі, як уміння вчитися і здатність до:

- поєднання формальної і неформальної освіти, декларативних знань (знаю, що) і процедурних знань (знаю як);
- здобуття, селекція й оцінювання знань у насиченому інформацією світі, розвиток і використання інтелектуальних форм за межами суто когнітивних процесів;
- ефективно навчатись і працювати в команді;
- не пасувати в ситуаціях конфліктів, уміти їх розв'язувати мирним шляхом, застосовуючи навички партисипативного й активного громадянства;

- створювати, передавати й обмінюватися знаннями;
- мати справу з неоднозначними ситуаціями, безпрецедентними проблемами, непередбачуваними обставинами;
- оволодівати різними професіями і вміти знайти своє місце на ринку праці, обирати необхідну й адекватну для цього навчальну й професійну підготовку [17, с. 80].

Аналізуючи проблеми сучасної школи з погляду її відповідності вимогам сучасного суспільства й здатності адекватно й ефективно готувати молодь до самостійної життєдіяльності, фахівці світового банку виокремили три групи якісних параметрів або визначників: інтелектуальний капітал, соціальний капітал і організаційний капітал. Їх схарактеризовано далі.

Інтелектуальний капітал:

- учителі володіють достатніми знаннями, вміннями й компетентностями для того, щоб допомогти учням взяти відповідальність за власне навчання;
- члени педагогічного колективу вірять, що вони здатні допомогти кожному учневі розвинути власний потенціал;
- директор реалізує освітнє лідерство і підтримує неперервний професійний розвиток штатних працівників школи з метою підвищення їхньої компетентності й активності;
- працівники школи володіють «know-how», що дає їм змогу зрозуміти, що в курикулумі реалізується добре, а що – ні, спираючись на професійне знання того, як навчаються учні;
- учителі мають бажання й можливості для реалізації курикулуму відповідно до встановлених вимог і є відповідальними за задоволення потреб учнів у соціальному й особистісному розвитку, здатними практикувати міждисциплінарний підхід в освітньому процесі;
- батьки й місцева громада розуміють і підтримують головну місію школи;
- роль батьків у навчанні школярів чітко визначена і полягає в зміцненні партнерства між школою і сім'єю.

Соціальний капітал:

- учителі вчать працювати в команді, вони не працюють ізольовано в класі;
- серед учнів широко практикується кооперативне навчання;
- усі вірять в успіх, у те, що учні можуть опанувати основні знання, уміння й навички;
- усі ставляться з повагою до культурної різноманітності й цінують демократичні цінності;
- лідерство як стратегія поширюється на всю педагогічну команду;
- учителі делегують керівні повноваження директору й допомагають йому в адмініструванні педагогічного процесу.

Організаційний капітал:

- у школі панує позитивний клімат з чітко визначеною місією школи і колегіально погодженими завданнями;
- школа цілеспрямовано дбає про довкілля, чистоту прилеглих територій;
- лідерство директора школи спрямоване на досягнення колективно визначених цілей, підтримання шкільного етосу, сприятливого для навчання й викладання;
- директор є радше лідером лідерів, аніж послідовників;
- забезпечені організаційні умови й можливості для співпраці;
- існують організаційні механізми запобігання неуспішності учнів у навчанні;
- у школі часто вдаються до моніторингу прогресу учнів у навчанні, оцінювання застосовується головно для стимулювання учнів до навчання, а не для складання рейтингів;
- школа є організаційною структурою, здатною знаходити й отримувати переваги, користуючись підтримкою громади, соціального оточення [17, с. 80].

Відомий американський вчений Дж. Брунер, розв'язуючи проблему культурної відповідності школи в сучасному мінливому світі,

здійснив обґрунтування культурологічно зумовлених моделей пізнавальної діяльності, які мають безпосередній вплив на перебіг і результат педагогічного процесу [1, с. 73–84]. Наведемо їх у скороченому варіанті:

- навчання як наслідування: оволодіння практичними вміннями. Дорослий демонструє дитині деякі зразки поведінки, а дитина повторює їх. Дорослі, знаючи про схильність дітей до імітації, навмисне роблять її більш випуклою, щоб допомогти дитині схопити головні моменти дії. Пояснення як метод тут використовується мало, знання «виростають» із навичок;
- навчання як процес передавання знань від учителя до учня. Головне завдання педагога – ознайомити дітей з фактами, правилами, принципами, які слід завчити, пам'ятати і вміти застосовувати. Читання і слухання – головні канали здобуття знань. Головна перевага цього підходу полягає в тому, що він надає можливість точно зафіксувати матеріал, який належить засвоїти і в такий спосіб розробити чіткі критерії оцінки ефективності педагогічної діяльності. Саме з цим пов'язані зусилля зі створення дидактичних тестів, що дають підстави об'єктивно судити про результати навчання.

У такому педагогічному процесі свідомість учня, по суті, береться як «чиста дошка», а знання – як кумулятивне за своєю природою, і кожна нова інформація його доповнює. Учневі відводиться доволі пасивна роль у засвоєнні нових знань та інформації. Процес навчання мислиться переважно як односторонній, тобто відбувається передавання знань від учителя до учня як об'єкта педагогічної дії;

- навчання є процесом формування мислення. За такого підходу дитина розглядається як активний суб'єкт пізнавальної діяльності, а це вимагає урахування стилю її навчання. Так само, як і дорослі, діти вибудовують певну модель реальності, завдання дорослих, учителів – зробити так, щоб ця модель була максимально наближеною до реальності. За дитиною і вчителем визнається право на власні погляди, які заслуговують на те, щоб бути колективно розглянутими й обговореними з винесенням

певних суджень. Суб'єктивні думки мають пройти через «сито» дискусій, думок і гадок, раціональної критики, отримати перевірку й оцінку на достовірність;

- дитина – носій знань. Ця модель орієнтує вчителів на те, щоб допомогти учням відчувати різницю між суб'єктивним, особистісним знанням і об'єктивованим знанням, яке набуло універсального статусу. Навчання розглядається як активний інструмент формування особистості учня і долучення до досягнутого спільнотою рівня культури.

Якщо зіставити культурологічний підхід Дж. Брунера з цивілізаційним підходом Е. Тоффлера в дослідженні освітніх феноменів, то можна простежити низку логічних перетинів і збігів. Так, наприклад, перша педагогічна модель, схарактеризована Дж. Брунером, значною мірою відображає якісні характеристики освіти аграрної хвилі, друга модель добре «вписується» в якісні запити до освіти індустріального суспільства, а третя й четверта моделі є сутнісно наближеними до вимог і запитів до якості освіти в постіндустріальному суспільстві, суспільстві знань.

Наразі відбувається активне поглинання індустріальної хвилі постіндустріальною, і це спричиняє відчутні, багато в чому революційні зміни в освітніх системах. Якщо, скажімо, на гребені індустріальної хвилі гомогенізована й стандартизована освіта мислилась як така, що гарантує якість і ефективність, то постіндустріальна хвиля породила нові пріоритети, такі, як інновації, диверсифікованість, гнучкість, пошук оптимального балансу між попитом і пропозицією, між суспільними, корпоративними й індивідуальними інтересами. Нині дерегуляція, децентралізація, приватизація – як характерні для ринкового суспільства механізми забезпечення якості освіти – доповнюються ціннісними орієнтирами як у вимірі педагогічного процесу, так і його результатів. Здобуті завдяки освіті знання розглядаються як засіб досягнення особистістю й суспільним загалом вищого рівня добробуту, духовного багатства, культурної й інформаційної обізнаності, творчої свободи й мобільності в світі, що стрімко глобалізується.

Список використаних джерел

1. Брунер Дж. Культура и образование / Дж. Брунер. – Москва: Просвещение, 2006. – С. 73–84.
2. Збишко М. Педагогіка постмодернізму / М. Збишко // Шлях освіти. – 2004. – С. 11–16.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – Москва: Когито-Центр, 2002.
4. Сбруєва А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англо-мовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI століття) / А. Сбруєва. – Суми: Козацький вал, 2004.
5. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – Москва: АСТ, 1999.
6. Тоффлер Э. Футурошок / Э. Тоффлер. – Санкт-Петербург, 1997.
7. Bell D. The Coming of Post-Industrial Society / D. Bell. – New York: Basic Book, 1976.
8. Dale E. Shuttleworth. The School Management in Transition: Schooling on the Edge / E. Dale. – New York: Routledge Falmer, 2003.
9. Daniel T. Sociocultural Model of Motivation With Implications for Educational Assessment Learning in Educational Assessment / T. Daniel, A. Hickey
10. Davies B. School Leadership in the 21-st Century: Developing a Strategic Approach. – Routledge / Brent Davies, Linda Ellison, Christopher Bowring-Carr. – London, 2005.
11. Ducker P. Post-capitalist Society / P. Ducker. – New York: Harper Collins, 1993.
12. Earl L. Learning to change: Teaching beyond subjects and standards / L. Earl, S. Moore, S. Manning. – San Francisco: Josse-Bass, 2000.
13. Giroux H. Crossing the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism and Feminism / H. Giroux // Education, Culture, Economy, Society. – Oxford: University Press. – 1997. – P. 121–126.
14. Hargreaves A. Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity / A. Hargreaves. – New York, 2003.
15. OECD. Knowledge Management in the Learning Society. – Paris, OECD, 2000.
16. OECD. New School Management Approaches. – Paris, 2001.
17. World Bank. Expanding Opportunities and Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education. – Herndon, VA, USA: World Bank, 2005.

РОЗДІЛ 2

**ПРАКТИКА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
В КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА США****2.1. Стандарти як інструмент забезпечення якості загальної середньої освіти у Франції***Г. Єгоров*

Проблема забезпечення якості як важливий напрям освітньої галузі вперше актуалізувалася у США в аспекті оцінювання ефективності вищої школи – результатом стало створення першої інституції з акредитації. Європейські країни, запозичивши досвід США, розпочали впровадження моделей забезпечення якості освіти у контексті інтеграційних процесів. Першими європейськими країнами, в яких було започатковано такі механізми, стали Франція, Нідерланди і Велика Британія, які поширили формальне оцінювання якості приблизно з 1985 р. не лише на вищу, а й на середню освіту.

Поняття якості освіти є багатозначним і пов'язано з різноманітними аспектами освітнього простору. Якість освіти містить суспільні, психолого-педагогічні, економічні та інші характеристики, що передбачає дотримання комплексного підходу з урахуванням усіх груп зацікавлених сторін: учнів, батьків, суспільства, держави, роботодавців.

Проблему якості освіти пов'язують з появою нової інформаційної цивілізації, де випереджальний розвиток якісного середовища для людини, суспільного інтелекту та системи освіти стає вирішальним чинником поступу людства. Такий соціальний вибір пов'язаний з геополітичною конкуренцією, що розгорнулася між різними за рівнем розвитку країнами, зокрема в галузі інтелектуальних

ресурсів. Адже у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є ключовим аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої і професійної компетентності людини, який задовольняв би потреби її людського розвитку, а також потреби суспільства і держави в соціально активних громадянах і висококваліфікованих фахівцях [10, с. 5].

Більшість дослідників надають перевагу тлумаченню якості освіти як узагальненому показнику розвитку суспільства в певному часовому вимірі. Тож його слід розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій, яким властиві інтеграційні процеси. В Європі їх сприймають як об'єкт суспільного єднання різних національних освітніх систем, створення єдиного європейського освітнього простору.

У широкому сенсі якість освіти розуміють як збалансовану відповідність процесу, результату та самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти. Якщо за основу означення взяти вимоги міжнародного стандарту якості ІСО, що регламентує поняття якості продукції і послуг, то його можна тлумачити як сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, які дають їм змогу задовольняти освітні потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу – учнів і студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, управлінців та ін., тобто державу та суспільство загалом [21, с. 12].

Особистісне спрямування освіти зумовлює потребу інтегровано оцінювати якість освіти в єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища та соціальних параметрів функціонування освітніх систем. Відтак доцільно вирізняти внутрішні і зовнішні чинники якості освіти, які характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом. Зокрема, до внутрішніх характеристик якості загальної середньої освіти можна віднести:

- якість освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал закладу освіти тощо);

- якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність учителя, ефективність засобів навчання. Зокрема якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо);
- якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень учнів, розвиток їхнього мислення, ступінь соціальної адаптації, культури і вихованості учнів тощо).

Зовнішні показники якості освіти характеризують її як соціальну інституцію, яка відбиває ефективність функціонування освітньої системи, її вплив на людину та соціальні процеси, задоволення потреб особистості й держави загалом. Це доступність якісної освіти для всіх громадян, незалежно від їх соціального й майнового статусів чи інших обмежень, їх відповідність освітнім стандартам, задоволення освітніх запитів, наступність у здобутті вищої освіти, відкриття перспектив професійного росту та соціального статусу тощо.

Отже, якість освіти можна означити як багатомірну модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує її на певних етапах навчання людини. Вона є багатогранною категорією, яка за своєю сутністю відбиває різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, політичні й інші. Крім того, різні його суб'єкти-споживачі по-своєму, залежно від зацікавленості тією чи іншою його властивістю чи запитамі, оцінюють якість освіти:

- як суспільний ідеал освіченості людини;
- як результат її навчальної діяльності;
- як процес організації навчання і виховання;
- як критерій функціонування освітньої системи [Там само, с. 13].

У сучасних умовах у поняття якості освіти включають не тільки оцінку рівня підготовки учня, але й широкий спектр питань, які стосуються навчання як освітньої послуги, узагальненим критерієм якої є ступінь комфортності учнів в освітньому закладі. Серед чинників, що визначають якість, європейські педагоги називають такі:

- чинники, що визначають умови реалізації освітнього процесу: матеріальна база школи, фінансування, кваліфікація педагогів, нормативна база освітнього закладу, керівництво тощо;
- чинники, що визначають навчально-виховний процес: мотивація учнів, зміст освіти, навчальний графік, програми, дидактичні матеріали, технології навчання, виховна робота в освітньому закладі;
- чинники, що визначають результати навчання: досягнення вимог стандарту, якість знань, умінь і навичок, зміст освіти, відсоток учнів, що успішно складають іспити у вищій навчальній закладі та інше [1, с. 51].

Стратегія якості нині є основою освітньої політики багатьох держав, зокрема і Франції, в якій забезпечення високоякісної освіти на всіх її етапах і рівнях, оцінювання її результативності й управління якістю є важливим завданням сьогодення.

Водночас, останніми десятиліттями інтенсифікуються ідеї рівності з огляду на соціальні проблеми французького суспільства. Дослідження французьких учених засвідчують, що у Франції з середини 60-х років переходили на другий ступінь освіти (повна середня школа) 86% дітей вищих чиновників, 81% дітей осіб вільних професій, 76% вихідців із сімей «середніх кадрів», 56% дрібних службовців, 54% ремісників і торговців, 41% робітників (крім сільськогосподарських), 40% селян і 37% сільськогосподарських працівників. Загалом у 1966 р. майже^{3/4} самодіяльного населення країни мали лише «елементарну» (неповну середню) освіту.

Минуло кілька десятиліть і соціологи констатують позитивні зміни, зокрема ширше охоплення освітою вихідців з багатьох суспільних груп. Водночас вони фіксують нову проблему – масове безробіття серед освічених людей. В країні зросла тривалість шкільного навчання, що дещо загальмувало час вступу молодих поколінь у самостійне життя і загострення ситуації на ринку праці.

Останніми роками диплом бакалавра отримують 94% молодих людей – вихідців із сімей, в яких батьки, або один з них мають вищу освіту і лише 1% дітей, батьки яких не мають диплома про освіту.

Диплом бакалавра отримують 57% вихідців із сімей, батьки яких відносяться до вищих кадрів або вільних професій з університетськими дипломами або дипломами «вищих шкіл», 5,3% – вихідців із сімей ремісників, дрібних комерсантів, і тільки 1,7% – із сімей робітників [29, с. 152].

Відомий дослідник соціологічних проблем педагогіки І. Бертран у праці «Сучасні педагогічні теорії» доходить висновку, що країна стоїть перед проблемою низької якості підготовки учнівської молоді. Він зауважує, що ця проблема хвилює широкі прошарки населення – адміністраторів, батьків, педагогів, учених. «Низький рівень знань небезпечний», – вважають одні. «Ми формуємо демократію, ігноруючи освіту», – вважають інші. «Люди не вміють писати. Багато посередніх учнів на екзаменах. Це занепад цивілізації і культури!». І. Бертран зазначає, що низька якість підготовки молоді особливо відчутна у таких дисциплінах, як французька мова, літератури і філософія. Ця тема періодично порушувалась у суспільному житті Франції, починаючи з 1820 р., і причину цього деякі педагоги бачать у надмірній спеціалізації університетських навчальних програм, що обмежує рівень загальної культури учнів і студентів [Там само].

Всесвітньо визнаним індикатором якості системи освіти сьогодні є міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів. Міжнародне порівняльне дослідження PISA, яке у 2012 р. охоплювало 34 країни-члени ОЕСР та 31 країну, яка є партнером цієї організації; усього тестування проходили 510 тис. учнів віком 15–16 років, представляючи понад 28 мільйонів школярів світу; вимірювався рівень навченості з математики, читання, природознавства, також уперше перевірялися компетентності учнів з фінансової грамотності.

Дослідження PISA 2012 підтвердило негативні тенденції, що спостерігалися останніми роками в освіті Франції – йдеться про неспроможність системи забезпечити якісною шкільною освітою усю молодь відповідного віку з огляду на існування соціальної нерівності у суспільстві. Французька освітня система залишається соціально несправедливою, зберігаючи соціальну нерівність і дискримінацію стосовно вихідців з менш забезпечених сімей. З огляду на це

публікація результатів анкетування PISA, яке стосується питання соціальної нерівності у шкільній освіті, є викликом для Франції.

Значна кількість молодих людей перебуває у становищі, коли вони не навчаються і не мають роботи. У такій ситуації знаходиться понад 10% молоді віком 15–19 років. 81% молоді отримують дипломи про завершення повної середньої освіти, що дорівнює досягненню половини країн ОЕСР. Водночас кількість французів, які отримали дипломи про повну вищу освіту (на рівні «великих шкіл» та ін.), становить 26%, тобто на 10% менше, ніж в інших країнах.

Франція характеризується також значною кількістю дипломантів з вищою технічною освітою (співвідношення 15% – 9,2%). Серед французів-власників університетських дипломів більше фахівців з фізики, математики, інформатики.

Країни ОЕСР витрачають у середньому 60807 євро на одного учня за 12 років навчання у початковій та середній школі. Франція витрачає 67013 євро на кожного учня, тобто на 6206 євро більше, ніж в середньому у країнах ОЕСР.

У Франції державна частка фінансування освіти складає майже 65%, з яких 57,5% витрачає Міністерство національної освіти. Відповідно до закону про децентралізацію, частка фінансування освіти місцевими органами влади збільшується і становить 20% від загального обсягу фінансування. Участь батьків у фінансуванні знизилась до 6,4%. Підприємства сплачують понад 6,4%.

Французькі учні віком 7–14 років навчаються загалом упродовж 7500 годин, тоді як у середньому в країнах ОЕСР учні такого самого віку навчаються приблизно 6000 годин. У Фінляндії, країні, що має найкращі навчальні успіхи на міжнародних моніторингах, учні навчаються не більше 5000 годин.

У Франції 90% учнів віком 15 років відвідують школу, тоді як для учнів інших країн ОЕСР цей відсоток відповідає 12-річним школярам. Франція разом з Німеччиною, Бельгією, Польщею, Республікою Чехія, Швецією утримує рекорд охоплення шкільною освітою 15–19-річних учнів.

Кількість безробітних молодих людей віком від 15 до 24 років становить менше 8% у Нідерландах (6,6%) і в Данії (7,7%). Вона пере-

вищує 25% в Греції, в Словаччині (26,6%) і в Польщі (29,8%). Франція з 23,1% посідає одне з найперших місць серед безробітних молодих людей у ЄС [30, с. 3].

З огляду на нагальність проблеми підвищення якості освіти Міністерство національної освіти Франції проводить реформування системи освіти. Реформи спрямовані на розв'язання комплексу завдань. Зарубіжні експерти вважають, що реформи останніх десятиліть значно вплинули на поліпшення матеріально-технічної бази французької школи, посилили її зв'язки з соціумом. Залишається високим у суспільстві статус бакалавра, значно зросла якість шкільної підготовки, підвищився рівень викладання окремих дисциплін. Водночас чимало проблем розв'язати не вдалось (другорічництво, дисциплінарні порушення з боку учнів, недосконалість навчальних програм з низки шкільних дисциплін та ін.).

Починаючи з 60-х років ХХ ст., у процесі реформ відбулося становлення структури загальноосвітньої 12-річної школи, яка включає початкову школу – неповну середню школу (колеж) – повну середню школу (ліцей). Французька модель шкільної освіти набуває такого вигляду: 5+4+3. Колеж перетворюється на перший ступінь загальноосвітньої школи. Фактично створюється масовий навчальний заклад, який охоплює обов'язковим навчанням усіх дітей відповідного віку. Навчання в колежі поділяється на два цикли: цикл спостереження (6–5 класи) і цикл орієнтації (4–3 класи) (у Франції існує зворотна нумерація класів). Три останні класи школи були перетворені на самостійні повні середні навчальні заклади-ліцеї.

Змінились цілі і завдання середньої школи – вона почала готувати учнів не тільки до вищої освіти, але й до практичної професійної діяльності. У зв'язку з цим відбувається стандартизація змісту освіти на засадах компетентнісного підходу – запроваджується *Socle commun de connaissances et de compétences* – спільна основа знань і компетентностей (СОЗК). Уперше вона була запроваджена Директивою Міністерства освіти Франції від 11 липня 2006 р. № 2006–830, яка доповнювала *Закон про рівні можливості* від 31 березня 2006 р.

У рамках Закону від 8 липня 2013 року, орієнтованого на оптимізацію шкіл, СОЗК була модернізована у контексті забезпечення

всіх учнів спільним ядром знань, умінь та культурних цінностей для успішного розвитку суспільства й кожної окремої особистості, зменшення рівня маргіналізації населення в рамках шкільної освіти. СОЗК покликана формувати в учнів комплекс, який окрім знань і компетентностей охоплює досвід для подальшого розвитку, побудови кар'єри, інтеграції у суспільстві.

СОЗК розрахована на обов'язкове навчання (з 6 до 16 років). Її метою є:

- трансляція учням знань, формування навичок критичного мислення і цілісної картини світу;
- надання усім без виключення учням базису знань задля успішного життя у відкритому і толерантному суспільстві;
- розвиток особистостей, які здатні взаємодіяти з оточуючим світом;
- розвиток здатностей розуміти, усвідомлювати, творити та діяти;
- розвиток фізичних, розумових та чуттєвих характеристик учня;
- розвиток здатності взаємодіяти, зберігаючи автономність, використовувати власну свободу та бути відповідальними громадянами.

Документ визначає **сім ключових компетентнісних характеристик**, що мають набути учні після завершення середньої школи. Це:

- *володіння французькою мовою*, що розглядається як основа для успішного навчання впродовж життя;
- *володіння іноземною мовою* розглядається у сучасних умовах як необхідна умова кар'єрного зростання та розуміння інших культур світу;
- *математична та природнича культура*, яка обов'язково включає логічне й абстрактне мислення та є необхідною для прийняття рішень;
- *володіння ІКТ* допомагає знаходити, використовувати та поширювати інформацію;

- *знання культури людства* передбачає усвідомлення універсальних аспектів світової культурної спадщини, сприяючи артистичному самовираженню;
- *соціальні та громадянські навички*, що включають здатність співіснування, толерантність і повагу до інших;
- *незалежність та ініціативність*, які є невід'ємною характеристикою незалежних та ініціативних громадян.

Уперше поняття **стандарт** в системі освіти було вжито в Англії у 1860 р. у зв'язку із законом, який пов'язував розмір фінансування шкіл з результатами навчання. Вже в ті часи були сформульовані критерії засвоєння базових умінь у читанні, письмі й лічбі, що давало змогу визначати рівень, якого досягли учні тієї чи іншої школи за допомогою перевірочних завдань. Хоча цей закон було скасовано, як зазначають критики такого способу регулювання за його неефективність, саме поняття «стандарт» залишилось досі й відіграє в освітній політиці Англії та в інших країнах важливу роль.

Як правило, стандарт освіти пов'язується з її якістю та необхідністю порівняння досягнутого рівня освіти з певним еталоном, роль якого відведена стандарту освіти. У різних країнах стандарт освіти має різні назви, але від цього його сутність не змінюється. Слід зазначити, що за подібності підходів до розв'язання цієї проблеми в країнах Європи спостерігається різна тривалість навчання та різні форми підсумкової атестації учнів [23, с. 3].

Функцію стандартів освіти можна сформулювати так: вони у виразній і концентрованій формі відбивають те, що є завданням шкільної освіти; вони конкретизують завдання школи, які стосуються центральних елементів навчання, виконуючи орієнтовну функцію. Ця орієнтація важлива як для вчителів, так і для учнів, їхніх батьків і суспільства. Конкретизовані у формі тестів, стандарти сприяють фіксації та оцінці результатів навчання і здійснюють у цій якості зворотний зв'язок [11, с. 289].

Ідея стандартів тісно пов'язана з ідеєю якості, яка асоціюється з адекватністю чи відповідністю об'єктів або процесів цілям, для яких їх призначено. Якість передбачає застосування певної шкали та

стандартів – об'єкт може бути «поганої» або «належної» якості, відповідати чи не відповідати стандарту. Відповідно, стандартизація – це процедура, яка супроводжує етапи цілевизначення та оцінки результативності певної діяльності [19, с. 114].

Визначення та реалізація національних освітніх стандартів є однією з найважливіших тенденцій сучасного розвитку шкільної освіти. Розроблення державних стандартів розгорнулася на Заході, зокрема й у Франції, у 60-х роках минулого століття і сьогодні вона не вважається завершеною, оскільки стандарти зазнають постійних коректив. Стандартизація освіти стосується усіх її рівнів, але найчастіше вона застосовується у формуванні змісту базової освіти. Національні освітні стандарти становлять суму чітко визначених нормативних вимог до змісту навчальних програм, тобто той обов'язковий мінімум знань і вмінь, яким повинні оволодіти учні тієї чи іншої країни.

Слід зазначити, що ставлення зарубіжних педагогів до стандартизації освіти неоднозначне. Дехто з фахівців вважає, що стандартизація, заснована на жорстких стандартах, нав'язує всім дітям єдину культуру та інтелектуальну модель без достатнього врахування їхніх індивідуальних особливостей. Дедалі частіше можна чути думки про те, що стандартизація змісту освіти не має означати стандартизацію особистості учня. Наголошується на необхідності стимулювати розвиток нестандартного мислення учнів, оригінальних підходів до вирішення завдань, що постають перед ними. Отже, в освітніх стандартах доцільно фіксувати мінімально необхідні знання та вміння, зберігати при цьому широкий простір для варіативних навчальних програм. Саме цим визначається необхідність стандартизації освіти із подальшим удосконаленням диференційованого навчання.

Сучасні західноєвропейські країни, які входять до ЄС, здійснюють активне реформування своїх освітніх систем з метою взаємозближення. Інтеграція сучасної Європи є багатовимірним культурно-історичним процесом. Інститути освіти і виховання виконують у його здійсненні важливі завдання. Насамперед вони забезпечують формування гуманітарних основ цього процесу. Школа, де молодь здобуває не тільки знання, а й первинний досвід суспільного життя, значною мірою обумовлює базові громадянські цінності і позиції, які

сприяють взаєморозумінню та взаємодії народів, піднесенню європейської культури як багатоманітної цілісності.

Необхідність забезпечення високого рівня освіти в європейській спільноті висуває на чільне місце саме завдання пошуку єдиних стандартів освіти. І ця вимога стосується однаковою мірою як країн, що мають децентралізовані системи освіти, так і тих, де освіта є централізованою, а отже, здавалося б, і достатньо регламентованою. Адже йдеться не просто про зведення змісту освіти до якогось єдиного знаменника, а вдосконалення європейської системи, особливо її базового рівня, піднесення її на новий, якісно вищий щабель.

Ця об'єктивна складність і багатовимірність процесу стандартизації освіти породжує низку специфічних педагогічних завдань і проблем, які необхідно розв'язати. Зауважимо, що ці проблеми мають місце не тільки у західноєвропейських розвинених країнах, але й позначені глобальним характером. Російський філософ і педагог Б. Гершунський вважає, наприклад, що обов'язковою передумовою вироблення освітніх стандартів є врахування багатьох педагогічних та соціальних обставин. А саме:

- вищого рівня світових досягнень у розумінні таких понять, як грамотність (загальна та функціональна), професіоналізм (з погляду компетентної участі в певних видах діяльності з урахуванням суспільного розподілу праці), освіченість (для кожного рівня освіти), культура і мораль (як певні інтегровані якості, які характеризують ставлення людини до світу, її здатність до оцінювання та самооцінки), ментальні характеристики особистості, співвіднесені не тільки з цінностями власного соціуму, але й загальнолюдськими, цивілізаційними цінностями;
- історично обумовлених традицій та уявлень про істинні цінності освіти, що відповідають сучасному етапу суспільного розвитку, рівню сформованості суспільної свідомості, менталітету;
- прогностично важливих параметрів результативності освіти, що відображають можливості найефективнішого та безболісного входження особистості не тільки в сучасні суспільні умо-

ви, але й в імовірні умови майбутнього, адаптуватись до цих умов, діяти в них активно і творчо;

- логіки розвитку науки та техніки, технологій, яка визначає динаміку розвитку відповідних навчальних дисциплін, а отже, й усі необхідні компоненти знань, навичок, специфічних якостей і здібностей;
- соціальних аспектів функціонування особистості в системі динамічних суспільних відносин (правові, культурні, культурологічні, естетичні, екологічні та ін.);
- обмежень (матеріальних, фінансових, кадрових), які перешкоджають на даний час досягненню максимально можливого та бажаного освітнього рівня і вимагають реального і конкретного врахування наявних ресурсів для забезпечення освітніх стандартів [7].

В умовах європейської інтеграції існують конкретні шляхи та способи розв'язання деяких із цих, а також специфічних для європейської спільноти, проблем формування єдиної системи освітніх стандартів. Зазначимо водночас, що у контексті європейської освіти поняття «єдиний стандарт» безпосередньо стосується базової освіти, яка у більшості європейських країн здійснюється у початковій та основній середній школі і є обов'язковою, масовою та, за незначними винятками, уніфікованою. Базову освіту розглядають переважно як допрофесійну, оскільки спеціалізація у змісті навчання, притаманна післябазовій освіті, розцінюється як передумова подальшої фахової орієнтації та підготовки учнів. Післябазова освіта також вимагає стандартизації, але різноманітність способів її здобуття, варіативність навчальних програм, наявність значної кількості спеціалізованих навчальних закладів дають скоріше підстави говорити про профільні, а ніж про «єдині» освітні стандарти старшої середньої школи у європейській спільноті.

Розроблення єдиних європейських стандартів освіти вимагає визначення її нових як кількісних, так і якісних показників. Кількісними показниками слугують навчальні плани освітніх закладів (curriculum), які визначають тривалість навчального року, канікулярних періодів, перелік навчальних дисциплін, розподіл навчального

матеріалу за роками навчання, тижневе навантаження як сумарне, так і з кожного предмета, кількість та тривалість практикумів і т.ін. На базі навчальних планів складаються програми викладання з окремих дисциплін. До кількісних показників належать також і цифрові (у відсотках) показники співвідношення предметів у шкільній програмі (найчастіше це частка гуманітарних та природничо-математичних дисциплін). Успішність учнів є показником вже засвоєної частки знань і також фіксується у конкретних цифрах. Зміст освіти закріплюється у шкільній літературі: підручниках, посібниках, довідниках, атласах, картах, каталогах, словниках, збірниках задач та вправ, робочих зошитах тощо.

Комп'ютерні технології дають змогу ефективно оперувати цими та іншими показниками і, відповідно, здійснювати моніторинг за кількісними параметрами змісту знань. Спеціальні експерти, які опікуються банком даних щодо змісту освіти, покликані стежити за тим, щоб цей зміст був адекватним, узгодженим з умовами єдиного європейського освітнього простору і, водночас, мобільним. Мобільність є необхідною умовою адаптації, а також і прогнозування змісту освіти з урахуванням динаміки науково-технічних, виробничих, соціокультурних процесів у спільноті.

Гнучкий спосіб добору та дотримання змісту знань як базової, так і всіх інших видів освіти, розглядається сьогодні і як запобіжник таких однаково небажаних явищ, як недостатність освіти та її надлишковість. Тут у нагоді стає поняття оптимальної освіти. І якщо проблема недостатності змістового наповнення шкільних програм є типовою для країн третього світу, то сучасній Європі скоріше загрожує надлишковість освіти і пов'язане з нею перевантаження учнів [9, с. 62].

Оскільки підходи до визначення стандартів у різних країнах різняться, ці стандарти можуть мати різний вигляд. Але існує низка ознак, яким повинні відповідати оптимальні стандарти освіти, аби чітко формулювати обов'язкові цілі і вимоги до компетентності. На думку експертів існує сім таких ознак.

1. Предметність: стандарти освіти мають у кожному випадку стосуватися певної сфери навчання і чітко розробляти основоположні принципи дисципліни або навчального предмета.

2. Сфокусованість: стандарти охоплюють не всі напрями викладання або відповідної дисципліни і поширюються не на всі їх розгалуження, але сконцентровані на ключових стандартах.

3. Кумулятивність: стандарти освіти засновуються на компетентностях, що формуються у ході навчального процесу до певного часу. Тож вони спрямовані на кумулятивний, систематичний процес взаємопов'язаних етапів навчання.

4. Обов'язковість для всіх: вони відображають мінімальні результати, які очікують від кожного учня. Ці мінімальні стандарти мають стосуватися кожного учня, незалежно від особливостей школи.

5. Диференціювання: стандарти не тільки надають певні параметри, але й визначають, які зі ступенів компетентності знаходяться вище, а які – нижче мінімального рівня. Так вони роблять зрозумілим хід процесу навчання і можливу подальшу градацію й виокремлення профільних предметів в окремій країні, одній школі, однією формою навчання.

6. Зрозумілість: стандарти освіти формулюються чітко, коротко і послідовно.

7. Реалізованість: вимоги для тих, хто навчається, і для тих, хто навчає, є викликом, але вони повинні бути реалістичними [11, с. 292].

Освітній стандарт у світовій освітній практиці є основним документом, що визначає цілі і зміст освіти, загальні підходи до оцінювання освітніх досягнень учнів. У сучасній освітній практиці стандарт визначає рівень того, що учні повинні знати, розуміти і вміти робити. Водночас освітні стандарти мають не стільки регламентувати зміст освіти, скільки бути засобом оновлення і розвитку освітнього процесу.

Стандартизація освіти здійснюється у різний спосіб в країнах з централізованими і децентралізованими системами освіти. В централізованих системах освіти національні стандарти фактично реалізуються у формі навчальних планів і програм, обов'язкових для всіх шкіл. У децентралізованих системах освіти загальнонаціональні стандарти є принципово новим явищем. Найбільш загальною проблемою у розвитку освітніх стандартів шкільної освіти у світовій практиці є пошук оптимального співвідношення між інваріантним

«ядром» і диференційованими навчальними курсами, які дають змогу реалізувати принцип особистісно орієнтованого підходу до освіти.

Нині освітній стандарт як нормативний документ існує не в усіх країнах. Але в умовах глобалізації, інтеграції національних систем освіти, розвитку полікультурної освіти тенденція стандартизації загальної освіти є однією з провідних.

У 1980–1990-ті роки національні освітні стандарти були прийняті у Великобританії, США, Франції, Італії та інших державах Заходу [4].

Наразі у Франції дискутується питання про співвідношення обов'язкового і варіативного компонентів змісту освіти.

При розробленні стандартів загальної освіти актуалізувалось розуміння того, що в соціогуманітарній освіті надзвичайно важливим є питання про цілі освіти. Знання основного змісту базових наук (історії, філософії, політології, права, економіки) для загальної освіти (рівні початкової, основної загальної, базової середньої), на відміну від вищої освіти, не є переважною метою. Як показав світовий досвід, важливішим є використання потенціалу шкільної освіти з метою соціалізації учнів, формування національно-громадянської ідентичності, громадянського виховання. На профільному рівні середньої освіти знання змісту базових наук є значущим з огляду на перспективу здобуття вищої освіти з обраного у школі профілю.

Світовий досвід свідчить про те, що в умовах глобалізації і міжнародної інтеграції наднаціональні органи формулюють загальні принципи, цілі і завдання шкільної освіти для країн, які беруть участь в інтеграційних процесах.

У світовій освітній практиці, незалежно від існування стандарту як нормативного документа, існує не менше чотирьох способів визначення і фіксації цілей освіти: визначення цілей через зміст, що вивчається; визначення цілей через діяльність учителя; постановка цілей через внутрішні процеси особистісного розвитку учнів; постановка цілей через навчальну діяльність.

Водночас у сучасному світі зростає рівень розуміння того, що в умовах інформаційної революції найефективнішим способом визначення цілей освіти є їх упровадження через навчальну діяльність учнів. Цей пріоритет не скасовує інших способів визначення цілей

освіти, які теж мають місце. У деяких західних країнах, наприклад, у Фінляндії, яка відома високою якістю освіти, бажані результати освіти визначаються в освітніх документах (стандартах, доктринах, концепціях, програмах) без фіксації способів їх досягнення, що обумовлено визнанням індивідуального, особистісного характеру навчання [4].

Традиційним підходом до розроблення освітнього стандарту є визначення обов'язкового мінімуму змісту освіти. Метою освіти у цьому разі буде засвоєння мінімуму змісту. Нині керівництво навчальним процесом за допомогою регламентованого мінімуму змісту освіти експерти Ради Європи, зокрема і Франції, вважають застарілим підходом, який формує неминуче перевантаження змісту освіти. Загальним підходом методистів країн Західної Європи є розуміння того, що стандарт визначає не тільки і навіть не стільки зміст шкільних курсів історії, скільки характер і рівень пізнавальної, творчої діяльності учнів.

Розглянемо побудову чинного стандарту (програму) з математики для першого класу колежу (вік учнів – 11–12 років), розробленого Національним бюро інформації з навчальних програм і професій при Міністерстві національної освіти Франції.

Стандарт складається з двох розділів. Перший розділ має дві частини. Перша частина присвячена цілям (надати учням навички, надати апарат для розв'язання проблем реального життя, збагатити засоби самовираження учня). У другій частині йдеться про загальні вимоги до учня, які відносяться до кожної з трьох складових дисципліни, що вивчається (початок геометрії, початок кількісного аналізу та алгебри, початок функціонального аналізу). Вимоги до учнів з кожної дисципліни (геометрія, алгебра, функції) виражені в наступному вигляді: «Учень повинен вміти виразити... оволодіти ... використати ... мати початкові знання про ...» і т.п.

Другий розділ складається з преамбули і трьох частин. У преамбулі підкреслюється наступність програми середньої школи і початкової, йдеться про зміни програми відносно попередньої її версії (підвищення вимог до учнів, більше чіткості формулювань). У першій частині йдеться про вимоги до знань і навичок («вміти... володіти

навичками...») і про завдання школи («школа повинна розвивати ... стимулювати... навчати... виховувати...»). Друга частина присвячена загальним методичним вказівкам. У третій частині більш детально визначаються вимоги до учнів [4].

Термін «стандарт» відносно змісту освіти в зарубіжній літературі використовується не завжди. У США, Австралії так називають документ, що визначає зміст освіти з того чи іншого навчального предмета для різних класів школи. Згідно з положенням Департаменту освіти США, «стандарты – це визначення того, що учні повинні знати і вміти робити». Рада з базової освіти США дає таке визначення: «Стандарты – це твердження, які виражають те, що учні повинні знати і вміти робити в певних пунктах їх навчальної кар'єри».

Аналогічні визначення стандарту використовуються і в інших країнах. У деяких країнах стандарти представлені навчальними програмами.

У Франції, зокрема, навчальні програми і є фактично стандартами загальної середньої освіти.

Визначаються такі цілі розроблення стандартів:

- визначення змісту освіти, яким повинні оволодіти всі учні, переважно учні обов'язкового ступеня навчання;
- удосконалення і підвищення рівня освіти в країні;
- створення основи для оцінювання та вимірювання досягнень учнів;
- інформування вчителів, учнів, їхніх батьків і громадськості про очікування щодо досягнень учнів.

Серед принципів, яким повинні відповідати освітні стандарти, – глибина і якість, ясність і чіткість. Водночас підкреслюється, що планка стандарту має бути «не дуже високою і не дуже низькою» або «високою, але підходящою для всіх учнів», тобто глибина стандартів повинна поєднуватися з їх доступністю.

Ще одним важливим принципом, з точки зору американських педагогів, є баланс між знаннями і вміннями, зокрема вміннями інтелектуальними і комунікативними. Французькі, англійські й австралійські педагоги підкреслюють також необхідність включати в стандарт

розуміння і застосування знань у розв'язанні стандартних і нестандартних задач і ситуацій у практиці і в житті.

Важливим аспектом стандартизації виступає диференціація навчання. Слід зазначити, що диференціація навчання є об'єктом гострої полеміки в багатьох країнах світу, що точиться десятки років. Проблема диференціації навчального процесу ускладнюється діалектично протилежними тенденціями розвитку науки, виробництва та освіти. Перша з них – інтеграція – потребує від особистості широкої загальної культури, друга – спеціалізація – не тільки сприяє розвитку виробничих сил, але й розкриттю задатків та здібностей людини. Більшість педагогів світу є прихильниками саме останньої тенденції, про що свідчить той факт, що диференціація навчання є одним з основних організаційних принципів середньої загальноосвітньої школи зарубіжжя.

Форми реалізації диференціації в різних країнах не ідентичні – вони пов'язані зі специфікою історико-культурних традицій і національних особливостей системи освіти тієї чи іншої країни. У Німеччині, наприклад, поширені школи, які спеціалізуються у різних напрямках академічної, технологічної і господарської діяльності, для них характерний тісний зв'язок з виробництвом. У деяких інших країнах (США, Англія, Шотландія) диференціація будується за принципом вибору широкого спектра предметів і фактично саме вони відіграють головну роль у здійсненні спеціалізованого навчання.

Є країни, в школах яких працюють стаціонарні відділення і секції, де заняття увідповіднюються навчальним планам і програмам відповідного профілю навчання, що є обов'язковим для всіх учнів. Факультативи і предмети за вибором відіграють допоміжну роль і їх питома вага у загальному балансі навчального часу відносно незначна.

Прагнення до вирівнювання стартових позицій учнів і забезпечення якості освіти є характерною ознакою розвитку французької середньої освіти. У навчальному процесі головна увага приділяється учневі, його проблемам, враховуються індивідуальні можливості і потенціал кожної дитини, що надалі визначає її результати у навчанні. Значною мірою цьому сприяє диференціація навчання у французькій школі, що є її характерною рисою. Вона здійснюється з метою

розподілу учнів до того чи іншого типу школи залежно від здібностей. Диференційоване навчання, а також застосування індивідуальних підходів у навчанні школярів, сприяє загальному підвищенню якості освіти в країні.

Диференційоване навчання передбачає кілька підходів до розподілу учнів за окремими показниками, а саме:

- за здібностями. Учні розподіляють у навчальні групи за загальними або за окремими здібностями. У першому випадку за результатами успішності учнів розподіляють у класи А, Б, В і навчають за відповідно розробленими програмами. Впродовж навчання можливе переведення учня з одного класу до іншого. У другому випадку учнів групують за здібностями до певної групи предметів (гуманітарних, природничих, фізико-математичних);
- за потребами в наданні допомоги. Учні, які не встигають із деяких предметів, групують у класи, в яких ці предмети вивчають за полегшеною програмою, яку розроблять учителі, що працюють у цьому класі, і в меншому обсязі. Недолік такого диференціювання полягає в тому, що учні, які навчаються тривалий час у таких класах, здобувають неоднакову освіту, і тому не мають рівних можливостей для її продовження у ліцеї;
- за інтересами учнів. Навчання в класах або школах з поглибленим вивченням фізики, математики, хімії, інших предметів. Такі класи створюють у школах за умови великої кількості учнів, які виявляють підвищений інтерес до певних предметів. Їх формують з восьмого класу навчання, коли учні вже одержали певний рівень загальноосвітньої підготовки, на базі якої можна організувати диференційоване навчання;
- за професійною орієнтацією. Особливо це стосується учнів, які вже перейшли до другого циклу навчання.

Диференційоване навчання ставить перед вчителем нові завдання, які вимагають від педагогів ґрунтовної підготовки, певних умінь та креативного підходу до проведення навчального процесу. Учителі вивчають індивідуальні особливості учнів для того, щоб правильно

згрупувати школярів згідно з їх можливостями, підібрати консультантів. Важливим є застосування системи оперативного контролю, а також поєднання індивідуальної, групової і фронтальної роботи. Для диференційованого навчання вчителі використовують відповідний дидактичний матеріал, який вони черпають з банку допомоги [20, с. 124–126].

У Франції до середини 70-х рр. ХХ ст. диференціація проводилась з першого класу (з 6-го року навчання) шляхом розподілу учнів ліцеїв за стаціонарними секціями – класичної та сучасної. Заняття будувались відповідно до навчальних планів і програм для кожного профілю – учням класичних відділень викладались стародавні мови – латина та грецька, а в сучасних акцент робився на французьку та іноземні мови.

Зі створенням колежу, в якому учні навчались із 6-го до 3-го класу, завершувалось обов'язкове навчання, а характер диференціації змінився: на перших двох роках навчання в колежі всі учні стали займатися за єдиними загальноосвітніми програмами, а на останніх двох загальноосвітня підготовка доповнювалася предметами на вибір – стародавніми мовами, посиленням вивчення іноземних мов, технологією. Вибір одного з цих предметів став обов'язковим для кожного учня. Хоча формально цей вибір не був остаточним. Для більшості він фактично визначав подальший характер навчання. Орієнтовані на вивчення однієї стародавньої або іноземної мови потім продовжували заняття у повній середній школі на гуманітарному або природничо-математичному відділенні ліцею. Курс «технології» був призначений для тих, хто орієнтувався на технологічний профіль ліцею або для тих, хто переходив із загальноосвітньої школи до професійного навчального закладу. У цілому у межах 40% учнів колежів переходили в систему професійно-технічних шкіл або безпосередньо на виробництво. Вони опинялися за межею здобуття повноцінної середньої освіти. Офіційна статистика свідчить, що у 80-х рр. в ліцеях навчалася тільки половина тих, хто починав учитись у колежах.

На першому році навчання в загальноосвітньому і технологічному ліцеї – в «класі визначення» – всі учні вивчають обов'язкові дисципліни за єдиними програмами, а також два обов'язкових фа-

культативи за вибором. Загальні обов'язкові предмети: французька мова, математика, фізика-хімія, історія-географія, біологія-геологія, іноземна мова, технологія, спортивна підготовка. Набір факультативів досить широкий: стародавні мови, 2-га або 3-я іноземна мова, соціально-економічні науки, мистецтво, біологія-геологія, біологія-медицина, інформатика-електроніка, фізика, медично-соціальні науки. Учням пропонуються також низка обов'язкових факультативів. До них можуть відноситись і ті предмети, які входили до обов'язкових за вибором – мистецтво, інформатика, або такі, як спортивна підготовка соціально-культурна діяльність.

Завдання цього класу – ще на один рік продовжити час здобуття єдиної загальноосвітньої підготовки для переходу до спеціалізації. Водночас саме в цьому класі закладаються її основи: від вибору тих чи інших предметів значною мірою залежить як профіль бакалаврського диплома, так і майбутній тип вищої освіти.

Завершальний етап диференціації – два спеціалізовані старші класи ліцею. Тут відбувається остаточний вибір загальноосвітнього або технологічного навчання і підготовка до складання іспитів на ступінь бакалавра відповідного профілю [20, с. 121].

До загальноосвітніх відносяться напрями гуманітарного профілю, їх чотири, залежно від профілюючих дисциплін (стародавні мови, література – іноземні мови, література – математика, література – мистецтво); три напрями соціально-економічного профілю (економіка – соціальні науки, економіка – математика, економіка – іноземні мови); природничо-науковий напрям (математика, фізика – хімія, біологія – геологія, промислова технологія). Технологічний напрям включає чотири профілі: медично-соціальні науки, науки і технології сфери обслуговування, експериментальні науки і технології; промислові науки і технології.

У кожному профілі навчання відбувається за обов'язковою програмою, складеною для певного профілю, і за програмою поглибленого вивчення предметів спеціалізації. Крім того, учні можуть вивчати факультативи.

Випускникам загальноосвітніх секцій, які успішно склали іспит на отримання диплома бакалавра, відкрито шлях до повноцінної вищої

освіти – в університетах або спеціалізованих престижних «великих школах». Термін навчання в цих навчальних закладах – 3–5 років. Водночас подальший напрям навчання більшості бакалаврів з технологічним дипломом – короткий (2 роки) цикл вищої освіти.

У 1985 р. з метою збільшення кількості випускників з атестатом зрілості було впроваджено професійний диплом бакалавра. Його можна отримати після закінчення трирічного професійного ліцею на базі технологічних класів коледжу.

Аналізуючи існуючу у Франції систему диференційованого навчання, позитивним уявляється наявність різноманітних профілів підготовки, що певною мірою задовольняє різноманітні інтереси і здібності учнівської молоді. Підвищенню якості навчання сприяє і та обставина, що професійна орієнтація здійснюється поетапно, а це допомагає учням усвідомити і зробити необхідний вибір.

Якщо говорити про оцінювання якості національної освіти, то слід зазначити, що воно у Франції є системою, яка охоплює різні процедури, які застосовуються різними стейкхолдерами на різних рівнях з різною частотністю. Система охоплює оцінювання академічних досягнень учнів, шкільний інспекторат та оцінювання роботи вчителів.

Кожна школа має продукувати річний звіт щодо прогресу в її роботі, використовуючи низку індикаторів для моніторингу, включно з діагностикою існуючих проблем, які розроблені Міністерством національної освіти.

Учителі також підлягають оцінюванню ефективності їхньої роботи, рівня професіоналізму. Вчительське оцінювання включає оцінювання якості викладання, його відповідності державним стандартам і програмам, а також рівень взаємодії з колективом і внесок у діяльність школи. А от така форма оцінювання як самооцінювання та оцінювання колегами у Франції відсутня. Результати оцінювання вчителів не використовують для оцінки ефективності системи освіти.

Оцінювання навчальних досягнень учнів є ключовою складовою системи оцінювання у Франції, складаючись з поточного і підсумкового оцінювання. Головний акцент припадає на розвиток учня, вчасне виявлення та усунення існуючих у нього проблем у навчанні. В країні також застосовується зовнішнє національне оцінювання, яке, базую-

чись на вибірці, слугує для вимірювання ефективності освітньої політики на національному рівні, а також виявленні загальних тенденцій, що демонструють французькі школярі з академічних дисциплін.

До XIX ст. у Франції не існувало оцінки у вигляді цифри. Лише у 1890 р. було запроваджено перевірку й оцінювання триместрових контрольних робіт з використанням оцінки, яка виставлялася в балах – від 0 до 20. Така шкала оцінок діяла в колежах і ліцеях. У початковій школі оцінки виставляються за шкалою 0–10 балів. Головним традиційним засобом перевірки знань учнів залишаються і до нині контрольні роботи.

Уперше офіційно термін «оцінювання» зустрічається в журналі Міністерства національної освіти Франції «Освіта» (*L'éducation*) від 13 червня 1974 р. у статті головного відповідального інспектора, постійного представника у Раді Європи Л. Жемінара та інспектора академії, відповідального за міжнародні зв'язки міністерства В. Марбо. У статті висвітлювалися питання оцінювання, які були предметом обговорення на різних міжнародних конференціях. У 1977 р. з ініціативи Міністерства освіти під керівництвом Л. Жемінара було проведено семінар з питань оцінювання із залученням усіх головних інспекторів академій, де було ухвалено рішення розпочати оцінювання в школах на визначених етапах навчання згідно з новими навчальними програмами. У 1979 р. в країні вперше на державному рівні було проведено стандартизоване оцінювання знань учнів і розпочалось упровадження оцінювання досягнень учнів на всіх рівнях шкільної освіти.

У 1987 р. стандартизоване оцінювання, яке проводилося наприкінці СМ 2 (середній цикл навчання початкової школи) набуває подвійного значення. З одного боку, воно спрямоване на виявлення рівня знань з французької мови та математики, які беруться за основні для успішного навчання в колежі. З іншого боку, воно все менше стає спрямованим виключно на визначення того, чи засвоїли учні програму цього циклу і наскільки, а все більше починають урахувувати загальний рівень знань учня, який набутий ним у початковій школі.

У 1989 р. в структурі початкової школи було проведено реорганізацію, яка полягала в організації циклів навчання. У зв'язку з цим

відбулися і суттєві зміни в системі оцінювання знань учнів. Віднині академії проводять оцінювання досягнень учнів на початку навчального року при переході в класи СЕ 2, а також у *шостий* клас колежа. У такий спосіб оцінювання набуло статус діагностичного.

Міністерство освіти впровадило у 1989 р. систему національних оцінок, що було визначено Законом «Про орієнтацію» від 10 липня того ж року. Цей Закон був першим законодавчим актом, у якому вперше оцінювання розглядалось як процес, у якому задіяні всі ланки шкільного навчання. У документі наголошувалося, зокрема, що результати оцінювання можуть бути відображені у різноманітних формах, але оцінки залишаються головним показником успішності як для учнів, їхніх батьків, так і вчителів. Рейтингова система залишається в початковій школі, а в колежах і ліцеях поступово відходить на другий план або повністю зникає при визначенні рівня успішності учня.

Із 1989 р. у Франції запроваджено нову форму оцінювання – «загальне оцінювання» (*evaluations de masse*) – систематичне оцінювання у формі стандартизованих тестів для окремих рівнів освіти. Цього самого року в усіх класах СЕ 2 та шостих класах було проведено перше діагностичне оцінювання з французької мови та математики. Така форма оцінювання сприяє кращому виявленню знань та недоліків учнів, а також надає можливість учителю здійснювати свою діяльність більш адаптовано до здібностей кожного учня в умовах диференційованого навчання.

Із 1992-го на початку навчального року в другому класі загальноосвітнього ліцею оцінювання проводиться з чотирьох дисциплін: з французької мови, математики, історії та географії, першої іноземної мови.

Упродовж 90-х років підсумкове (*summative*) національне оцінювання, мета якого встановлення результатів успішності та виявлення наскільки ці результати відповідають програмам, ураховуючи значні матеріальні затрати для його проведення, було замінено на підсумкове (*bilan*) оцінювання на основі стандартизованих тестів, «яке вважалося більш точним» [25, с. 49].

Французькі педагоги дотримуються позиції, що оцінка має допомагати учневі в навчанні. Наголошують на тому, що позитивне ставлення до дитини, навіть до такої, що відстає в навчанні, є необхідною

умовою для її розвитку і реалізації її задатків. Оцінювання успішності учнів не має бути караючим засобом. Учителі повинні звертати увагу на успіхи учня в навчанні, більше враховувати досягнуті учнем результати, ніж його невдачі.

У Франції існує окрема галузь педагогічної науки – досимологія (*docimologie*) – наука про контроль знань, оцінку, оцінювання успішності учнів. Термін «досимологія» має грецьке походження і історично пов'язаний з практикою оцінювання знань учнів. Як наукова галузь виникла у другій половині минулого століття. Досимологія вивчає не лише особливості проведення оцінювання, його форми, види оцінювання учнівської роботи, а також досліджує та виокремлює чинники, які впливають на оцінку.

Науковці виходять з того, що шкільна оцінка не завжди може бути об'єктивною, що при виставленні оцінок мають місце неточності, помилки. В основі досимологічних досліджень лежить, насамперед, статистичний підхід при виставленні оцінки за письмову роботу, винесенні судження про учня. оцінюванні його навчальної діяльності. Основною вимогою під час оцінювання є дотримання лише статистичних підрахувань, які є точними і вказують на абсолютну відповідність реальному стану успішності [25, с. 76].

Сьогодні в освітній системі Франції існують такі види оцінювання: нормативне, діагностичне, підсумкове. Французькі науковці виокремлюють також контрольне оцінювання («*évaluation contrôle*»), атестаційне оцінювання («*qualifante*») або сертифікативне («*certificative*»).

У Франції широко застосовується тестування навчальних досягнень учнів. Слово «тест» походить від англійського «*test*» – проба, перевірка, дослідження. У вузькому значенні тест досягнення – це інструмент, що вимірює рівень оволодіння знаннями і вміннями в процесі навчання. Тест у ширшому сенсі – це стандартизована процедура, сукупність методик для здобуття певних кількісних характеристик про досягнутий рівень знань, умінь і навичок учнів. Тести можуть включати завдання будь-якого типу: закриті (наприклад, з вибором відповіді), відкриті (із вільно конструйованими відповідями), практичні завдання або інші.

До особливостей тесту, що відрізняє його від контрольних робіт, які використовуються вчителем у навчальному процесі або авторських тестів, можна віднести такі: тести розробляються відповідно до теорії тестів (класичної або сучасної), вони мають стійкі статистичні характеристики для вибірки учнів; процедура тестування стандартизована (тобто, виконання тестів, перевірка, обробка, інтерпретація їх результатів виконується за єдиними правилами); тести орієнтовані не на констатацію наявності в учнів окремих засвоєних знань або вмій (хоча ця інформація може бути здобута за результатами виконання тестів), а на визначення рівня засвоєння певної сукупності навчального матеріалу. Такі тести називаються стандартизованими. Тести, розроблені вчителями або фахівцями-предметниками, але такі, що не відповідають усім вимогам до стандартизованих тестів, називають авторськими.

Із 1989 р. обов'язковим для всіх учнів стало діагностичне тестування на початку навчального року в 3-му класі початкової школи і 6-му класі коледжу з математики та французької мови, а з 1992-го — і на початку 10-го класу з математики, французької мови і деяких інших предметів. Результати діагностичного тестування вчителі використовують для ефективнішого викладання і навчання, а також для надання інформації учням та їхнім батькам про результати навчання. Моніторинг освітніх досягнень учнів проводиться на початку навчального року для того, щоб вчителі мали можливість організувати навчальний процес з урахуванням результатів тестування. Тести розробляють спеціальні групи, до яких входять фахівці-предметники, тестологи і вчителі. За певною специфікою розробляються завдання, які проходять експертизу, доробляються і на їх основі розробляються тести, стандартизовані за процедурою виконання. Роботи учнів перевіряються в школі.

Для отримання результатів виконання тестів у країні загалом вибирають приблизно 4000 учнів з різних регіонів. Ці дані обробляються, узагальнюються і публікуються. Кожна школа, отримавши свої результати, може порівняти себе з іншими школами. Окремі регіони також можуть зробити свою вибірку і порівняти з результатами всієї країни.

Банки завдань публікуються для того, щоб учителі могли їх використовувати в навчальному процесі.

Перехід на наступний ступінь навчання здійснюється на основі дипломів, які видаються за результатами іспитів (письмових або усних) або тестування. Наприклад, для отримання диплома бакалавра, необхідного для вступу до університету, учні повинні скласти письмові та усні іспити з основних предметів, які вивчаються в ліцеї, продемонструвавши глибокі знання. Набір екзаменів визначається напрямом ліцею. Ці іспити також іноді називають тестуванням.

Тести розробляються поза школою, але не використовуються в країні як обов'язкові [14, с. 162–163].

Розвиток української освіти, на відміну від французької, впродовж розбудови державної незалежності відбувається в умовах суперечливих внутрішніх впливів політичних, економічних, культурних і власне освітянських чинників, а саме:

- політична нестабільність;
- непослідовність, недостатня наукова обґрунтованість державної політики у галузі освіти;
- руйнівні соціальні ефекти освіти (корупція, політизація управління, нерівність у здобутті якісної освіти), які спричиняють соціальну диференціацію і стратифікацію суспільства;
- відсутність моніторингу якості проведення реформ, низький рівень участі громадськості у реформуванні освіти, управлінні нею, оцінюванні її якості;
- тривала економічна й екологічна кризи;
- демографічна криза (зниження народжуваності, міграція, збільшення кількості знелюднених населених пунктів);
- криза сім'ї як соціального інституту;
- вибуховий розвиток засобів масової інформації і комунікації (Інтернету);
- майже нерегульований державою і місцевою владою розвиток мережі освітянських закладів;

- розбалансування кількісних і якісних показників професійно-технічної і вищої освіти з потребами економіки, ринку праці;
- розрив у часі і змісті модернізаційних процесів у загальній середній і вищій школі зумовив непідготовленість науково-педагогічних і управлінських кадрів до вчасного реагування на інновації;
- не забезпечено системності заходів, як того вимагають цінності людиноцентрованої освіти щодо утвердження цих цінностей на всіх рівнях освіти [3, с. 13].

Отже, реформування школи у Франції у напрямі підвищення якості національної освіти відбувається в умовах складних і суперечливих процесів усебічної глобалізації життя. Ці процеси знаходять своє відображення й у сфері освіти. Передусім активно формуються інноваційні утворення – «світовий освітній простір», «європейський освітній простір», «світові освітні мережі», які створюють широкі можливості для їх співпраці, взаємодії в умовах інтернаціоналізації різних сфер життя суспільств. Відбувається глобалізація навчальної, дослідницької, інноваційної діяльності за рахунок формування нових систем дистанційного навчання і дослідницьких мереж, які діють у світі незалежно від географічних і політичних кордонів [3, с. 18–20].

В умовах глобалізації інтенсифікується змагальні тенденції в освіті, що потребує від Франції застосування комплексу заходів, покликаних, з одного боку, підвищувати якість національної освіти, а з іншого – зберігати національні здобутки системи освіти.

Список використаних джерел

1. Бартелями Д. Европейское измерение в среднем образовании / Д. Бартелями, Р. Рибба, Ц. Бирзеа, Ж.-М. Леклерк // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 6. – С. 26–64.
2. Безносок О.О. Приєднання України до європейського простору освіти: проблеми та перспективи / О.О. Безносок // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции. – Брест. – 19–20 мая 2014.
3. Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексеєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл та ін.; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя / НАПН України. – Київ: Інформсистеми, 2010. – 341 с.

4. Воскресенская Н.М. Опыт разработки стандартов образования в зарубежных странах [Электронный ресурс] / Н.М. Воскресенская. – Режим доступа: <http://www.Bim-vad/ru/biblioteka/artic%e-fu%l.phpaid=1498page-h%l-news4=1>.
5. В школы хотят вернуть 12-летнее обучение. – Вести. – 2014. – 30 апреля.
6. В'яземський Е. Национальные образовательные стандарты: расстановка приоритетов / Е. В'яземський. – Сентябрь. – 2012. – № 4. (Рубрика «Зарубежный опыт»).
7. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – Москва: Флинта. – 1998. – 432 с.
8. Доступність і якість середньої освіти в Україні / Виступ голови Комітету з питань науки і освіти Л. Гриневич на парламентських слуханнях «Доступність і якість загальної середньої освіти: стан і шляхи поліпшення» 23 жовтня 2013 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: Osvita.ua/school/menage/general/375-79/
9. Єгоров Г.С. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г.С. Єгоров, Н.М. Лавриченко, Б.Ф. Мельниченко. – Київ: КМПУ імені Б.Д. Грінченка. – 2003. – 186 с.
10. Еще одна встреча с Советом Европы // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 6. – С. 47–58.
11. Загвоздкин В.К. Рецензия на книгу «О разработке национальных стандартов образования. Экспертиза» / В.К. Загвоздкин // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 282–293.
12. Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава. Програма економічних реформ на 2010–2014 роки. Комітет з економічних реформ при Президентові України.
13. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / [под. ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского]. – Москва: Педагогика, 1978. – 206 с.
14. Ковалева Г.С. Тестовые технологии за рубежом / Г.С. Ковалева // Педагогическая диагностика. – 2004. – № 3. – С. 159–168.
15. Кол Л. Задания для министра / Л. Кол. – Вести. – 2014. – 3 марта.
16. Концепція якості освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [File qiver / com/ = download/contseptsiya yakosti = osviti = bilshist = naukovtsiv I praktikiv yuki pratsuyut = qaluri= osviti. doc](http://File.qiver.com/=download/contseptsiya.yakosti=osviti=bilshist=naukovtsivIpraktikivyuki.pratsuyut=qaluri=osviti.doc).
17. Корсак К. Лицеї у середній освіті Європи та України XXI століття / К. Корсак, І. Фалько // Директор школи, лицею, гімназії. – 2002. – № 3. – С. 96–102.
18. Лавриченко Н.М. Менеджмент якості шкільної освіти: зарубіжний досвід / Н.М. Лавриченко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 3(13). – С. 59–65.

19. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія / О.І. Локшина. – Київ: Богданова А.М., 2009. – 404 с.
20. Лысова Е.Б. Учебная ориентация во французской школе / Е.Б. Лысова // Мир образования – образование в мире. – 2004. – № 3. – С. 118–126.
21. Ляшенко О.І. Якісна освіта – пріоритет інформаційного суспільства / О.І. Ляшенко // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / [за заг. ред. О.І. Локшиної]. – Київ: К.І.С., 2004. – 128 с.
22. Овчарук О.В. Сучасні підходи до розвитку поняття якості освіти: світовий контекст / О.В. Овчарук // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та перспективи / [за заг. ред. О.І. Локшиної]. – Київ: К.І.С., 2004. – 128 с.
23. Огнев'юк В.О. До обговорення проекту державних стандартів базової і повної середньої освіти / В.О. Огнев'юк // Управління освітою. 2003. – Спец. вип. (серпень). – С. 1–3.
24. Освіта України. Збірник Законів. Довідкове видання / [за ред. С.О. Борисенка] – Харків: Вид-во «Бурун – Книга», 2007. – 304 с.
25. Пермякова О.Г. Моніторинг якості навчання у загальноосвітніх закладах Франції другої половини ХХ століття: дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук, 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Пермякова О.Г. – Тернопіль. – 2010.
26. Щербак Е.Н. Зарубежные образцы системы управления высшим образованием (на примере образовательных стандартов Франции и США) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://education/law-books.RU/index.php=upravlenie-obrasovaniem>
27. Франция глазами французских социологов. – Москва: Наука, 1990. – 280 с.
28. Ярошенко А. Якість освіти в Україні потрібно наближати до європейських стандартів [Електронний ресурс] / Алла Ярошенко. – Режим доступу: [Gropu.org/Алла-Ярошенко-якість освіти-в-Україні/](http://Gropu.org/Алла-Ярошенко-якість-освіти-в-Україні/) Громадська Рада освіти і науковців України – 24–10–2011.
29. Bertrand Yves. Theories contemporaines de leduration / Yves Bertrand. – CHRONICUE SOCIALE. – 1998. – 306 p.
30. Boudon R. École et société. Zes paradoxes de la démocratie / R. Boudon, N. Bulle, M. Cherkaoui / Press Universitaires de France. – Paris, 2001. – 297 p.
31. Qualité de l'éducation et exclusion scondaire en France. Fiche ressources. 2008. Anguète PISA, 2006. – 9 p.

2.2. Стандартизація шкільної освіти та розбудова системи оцінювання навчальних досягнень учнів середньої школи у Чеській Республіці

Б. Мельниченко

Поглиблення процесів глобалізації у світі, зростання ролі освіти у суспільному розвитку, необхідність вивчення досвіду розвитку освіти в розвинених демократичних країнах, інтеграція систем освіти посттоталітарних країн у світовий освітній простір – усе це ті чинники, які спонукають до вивчення досвіду зарубіжних країн та проведення досліджень у цій сфері. У цьому розумінні досвід країн Центральної Європи, зокрема Чеської Республіки, є надзвичайно цінним. Його висвітлення, узагальнення та осмислення відкриває можливості творення сучасної національної освітньої політики з урахуванням переваг та недоліків, а також шляхів їх подолання, які вже пройдені в європейських країнах.

Першим кроком на шляху трансформації освіти після глибоких політичних трансформацій 1989 р. з метою синхронізації з потребами нового суспільства в дусі демократизації та гуманізації стало прийняття Шкільного закону в 1990 р. [3].

Усі подальші законодавчі акти і стратегічні документи закладали фундамент для розбудови в країні системи освіти високої якості. Зокрема, Програма «Якість звітних документів як основний шлях розвитку системи освіти Чеської Республіки» (1994) встановлювала стратегічні завдання розвитку системи освіти Чеської Республіки і визначила необхідність розроблення освітніх стандартів, які визначають вимоги до якості та змісту освіти, створення ефективних інструментів моніторингу якості освіти, належне фінансування школи з метою забезпечення її продуктивності та високого рівня якості освіти [Там само, с. 51].

У Концепції розвитку системи освіти в Чехії (1999) було окреслено напрям модернізації змісту шкільної освіти через розроблення нового Національного навчального плану (стандарту), базованого на компетентнісному підході, та компетентніснобазованих навчальних програм [Там само, с. 54–55].

В офіційному документі Міністерства освіти, молоді та спорту «Звернення до десяти мільйонів» (2000) наголошувалося на необхідності модернізації національної освіти, включно з трансформацією цілей і змісту освіти [19]. У Зверненні перелічено дванадцять основних положень, на які спиратиметься уряд Чехії за модернізації системи шкільної системи:

- школа для Європи;
- життя в світі знань та інформації;
- можливість мати хорошу роботу упродовж життя / формування здатності активно пристосовуватися до мінливого ринку праці, посилення значення загальної та загально-професійної освіти,
- спрямованість на ключові вміння та формування широкої бази для поглиблення, розширення і зміни кваліфікації;
- активне використання цивільного простору / практичне знання правового простору,
- вміння користуватися законами і власними правами, які надає суспільство;
- школа для формування рівних шансів для всіх;
- підтримка здібностей кожного;
- розширення можливостей для здобуття подальшої освіти після отримання атестата;
- посилення ролі та мотивації вчителів; суспільство – школі, школа – суспільству;
- контроль за якістю роботи освітніх установ;
- розширення інформації про роботу шкіл, про ринок праці, про консультаційні служби.

Важливим документом, що визначає державну політику Чеської Республіки в галузі освіти, є так звана «Біла книга» (Народна програма розвитку освіти в Чеській Республіці), прийнята урядом країни 7 лютого 2001 р. (Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice. MŠMT. Praha, 2001). Цей документ охоплює всю проблематику освіти: спільні цілі виховання та освіти, принципи освіт-

ньої політики, управління та фінансування цієї галузі, міжнародну співпрацю в освіті: дошкільній, основній середній, вищій, подальшій професійній освіті дорослих та їх перекваліфікації, головні стратегічні напрями освітньої політики в Чеській Республіці.

Важливим показовим моментом є те, що «Біла книга» починається з цитати зі спадщини Яна Амоса Коменського, де він говорить про те, що «кожна людина: і молодий, і старий, і багатий, і бідний, і чоловік, і жінка, і родовитий і ні, кожен, кому довелося народитися людиною, повинен бути освічений, у всіх групах, прошарках і народах».

При формулюванні нових спільних цілей освіти і виховання чеські педагоги виходять з того, що сучасне суспільство, з одного боку, надає значного значення індивідуальним здібностям і правам людини, з іншого боку, кожна окрема людина все більше залежить від інших людей, від усього суспільства, від оточуючого її середовища. Чим складніше суспільне життя, тим більший обсяг знань і умінь повинна засвоїти кожна людина, щоб знайти своє місце в житті. Чим вища міра індивідуальної свободи, тим вищими є вимоги до особистої зрілості, відповідальності, творчих здібностей кожного громадянина.

Оскільки навчання, освіта, підвищення кваліфікації впродовж усього життя стали нагальною потребою сучасного суспільства, крім розгалуженої системи шкіл створюються різні освітні громадські та приватні установи для дорослих. Людський капітал у сучасній економіці вважається чинником, рівноцінним фінансовому капіталу і сучасним технологіям. З усього схарактеризованого випливає, що освіта стала загальним явищем й істотною частиною успішного суспільного та економічного розвитку і зачіпає всі етапи життя окремої людини.

Згідно з положеннями «Білої книги», система освіти ЧР слугує таким цілям:

- розвитку індивідуальності людини. Передумовою цього розвитку є турбота про фізичне і психічне здоров'я людини, що включає заохочення і підтримку самореалізації кожного і максимальне застосування його здібностей. Когнітивний, психомоторний та емоційний розвиток особистості надає основну мету, яка є суттєвою як з погляду окремої людини, так і всього

суспільства, оскільки загальний творчий потенціал громадян країни є головним джерелом розвитку і перспектив;

- передачі історично складеної культури суспільства, вираженої в науках, мистецтвах, техніці, трудових навичках, емоційних і моральних цінностях як наступним поколінням, так і всім членам суспільства. У такий спосіб сфера освіти забезпечує зв'язок минулого, сьогодення і майбутнього. Невід'ємною частиною цієї мети є збереження й розвиток народних, мовних і культурних традицій, зокрема захист культурної спадщини;
- вихованню у молоді розуміння важливості охорони навколишнього середовища, активного формування здорового життєвого простору та ліквідації бідності у світовому масштабі;
- підтримці єдності суспільства. Освітня система є однією з найважливіших інтегруючих сил не лише тому, що в школі передаються спільні цінності та суспільні традиції, а й, передусім, надається рівний підхід до освіти, що вирівнює наявні відмінності в соціальному, культурному плані, в фізичному здоров'ї, етнічних та регіональних особливостях, і є основою демократичного і толерантного ставлення до всіх членів суспільства. Ця мета переплітається з вихованням у дусі прав людини і полікультурності, що базується на наданні інформації про всі меншини: циган, євреїв, німців, їхні долі і культури, у таких спосіб формуючи взаєморозуміння з ними. Важливим у цьому контексті є оновлення підтримки шкіл меншин, двомовних шкіл, освіта іноземців та їхніх дітей за їх інтеграції в чеське суспільство;
- підтримці демократії та громадянського суспільства. Демократія є нагальною потребою критично і незалежно мислячої особистості, яка має власну гідність і поважає права і свободи інших. Шкільне співтовариство – перший суспільний простір, куди потрапляє дитина з сім'ї. Тут упродовж багатьох років закладаються і формуються навички життя в демократичному суспільстві;
- вихованню в дусі партнерства, співпраці і солідарності з європейцями і, як наступний рівень, в умовах глобалізації. При-

- щеплювати молоді навички життя з іншими народами, що говорять різними мовами, мають різні культурні корені і різні віросповідання;
- сприянню конкурентоспроможності економіки та успішному розвитку країни. Сучасна система освіти має впливати не лише на кваліфікацію, гнучкість та оперативність робочої сили, а й на її здатність до інновацій і змін, розвитку і використання новітніх технологій;
 - розв'язанню проблеми зайнятості, формуванню здатності працевлаштуватися і вмінню пропонувати себе на ринку праці не лише в своїй країні, а й за кордоном, зокрема в країнах Європи. З цієї мети впливає вимога орієнтувати загальну і спеціальну освіту на формування високої адаптивності й гнучкості людини, ініціативності і творчості, самостійності та відповідальності. Особливої уваги потребує навчання за спеціальностями, необхідними на світовому ринку праці XXI століття: робота з новітніми інформаційними та комунікаційними технологіями, вміння здобувати інформацію і критично мислити.

Для реалізації поставлених цілей у сфері освіти необхідним стало проведення реформи системи управління. Провідними принципами реформи управління названо: демократизацію цієї системи, заснованої на децентралізації та частковому розмежуванні, та професіоналізацію, тобто підвищення компетентності управлінських кадрів. Після проведення реформи мала зменшитися участь центру в управлінні системою освіти. Його основні функції зводилися до:

- розроблення короткострокової та довгострокової концепції і стратегії всіх секторів системи освіти (розроблення основних документів про цілі, завдання і напрями розвитку освіти на основі положень «Білої книги» та ЄС, участь у розробленні концепції державної освітньої політики, стратегічне планування, підготовка і проведення структурних змін, розроблення освітніх програм, формування обов'язкового змісту освіти, підтримка діяльності Національної ради з освіти та розвитку людських ресурсів ЧР при уряді ЧР);

- турбота про якість освіти (створення та поточний контроль за введенням Державної програми освіти, моніторинг та інформаційний висновок, щорічна оцінка стану і результатів у системі освіти, сертифікація та іспити, проведення експериментів, проекти розвитку шкіл, педагогічних центрів);
- політична діяльність (взаємодія з професійною громадськістю, з органами державної виконавчої влади, пошук політичного сприяння для потреб освіти, створення механізмів і форм для повноцінної участі соціальних партнерів у розвитку освіти, міжнародні контакти і т.п.);
- управління, фінансування (управління інноваціями, втручання в критичні ситуації, обґрунтування і забезпечення ефективного, справедливого і мотивованого механізму поділу фінансування в державному і приватному секторах освіти, контроль та інформаційна діяльність у цій галузі);
- кадрова політика у всій системі освіти.

Шкільним законом 2001 р., що окреслював нові принципи побудови всієї системи освіти, було визначено, що чеська освіта будуватиметься на основі державного стандарту та освітніх програм, які створено на компетентнісних засадах [20].

Вищим рівнем системи програм проголошувалася Головна державна програма освіти, яка розробляється Міністерством освіти, молоді та спорту, обговорюється і приймається Парламентом. У ній відображені спільні цілі виховання і навчання, сформульовані в Білій книзі і в Шкільному законі, ключові компетенції, спрямовані на розвиток особистості, виховання громадянина і на підготовку до продовження освіти та до практичного життя. Програма включає також загальні тенденції формування змісту освіти, що є найістотнішими для реалізації визначених цілей.

Разом з Головною державною програмою для кожної окремої галузі освіти Міністерство розробляє свою освітню програму. Для сфери неповної середньої професійної освіти, повної середньої професійної освіти та вищої професійної освіти такі програми розробляються спільно з відповідними галузевими міністерствами.

Освітня (рамкова) програма для окремих галузей освіти містить:

- конкретні цілі освіти, які відповідають загальним цілям, сформульованим у Головній освітній програмі;
- характеристику галузі освіти, тривалість денної, заочної, дистанційної або комбінованої форми навчання; умови прийому абітурієнтів, загальні вимоги до стану їхнього здоров'я, встановлені міністерством охорони здоров'я для цієї галузі освіти;
- обов'язковий мінімум змісту освіти для цієї галузі освіти, який школа повинна забезпечити учням;
- навчальний план, що містить мінімальну і максимальну кількість навчальних годин для кожного навчального року, що входить в освітню програму, принципи встановлення кількості годин для окремих предметів або груп предметів, включаючи практичне навчання;
- організаційні умови навчання на денній, заочній, дистанційній або комбінованій формі;
- умови закінчення навчання в певній сфері освіти та отримання диплома;
- перелік вимог до матеріально-технічної забезпеченості школи, санітарні норми, встановлені міністерством охорони здоров'я;
- умови для навчання дітей зі спеціальними освітніми потребами.

Нижчим рівнем системи освітніх програм є шкільна освітня програма – педагогічний документ, який визначає освіту в певній галузі в конкретній школі.

Паралельно з освітніми програмами, підготовленими для окремих галузей освіти, існують освітні програми для дошкільного виховання, основних художніх шкіл, мовних шкіл та ін.

Система освітніх програм спрямовується на розширення самостійності навчальних закладів, на варіативність навчальних планів і програм, а, отже, і на варіативність змісту навчання, що має забезпечувати індивідуалізацію навчання, враховувати здібності й можливості учнів.

У Шкільному Законі 2001 р. зазначається, що чеська освіта базується на таких принципах:

- рівноправний доступ кожного громадянина Чеської Республіки до освіти;
- взаємна повага, узгодженість поглядів, солідарність і відсіч проявам дискримінації та нетерпимості;
- можливість для кожного громадянина здобувати освіту впродовж життя;
- безкоштовну освіту громадян в основних, середніх і вищих спеціальних школах, які створені громадою, краєм або державою;
- свобода розширення знань, що впливають із сучасного стану галузі пізнання та відповідних загальних цілей освіти;
- підтримка розвитку знань культури, історії, мови, традицій та релігії народу і малих народностей, що населяють Чеську Республіку;
- повага до звернень окремих учасників освітнього процесу щодо задоволення їхніх потреб у цій царині.

З огляду на нові умови життя в ЧР, нові потреби, виходячи з положень Білої книги, закон висуває такі загальні цілі освіти:

- розвиток особистості відповідно до віку, індивідуальних передумов і можливостей, підготовка до особистого та громадського життя, до освіти впродовж життя, результатом чого є трудова діяльність і зайнятість;
- підтримка у кожному почуття приналежності власного народу до європейського та загальносвітового співтовариства, поваги до інших народів, культури і цінностей, які виробилися за період розвитку людської істоти;
- виховання шанобливого ставлення до європейських культурних традицій і цінностей, до етнічної, культурної, мовної та релігійної приналежності кожного, не зважаючи на те, представником якого народу (малого чи великого) він є;
- засвоєння принципів демократії та розвиток здатності людини використовувати основні свої права, засвоїти такі цінності як свобода, відповідальність і толерантність;

- здобуття знань з галузей суспільних та природничих наук, з техніки, естетичних, культурних і моральних цінностей;
- здобуття знань про довкілля та охорону природного середовища.

З окреслених нових цілей освіти, схарактеризованих у Білій книзі та в Законі про школу, випливає, що чільне місце в сучасній системі цілей і завдань виховання і освіти в Чехії посідає розвиток особистості кожної окремої людини, її здібностей і талантів, необхідних для успішної трудової діяльності впродовж усього життя. Наступна група цілей пов'язана з необхідністю усвідомлення кожною окремою особистістю своєї приналежності до загальноосвітової спільноти, а саме – європейської. І лише після цих цілей слідує здобуття знань з різних галузей науки. Така ієрархія цілей освіти і виховання говорить про те, що в сучасній Чехії головна увага приділяється вихованню аспекту формування особистості, в тому числі громадянському вихованню, що також відповідає загальноосвітовим тенденціям.

Подальшими стратегічними документами розвитку загальної середньої освіти в Чехії стали: Довгостроковий план розвитку системи освіти в Чехії (*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR*) (2002, 2005); Закон про освіту (*Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*) (2005); Стратегія безперервної освіти (*Strategie pro další vzdělávání*) (2007)), Довгостроковий план розвитку системи освіти (*Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávací soustavy ČR*) (2011–2015).

Зокрема у Довгостроковому плані розвитку системи освіти Чеської Республіки, затвердженому урядом у 2002 р. (Стратегічний план Чехії 2002 – *Dlouhodobý záměr ČR2002*), наголошується на восьми основних стратегічних напрямках подальшого розвитку освіти країни, серед яких – модернізація цілей і змісту освіти; забезпечення якості, контролю та оцінювання результатів навчання [4].

Довгостроковий план розвитку системи освіти Чеської Республіки 2005 р. (Стратегічний план Чехії 2005 – *Dlouhodobý záměr ČR2005*) продовжив тему модернізації змісту освіти як одного зі стратегічних напрямів розвитку національної освіти [5]. Модерніза-

ція змісту освіти передбачала його стандартизацію шляхом визначення обов'язкового для учнів шкіл різних типів і рівнів освітнього мінімуму для забезпечення єдності чеської системи освіти, що водночас надавало свободу вчителю в організації навчального процесу.

В європейських країнах існують різні визначення поняття «освітній стандарт» і розмаїття підходів до процесу стандартизації. Більшістю країн (Бельгія, Швеція, Норвегія, Фінляндія, Німеччина, Великобританія, Італія, Нідерланди та ін.) поняття «стандарт» використовується в офіційних документах. В інших країнах, серед яких і Чехія, це поняття фігурує у галузі освіти, але в офіційних документах відсутнє. Замість поняття «стандарт» вживаються синонімічні терміни. Чеські освітяни використовують термін «рамкова освітня програма» (Rámcový vzdělávací program – RVP), яка трактується як сукупність норм, що визначають зміст загальної освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості шкільної освіти та нормативний термін навчання. На сьогодні «рамкова освітня програма», як і документ «Національна програма розвитку освіти в Чеській Республіці» (Біла книга), регулює середню освіту в Чехії.

Розроблення системи національних освітніх стандартів у Чехії розпочалася з процесом реформування шкільної освіти. У період існування Чехословаччини (1960–1990) загальноосвітні заклади знаходились у жорстких рамках однаковості у змісті та організації навчання. Можливість розвиватись, а згодом і виходити за рамки загальноприйнятої освітньої системи, з'явилась у 1989 р. з послабленням комуністичного режиму на території країни. На початку 90-х рр. було взято курс на лібералізацію освіти, на надання більшої самостійності школам. Перші кроки у цьому напрямі було зроблено з прийняттям шкільного закону 1990 р. (Školský zákon č. 171/1990 Sb.), коли загальноосвітні заклади отримали право формулювати та реалізовувати власну стратегію розвитку освітніх пропозицій. Гнучкішими стали навчальні плани, розширились права директорів шкіл щодо вибору предметів навчання, було дозволено обирати підручники і навчальні посібники [15].

У серпні 2004 р. Міністерство освіти, молоді та спорту (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – MŠMT) оголосило про початок кури-

кулярної або шкільної реформи, яка передбачала скасування загальної обов'язкової шкільної програми. З січня 2005 р. набув чинності новий Закон про школу (2004) (*Školský zákon – č. 561/2004 Sb.*), де було вперше зазначено, що чеська шкільна освіта будується на основі системи освітніх програм на двох рівнях – державному та шкільному [16].

Вищим рівнем цієї системи стали національні освітні стандарти – «Національна програма освіти» (*Národní program vzdělávání*) для дітей та молоді віком від 3 до 19 років. Національну програму було розроблено Міністерством освіти спільно з Науково-дослідним інститутом педагогіки у Празі (*Výzkumný ústav pedagogický v Praze – VÚP*), обговорено і прийнято спільно з народними депутатами Парламенту Чеської Республіки.

У національних стандартах було відображено спільні цілі виховання і навчання, сформульовані у Білій книзі і в шкільному законі 2004 р., ключові компетентності, спрямовані на розвиток особистості, виховання громадянина, підготовку до продовження освіти і практичного життя. Вони також містили загальні положення змісту освіти, найбільш важливі для реалізації поставлених цілей.

Паралельно з Національною освітньою програмою (національними стандартами) для кожної окремої галузі освіти (дошкільної, початкової та середньої освіти) Міністерством освіти розроблялася своя – рамкова освітня програма (*Rámcový vzdělávací program – RVP*). Для неповної середньої професійної освіти, повної середньої професійної освіти та вищої професійної освіти такі програми розроблялися спільно з відповідними галузевими міністерствами. Особлива увага приділялася мовній освіті, інформаційним технологіям, екологічній освіті та розвитку ключових компетентностей.

Водночас, з рамковими освітніми програмами, підготовленими для окремих галузей освіти, розроблялися рамкові освітні програми для дошкільного виховання, загальноосвітніх художніх шкіл, мовних шкіл тощо.

Наразі в Чехії задекларовано такі рамкові освітні програми: рамкова освітня програма для дошкільної освіти (*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání – RVP PV*); рамкова освітня програма для базової освіти і Додаток – рамкова освітня програма для

базової освіти учнів з легкими психічними розладами (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením – RVP ZV–LMP); рамкова освітня програма для середньої школи (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia – RVP GV); рамкова освітня програма для професійної освіти (Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání – RVP SOV); інші рамкові освітні програми, наприклад, рамкова освітня програма для базової мистецької та художньої освіти (Rámcový vzdělávací program pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání – RVP ZUV), рамкова освітня програма для мовних шкіл з правом організації державних мовних іспитів (Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky – RVP JŠ).

Нижчий рівень системи освітніх програм посіла шкільна освітня програма (Školní vzdělávací programy – ŠVP) – педагогічний документ, який визначає освіту у цій галузі в конкретно зазначеній школі.

Згідно з курикулярною реформою директорам шкіл і педагогам надавалося більше автономії у виборі змісту навчання. Вчителі мали можливість вибирати або створювати власні варіанти програм, а шкільна адміністрація мала можливість ефективніше використовувати педагогічні кадри. Така перебудова чеських шкіл стала результатом децентралізації управлінських функцій, підвищення самоуправління та відповідальності шкіл за якість загальноосвітньої підготовки. У новій системі діяв подвійний контроль. Директор кожної школи стежив за тим, щоб усі вчителі дотримувалися тієї програми, яку задекларувала їх школа. Державний контроль покладався на Інспекцію шкільної освіти (Česká školní inspekce – ČŠI), перед якою поставало два завдання: контролювати, чи відповідає програма навчання у школі рамкам державних освітніх стандартів, і перевіряти, чи виконує школа свою власну програму [2].

Система освітніх програм була спрямована на розширення самостійності навчальних закладів, на варіативність навчальних планів і програм, а отже, і на варіативність змісту навчання, яке повинно було забезпечити індивідуалізацію з урахуванням здібностей і можливостей учнів.

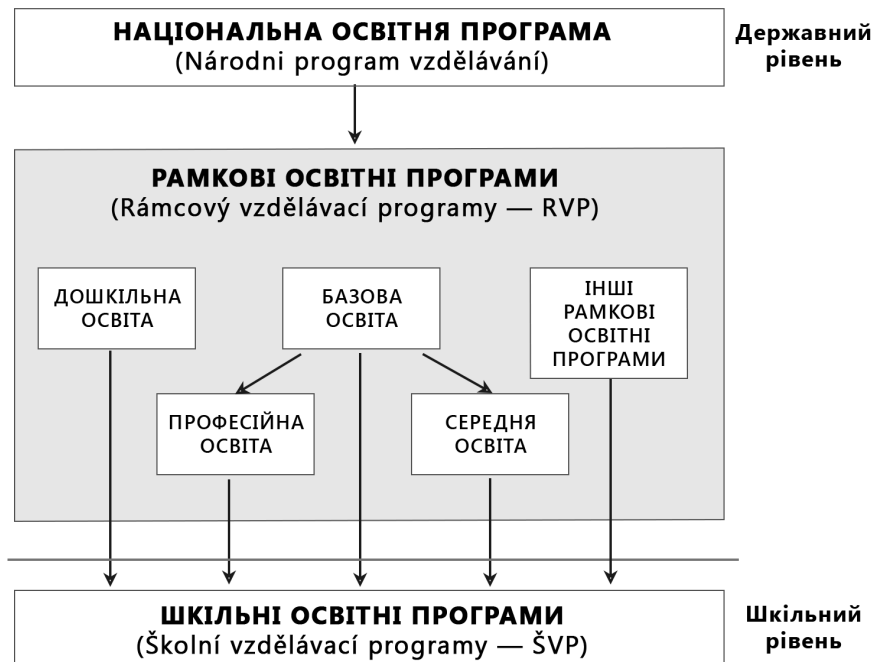


Рис. 2.2.1. Рамкові та шкільні освітні програми Чеської Республіки

Головна відмінність між обов'язковими навчальними програмами, що діяли до курикулярної реформи, і рамковими освітніми програмами, які почали діяти після реформи, полягала у тому, що обов'язкові навчальні програми були єдині для всіх шкіл у країні. Вони виходили з якогось певного набору умов, певного рівня учнів та традиційного набору навчальних предметів у навчальному плані. Їх метою було засвоєння навчального матеріалу та оцінювання того, якою мірою учень його опанував і чи здатний його відтворити.

Рамкові освітні програми, навпаки, робили акцент не на навчальному матеріалі, а на результатах освіти, на тому, щоб учні могли логічно пов'язати навчальний матеріал, а здобуті знання ре-

алізувати у повсякденному житті. Вони встановлювали основні вимоги до освіти учнів базових і середніх шкіл на державному рівні, які школи потім розробляли і конкретизували у своїх шкільних програмах відповідно до вимог школи, досвіду вчителів і набору конкретних учнів.

Необхідно зазначити, що суть змін полягала не лише у можливості зміни документу, але, передусім, у способі його реалізації. Тобто, шкільна реформа надала можливість змінити підходи до учнів, посилити їхню освітню мотивацію, створити найбільш сприятливу атмосферу для навчання, сформувати простір для їхнього активного включення у навчання та самостійного вивчення матеріалу, розвивати їх творчість та багато іншого, що у підсумку дає змогу кожному учневі користуватися здобутою освітою впродовж життя, доповнювати її і поліпшувати, щоб якомога повніше реалізувати свій власний потенціал, підвищити якість свого життя.

Слід підкреслити, що курикулярна реформа супроводжувалася розробкою методичних матеріалів. Задля методичного забезпечення вчителів та інформаційної підтримки впровадження рамкових освітніх програм у школах було створено спеціальний методичний портал, де й дотепер працює консультативний центр [10].

Отже, головною метою шкільної реформи стало створення такої освіти, яка допомагала б кожному учневі максимально поповнювати свої знання, розвивати здібності, вміння та особистісні якості, які можна широко застосовувати у різних сферах життя і діяльності, що давало б змогу легко перекваліфікуватися, адаптуватися до змін тощо. Доступність освіти розглядалася не лише з точки зору порівняльних можливостей для дітей з різним фізичним, інтелектуальним розвитком та з різними соціальними умовами життя, а й з позиції застосування підходів, коли учень є активним учасником освіти. Підґрунтям для навчання стало сприятливе середовище освіти і мотивація до навчання упродовж усього життя.

Завдяки шкільній реформі змінилися цілі та зміст освіти, сформувалися система оцінювання якості діяльності освітніх установ і система оцінювання якості результатів учнів у навчанні, посили-

лась автономія шкіл, відбулися зміни у професійній діяльності педагогічних працівників.

Суть шкільної реформи полягала у тому, що замість обов'язкової шкільної програми було введено загальнонаціональні освітні стандарти. Тобто, якщо досі єдина державна шкільна програма визначала для всіх шкіл у країні, чим повинен займатися вчитель на першому, другому, третьому уроці, і що повинен знати учень у кінці першого місяця навчання, відтепер освітні стандарти, розроблені Міністерством освіти, лише в загальних рисах визначали ті знання, якими повинен володіти випускник останнього класу базової чи середньої школи.

Процес стандартизації для кожної окремої галузі освіти в Чехії відбувався у різні роки. Курикулярна реформа в середній освіті була розпочата 2007-го, коли було введено перший з чотирьох пакетів рамкових освітніх програм. У 2010 р. було введено останній – четвертий. До 2012-го всі середні школи Чехії вже працювали за своїми шкільними освітніми програмами. Оскільки в Чеській Республіці існують різні типи середніх шкіл (гімназії, середні спеціальні школи, середні спеціальні училища тощо), то і рамкових освітніх програм у цій галузі розроблено багато.

Рамкова освітня програма для середньої школи (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia – RVP GV) містить основні вимоги, умови і правила освіти дітей шкільного віку (з 15 до 19 років) у гімназіях і встановлює загальні рамки, яких необхідно дотримуватися під час розроблення навчальної програми для кожної конкретної школи. Водночас ця програма відкрита для шкіл, учителів та дітей і створює умови, що будь-яка школа, педагогічний колектив, професійна група людей або окремих педагог може розробити і реалізувати свою власну освітню програму.

Структура освітнього стандарту:

Частина А.

1. Визначення рамкової освітньої програми для гімназії.

1.1. Система курикулярних документів.

1.2. Принципи рамкової освітньої програми для гімназії.

Частина В.**2. Характеристика середньої освіти.**

- 2.1. Організація середньої освіти.
- 2.2. Вимоги до вступу до середнього навчального закладу.
- 2.3. Спосіб та вимоги до завершення середньої освіти та отримання свідоцтва щодо здобутої кваліфікації.

Частина С.**3. Поняття і цілі середньої освіти.**

- 3.1. Концепція освіти.
- 3.2. Цілі освіти.

4. Ключові компетентності.**5. Навчальні курси.**

- 5.1. Мова і мовна комунікація.
 - 5.1.1. Чеська мова та література.
 - 5.1.2. Іноземна мова.
 - 5.1.3. Друга іноземна мова.
- 5.2. Математика та її застосування.
 - 5.2.1. Математика та її застосування.
- 5.3. Людина і природа.
 - 5.3.1. Фізика.
 - 5.3.2. Хімія.
 - 5.3.3. Біологія.
 - 5.3.4. Географія.
 - 5.3.5. Геологія.
- 5.4. Людина і суспільство.
 - 5.4.1. Громадянські та соціальні науки.
 - 5.4.2. Історія.
 - 5.4.3. Географія.
- 5.5. Людина і світ праці.
 - 5.5.1. Людина і світ праці.
- 5.6. Мистецтво та культура.
 - 5.6.1. Музичне виховання.

5.6.2. Образотворче мистецтво.

5.7. Людина і здоров'я.

5.7.1. Санітарна освіта.

5.7.2. Фізичне виховання.

5.8. Інформатика та інформаційно-комунікаційні технології.

5.8.1. Інформатика та інформаційно-комунікаційні технології.

6. Наскрізні питання.

6.1. Особистісне та соціальне виховання.

6.2. Виховання мислення у європейському та світовому контексті.

6.3. Полікультурна освіта.

6.4. Екологічна освіта.

6.5. Медіаосвіта.

7. Рамковий навчальний план.

7.1. Загальні зауваження.

7.2. Примітки до навчальних курсів.

8. Принципи розроблення шкільної програми для чотирирічних гімназій та гімназій вищого рівня.

Частина D.

9. Виховання учнів з особливими освітніми потребами.

9.1. Навчання учнів з обмеженими фізичними можливостями та вадами.

9.2. Навчання учнів з різних культурних і соціально незахищених верств населення.

10. Освіта обдарованих учнів.

11. Умови гімназійних закладів.

12. Словник термінів [13].

Програма розпочинається з огляду нормативної бази (згідно з якою її розроблено і впроваджено), перераховуються принципи, на яких будується рамкова програма (зв'язок курикулуму та ключових компетентностей, їх застосування у реальному житті, навчання

впродовж життя, підтримка автономії шкіл та професійної відповідальності освітніх працівників середньої школи тощо).

У другій частині викладається характеристика чотирьохрічної гімназійної освіти, її організація, вимоги до вступу, вимоги до закінчення та отримання документів, що підтверджують ступінь досягнутої кваліфікації. Далі прописуються концепція, цілі середньої освіти та ключові компетентності як вони розуміються в даному документі.

Під ключовими компетентностями розуміється комплекс знань, умінь, здібностей, навичок поведінки та цінностей, необхідних для особистого розвитку індивідууму, досягнення успіху у майбутньому житті та активної участі в житті суспільства. Відбір і зміст компетентностей відбувається з урахуванням загальноприйнятих цінностей у суспільстві і загальних уявлень про те, які навички потрібні індивіду для освіти, спокійного й успішного життя, для виконання функцій громадянина суспільства.

Метою освіти є забезпечення всіх учнів набором ключових компетентностей на рівні, доступному кожному [13, с. 8–9]. У результаті здобуття середньої освіти учень повинен опанувати такі ключові компетентності: компетентність до навчання; компетентність до вирішення завдань (проблем); комунікативні компетентності; компетентності соціальні та персональні; компетентності громадянські; компетентності трудові.

Далі у документі описано результати з перерахованих ключових компетентностей, яких учні повинні досягти по закінченню середньої школи.

Зміст освіти у гімназіях представлено у вигляді вісьмох навчальних курсів (*vzdělávací oblasti*), кожний з яких складається з однієї чи кількох навчальних дисциплін (*vzdělávací obor*), близьких за змістовою спрямованістю:

1. Мова і мовне спілкування (чеська мова і література, іноземна мова, друга іноземна).
2. Математика та її застосування.
3. Людина і природа (фізика, хімія, біологія, географія, геологія).
4. Людина і суспільство (соціальна та громадянська освіта, історія, географія).
5. Людина і світ праці.

6. Мистецтво і культура (музика, образотворче мистецтво).

7. Людина і здоров'я (виховання здорового способу життя, фізичне виховання).

8. Інформатика та інформаційно-комунікаційні технології [13].

Кожний окремий навчальний курс має містити характеристику, навчальні цілі та навчальний зміст. Характеристика пояснює місце та значення певного курсу в системі середньої освіти, наводиться характеристика всіх навчальних дисциплін, що входять до певних освітніх курсів, визначається взаємозв'язок між змістом базової та середньої освіти.

Після характеристики повинні бути представлені цілі навчальних курсів. У цій частині необхідно зазначити, який внесок робить курс та його кожна окрема дисципліна у розвиток ключових компетентностей, а також до чого повинен прагнути учень, опановуючи зміст освіти, щоб у результаті набути ключові компетентності.

У змісті освіти навчальний матеріал має взаємопов'язуватися з очікуваними результатами. Очікувані результати показують, який рівень опанування навчальним матеріалом кожного окремого курсу досягнуто учнем на момент закінчення середнього навчального закладу. Маються на увазі не тільки знання, але й уміння і навички, які знадобляться учням у практичній діяльності. Очікувані результати повинні бути обов'язково сформульовані у шкільній освітній програмі. Навчальний матеріал розглядається як інструмент для досягнення очікуваних результатів.

Увесь навчальний матеріал, який подається у рамковій програмі для середньої освіти, є обов'язковим для вивчення. Крім обов'язкового матеріалу можна розробляти додаткові курси, які пропонують розширити освіту. Також вони доступні в електронному вигляді на веб-сайті Науково-дослідного інституту педагогіки у Празі. Школа сама повинна розширити обсяг навчального матеріалу та повніше сформулювати очікувані результати. Навчальний матеріал з кожного предмета повинен ділитися на теми та тематичні блоки.

У шкільній освітній програмі зміст навчальних дисциплін повинен бути представлений як навчальні предмети. Дозволяється інтегрувати теми та тематичні блоки з деяких дисциплін у інші задля максимальної

підтримки міждисциплінарних (міжпредметних) зв'язків. Усе це необхідно для розвитку потенціалу учнів, поєднання знання та навичок.

Наведемо приклад, як у рамковій освітній програмі для гімназії пропонується будувати навчальний курс «Мова та мовне спілкування» предмет «Чеська мова».

1. *Характеристика навчального курсу.* Важливість курсу полягає, передусім, у розширенні свідомого використання мови як основного інструменту для розвитку абстрактного мислення, поглиблення комунікативних навичок, створення основи для ефективної всебічної освіти. Мовна освіта дає змогу учням глибше пізнавати духовне багатство нації та її традиції. Учні поступово опановують принципи використання мови в різних формах спілкування (усній і письмовій). Лінгвістичні і стилістичні вміння та навички й відповідні комунікативні компетентності учнів розробляються під керівництвом учителів за рахунок активної участі в різних комунікативних ситуаціях.

Навчальний курс «Мова та мовне спілкування» представлено такими предметами: чеська мова та література, іноземна мова, друга іноземна мова.

2. *Основні цілі курсу спрямовано на формування та розвиток таких ключових компетентностей:* вміння сприймати і використовувати чеську та іноземні мови як засіб для обробки і подальшої передачі інформації, знань і досвіду, накопиченого у взаємодії зі світом і з самим собою, висловлювати свої потреби, думки, самостійно вирішувати завдання, а також як засіб для подальшого автономного безперервного навчання; засвоєння базових правил взаємоповаги та міжособистісного спілкування у конкретному культурному середовищі; формування загальних відомостей щодо соціально-історичного розвитку людства, які допомагають виховувати повагу і терпимість до культурних цінностей різних мовних спільнот; розуміння себе, розуміння своєї ролі в різних ситуаціях, визначення свого власного простору з різними комунікаційними партнерами; вміння творчо працювати з художнім текстом, розуміти побудову та смисл тексту, дати його стилістичну оцінку, що позитивно впливає на естетичний, емоційний та етичний аспект особистості учня; створення об'єктивного, критичного та позитивного ставлення до літератури, формування звички читати

як художню, так і не художню літературу, що потім відображаються на орієнтації учня впродовж його подальшого життя; формування ціннісних орієнтацій та вподобань, чуйного сприйняття світу і самого себе.

3. *Предмет «Чеська мова».* Очікувані результати полягають у тому, що на завершення курсу учень: знає різновиди національної мови і використовує їх належним чином відповідно до комунікативної ситуації; при аналізі обраних текстів може описати основні риси чеської мови, пояснити закономірності і сучасні тенденції її розвитку; у розмові дотримується принципів стандартної вимови, використовує звукові засоби мовлення (модуляція сили, висоти голосу і темпу мови, наголос, паузи, фразування); у розмові доречно використовує невербальні засоби мовлення; на письмі дотримується основних правил правопису, з опорою на допоміжні посібники може впорюватися зі складними випадками правопису, ефективно використовує графічну схему тексту; може добирати виразні засоби мовлення відповідно до їх функцій, комунікативної мети, ситуації, контексту та аудиторії; може пояснити важливість слів у контексті; на практиці може застосовувати знання з морфології, словотворення та синтаксису чеської мови; використовує знання про члени речення і їх корелятивні зв'язки; чітко виражає думки, логічно структурує висловлювання; правильно використовує стилістичні засоби; утримує та логічно розвиває тему; використовує основні принципи риторики; обирає адекватні комунікаційні стратегії залежно від співрозмовника; може зрозуміти, коли маніпулюють думкою і в змозі боронитися від цього; коментує та інтерпретує текст, може зробити його комплексний аналіз, аргументує свої твердження; може створювати короткі повідомлення та конспекти, використовуючи і інтерпретуючи текст; ефективно і самостійно використовує різні джерела інформації (словники, енциклопедії, Інтернет) [13, с. 14].

Навчальний матеріал: загальні відомості про мову і мовлення (мова і мовлення, мовне спілкування, мислення і мова, національна мова і її різновиди, чеська і слов'янські мови, культура мови, основні тенденції розвитку чеської мови); мова і звук (принципи стандартної вимови, звукові засоби мовлення); графічне зображення мови (письмо, його походження та види, основні правила орфографії чеської мови та найуживаніші винятки з них); лексика, семантика і словотвір (лексич-

на та фразеологічна одиниці, семантичні зв'язки між словами, словниковий запас, способи словотворення); морфологія (частини мови, граматичних категорії і форми); синтаксис (структура речення, актуальні члени речення, пунктуація); стилістична характеристика засобів вираження; текст і стиль, стилістичні об'єктивні та суб'єктивні чинники; текст (висловлювання) та комунікативна ситуація (середовище, учасники, їх роль); функціональні висловлювання (самовираження, звернення, переконання, аргументація, контакт тощо); офіційна мова; комунікативні стратегії (адресат, вербальні і невербальні засоби вираження, прямі і непрямі вирази, мовний етикет); монолог і діалог (побудова діалогу, питання-відповідь, види літературного діалогу, позатекстові суб'єкти (автор, читач, оповідач, ліричний герой), розповідні способи (мова пряма, непряма мова); риторика (види риторичних промов, підготовка та реалізація риторичного виступу); основні властивості тексту, принципи його побудови (когерентність тексту, структура тексту, інтертекстуальність); функціональні стилі та їх реалізація у текстах [Там само, с. 14–15].

Далі в рамковій освітній програмі окреслено очікувані результати та основний зміст навчального матеріалу за кожним з предметом зазначеного навчального курсу.

Рамкова освітня програма містить спеціальну главу, де розкрито принципи розроблення шкільної програми для чотирирічних гімназій та гімназій вищого рівня, де вказуються: вихідні дані шкільної програми та школи; характеристика школи; характеристика шкільної програми (напрямок, профіль випускника, організація прийому до школи, організація випускних іспитів, виховні та освітні стратегії, забезпечення навчання дітей зі спеціальними освітніми потребами та обдарованих дітей); навчальний план; навчальні програми; оцінювання учнів (правила, способи та критерії оцінювання); самооцінка школи.

Окремі розділи присвячено вихованню учнів зі спеціальними освітніми потребами та освіті обдарованих дітей.

Одинадцятий розділ присвячено матеріальним, кадровим, санітарно-епідеміологічним, організаційним та іншим питанням функціонування гімназійного закладу.

Отже, рамкова програма середньої освіти в Чеській Республіці є державним документом, що визначає цілі середньої освіти, ключові

компетентності, які набуває учень у результаті її опанування, зміст освіти у загальному вигляді на рівні навчальних курсів, що містять основні навчальні предмети, рамковий навчальний план. Також програма окреслює принципи побудови шкільних програм на рівні конкретної школи.

Стандарт середньої освіти досягається шляхом засвоєння учнями базового, досить широкого, набору ключових компетентностей на різних ступенях навчання і досягнення ними очікуваних результатів, окреслених у рамкових освітніх програмах. Варіативність освіти виникає за рахунок можливостей, що надаються школам при формуванні власних програм, в організації, формах подачі змісту освіти, методах навчання, розширенні і поглибленні основного матеріалу, можливості включення додаткового навчального матеріалу, різних видів діяльності тощо.

Сучасна гуманістична модель школи нерозривно пов'язана з появою в прогресивних країнах освітніх технологій, які розвивають творчість, пізнавальну активність учнів, ініціативу і самостійність у засвоєнні знань, а також задовольняють індивідуальні потреби та інтереси дітей у всіх сферах шкільного життя.

Початок процесу модернізації структури системи освіти в Чехії було покладено в середині 90-х рр. XX ст. Шкільний закон 2001 р. поряд з такими традиційними для чеської освіти ланками шкільної системи як материнська школа (дитячий садок), основна 9-річна школа, що складається з двох ступенів: 1–5 кл. і 6–9 кл., основна художня школа, 1–2–3-річна неповна середня школа, 4-річна повна середня професійна школа, включає і нові ланки: 8-річну гімназію і 3-річну вищу професійну школу. Завданням всіх цих видів навчально-виховних закладів є реалізація різних освітніх програм.

Згідно з Шкільним законом, дошкільне виховання організовується для дітей віком 3–6 років. Метою цього виховання є фізичний, розумовий і емоційний розвиток дитини, засвоєння ним основних норм поведінки, основних цінностей у стосунках між людьми, формування базових передумов для подальшого навчання. Дошкільне виховання має за можливості вирівняти наявні відмінності у розвитку дітей перед їх вступом до школи. Для цього в мережі дошкільних установ працюють спеціальні педагогічні працівники та психологи.

У Чехії існує обов'язкова дев'ятирічна освіта. Зазвичай діти відвідують школу з шести до п'ятнадцяти років. Закон дозволяє вчитися в різних типах освітніх установ з різними навчальними програмами.

Навчання в основній школі, що складається з двох ступенів (I–V кл., II–VI–IX кл.), починається з шести років. Згідно із Законом встановлюється дев'ятирічний термін обов'язкового навчання.

Мета базової освіти полягає в розвитку особистості учня відповідно до принципів гуманізму, демократії та патріотизму шляхом засвоєння основних знань, умінь і навичок; розумовий, моральний, естетичний, трудовий та фізичний розвиток; розвиток його здібностей в сфері мов, математики, природничих та суспільних наук; здобуття інших знань і набуття умінь, необхідних для подальшого життя, орієнтації в суспільстві й подальшої освіти.

Обов'язкову 9-річну освіту учні можуть здобути кількома шляхами:

- в основній дев'ятирічній школі;
- після навчання на першому ступені (1–5 кл.) основної школи можна 4 роки навчатися у восьмирічній гімназії.

У віці 6–15 років діти здобувають обов'язкову освіту в початковій школі (základníškola). Після складання встановлених школою іспитів учні можуть покинути початкову школу і вступити до гімназії (gymnázium) на восьмирічне навчання після закінчення 5 класу або на шестирічне навчання після закінчення 7 класу. Початкові школи в Чехії поділяються на кілька видів:

- звичайні початкові школи, де у рамках 2 циклів учні здобувають обов'язкову освіту;
- початкові школи з гуманітарним нахилом, у яких наголос в освіті робиться на вивчення гуманітарних наук;
- консерваторії, танцювальні школи, після закінчення яких учні на загальних підставах можуть продовжити навчання в середній школі;
- школи для дітей з обмеженими можливостями;
- школи для дітей з порушеннями розумового розвитку.

Перший цикл початкової школи триває 5 років (з 1 по 5 клас), в ході яких закладається фундамент знань, учні здобувають загальні знання з різних предметів, наприклад, рідна й іноземна мова, природничі науки. Як правило, кількість уроків на тиждень коливається у межах 22–25. Їх всі веде один і той самий учитель. Упродовж другого ступеня тривалістю 4 роки (з 6 по 9 клас) предмети починають вести різні учителі, а кількість занять на тиждень збільшується до 27–30. Впродовж першого циклу початкового навчання оцінки учням не ставляться – учитель дає лише усні характеристики. Під час другого циклу учням вже виставляються оцінки за шкалою від 1 до 5, де 1 – найвища оцінка. Шкільний рік, що триває з 1 вересня по 31 серпня розділений на семестри і за кожен семестр виводиться підсумкова оцінка на підставі успішності, продемонстрованої за цей термін. Учні, що продемонстрували незадовільний рівень знань з того чи іншого предмета за підсумками року залишаються на другий рік для повторного проходження курсу.

Після успішного закінчення дев'ятого класу початкової школи, або четвертого класу 8-річної гімназії, учні отримують свідоцтво про основну освіту за результатами загальної успішності.

Відстаючі учні наприкінці дев'ятого класу складають випускні іспити в основній школі, і тільки після цього отримують свідоцтво. Якщо учень не склав іспитів, директор за рішенням педагогічної ради може дозволити йому продовжити навчання в основній школі до досягнення 18-річного віку.

Середня освіта є продовженням початкової освіти і поділяється на такі етапи:

- середня освіта, яку здобувають упродовж одного-двох років і завершують отриманням табелю успішності з результатами випускного іспиту;
- середня освіта, яку здобувають упродовж одного-двох років і завершують отриманням табелю успішності з результатами випускного іспиту та свідоцтва про професійну підготовку (такі випускники здебільшого не продовжують навчання, а йдуть працювати за фахом);

- середня освіта, яку здобувають упродовж чотирьох років і завершують отриманням атестату зрілості.

Державний випускний іспит складається з кількох частин: екзамену з чеської мови та інших іспитів відповідно до спрямованості навчального закладу (загальна і профільна частина).

Починаючи з 2005 р. всі діти повинні закінчувати 9-річну основну школу. Умовою вступу в середні школи є успішні результати обов'язкового навчання і позитивні результати вступних іспитів, умови яких встановлюються для кожної середньої школи відповідно до освітніх програм.

Середня освіта поділяється на два ступені: неповну і повну середню освіту. Метою освіти є розвиток знань, умінь і здібностей учня, здобутих на щаблі основної освіти. На цьому ступені реалізується розширений і поглиблений зміст загальної освіти або загальної та професійної, диференційованих за відповідними освітніми програмами середньої школи. Формуються передумови для особистого, громадського життя, для здобуття подальшої освіти і для вибору трудової діяльності.

Середню освіту можна здобути, успішно закінчивши одну з освітніх програм:

- неповну середню освіту (1–2 роки навчання в середніх школах, що дають, крім загальної освіти, теоретичну і практичну підготовку з тих чи інших спеціальностей);
- неповну середню професійну освіту (2–3 роки навчання в середніх школах з поглибленою теоретичною та практичною підготовкою з тих чи інших спеціальностей);
- повну середню загальну освіту надає гімназія з 4-річним терміном навчання на базі основної школи. Крім того, гімназична освітня програма може бути 8- і 6-річною відповідно на базі 5-го чи 7-го класу основної школи. Така різноманітність можливостей здобуття повної середньої загальної освіти пояснюється бажанням повніше враховувати індивідуальні особливості розвитку дітей, наданням часу для вибору подальшого напрямку навчання, для формування власних інтересів;

- повну середню професійну освіту можна здобути, успішно закінчивши 4-річне денне навчання за програмами професійної освіти у відповідних повних середніх професійних школах

Установи середньої освіти в Чехії поділяються на три основні види: загальноосвітні середні школи (*gymnázium*), середні технічні школи (*střední odborná škola – SOŠ*) і середні професійні школи (*střední odborné učiliště – SOU*).

Загальноосвітні середні школи (*gymnázium*) пропонують своїм учням загальну освіту, що відповідає рівню ISCED3A (Міжнародна стандартна класифікація освіти), поглиблення здобутих під час обов'язкового засвоєння знань з усіх предметів. Основним завданням шкіл цього типу є підготовка випускників до вступу до вищих навчальних закладів. На території країни нині діє майже 350 навчальних закладів цього типу, 20% з яких є приватними. Тривалість навчання в загальноосвітніх середніх школах чотири роки.

Середні технічні школи (ISCED3B) пропонують своїм учням повну професійну освіту у рамках повних (4 роки) або скорочених програм (2–3 роки) за більш ніж 260 спеціальностями, які відносяться до різних сфер діяльності. Після закінчення курсу учні складають випускний іспит (*maturita*). Майже 40% навчального часу триває викладання загальноосвітньої програми, а 60% відводиться практичним заняттям у лабораторіях. На території Чехії функціонує майже 800 середніх технічних шкіл, чверть з яких приватні.

Професійні школи (ISCED3C), яких в країні налічується понад 500, пропонують професійну освіту з різних робітничих спеціальностей – у межах 280. Майже 50% навчального часу відведено на викладання загальноосвітніх предметів, решта – для практичних занять. Тривалість навчання складає від 1 до 3 років – залежно від вибраного курсу. Відповідними є і 4-річні програми, після закінчення яких випускники складають випускний іспит (*maturita*).

Учні, які успішно провчилися два роки в неповній середній школі, після складання випускних іспитів отримують свідоцтво про неповну середню освіту. Випускні іспити виконуються письмово та усно. В сфері неповної середньої професійної освіти, крім звичай-

них випускних іспитів, потрібно скласти іспит за фахом. Якщо учень не впорався з якимось іспитом, то має право на переекзаменування на початку наступного навчального року.

Для отримання атестата про повну середню освіту необхідно скласти іспити на атестат зрілості, які складаються з двох частин: державної та шкільної. Атестат отримують за умови складання обох частин іспиту. Державна частина, затверджена міністерством і обов'язкова для всіх шкіл, включає в себе іспит з чеської мови та літератури, іспит з іноземної мови (учень вибирає з мов, які він вивчав у школі), іспит з одного з предметів за вибором учня зі списку, встановленого міністерством. Ці іспити можуть бути на основному рівні складності або на вищому, за бажанням учня. Державна частина іспиту на атестат зрілості проводиться у вигляді тестів з окремих предметів. Шкільна частина, яку формує директор спільно з педагогічним колективом, складається з іспиту з чеської мови та літератури, з іноземної мови (тієї самої, що і в державній частині) та двох профільних предметів. Перші два іспити проводяться в письмовій формі, два інші – у письмовій та усній. Директор навчального закладу заздалегідь повідомляє про форму проведення іспитів. І якщо іспит можливий у двох формах, то учень має право вибору.

Знання учнів оцінюються за п'ятибальною шкалою – від одиниці (найвища оцінка) до п'ятірки (найнижча оцінка). У кінці навчального року учні отримують табелі з оцінками з окремих предметів. Іноземні школярі, які приїхали до Чехії, можуть продовжити здобуття початкової освіти без втрати року, якщо це їм дозволяє знання чеської мови. В іншому разі керівництво навчального закладу пропонує їм залишитися на другий рік або розпочати навчання на клас нижче.

Учні можуть перескласти іспити, але не більше двох разів з одного предмета. Результати іспитів оцінюються за п'ятибальною системою (нижча оцінка – 5, вона є негативною). Результат складання однієї з частин іспиту на атестат вважається дійсним і за нескладання другої частини. Закон дозволяє перескласти іспити упродовж п'яти років після закінчення середньої школи. Для учнів, які мають проблеми зі здоров'ям, державна частина іспиту на атестат зрілості може бути проведена в іншій формі, відмінній від передбаченої Законом.

Шляхи здобуття неповної та повної середньої освіти не змінилися в порівнянні з 80-ми роками, головні зміни відбуваються всередині всіх цих освітніх установ, що пов'язано з модернізацією змісту освіти, посиленням загальноосвітньої підготовки в усіх типах середніх шкіл.

Наступною сходинкою, новою в порівнянні з попередніми законами про школу, є вища професійна освіта. Вона розширює і поглиблює знання та вміння студентів, здобуті на щаблі середньої, загальної або професійної освіти, і дає практичну підготовку для обраного виду трудової діяльності. Вища професійна освіта може мати денну, заочну, дистанційну або комбіновану форму навчання. Денна форма триває 3 роки, інші – на рік довше. На цей ступінь приймаються претенденти, які мають повну загальну або професійну середню освіту і виконали умови прийому. Критерії прийому встановлює директор вищої професійної школи, причому вони єдині для всіх бажаних: результати навчання в повній середній школі, результати приймальних іспитів, відповідність іншим вимогам за профілем певної спеціальності, наприклад, медичні показники.

Вища професійна освіта складається з теоретичної та практичної підготовки. Навчальний час триває 45 хвилин, практичні заняття – одна година. Навчання у вищій професійній школі може бути перервано з поважної причини, але не більше, ніж на два роки. Цей щабель освіти закінчується отриманням диплому після успішного закінчення останнього навчального року: екзаменів з професійних предметів, з іноземної мови та захисту випускної роботи, яка може бути виконана і захищена спільно кількома учнями. Керують вищою професійною школою директор, рада школи (6–12 осіб) і колегія. Цей тип освіти має сприяти поліпшенню підготовці кадрів вищої професійної кваліфікації, водночас цей різновид освіти не є включеним до системи вищої освіти.

Сучасна система оцінювання навчальних досягнень має розвиватися відповідно до вимог модернізації освіти, спрямованих на підвищення її якості. Сьогодні вона має враховувати індивідуальну творчу роботу дитини, ритм і динаміку її власного розвитку, стимулювати пізнавальну діяльність і в таких спосіб підтримувати її просування у навчанні. З огляду на це особливої значущості набуває

висвітлення проблеми контролю навчальних досягнень учнів, яка безпосередньо пов'язана з оцінкою якості засвоєння знань, рівня сформованості вмінь, навичок та спроможності учнів застосувати їх у різних видах діяльності.

Сучасна чеська школа стоїть на позиціях розмаїття та варіативності, де важливу роль відіграє система роботи вчителя і школи в цілому, спрямована на максимальне розкриття та розвиток особистісних якостей кожного учня. Водночас навчальний матеріал виступає вже не як самоціль, а як засіб та інструмент, що створює умови для повноцінного прояву і розвитку особистісних якостей суб'єктів освітнього процесу. З урахуванням того, що сучасна чеська школа – це не школа тренувань, а школа проби сил дитини, її актуальною проблемою є оцінювання навчальних досягнень кожного учня, спрямоване на особистісний ріст і розвиток, а не на рівень середнього учня.

Система контролю й оцінки у школах Чехії дає змогу встановити персональну відповідальність учителя і школи в цілому за якість процесу навчання. Система контролю й оцінювання навчальної роботи школяра не обмежується перевіркою засвоєння знань і виробленням умінь і навичок з конкретного навчального предмета. Вона виконує важливіше соціальне завдання: розвинути в учнях уміння перевіряти і контролювати себе, критично оцінювати свою діяльність, встановлювати помилки і знаходити шляхи їх усунення.

Система оцінювання в рамках особистісно орієнтованої освіти прагне нормалізувати стосунки учня з учителем, батьками та самим собою, зняти тривожність, знизити невротизацію учня, підвищити навчальну мотивацію, давати змогу відстежувати динаміку шкільної успішності.

Оцінювання має фіксувати досягнення учня, тому вчитель чеської школи систематично відстежує просування учня векторами його індивідуального розвитку та реєструє опанування найважливіших нових знань та вмінь.

Оцінка процесу та результатів навчання і виховання учнів повинна бути: однозначною; зрозумілою; узгодженою з попередньо визначеними критеріями; фактичною; всебічною; цільовою; систематичною; ефективною; інформаційною [11].

Визначною рисою чеського підходу до оцінювання навчальних результатів школярів є посилення позитивних настанов учнів щодо власної освіти, оцінки їх позитивних проявів, поважання природних відмінностей, диференційованого підходу до способів навчання, стимулювання та підтримка їх індивідуального розвитку, власних здібностей та можливостей.

Оцінювання учнів має бути індивідуальним, без однобічності. У процесі оцінювання чеський учитель повинен звертати увагу на такі чинники:

- якою мірою та учень оволодіває знаннями, яка їх якість і рівень умінь і вправність з окремих навчальних предметів (як міцно і тривало опановує основні знання, що є важливими для продовження й розуміння подальшого навчання, як розуміє навчання, як розуміє смисл і значення навчання для ширшого кола цілей) та виявляє інтерес щодо збагачення своїх знань й умінь в інших предметних галузях;
- як учень застосовує здобуті знання та вміння у процесі розв'язання завдань (усних та письмових), під час розв'язання пізнавальних і практичних ситуацій та проблем, як засвоєні головні відомості, які вміння і навички він демонструє на прикладі та використовує за межами школи в сучасних умовах;
- як учень оволодіває сучасними комунікаційними засобами, які дають йому можливість застосовувати здобуті знання та порозумітися в школі та поза школою (як вміє слухати, як йому доводиться виявляти, запитувати, формулювати свої думки, брати участь у розмові), на якому рівні є його письмовий виступ, якими мовними засобами він володіє та як може їх використовувати, як може розповідати, слідувати своєму досвіду, переживанню, висловлювати свої думки та розмірковувати про трудові успіхи;
- як в учня виявляються риси самостійного мислення (як розуміється на розмаїтті речей, фактів, явищ та процесів, як уміє класифікувати, виокремлювати головне, шукати причини і наслідки, як може обґрунтовувати, висновувати й узагальнювати, висловлювати власні судження та їх логічно аргументувати);

- як сприяють розвитку особистості учня важливі навчальні просування та спроби самостійної роботи (як уміє працювати з підручником, зошитом та газетою, з атласом, таблицею, словниками; як може вишукувати інформацію з різних джерел і узагальнювати її, як може робити різні креслення, схеми, графіки, огляди тощо);
- як учень розуміє та сприймає моральні та суспільні цінності, з якими стикається у процесі свого навчання та які є важливими для його роздумів і застосування на практиці (як учень формує критерії щодо розуміння добрих та поганих вчинків, прикладів, зокрема ворожого ставлення до себе); якою мірою відкритий та уважний до своїх родичів, природи, навколишнього середовища, як піклується про своє здоров'я;
- як учень проявляє себе, які має властивості (як сумлінно та відповідально виконує свої обов'язки, як намагається співпрацювати з учителем, бути уважним та толерантним щодо своїх товаришів, дотримуватися елементарних правил культурної поведінки спілкуванні з іншими людьми).

На думку чеських освітян, функції оцінювання на сучасному етапі розвитку освіти значно розширилися. Сьогодні оцінювання – це процес здобуття, обробки та тлумачення широкого спектра інформації, що стосується розвитку кожного учня. Воно дає можливість учителю діагностувати досягнення та недоліки як у навчанні, так і у викладанні, отримувати інформацію про якість реалізованих шкільних програм. Оцінювання також забезпечує порівнянність результатів навчання як всередині школи, так і на регіональному, загальнодержавному та міжнародному рівні, допомагає вносити корективи в освітню політику.

Під час оцінювання вчителі загальноосвітніх шкіл у Чехії повинні дотримуватися таких стандартів:

- під час рубіжного та підсумкового оцінювання педагогічний працівник (учитель) має висувати розумні вимоги та дотримуватися педагогічного такту відносно учня;
- під час рубіжного оцінювання вчитель має враховувати вікові особливості учня та стан його здоров'я;

- класифікаційний рівень учня оцінює лише той вчитель, який викладає предмет (виключення становить комісія з випускних іспитів);
- при визначенні ступеня успішності з кожного предмета під час підсумкового контролю слід оцінювати якість роботи і результати навчання, які учень досяг за весь атестаційний період, також враховується систематичність під час навчання; ступінь успішності визначається на основі середнього значення;
- оцінка поведінки учня у школі і шкільних заходах є невід'ємною частиною загальної оцінювання учня; неприпустимими є порушення норм поведінки, агресії (у тому числі її вербальних форм), нетерпимості до інших та ксенофобії;
- дані для оцінки та класифікації освітніх результатів і поведінки учнів учитель отримує на основі систематичного діагностичного спостереження за учнем, постійного моніторингу продуктивності учня та його готовності до навчання, різних видів тестувань (письмових, усних, графічних, практичних, фізичних), дидактичних тестів, контрольних письмових робіт і практичних завдань за навчальними програмами, аналізу діяльності учня, консультацій з іншими педагогами, бесід з учнем та його законними опікунами тощо;
- учень середньої школи повинен атестуватися щонайменше двічі на семестр в усній та письмовій формі;
- за усного тестування учитель повинен негайно оголосити учню результат оцінювання; результати оцінювання письмових тестів, практичних робіт тощо повідомляються учню не пізніше ніж за 7 днів;
- учитель повинен вести облік навчальних результатів учня [12].

Отже, оцінювання має бути корисним, ретельним (оцінювання потрібно проводити, використовуючи засоби, які гарантують вірогідність результатів), реалістичним (оцінювання проводиться з погляду доцільності, економічних та організаційних мотивів), етичним (оцінювати потрібно здійснювати коректно).

Оцінювання – процес порівняння досягнутого учнями рівня володіння знаннями, вміннями та навичками з еталонними вимогами, описаними в навчальній програмі. В чеських школах існує кілька форм оцінювання.

Бальна система (klasifikace) – форма оцінювання навчальних результатів та поведінки учня, що виражається у балах (оцінках).

Бали, які виставляє вчитель, мають ураховувати не тільки знання і навички учня, але й мотиви, комунікативні навички, інтереси, поведінку, роботу і моральні звички, ставлення до предмета, навчання тощо. Важко виразити всі ці аспекти лише одним знаком. Ця форма оцінювання носить статичний характер, натомість процес навчання та викладання є динамічним.

Поведінка учня в школі Чеської Республіки оцінюється за трибальною системою: 1 – дуже добре (velmi dobré); 2 – задовільно (uspokojivé); 3 – незадовільно (neuspokojivé).

Успішність навчальних результатів оцінюється за п'ятибальною системою: 1 – відмінно (výborný); 2 – дуже добре (chvalitebný); 3 – добре (dobrý); 4 – задовільно (dostatečný); 5 – незадовільно (nedostatečný).

У школах Чехії діють критерії оцінювання знань з предметів з теоретичним, практичним та виховним ухилом. Наприклад, під час оцінювання учня з предметів з теоретичним ухилом учитель повинен брати до уваги такі вимоги: цілісність, точність і сталість опанованих учнем знань, фактів, концепцій, визначень, закономірностей і зв'язків; якість і обсяг набутих навичок для виконання необхідної інтелектуальної та рухової активності; спроможність учня застосовувати здобуті знання та навички у розв'язанні теоретичних і практичних завдань; якість мислення, особливо його логіка, незалежність і творчість; активність та зацікавленість у навчальній діяльності; точна, лаконічна, професійна та коректна мова (усна та письмова); якість результатів діяльності; використання ефективних методів під час самостійної роботи.

Освітні результати класифікуються за певними критеріями.

Відмінно: учень добре оперує необхідними знаннями, фактами, концепціями, визначеннями і законами; всебічно, повно і точно ро-

зуміє зв'язок між ними; самостійно і творчо застосовує здобуті знання та набуті навички у розв'язанні теоретичних і практичних завдань під час інтерпретації й оцінки явищ і законів; мислить логічно, правильно, самостійно і творчо; графічне письмо є чітким та естетичним; результати діяльності є якісними, допустимі незначні недоліки; здатен самостійно вивчати необхідні матеріали.

Дуже добре: учень достатньо повно і точно опанував необхідний матеріал і може оперувати знаннями, фактами, концепціями, визначеннями і законами; оперативно виконує необхідну інтелектуальну та фізичну роботу; самостійно і продуктивно, або за допомогою незначних підказок учителя застосовує здобуті знання та набуті навички у розв'язанні теоретичних і практичних завдань під час інтерпретації та оцінки явищ і законів; творчо і логічно мислить; у письмовій і усній мові присутні незначні огріхи в точності та акуратності; якість результатів навчання, як правило, без істотних недоліків; графічне письмо є досить естетичним, з незначними недоліками; здатний самостійно або з незначною допомогою вивчати необхідні матеріали.

Добре: учень у цілому опанував необхідні знання, факти, концепції, визначення, проте є незначні прогалини; необхідну інтелектуальну та моторну роботу виконує з незначними недоліками; за застосування здобутих знань і набутих навичок у розв'язанні теоретичних і практичних завдань робить помилки; мислить досить добре, але не проявляє творчості і припускається логічних помилок; в усному та письмовому мовленні має недоліки щодо точності та акуратності; якість результатів навчання позначена частими недоліками; графічне письмо менш естетичне і має незначні огріхи; здатний до самостійного навчання після інструктажу вчителя.

Задовільно: учень має значні прогалини щодо цілісності і точності опанованих знань, фактів, концепцій, визначень та закономірностей; необхідну інтелектуальну та моторну роботу виконує з значними недоліками і не дуже оперативно; за застосування здобутих знань і набутих навичок у розв'язанні теоретичних і практичних завдань припускається серйозних помилок; не може самостійно інтерпретувати й давати оцінку явищам та законам; мислить не творчо, у логіці наявні серйозні помилки; в усному та письмовому мовлен-

ні наявні значні недоліки щодо точності та акуратності; недостатня якість результатів навчання; графічне письмо не досить естетичне; самостійність дослідження позначена утрудненнями, допускає серйозні помилки, не може впоратися без допомоги вчителя.

Незадовільно: учень має суттєві прогалини у цілісності і точності опанованих знань, фактів, концепцій, визначень та закономірностей; інтелектуальна та моторна робота виконується зі значними недоліками; за застосування здобутих знань і набутих навичок у розв'язанні теоретичних і практичних завдань трапляються дуже серйозні помилки; при тлумаченні й оцінці явищ і законів не може ні самостійно застосувати свої знання, ні за допомогою вчителя; не виявляє самостійності у мисленні, трапляються часті логічні помилки; в усному та письмовому мовленні має серйозні недоліки щодо правильності, точності й акуратності; якість результатів і графічні навички мають серйозні недоліки, які не може виправити навіть за допомогою вчителя; не може самостійно вивчати матеріал [12].

На думку чеських науковців, мінуси такої форми оцінювання полягають у тому, що: «зв'язок між бальним оцінюванням та ефективним вихованням не надто виразний, ймовірно тому, що бали, виставлені вчителем, не надають повної інформації щодо навчальної діяльності учня» [6]; «різні вимоги окремих учителів, їх суб'єктивний погляд на концепцію успішного учня, роблять об'єктивність бальної системи дещо проблематичною» [8]; «у повсякденній педагогічній практиці ми бачимо те, що діти, опанувавши певні знання, навички та звички, вже рідко повертаються, аби їх доповнити та поліпшити» [1, с. 24]; «оцінка може відображати стан знань, проте не розкриває інформацію про соціальну класифікацію учня, його здатність до співпраці, його зусилля, працьовитість, творчість і наполегливість. Оцінка має переважно когнітивний зміст, її соціальний вимір обмежений» [Там само, с. 83]; «починаючи з третього класу в учня з'являється тенденція вчитися заради оцінки, яка з кожним роком набуває сили» [1, с. 55]; «оцінка є вкрай спрощеною та абстрактною формою оцінювання, а отже, має низьке інформаційне значення. Вона не вимірює майже нічого з того, що дитина насправді зробила, і не вказує на те, над чим потрібно працювати. Лише вказує на місцезнаходжен-

ня учня серед інших учнів, на рівень учня згідно зі встановленими нормативами» [9, с. 74]; одним із серйозних наслідків оцінки є те, що погано виконана робота часто ідентифікується з низькою продуктивністю навіть тоді, коли дитина працює в межах своїх можливостей добросовісно; «сам факт існування оцінки постійно впливає на характер, продуктивність і спрямованість навчальної діяльності учня і завдає йому чимало занепокоєння під час навчального процесу» [1, с. 76]; батьки учня можуть надавати іншого значення оцінці без ширшого пояснення, ніж те, що вкладає у неї учитель.

Чеські освітяни також відзначають і переваги бальної форми оцінювання навчальних результатів учня: класифікація – кодифікована форма вираження думки щодо навчальної діяльності учня; «класифікаційні дані є одним з основних показників педагогічної діяльності учителя. Вони надають педагогам та суспільству значущу інформацію про учня, ступінь його розвитку, його диспозицію щодо вимог школи» [6, с. 48]; «оцінка, безсумнівно, є важливим символом успіху учня у школі» [Там само, с. 51]; батьки та інші члени суспільства звикли до такої форми оцінювання і вбачають у ній успішність своїх дітей [8, с. 83]; шкільні оцінки досить швидко набувають мотиваційного значення, і, залежно від виконання цієї функції, можуть виконувати і інші функції шкільного оцінювання [Там само]; оцінка значно спрощує представлення результатів оцінювання і дає змогу порівнювати результати навчання та поведінку зі статистичними даними; хоча оцінка є кінцевим підсумком оцінювання, проте середній бал дає надію на успіх у разі тимчасового негативного результату.

Отже, бальна система оцінювання – багатогранне явище і кожен може інтерпретувати її як з негативного, так і з позитивного боку. На думку чеських освітян, питання про доцільність бальної системи є складним. Більшість експертів вважає, що не можна повністю відмовитися від такої форми оцінювання, тим паче анулювати її в адміністративному порядку, слід шукати компромісні варіанти, які були б ефективнішими під час оцінювання навчальних результатів учнів.

Після набуття чинності шкільного закону (*Školský zákon* – ч. 561/2004 Sb.) одним з нововведень стала рівноцінність класич-

них оцінок (від 1 до 5) і словесного оцінювання роботи учня. Система оцінювання дає право педагогічній раді кожного навчального закладу самостійно обирати форми оцінювання: це може бути словесне оцінювання, бальна система оцінок чи їх комбінована форма (оцінка і словесне оцінювання).

Словесне оцінювання – це конкретні словесні коментарі з приводу досягнутих навчальних результатів та поведінки учня. Словесне оцінювання має не лише констатувати ступінь досягнутої успішності, а й відобразити навчальні зусилля і бажання учня. У чеських педагогічних колах дотримуються думки, що словесне оцінювання школярів – прогресивна методика, оскільки є «більш інформативною і мотиваційною формою оцінювання» [14]. Під більшою інформативністю розуміється те, що учень дізнається про критерії оцінювання і про ступінь своєї успішності у межах цих критеріїв. До переваг словесної форми оцінювання над бальною формою оцінювання можна віднести діалог між вчителем та учнем як між рівноправними співрозмовниками. Вона допомагає знизити рівень стресовості учня з приводу тимчасової неуспішності й у таких спосіб підвищує його навчальну мотивацію.

Словесне оцінювання формулюється в такий спосіб:

- спочатку вказують на успіх учня;
- потім вказують на недоліки, помилки і проблеми;
- далі рекомендують на чому слід зосередитися;
- використовують описові вирази – вони містять більше інформації і конкретизують те, що вдалося учневі і що не вдалося;
- вдаються до чітких і недвозначних висловлювань;
- дають чітко зрозуміти, що саме оцінюється;
- оцінку завжди вважають позитивно орієнтованою;
- уникають іронії та сарказму [17].

До переваг словесної форми оцінювання фахівці відносять такі: словесна оцінка не є стресом для учня, оскільки дає змогу підкреслити його позитивні результати й у такий спосіб може його стимулювати; знижує ризик дискримінації слабших учнів; учитель скру-

пульозно піддає аналізу навчальну діяльність учня, його слабкі та сильні сторони; більш інформативна для батьків; уможлиблює індивідуальний підхід до кожного учня; «словесна оцінка може конкретно окреслити те, що учень вже знає, вказати на те, де є прогалини, рекомендувати те, що необхідно повторити, і те, на чому негайно слід зосередитися» [9, с. 75].

Серед недоліків словесної форми оцінювання називаються: за словесної оцінки можуть виникати такі самі помилки, як і при оцінюванні за бальною шкалою; не виникає можливість порівняти успішність учнів; є ризик використання учителем шаблонів та кліше; є ризик того, що замість вербального оцінювання вчитель вдаватиметься до критики, яка стане на заваді подальшого навчання дитини, тобто, буде контрпродуктивною; словесне оцінювання потребує багато часу; батьки не завжди добре розуміють формулювання вчителя; може бути слабкою мотивацією для тих дітей, які працюють.

Отже, словесна форма оцінювання може бути ефективною, якщо вона не виключає інших форм оцінювання і стимулює навчальну та пізнавальну активність учня.

Чеські педагоги використовують і інші форми оцінювання навчальної діяльності учнів, серед яких: проста невербальна оцінка (усмішка, кивок, суворий погляд, жест, який висловлює задоволення, дотик, рукостискання тощо); проста словесна оцінка (так, ні, добре, погано, помилка); короткий словесний експресивний вислів (тепер я вами задоволений, це розчарувало мене тощо); позиціонування учнів відповідно до їхньої успішності та поведінки (більш слабких саджають біля вчителя, сильних учнів вносять до почесного списку тощо); оцінка діяльності (виставка робіт учня, розширення чи звуження повноважень, пропонування завдань за складністю тощо); квантативне оцінювання (символи: плюс-мінус, оцінка з обґрунтуванням, список добре виконаних завдань, список помилок, відсоток); письмова оцінка (характеристика учня, діаграма успішності, шкала оцінок); усна оцінка (простий аналіз роботи, комплексний аналіз роботи, оцінка роботи класу на виховній годині, оцінка реалізованого проекту, нагородження учня, дошка пошани, дошка ганьби, участь учня в шкільних конкурсах, олімпіадах, дискусіях, оголо-

шення переможців, надання повноважень заступника вчителя тощо) [7, с. 29–30].

Учителі не обов'язково повинні використовувати всі форми оцінювання, лише ті позитивні аспекти, які, на їхню думку, є корисними для оптимального розвитку учня.

Найбільш адекватним способом позитивної оцінки особистісного розвитку школяра визнається «портфоліо досягнень» — особова справа школяра, де зберігаються деякі його роботи з окремих предметів, словесні оцінки та інше. Ідея «портфоліо» виникла в США і Канаді у 80-ті рр. ХХ ст. Портфоліо розуміється як форма і процес відбору та аналізу кращих, значущих зразків навчальних робіт, які вказують не тільки на успішність їх виконавця, але й на ефективність витрачених зусиль, а також ступінь просування у навчанні.

Отже, реформування системи оцінювання чеськими науковцями має на меті поліпшити результати та навчальні досягнення учнів, і, безумовно, наблизити показники кожної школи до освітніх стандартів країн ЄС. Шкільна система оцінювання, орієнтована на ефективне навчання школяра, повинна: здійснювати інформативний і регульований (дозований) зворотний зв'язок, інформуючи учня про виконання ним навчальної програми, про те, наскільки він просунувсь уперед, а на певному етапі — про загальний рівень виконання, про його слабкі сторони, аби він міг звернути на це особливу увагу; зворотний зв'язок інформує вчителя про досягнення поставлених цілей; використовувати оцінку як форму заохочення, але не покарання; стимулювати навчання, більше зосереджуватися на тому, що учні знають, ніж на тому, чого вони не знають; відзначати навіть незначні досягнення учнів, давати змогу їм просуватись у власному темпі і не використовувати чинник часу (оскільки швидкість майже ніколи не має відношення до якості навчання); орієнтувати учня на успіх і не сприяти «наклеюванню» ярликів, у тому числі пов'язаних з нереалістичними очікуваннями тих, хто уповноважений перевіряти якість засвоєння знань; спиратися на широку основу, а не тільки на досягнення обмеженої групи учнів (класу); сприяти становленню та розвитку самооцінки.

Список використаних джерел

1. Amonašvili Š. Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: (experimentální pedagogická studie). Ústřední knihovna-OBIS pedagogické fakulty UK, 1987.
2. Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání. Verze: 13.3.2009. Режим доступу: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av_evaluace_bk.pdf
3. Boček, L. Vývoj české vzdělávací politiky a porovnání jejích klíčových témat se vzdělávací politikou Evropské unie v období 90. let. Brno, 2001. 91 s.
4. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2002.
5. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2005.
6. Hrabal, V. Jaký jsem učitel. Praha: Portál, 2010, 239 s.
7. Ježová, M. Metody a způsoby hodnocení žáků základní školy. Brno, Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2009, 70 s.
8. Kolář, Z., Šikulová R.: Hodnocení žáků. 2. doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2009, 200 s.
9. Kopřiva, P., Nováčková, J. Respektovat a být respektován. Spirála, 2010, 288 s.
10. Metodický portál. Режим доступу: <http://rvp.cz/informace/o-portalu/>
11. Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků gymnázium Příbram.
12. Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků základní školy Velké Losiny. Режим доступу: http://www.skolalosiny.cz/file/Pravidla_hodnoceni.pdf
13. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G). VÚP. Praha, 2007. Режим доступу: <http://www.nuv.cz/file/159>
14. Schimunek, F. – P. Slovní hodnocení žáků. Praha: Portál, 1994, 54 s.
15. Školský zákon. Sb.zakonu. Praha 1990.
16. Školský zákon. Sb.zakonu. Praha, 2004.
17. Solfronk, J. Zkoušení a hodnocení žáků. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996, 30 s.
18. Výzva pro deset milionů. MŠTS. Praha, 2000. http://www.10millionu.cz/cgi-bin/toISO-8859-1/studie/1_studie.html
19. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a o změně některých zákonů (školský zákon), 2001.

2.3. Оцінювання навчальних досягнень учнів як ключова складова системи забезпечення якості шкільної освіти у Норвегії

О. Оржеховська

Метою освітньої політики у Норвегії проголошено забезпечення рівних можливостей для кожного громадянина країни, незалежно від статі, місця проживання, економічного, соціального та культурного походження.

Законодавчий фундамент освіти формується чинним Законом «Про освіту» (1998). Метою шкільної освіти проголошено надання всім учням освіти, що відповідає їхнім індивідуальним здібностям і запитам. Цей принцип стосується всіх учнів, у тому числі тих, хто має особливі потреби чи здібності академічного, практичного, фізичного та естетичного характеру.

Обов'язкова середня освіта триває 10 років – діти в 6 років йдуть до моноструктурної школи (grunnskole), яка складається з двох щаблів: початкового (для учнів віком від 6 до 13 років) та нижчого середнього (для учнів 13–16 років відповідно). Традиція моноструктурної школи в Норвегії з 1970 р. підкріплена єдиною законодавчою рамкою і національним курикулумом.

Слід зазначити, що в деяких школах навчаються учні всіх ступенів, водночас деякі школи є лише початковими (barneskoler, класи 1–7) або школи молодшого середнього ступеня (ungdomsskoler, класи 8–10). Розподіл обов'язкової освіти на дві школи має практичне підґрунтя – йдеться про пристосування до місцевих особливостей.

У Норвегії існує уніфікована структура старшої середньої школи для учнів 16–19-річного віку, що охоплює загальний та професійний напрями. Зазвичай така освіта, поділена на три рівні (Vg1, Vg2, Vg3), триває три роки (інколи включає рівень Vg4 і триває чотири роки). Після закінчення навчання (два роки) та підготовки (два роки на робочому місці) випускникам надається сертифікат про здобуття певної спеціальності.

Освіта в державних закладах є безкоштовною. Підручники для учнів початкової і молодшої середньої школи передаються учням на безоплатній основі.

Управління державною початковою та середньою школою децентралізоване, водночас округи та муніципалітети мають певну фінансову незалежність у діях. Муніципалітети відповідають за надання дошкільної підготовки, управління початковою та молодшою середньою школою, будівництво та утримання шкіл, призначення на посаду вчителів. Округи відповідають за старшу середню школу, управління школами, забезпечення викладацькими кадрами. Норвезький Директорат освіти і підготовки керує початковими та середніми державними й приватними школами, відповідає за розвиток змісту освіти, дослідження в освітній галузі задля здобуття емпіричних даних, проведення національних іспитів й оцінювання роботи шкіл та вчителів, займається питаннями впровадження ІКТ в освіту.

Відповідно до законодавства Міністерство освіти та досліджень Норвегії відповідає за складання методичних рекомендацій для розроблення курикулумів обов'язкової та повної середньої освіти. Міністерство також відповідає за розроблення структури навчального процесу, розподіл кількості годин на навчальні предмети та затвердження навчальних програм з предметів.

У 2006–2007 рр. у результаті реформування освіти було запроваджено новий Національний курикулум «За розвиток знань» (Kunskapsløften), який охоплює «Ядро» Курикулуму (інваріант), Рамку якості, предметні курикулуми, рамку, Рамковий навчальний план, який регулює розподіл годин і навчальних предметів. Національний курикулум для початкової та середньої освіти охоплює загальні принципи функціонування освіти та є основою для подальшого розвитку й удосконалення курикулумів.

Ядро Курикулуму визначає принципи освіти, які ґрунтуються на християнських і гуманістичних фундаментальних цінностях норвезького суспільства. На думку норвезького уряду, освіта має допомогти дітям і молоді розуміти і краще знати національну культурну спадщину, а також загальнолюдські цінності, розуміти культурне розмаїття, демонструвати повагу до власних переконань, розвивати демократію, рівність та наукове мислення. Під час навчання в учнів мають розвинути такі знання і навички, які допоможуть їм будувати власне життя і самовиразитись у творчості, демонструвати відданість справі

та бути допитливими. Учні повинні навчитися критично мислити і діяти відповідно до етичних принципів та дбайливого ставлення до навколишнього середовища. Вони повинні навчитися поділяти відповідальність і мати право брати участь в ухваленні рішень.

Своєю чергою, від школи очікується повага, довіра до учнів та створення умов для формування й розвитку бажання і вміння вчитися. Будь-яка форма дискримінації заборонена.

Рамка якості, що є складовою Національного курикулуму, визначає принципи, на яких має бути організоване навчання школами, зокрема, всі навчальні заклади повинні:

- надавати всім учням рівні можливості для розвитку їхніх здібностей як індивідуально, так і в колективній праці;
- стимулювати розвиток в учнів мотивації, наполегливості та допитливості;
- допомагати учням у розвитку їхніх власних стратегій навчання і здатності до критичного мислення;
- стимулювати в учнів прагнення до саморозвитку та самовизначення, допомагати їм розвивати етичні, соціальні та культурні компетентності, а також демократичне мислення.
- заохочувати учнів до участі у виборі життєвого шляху, можливості ухвалювати осмислені рішення та висувати судження з приводу власних освітніх цілей та майбутньої роботи;
- пропагувати адаптоване викладання та різноманітні методи викладання;
- стимулювати, використовувати та розвивати компетентності вчителів;
- допомагати вчителям бути справжніми лідерами та рольовими моделями для дітей і підлітків.
- створити таке фізичне та психосоціальне середовище, яке сприятиме здоров'ю, радості та навчанню учнів;
- бути готовими до співпраці з батьками та опікунами як удома, так і в школі;
- бути готовими до участі місцевої громади в роботі школи.

Предметні курикулуми визначають рівні навчальних досягнень учнів по закінченню ними 2, 4, 7 і 10 класів та по закінченні старшої школи у форматі ключових і предметних компетентностей.

Система оцінювання навчальних досягнень учнів визначається ідеями, на яких ґрунтується реформи школи, орієнтована на промоцію знань. Законом «Про освіту» передбачено, що підхід до оцінювання навчальних досягнень учнів має базуватися на ідеї розвитку знань та наданні учневі можливості демонструвати свої компетентності, набуті в процесі навчання. Закон запроваджує як поточне, так і підсумкове оцінювання. У початковій школі (до початку сьомого року навчання) оцінки учням не виставляються.

Відповідно до Закону «Про освіту», оцінюють знання учнів зі шкільних предметів, їхню дисципліну та поведінку. Також учитель повинен проводити регулярні бесіди з учнем щодо самооцінки учнем власного академічного розвитку.

Оцінювання з предметів — це основний інструмент визначення рівня опанування учнями курикулуму та набуття ним ключових і предметних компетентностей. Ця форма оцінювання враховує лише академічну успішність, а не особистий прогрес учня чи його поведінку. Компетентності структуровано у такий спосіб, щоб учні могли досягати різних рівнів компетентностей на різних рівнях досягнення цілей курикулуму. При виставленні оцінки передбачено врахування загальних і спеціальних вимог до предмета, передбачених регуляторними положеннями Закону «Про освіту».

Оцінювання поведінки учня вимірює ступінь відповідності поведінки дитини в школі внутрішнім нормам поведінки в школі.

Діалог з питань всебічного розвитку учня є процедурою, яка передбачає бесіду учнів і вчителів, за потреби — з батьками учня. Головним питанням, яке розглядається, — є чи сприяє навчання в школі розвитку учня, як це зазначено у Законі «Про освіту». Мета цього оцінювання полягає у наданні можливості учням, учителям і батькам говорити про успіхи учня та аналізувати, чи учень усебічно розвивається.

За допомогою різноманітних форм оцінювання школи отримують комплексну інформацію про прогрес учнів, а також стимулюють їхній розвиток. На етапі закінчення навчання оцінювання також

слугує інформацією для інших навчальних закладів та роботодавців щодо набутих компетентностей випускників.

Утім, основною метою оцінювання проголошується сприяння навчанню й розвитку учнів – оцінювання має інформувати всіх учасників навчального процесу про прогрес учнів, мотивувати їх працювати та використовувати свої здібності. Тож останніми роками акцентується на формувальному оцінюванні, яке розуміється як оцінка навчання, так і оцінка для навчання. Відповідно до законодавства воно охоплює:

- оцінювання в класі у формі постійного зворотного зв'язку вчителя з учнем;
- обговорення та роботу з результатами, отриманими учнями при складанні ними різних типів тестів (національних і шкільних);
- «шестимісячне оцінювання» – учнів кожні шість місяців оцінюються з кожного навчального предмета, як і за поведінку – тобто двічі впродовж навчального року;
- самооцінювання, яке є складовою формувального оцінювання, – учень має активно брати участь у процесі оцінювання його роботи та набуття компетентностей.

Формувальне оцінювання базується на таких положеннях:
учні краще вчать, коли вони:

- знають, що вони повинні вивчити і що очікується від них;
- отримують зворотний зв'язок, що стосується якості їхньої роботи або виконання її;
- отримують поради щодо того, як їм поліпшити результати;
- залучені до процесу власного навчання шляхом, наприклад, оцінювання власної роботи та прогресу.

Підсумкове оцінювання охоплює виставлення підсумкових оцінок, проведення іспитів і складання учнями національних тестів.

Підсумкові оцінки з навчальних дисциплін виставляються вчителем і вносяться до свідоцтва про закінчення школи. Підсумкові оцінки виводяться на основі оцінок, одержаних упродовж навчання.

Використовується 6-значна шкала, де 6 – найвища, а 1 – найнижча оцінка (оцінки у початковій школі (1–7 класи) не виставляються).

По закінченні 10-го класу всі учні складають національні іспити – централізовано організований зовнішній письмовий екзамен з трьох предметів – норвезької мови, математики, саамі або англійської мови. Оцінки виставляються комісіями також централізовано.

Окрім цього, учні складають іспит з четвертого предмета, який визначається на місцевому рівні для кожної школи лише за декілька днів до проведення екзамену. Також учні складають усний екзамен з будь-якого предмета (окрім мистецтва, праці, домашньої економіки та фізкультури), який проводиться школами.

Завдання іспитів – перевірити ступінь оволодіння учнями ключовими і предметними компетентностями. До всіх іспитів, що складаються письмово та централізовано, надаються методичні вказівки, в яких міститься опис та характеристика того, що розуміється під «досягненням рівня компетентності з предмета» для складання іспиту.

Результати екзаменів по закінченні учнями молодшої середньої школи (10-й рік навчання) та старшої середньої школи публікуються Норвезьким директором з освіти та підготовки.

Національні тести є обов'язковими для учнів 5-го та 8-го класів з читання, англійської мови та математики, а також для учнів 9 класу – з читання та математики. Тести є частиною Національної системи оцінки якості, де результати шкіл публікуються через веб-сайт www.skoleporten.no.

Основна мета національних тестів – збирати інформацію про оволодіння учнями ключовими і предметними компетентностями. Результати тестування публікуються Норвезьким директором з освіти і підготовки на національному рівні та використовуються для вдосконалення й розвитку освіти на місцевому і центральному рівнях. Також результати є можливими для використання вчителями – вони слугують так званою «відправною точкою» для адаптації навчального процесу до окремих учнів та темпів їх розвитку, до добору методів і структурування плану уроку.

У Норвегії активно використовуються так звані оглядові (mapping) обов'язкові тести для перевірки оволодіння учнями 1-го, 2-го та 3-го

класів навичками читання, а також лічби для учнів 2-го класу – арифметичними навичками. Крім того, існують добровільні оглядові тести з перевірки навичок лічби та арифметичних навичок для учнів 1-го та 3-го класів, з англійської мови (читання та аудіювання) – для учнів 3 класу, та з лічби – у 4 класі. Мета оглядових текстів полягає в тому, щоб учителі та школи розуміли, які учні можуть потребувати подальшого спостереження та адаптації. Як правило, тести виявлять приблизно 20-відсоткову межу слабо встигаючих учнів, і це є підставою для створення саме для них відповідних додаткових умов для опанування курикулуму. Ця 20-відсоткова межа офіційно визначається як «відмітка втручання», а учням, які показали результати нижче цієї відмітки, має бути приділено більше уваги. «Відмітка втручання» базується на приблизно 20% найнижчих результатах учнів, узятих з групи учнів на національному рівні. Всі матеріали, необхідні для роботи з відстаючими учнями, та пояснювальна записка до тестів є доступними для всіх бажаючих.

Окрім того, у 8–10 класах проводяться добровільні оглядові тести з природничих наук, тести з навичок письма – у 5-му та 8-му класах, тести з соціальних наук – у 10-му класі.

Для ефективного проведення централізованих письмових іспитів уряд організовує річні базові семінари для екзаменаторів, а також загальні збори для екзменаційних рад з усіх предметів, які діють у рамках програми «Реформа за поліпшення знань». Метою семінарів є підвищення рівня якості екзменаційних завдань та участь у загальній дискусії з питань забезпечення справедливого оцінювання. Такий підхід до навчання екзаменаторів надає цінну інформацію для Директорату про те, як добре розуміються екзамени та екзменаційні схеми вчителями-екзменаторами – всі зовнішні екзменатори повинні бути вчителями-практиками, яких рекомендовано керівництву конкретного району директорами шкіл. Учителі погоджуються на таку роботу на волонтерських засадах.

Слід зазначити, що національне тестування, що перевіряє рівень оволодіння учнями компетентностями з норвезької, англійської та математики в початковій школі в 5-у та в молодшій середній школі – 8-у класі, як і іспити та оглядові тести, – є частиною Національної

системи оцінки якості (НСОЯ). НСОЯ також передбачає застосування різних Інтернет-опитувань з метою надання учням, батькам і вчителям можливості висловити свої думки з приводу благоустрою та благополуччя школи. Переважно до них звертаються для визначення рівня якості навчального середовища з метою подальшого поліпшення та розвитку його. Інтернет-опитування включає три складові: «Опитування учнів», «Опитування вчителів», «Опитування батьків».

Опитування учнів є обов'язковим для 7 та 10 класів та необов'язковими для учнів 5–6 класів і передбачають відповіді на 46 стандартних запитань щодо добробуту у сім'ї, мотивації до навчання, навчального середовища та бажання учнів вчитися.

Обробкою та аналізом накопичених даних займається Директорат, який, зі свого боку, гарантує повну конфіденційність частини результатів, хоча показники щодо добробуту, якості шкільного середовища, мотивації публікуються на сайті Шкільного порталу (www.skoleporten.no). На додаток до Шкільного порталу було утворено так званий «Портал звітів», де можна отримати повну картину навчального середовища в школі. Цей портал також містить інші показники, завдяки чому стало набагато легше аналізувати результати учнівського опитування.

Опитування вчителів передбачає 47 запитань щодо навчального середовища їх учнів.

В опитувальнику для батьків лише 13 питань стосовно співпраці зі школою, бажання учнів вчитися, ступеня обізнаності батьків з життям школи та очікувань від її роботи, оцінки діяльності школи батьками.

Оскільки НСОЯ передбачає проведення іспитів, обов'язкових оглядових тестів, національного тестування та опитування користувачів освітніх послуг, адміністрація муніципалітетів вирішила створити систему оцінки якості освіти на рівні муніципалітету. Починаючи з 2009 р. система оцінки якості на муніципальному рівні передбачає виконання школами так званих «муніципальних мінімальних вимог», які включають аналіз школами результатів учнівського опитування, звітування про те, як саме здобуті результати обговорювалися на рівні окремого учня, класу та школи. Метою є демонстрація того, як школа розуміє і має намір використовувати отримані результати, і яких саме було вжито заходів за результатами внутрішнього оцінювання.

Водночас, школи і муніципалітети почали будувати діалог з огляду на те, як необхідно інтерпретувати результати національного тестування, і це в норвезькому контексті набуває особливого значення, оскільки вимоги муніципалітетів щодо кращих результатів з боку школи трактуються як «зовнішній тиск». Як констатують учителі і директори шкіл, муніципалітети впроваджують санкції проти шкіл з низькими результатами тестування, але стрес, спричинений засобами масової інформації, ще руйнівніший. В багатьох школах у контрактах директора його посадовий оклад залежить від показників результатів національного тестування учнів.

Спираючись на експертну оцінку PriceWotrhouseCoopers' – широко відомого в світі експерта з консалтингу, в багатьох школах Норвегії муніципалітети не мають належної системи оцінки якості роботи школи; фінансова спроможність муніципалітетів та їх компетентність у підтримці шкіл серйозно різняться. Іншими словами, при достатньому фінансуванні деякі муніципалітети не володіють належними компетентностями для атестації шкіл (Allerup et al. 2009). Окрім того, загальною проблемою визнано надмірну увагу, що приділяється зовнішнім чинникам. Саме тому останнє десятиліття позначене імплементацією комплексної моделі співпраці муніципалітетів і шкіл у напрямі визнання змісту шкільної освіти і навчального середовища винятково важливими чинниками. Відбувається рух до дослідження уроків, їх ефективності для учнів.

Також відбувається розвиток мереж, які об'єднують муніципалітети з метою поширення прогресивного досвіду – починаючи з 2010 р. Директорат освіти оголосив про надання додаткового фінансування муніципалітетам, які створюють на місцях групи зовнішнього оцінювання з подальшим об'єднанням таких груп у національну мережу.

Іншою ініціативою, спрямованою на вдосконалення системи оцінювання навчальних досягнень школярів у Норвегії, стала Національна програма «Оцінювання для навчання, яка реалізовувалась упродовж 2010–2014 рр. та знову розпочалася з 2017-го. Програма покликана сприяти школам, муніципалітетам формувати позитивну практику оцінювання, в якій головна увага приділяється навчання шляхом підвищення компетентності всіх зацікавлених осіб. Програма

передбачає співпрацю шкіл з ресурсними центрами/особами, такими, як університети та коледжі, Канцелярія губернатора та Дирекція з освіти та навчання. Програма також передбачає створення спільнот практик директорів шкіл для формування культури оцінювання навчальних результатів учнів на основі принципу «доброї оцінки».

Список використаних джерел

1. Вишневська Н.Ю. Реформування шкільної освіти в Норвегії у 80–90-х роках ХХ століття: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Вишневська Н.Ю. – Київ, 2000. – 20 с.
2. Національна Доктрина розвитку освіти // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти / Міністерство освіти і науки України. – Київ, 2001. – С. 137–155.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки // III Всеукраїнський з'їзд працівників освіти / Міністерство освіти і науки України. – Київ, 2011. – 37 с.
4. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття): автореф. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Огієнко Олена Іванівна / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ, 2009. – 44 с.
5. Семілетко В.І. Система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Семілетко В.І. – Луганськ, 1996. – 24 с.
6. Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training (The Education Act). – Oslo: Kunnskaps departementet, 1998. – 53 p.
7. Berg K. VET – Initiatives and measures for Life Long learning in Norway [Electronic Recourse] / K. Berg. – URL: <http://www.erisee.org/>.
8. Directorate tender document: competency level for principles – expectations and demands. December 2008.
9. International Organization for Standardization. ISO/IEC Guide 8402:1994 [Electronic Resource]. – URL: <http://www.scribd.com/doc/40047151/ISO-8402-1994-ISO-Definitions>.
10. Norway / European Synopsis. The making of: Leadership in Education / [project Coordinator Jens Bölhofer; projec team: Iris Jansohn, Wolfgang Meyer]. – Hildsheim: NLQ. – 2011. – P. 197–202.
11. Norwegian Directorate for Education and Training. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Country Background report for Norway. – OECD Publishing, 2011. – 113 p.

12. Nusche D. Reviews of Evaluation and Assessment in Education / Deborah Nusche, Lorna Earl L., William Maxwell, Clare Shewbridge // Norway.– OECD Publishing, 2011.– 162 p.

2.4. Забезпечення якості загальної середньої освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії

О. Першукова

А. Джурило

Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії (далі – Велика Британія) стала однією з перших країн, які обрали за основу освітньої політики стратегію якості. Недарма освітні трансформації 90-х років ХХ ст. фахівці називають «освітні реформи якості» [2], бо були зосереджені на підвищенні освітніх стандартів, досягненні найефективнішого повернення вкладених в освіту ресурсів та запровадження звітності [3].

Дослідженню проблем й здобутків британської освітньої галузі присвятили свої роботи вітчизняні дослідники А. Барбарига, К. Гарашук, О. Джуринський, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва. Численні аспекти забезпечення якості зарубіжної та, зокрема, британської освіти досліджували фахівці: Д. Адамс (D. Adams), Д. Беноліель (D. Benoliel), К. Бібі (C. Beeby), К. Меррел (Ch. Merrell), Ш. Мік (Sh. Miske), К. Піфо (K. Pifo), Дж. Сінг (J. Singh), Д. Стівенс (D. Stevens), П. Тимз (P. Timms), С. О'Хара (S. O'Hara), Х. Хавес (H. Haves), Д. Чапман (D. Chapman).

В освітньому просторі та у науковій літературі існує багато визначень понять «якість» і «якість освіти». Проте, їх тлумачення, передусім, залежить від освітніх цілей, серед яких можна виокремити:

- формування нації та держави, що ґрунтуються на певних цінностях, ідеології або релігійних переконаннях;
- збереження або зміна традиційних цінностей і міфів;
- досягнення глобальної економічної конкурентоспроможності;
- забезпечення індивідуальної зайнятості або економічної стабільності;

- збереження сімейних і суспільних цінностей; підтримка прав людини і миру в усьому світі.

Вибір певної мети або інтерпретація її також залежить від конкретної суспільної групи, у кожній з яких є своє розуміння якості освіти:

- для учнів якість може бути визначена в термінах оцінок, привабливості змісту навчальних предметів і навчання або корисності шкільної освіти для отримання роботи;
- для батьків якість може трактуватись у термінах збереження певних цінностей, внеску в сімейні традиції, гарантій трудової зайнятості;
- для школи якість пов'язана з успіхом її випускників, з тим, чи може учень перейти на наступний щабель навчання, або з результатами, продемонстрованими учнями при проведенні національних іспитів і тестів;
- для місцевої громади якість може розглядатися в термінах підтримки цінностей місцевої громади, рейтингу школи в національних іспитах або числа випускників, добре освічених і підготовлених;
- для країни якість, як правило, пов'язана з формуванням національної згоди навколо деякої політичної філософії чи релігії, збереженням або переосмисленням національної історії, досягненням конкурентоспроможності в глобальній економіці;
- на міжнародному рівні якість розглядається як можливість забезпечення мирного співіснування і формування співпричетності до світової спільноти.

Також потреби та очікування щодо освіти значно різняться навіть у жителів однієї країни або представників однієї спільноти – бідних чи багатих; осіб, що живуть у місті чи у сільській місцевості; людей, які мають релігійні або світські погляди.

Міжнародною організацією зі стандартизації (IOS) якість визначається як «сукупності характеристик об'єкта, що відносяться до його здатності задовольняти встановлені потреби» [4].

ЮНЕСКО і ЮНІСЕФ визивають п'ять ключових компонентів, що визначають якість освіти:

- **учні** (*learners*) – здорові, готові до роботи і навчання;
- **середовище** (*environment*) – здорове, безпечне, захищене, що враховує ґендерні особливості та має необхідні ресурси;
- **зміст** (*content*) – що, сприяє набуттю дітьми і молоддю життєвих навичок і знань;
- **процеси** (*processes*) – добре підготовлені вчителі, які використовують орієнтовані на дитину педагогічні прийоми і технології;
- **результати** (*outcomes*) – знання, навички та ціннісні установки, пов'язані з національними пріоритетами.

Глобальна Кампанія з Освіти (Global Campaign for Education) додає до цього списку ще один компонент – **реагування** (*responsiveness*) – на різноманіття потреб дітей та в цілях підзвітності перед батьками.

Інший підхід до якості включає:

- **релевантність** (*relevance*) – контексту, потребам і гуманістичним ідеалам;
- **ефективність** (*efficiency*) – у виробленні та досягненні стандартів;
- **певні особливості** (*something special*) – що, знаходяться за межами звичайних очікувань;
- **включення** (*inclusion*) – усіх дітей, незалежно від статі, здібностей і добробуту.

І третій підхід, близький до першого, використовує п'ятимірну модель: учні-ресурси-процес-результати-контекст:

- **індивідуальні риси учнів**. Соціально-економічне середовище, стать, наявність фізичних або розумових вад, расова чи національна приналежність, ВІЛ/СНІД, надзвичайні ситуації конфлікту або стихійного лиха – все це слугує потенційними джерелами нерівності, які слід враховувати в політиці підвищення якості;

- **контекст.** На якості шкільної освіти позначається широке коло конкретних умов, починаючи з економічного становища суспільства, закінчуючи національною політикою в питаннях цілей, стандартів, навчальних програм, учителі та багато іншого;
- **ресурси.** Ця категорія включає матеріальні ресурси (підручники та навчальні матеріали, класи, бібліотеки, школи) та людські ресурси (адміністратори, інспектори і, найважливіше, вчителі);
- **викладання і навчання.** Педагогічні процеси зумовлюють повсякденне навчання. До них належать, зокрема, час, витрачений на навчання, використання різних методів навчання, характер оцінки досягнутих результатів. Непрямий вплив на викладання і навчання мають такі чинники, як шкільна безпека, участь місцевої громади, очікування та лідерство;
- **результати.** Цей аспект можна виразити в плані успішності (зазвичай на іспитах) та в більш широкому плані, з точки зору соціально-економічних надбань.

Британські освітяни П. Тімз (Peter Timms) та К. Меппел (Christine Merrell) розглядають якість як «висновок, або судження про досягнутий рівень у порівнянні із поставленою метою» [5, с. 1].

М. Поташник визначає якість освіти як «...співвідношення мети і результату навчання, яке виражається сукупністю характеристик, у яких відображено рівень досягнень, організації навчально-виховного процесу, та умов у яких він протікає» [6, с. 33], виділяючи шкільний, муніципальний, регіональний, федеральний рівні науковець підкреслює складність процесу управління якістю.

Український вчений О. Ляшенко характеризує якість загальної середньої освіти як «...сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, які дають змогу задовольняти освітні потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу – учнів і студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, управлінців, тощо, тобто державу та суспільство загалом» [1, с. 12].

Отже, поняття «якість освіти» – це багатоаспектний термін, в якому на особливій увагу заслуговує відповідність отриманого результату навчання наперед поставленій меті.

У свою чергу, забезпечення якості – багаторівневий процес, який стосується усіх складових системи навчання, і, залежно від умов, може мати характерні особливості.

Учені виокремлюють чинники, що безпосередньо впливають на якість освітніх послуг:

- підтримка та залучення батьків і представників місцевої громади;
- викладання рідною мовою (особливо в початковій школі); сучасний навчальний план та навчальні матеріали;
- процес навчання, що зорієнтований на дитину, та передбачає активне залучення учнів;
- безпечне та здоров'язбережувальне середовище;
- система оцінювання навчальних досягнень;
- ефективне управління та керівництво;
- забезпеченість всіма необхідними ресурсами;
- підготовка педагогічних кадрів (підготовка та підвищення кваліфікації, система морального і матеріального стимулювання, професійні цінності і пріоритети).

Сучасна система освіти у Великій Британії є продуктом тривалого історичного розвитку, який відбувався під впливом низки політичних, економічних та суспільних чинників. Утім, якість освіти завжди розглядалася як пріоритет за потреби розбудови однієї з найбільш конкурентоспроможних держав світу.

Процес реформування британської шкільної освіти у напрямі підвищення якості, який триває і досі, розпочався після Другої Світової війни – з середини 50-х років. Війна не тільки зруйнувала довоєнну систему середньої освіти, але й продемонструвала нездатність її забезпечити потреби економічного і соціального післявоєнного розвитку. Ці обставини зініціювали потребу шкільної реформи в країні, яка була спрямована на підвищення якості [3].

Закон за авторством Річарда Батлера «Про освіту» (1944 р.) мав загальнонаціональне значення, бо спрямував розвиток освіти на централізацію і визначив органи управління. Було створено три-

складову систему шкіл, до якої увійшли *Grammar schools* (або середня класична школа для найобдарованіших дітей, які становили 20% від загальної кількості, 5–6 років навчання), *Technical schools* (або технічні училища, для 10% школярів, загальноосвітня та загально-технічна підготовка впродовж 5–7 років), *Modern schools* (загальнодоступна, для 70% школярів, навчання впродовж 4–5 років, без викладання давніх мов). Ці типи були нерівноцінними, головним критерієм селекції виступав рівень інтелектуальних здібностей дитини. Його визначали за результатами тестування одинадцятирічних випускників початкової школи, що отримав назву «11+». Найбільш здібних дітей направляли навчатися до граматичних шкіл, здібних – до технічних, яких завжди було дуже мало, найменш здібних – до сучасних шкіл, що були наймасовішими, але освітній рівень учнів, що там навчалися, був низьким [14].

У 50–60-ті роки ХХ ст. на розвиток шкільної освіти Великої Британії вирішальний вплив мали нові чинники соціально-економічного характеру: прискорення науково-технічного прогресу, оновлення основного капіталу, розпад світової колоніальної системи. Значного розвитку в Англії набули нові галузі промисловості – атомна, авіа-космічна та електронна, що спричинили кардинальні зміни у професійно-кваліфікаційній структурі зайнятості населення [3]. Розпад колоніальної імперії і перетворення її у співдружність держав, поглиблення процесу західноєвропейської інтеграції викликали необхідність забезпечення високої якості і постійного зростання конкурентоспроможності експортних товарів. Освіта починає розглядатись як ключовий інструмент соціально-економічної політики. Про потребу реформування чинної на той час шкільної системи та суттєвого перегляду змісту задля підвищення якості освіти йшлося у доповіді керівника Освітньої ради Англії Джона Ньюсома в 1963 р., відомої як «*The Newsom Report*» [1], який значно вплинув на оновлення концептуальних засад забезпечення якості освіти у Великій Британії.

Під впливом Доповіді Міністерство освіти і науки Великої Британії спеціальним циркуляром у 1965 р. зобов'язало місцеві органи освіти створити плани реорганізації існуючих на той час середніх шкіл. У період з 1966 р. до 1979 р. в Англії та Уельсі з'явилося

1300 загальноосвітніх закладів нового типу – об'єднаних шкіл (*Comprehensive schools*) для навчання дітей 11–18-річного віку відповідно до вимог загальної програми [3].

Кінець XX ст. став періодом активного реформування освітньої системи в умовах нових соціально-економічних потреб. За зростання конкуренції в умовах глобалізації неготовність значної кількості працівників до праці на сучасному виробництві, нездатність самостійно ухвалювати рішення через недостатній рівень знань та професійної підготовки були названі серед чинників кризи національної економіки. Ці обставини призвели до втрати позицій Великої Британії на глобальному та європейському ринках праці, товарів і послуг. Система освіти демонструвала низький рівень показників якості знань випускників британських шкіл у міжнародних порівняннях, які проводилися з 80-х – початку 90-х рр. [14].

З метою стабілізації економіки у 1988 р. урядом консерваторів під керівництвом М. Тетчер було прийнято документ «Акт Бейкера» за імям автора – Міністра освіти Кеннета Бейкера. Документ започаткував освітню реформу 1988 р., спрямовану на ефективне використання ресурсів з метою продукування якісних результатів в освіті Великої Британії [2, с. 24]. Реформи полягали у:

- створенні механізмів забезпечення високої якості освіти через запровадження освітніх стандартів, а саме: Національного курикулуму, визначення рівнів навчальних досягнень стосовно різних предметів на увесь період навчання, запровадження національного тестування з англійської мови, математичних і природничих дисциплін (для учнів 7-, 11-, 14- та 16-річного віку);
- запровадженні ринкових механізмів в освітню сферу, які передбачали можливість вибору школи батьками учнів, фінансування шкіл залежно від кількості учнів; початок конкурентної боротьби серед шкіл за якість освітніх послуг та учнів як «споживачів» [14].

Прийняття Національного курикулуму започаткувало розбудову системи забезпечення якості, першими кроками стало запроваджен-

ня централізованого підходу, відхід від традиційної практики розроблення курикулуму школами. Національний курикулум як державний стандарт середньої освіти чітко визначав:

- обсяг знань, які мали опанувати учні в процесі навчання;
- педагогічні засади організації навчального процесу в початковій і середній школі;
- державні вимоги та критерії оцінювання знань учнів;
- особливості проведення тестування;
- роль батьків у навчальному процесі [4; 5].

Створення системи забезпечення якості освіти в країні отримало логічне продовження в розробленні та реалізації системи перевірки результатів навчання. Для цього було створено Раду з перевірки виконання Національного курикулуму (*National Curriculum Council*), Раду з питань оцінювання та проведення шкільних екзаменів (*Schools Examination and Assessment Council*) та п'ять регіональних комітетів для проведення роботи на місцях. Розроблення системи перевірки знань було довірено групі фахівців з Королівського коледжу Лондонського Університету (*Task Group on Assessment and Testing*), які поставили за мету створення такої системи тестування, яка не просто визначала б рівень навчальної діяльності учня на кожному з чотирьох ключових етапів (у 7, 11, 14 та 16 років), а й сприяла б розвитку учня; була засобом інформування батьків про стан навчальних досягнень їхньої дитини та мала сприяти росту професійної компетенції вчителів [7].

Результати перевірок почали публікувати для розгляду громадськості в пресі під назвою *League Tables*, їх широко обговорювали і вважали одним з основних критеріїв якості роботи школи. Було створено Національні тести з предметів «ядра» – англійської мови, математики, природничих дисциплін. З метою підвищення рівня освітніх послуг і забезпечення якості в законі було *чітко розподілено ролі і відповідальність* за виконання роботи. Контроль за змістом шкільної освіти було покладено на Державного секретаря освіти і науки Її Величності, місцеві органи стали відповідальними за впровадження

нового змісту освіти у школах, інспекторам місцевих відділів освіти було доручено роз'яснення положень нового Закону. Водночас адміністрація школи могла вирішувати у який спосіб викладати предмети Національного курикулуму, а Ради опікунів, які існували у кожній школі, мали право затверджувати навчальні плани та програми [4].

Утім, не всі нововведення 1988 р. утвердились. Це було спричинено недостатньою кількістю кваліфікованих учителів, і школи з часом отримали більше повноважень щодо планування навчання як з основних предметів, так і предметів за вибором. А в 1994 р. було прийнято Закон про освіту, що вніс корективи у систему підготовки вчителів. Зокрема тоді було створено Національну агенцію з підготовки педагогічних кадрів, для випускників шкіл було відкрито курси з початкової педагогічної підготовки [6].

Знаковою для системи забезпечення якості освіти у Великій Британії стала зустріч промисловців у 1989 р., відома як Конфедерація британської промисловості (*Confederation of British Industry – CBI*). Зокрема у доповіді '*Towards a skills revolution*' («За революційні зміни у рівнях освітніх кваліфікацій») йшлося про те, що роботодавці незадоволені освітнім рівнем випускників шкіл, бо вони неспроможні освоювати нову техніку і технології, брати участь у виробничих відносинах, не готові самостійно приймати рішення. У ній також зазначалося, що збереження та зміцнення існуючих на той час позицій у світі в умовах зростаючої конкуренції частковими змінами в освіті забезпечити не можна. Пропозиції, які тоді прозвучали щодо потреби тісніших зв'язків між промисловістю і освітою, опубліковано під назвою '*World Class Targets*' («Цілі шкільної освіти»). Ці пропозиції були підтримані не тільки впливовими урядовими й освітніми організаціями, але й представниками бізнесу [14].

З огляд на це, у 1991 р. були сформульовані Національні цілі освіти та професійної підготовки (*National Targets for Education and Training – NTET*). Моніторинг реалізації їх на національному рівні було доручено групі провідних фахівців, що отримала назву *National Training Task Force (NTTF)*, або Національна оперативна група. На регіональному рівні в Англії та Уельсі Уряд країни надав повноваження для перевірки виконань наміченого спеціально створеним Ра-

дам з підготовки та підприємництва (*Training and Enterprise Councils*), а у Шотландії – місцевим компаніям (*Local Enterprise Companies*), пізніше було створено Освітню інспекцію (*Inspectorate of Education*). Окрім перевірки якості освітніх досягнень на ці заклади також покладалися обов'язки з визначення конкретних цілей середньої освіти у регіонах. Зокрема вони почали узгоджувати дії шкільної адміністрації з представниками місцевого управління і бізнесовими структурами, визначаючи потребу в робочих місцях та особливості підготовки. У 1992 р. було прийнято новий документ – Біла книга «Вибір та різноманіття: Новий план для шкіл» (*'White paper Choice and Diversity: A new framework for schools'*), який дещо обмежив роль місцевої адміністрації, водночас надавши «зелене світло» спеціалізації у навчанні [Там само].

У 1993 р. Урядом створено Національну консультативну раду, яка для підвищення конкурентоспроможності Великої Британії в XXI ст. опікувалася визначенням мети освіти (*National Advisory Council for Education and Training Targets – NACETT*). Цьому органу доручалось систематично вивчати потреби рівня підготовки британських робітників і здійснювати моніторинг цілей навчання задля узгодження їх з потребами ринку праці та економіки, систематично переглядати та уточнювати цілі навчання, і на такій основі розробляти рекомендації для уряду про шляхи їх реалізації. Оновлені рамки освітніх цілей було покладено в основу стратегії розвитку освіти та професійної підготовки і викладено у книзі *'White Paper Forging ahead'* («Біла книга про конкурентоспроможність та рух уперед»), яка побачила світ у травні 1995 р. [13].

З приходом до влади лейбористського уряду Т. Блера розпочалася нова епоха освітніх реформ. «Високі вимоги та велика підтримка» – таким було її гасло, а пріоритетним принципом стали рівність та соціальна справедливість [2; 4; 5].

Тоді Національний курикулум, прийнятий у 1988 р., вже неодноразово підлягав модернізації, передусім в аспектах кількості навчального навантаження, особливостей його подачі вчителями і засвоєння учнями, оцінювання результатів роботи. Задля поліпшення його в 90-ті було створено Управління освітніх стандартів (*Office for*

Standards in Education (OFSTED)) – незалежну установу, мета роботи якої полягала в інспектуванні, оцінюванні діяльності за допомогою стандартизованих тестів та оприлюдненні результатів [14].

У 2001 р. було прийнято ще один важливий документ – Біла книга «Школи, що досягають успіху» (*The White paper. Schools achieving success*), яким шкільній адміністрації було надано більше свободи, зокрема контроль над 85% бюджету належав дирекції школи, також було дано дозвіл на запровадження інновацій в курикулумі. Водночас, було запроваджено оцінювання роботи шкіл, підвищено відповідальність учителів за навчальні досягнення учнів [13].

У рамках національної програми Великої Британії *'Every Child Matters'* (Кожна дитина є важливою), яка розпочалась у 2003 р. з ініціативи уряду, реалізується нова парадигма – забезпечення прав людини через освіту (*Education Justice*). Ця програма спрямована на забезпечення благополуччя дітей та молоді віком від 0 до 19 років, орієнтується на високі освітні стандарти, децентралізацію відповідальності, чітко поставлені освітні цілі, звітність, заохочення, високий рівень інформованості суспільства про результативність роботи шкіл.

Програма покликана допомогти кожній дитині або молодій людині, незалежно від попереднього досвіду та соціального стану, реалізувати свої потреби в досягненні п'яти основних показників: здоров'я, безпека, задоволеність і досягнення, позитивний внесок і економічне благополуччя.

Здоров'я:

- бути здоровим фізично;
- бути здоровим психічно та емоційно;
- бути здоровим сексуально;
- сповідувати здоровий спосіб життя;
- відмовлятися від вживання наркотиків.

Безпека

Усі діти мають бути:

- захищені від поганого поводження з ними, відсутності піклування, насилля та сексуальної експлуатації;

- захищені від випадкових ушкоджень, травм і смерті;
- захищені від дискримінації та фізичного і/або психологічного насилля з боку однолітків;
- захищені від кримінальної та антисоціальної поведінки у школі і поза нею;
- в безпеці, охоплені турботою та доглянуті.

Задоволеність і досягнення

Кожна дитина має бути забезпечена підтримкою для того, щоб:

- бути готовою до школи;
- відвідувати школу і отримувати задоволення від навчання;
- виконувати вимоги національного стандарту в початковій школі;
- досягати індивідуального та соціального розвитку, із задоволенням відпочивати і проводити час;
- виконувати вимоги національного стандарту в середній школі.

Позитивний внесок

Діти повинні бути підтримані, щоб:

- залучатися до прийняття рішень, надавати підтримку місцевій спільноті, дбати про навколишнє середовище;
- демонструвати позитивну поведінку, що не суперечить закону, як у школі, так і поза нею;
- розвивати в собі вміння позитивно взаємодіяти з іншими, відмовлятися від проявів насилля та дискримінації у стосунках з однолітками та іншими людьми;
- розвивати упевненість у собі й успішно долати життєві труднощі;
- розвивати в собі ініціативу та активну поведінку.

Благополуччя

Кожна дитина має бути підтримана, щоб:

- бути здатною продовжувати свою освіту, працювати або навчатися після закінчення школи;

- бути готовою до трудової зайнятості;
- мати доступ до транспорту і матеріальних благ;
- жити в родині, яка має гідне матеріальне становище.

Поняття «забезпечення прав людини через освіту» або «справедливість в освіті» у Програмі охоплює чотири складові (див. рис. 2.4.1).

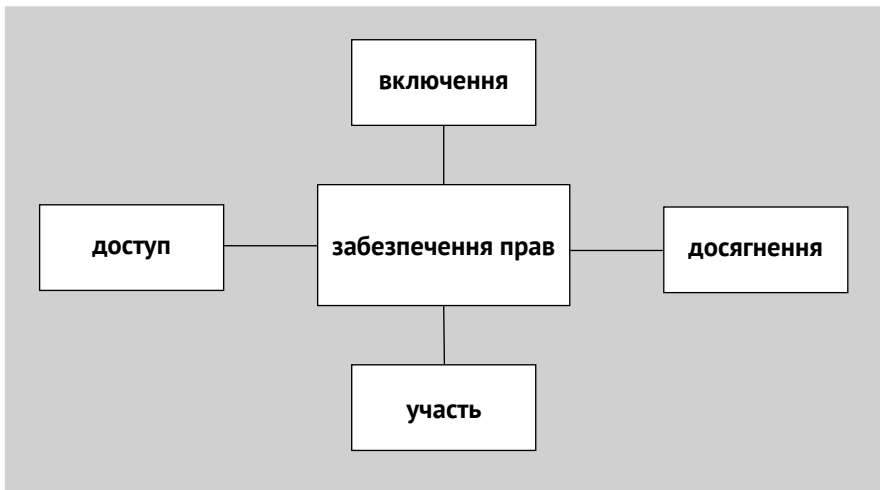


Рис. 2.4.1. Складові Програми «Забезпечення прав людини через освіту» (2003)

Рівний доступ проголошено як рівний доступ до освіти, що відповідає їм потребам і прагненням усіх дітей і молодих людей.

Включення – всіх дітей в рамках системи, здатної задовольнити індивідуальні потреби.

Досягнення – йдеться про можливість для всіх дітей і молодих людей реалізувати свої навчальні та соціальні можливості.

Участь – дітей, батьків, інших зацікавлених сторін у процесі прийняття рішень.

Програма охоплює чотири стратегії:

- підтримку раннього розвитку дитини (програма «Впевнений старт»), що включає розроблення й прийняття стандартів дошкільної освіти, гарантію для усіх дітей, у тому числі з сімей з низьким рівнем доходів, реалізацію права здобути якісну освіту, починаючи з трирічного віку (за потреби передбачено надання допомоги таким сім'ям для нормального розвитку дітей);
- розвиток мовної і числової грамотності, що означає запровадження щоденних уроків з англійської мови і математики, які проводять спеціально підготовлені вчителі, застосовуючи детально розроблені навчальні програми і підручники; передбачено аналіз і поширення передового педагогічного досвіду у роботі з проблемними дітьми;
- допомога школам з низькою успішністю, поліпшення викладання мови, математики та природничих предметів. Залучення для цього громадських і релігійних організацій, бізнесових структур; вивчення досвіду роботи більш успішних шкіл, запровадження партнерства між школами з високою та низькою успішністю учнів;
- «високоякісна освіта у великих містах» має широкий спектр напрямів. У центрі уваги освіта обдарованих і талановитих дітей; вільний час та позашкільна освіта, аналіз обставин, які заважають успіхам у навчанні; проблеми насилля в школі; поширення досвіду роботи найбільш успішних та спеціалізованих шкіл; використання їх можливостей для навчання всіх бажаючих, створення об'єднань шкіл для обслуговування складних соціально-економічних районів з метою інтеграції закладів початкової та середньої освіти та координації усіх соціальних послуг на певній території [4; 14].

У 2007 р. уряд, після тривалого обговорення та консультацій, опублікував документ 'Children's Plan: *Building brighter futures*' (План розвитку дітей: будуємо яскравіше майбутнє). Амбіційні плани уряду, викладені у цьому документі, розраховано на період до 2020 року. Його основна

мета спрямована на допомогу сім'ям з дітьми, підвищення рівня грамотності серед школярів, недопущення антисоціальної поведінки.

Програма дій має п'ять основних стратегій:

- вихованням дітей мають займатися батьки, а не уряд, справа уряду – опікуватися благополуччям сімей;
- усі без винятку діти мають потенціал, для його розкриття слід створити умови;
- діти повинні отримувати насолоду від дитинства і водночас готуватися до дорослого життя;
- освітні послуги мають відповідати потребам дітей;
- зрив у поведінці учня чи його невдачу у навчанні простіше попередити, ніж боротися із наслідками. Передбачено радикальну реформу курикулуму, режиму тестування та оцінювання знань, більш жорсткі вимоги до рівня кваліфікації вчителів [14].

У 2010 р. управлінням освітніх закладів оприлюднено Стратегічний план роботи на 2011–2015 (*OFSTED Raising Standards Improving lives Strategic Plan 2011–2015*), спрямований на досягнення кращих результатів навчання, точніший підрахунок прогресу у навчанні, тісніший зв'язок з громадськістю шляхом її інформування, облік досвіду та вражень населення від роботи цієї установи [7].

Отже, кінець ХХ ст. став періодом активного реформування освітньої системи Великої Британії.

Сучасний уряд Англії наполягає на абсолютній нагальності радикальних змін в освіті. Таке твердження пояснюється, передусім, погіршенням позиції британських школярів у міжнародних рейтингах, зокрема, за даними *PISA (Programme for International Student Assessment)*, Велика Британія в 2000 р. посідала 7-е місце серед 32 країн, а в 2009 р. – 24-е серед 65.

Освітня політика за таких умов спирається на низку принципів: амбіційні стандарти, децентралізацію відповідальності, високий рівень інформованості суспільства щодо результатів діяльності шкіл та чітко поставлені освітні цілі, звітність (яка передбачає й інспектування), втручання у справи шкіл у напрямі зворотному до рівня їх успішності (нагороди, різні види допомоги і т.ін.).

Задля підвищення ефективності освітньої галузі у Великій Британії функціонує спеціально створена *система моніторингу якості освіти*, яка складається з накопичення, обробки, зберігання та поширення інформації про стан освіти, з інтерпретації зібраних відомостей для прогнозування на їх основі динаміки тенденцій розвитку. Управлінські рішення ухвалюються за науково обґрунтованих рекомендацій.

Слід зазначити, що у системах моніторингу якості освіти Англії, Уельсу, Північної Ірландії та Шотландії існують регіональні відмінності. Основна відмінність полягає у тому, що у різних регіонах Великої Британії контроль та оцінювання якості освітніх послуг відбуваються на різних рівнях. Збір та аналіз даних у Великій Британії здійснюється завдяки *внутрішньому та зовнішньому оцінюванню*.

Внутрішнє оцінювання, як і в інших країнах, передбачає процедури, що їх організовує і проводить сама школа, її педагогічний колектив, адміністрація. Батьки також можуть брати участь у цьому процесі. Розрізняють оцінювання роботи учнів учителем (*teachers assessment*) та загальношкільне оцінювання (*school self evaluation*), або збір результатів роботи усієї школи (екзаменаційних оцінок, інформації про відвідування занять, визначення рівня успішності). Здобуті результати підлягають аналізу, на основі якого ухвалюють оперативні рішення чи планують подальшу роботу.

Зовнішнє оцінювання передбачає контроль успішності у засвоєнні змісту освіти, побудований за єдиною для всіх технологією оцінювання. Цей процес у Великій Британії проводять органи управління освітою і результати, як правило, публікують для розгляду громадськості, а тому процедура має діагностичну функцію, бо як внутрішній параметр певної освітньої системи дає змогу порівнювати якість освіти у класі, групі чи навчальному закладі [7].

Освітні системи *Англії та Уельсу* часто розглядають як одне ціле, але вони мають чимало відмінностей. Зокрема, основний орган інспекції Англії – Управління стандартів у галузі освіти – *Ofsted (the Office for Standards in Education)* [9], а Інспекція в Уельсі має назву *Estyn (Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales)* [13]. Це державні, але водночас незалежні організації, бо підзвітні Парламенту і не підпорядковані Міністерству освіти.

Освіта Англії та Уельсу традиційно функціонує у чітких рамках звітності про досягнуті успіхи. Адже вперше інспектори шкіл Її Величності (*Her Majesty's Inspectors of Schools, HMI*) були призначені у 1839 р. для перевірки передусім шкільних фінансових звітів і сприяння підвищенню якості освіти в Англії та Уельсі, хоча уже тоді інспекторат в Уельсі користувався певною автономією.

Інспекторат з навчання і підготовки у Північній Ірландії (*Education and Training Inspectorate, ETI*) є продовжувачем справи шкільних інспекторів, розпочатої ще в 1832 р. Тоді кількість інспекторів була мізерною, і можливостей повною мірою проводити перевірки було замало. В Законі про освіту 1944 року зазначалося, що міністр освіти має проводити інспекцію усіх видів шкіл за допомоги інспекторів, призначених монархом. Тоді кількість працівників служби інспекції була дещо збільшена.

Закон «Про освіту» від 1992 р. легалізував існування двох рівних за повноваженнями недержавних і незалежних один від одного департаментів, на які покладені завдання незалежної регулярної інспекції шкіл в Англії – Управління стандартів в освіті (*Ofsted*), та *ОНМСІ* в Уельсі, який у 1999 р. змінив назву на *Estyn*. У Північній Ірландії сучасні рамки повноважень інспекторату окреслено в Законі про Освіту та роботу бібліотек від 1986 р., з поправками у законах від 1989 і 1996 рр. [10; 13].

Відтоді у фінансованих державою навчальних закладах усіх рівнів регулярно проводять національні тести з предметів «ядра» – англійської мови, математики, природничих дисциплін. До функцій внутрішньої інспекції, яка проводить самооцінювання роботи (*institutional self evaluation*) належить фіксація результатів навчальної діяльності кожного учня, класу чи класів з усіх предметів, їх порівняння із попередніми результатами. Інформація з окремого предмета вибраної групи надає можливість отримати порівняльну оцінку якості роботи вчителів, чи прослідкувати динаміку змін результатів навчання з року в рік. У такий спосіб державні навчальні заклади усіх рівнів звітують про результати власної роботи. Особливо ця практика розвинута в Уельсі, де рівень автономії шкіл особливо високий. Вони регулярно проводять самооцінювання і несуть відповідальність за освітній рівень наданих послуг.

Зовнішнє оцінювання проводить так звана зовнішня інспекція (*External inspection*) раз на чотири роки, яка хоча й має деякі відмінності в Англії та Уельсі, але її функції подібні, зокрема – публікація результатів перевірок у пресі під назвою *League Tables*. Їх широко обговорюють і вважають одним з основних критеріїв якості роботи школи. Зацікавленими сторонами є батьки, самі працівники шкіл і представники місцевих органів управління. За Законом про освіту 2005 року Головний інспектор (*Her Majesty's Chief Inspector*) має офіційно звітувати Державному секретареві Англії (*Secretary of State of England*) й інформувати про рівень якості шкільної освіти, а саме: задоволення освітніх потреб учнів; виконання школами освітніх стандартів; ефективність управління школами, включаючи фінансове забезпечення; моральний, духовний, культурний і соціальний розвиток учнів у школах; взаємодію навчальних закладів із населенням [10; 13].

Управління стандартів у галузі освіти – *Ofsted (the Office for Standards in Education)* – це державна організація, яка підзвітна Парламенту і не підпорядкована Міністерству освіти. Законодавчою основою сучасної системи інспекції у Англії є Рамкові основи керівництва інспекцією (*Framework for the inspection of schools in England, 2005*). Цей документ неодноразово підлягав перегляду і змінювався, востаннє це відбулося в 2009 р. За документом, заклад має сприяти поліпшенню освітніх послуг, опікуватися не тільки освітою, але й соціалізацією школярів, їх добробутом (*wellbeing*), а також рівнем кваліфікації вчителів.

Від 2007 р. поле діяльності працівників *Ofsted* розширилось, а їх кількість збільшилася. Відтоді, окрім регулярних інспекційних перевірок, які стосуються суто виконання стандартів, на них покладено врегулювання проблем, які можуть виникати у школах та коледжах. Як і раніше, вони допомагають працівникам шкіл здійснювати внутрішнє оцінювання (*self-evaluation*), оцінюють якість викладання, визначають слабкі та сильні сторони цього процесу і беруть участь у зовнішньому оцінюванні шкіл.

Відмінною рисою Англії є укладення контрактів на перевірку шкіл між *Ofsted* та групами інспекторів на конкурентній основі. Нерідко до таких груп входять учителі-практики, які мають

zareєstrуватись як інспектори. Для цього їм необхідно мати щонайменше п'ятирічний досвід роботи вчителя в школі, успішно пройти спеціальну підготовку і отримати ліцензію (*Rgl*) [10].

У 2002 р. в Англії було створено Комісію для проведення аудиторських перевірок ефективності роботи місцевого самоуправління. Це незалежний орган, діяльність якого досить різноманітна, переймається, зокрема:

- всебічним поліпшенням шкільної освіти;
- наглядом за створенням умов в освіті осіб з особливими потребами;
- соціальною інклюзією мігрантів та осіб після тюремного ув'язнення;
- навчанням упродовж життя;
- стратегічним освітнім менеджментом.

Ця комісія перевіряє роботу місцевих органів освіти, дитячих садків, шкіл, коледжів і т.ін. на предмет продуктивного використання державних коштів [Там само].

Система інспекції в Уельсі – *Estyn (Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales)* (<http://www.estyn.gov.uk>) – також добре розвинута. Її перевіркам підлягають усі рівні освіти – від дошкільного до освіти дорослих. Очолює заклад Головний інспектор Уельсу. Законодавчо цей заклад спирається на спільний із Англією Освітній закон 2005 р. Порівняно з Англією, інспекція в Уельсі більше спирається на систему місцевих органів освіти (*Local Educational Authorities, LEA*). Вони допомагають у проведенні незалежної інспекції, виявляючи школи з низьким рівнем успішності учнів; після цього їм надається всебічна підтримка. Діяльність працівників регламентується документом, прийнятим Національною Асамблеєю Уельсу в 1999 р. під назвою *Code of Practice on LEA-School Relations* та оновленим у 2010 р. Нині відомий як «*Guidance for the inspection of local authority education services for children*» [7].

Інспекторат в Англії та Уельсі працює за державно встановленими планами інспекцій і звітує Міністру освіти в Англії та Національній Асамблеї в Уельсі про якість освітніх послуг.

З метою підвищення рівня освітніх послуг і забезпечення якості чітко розподілено ролі і відповідальність за виконання роботи. Контроль за змістом шкільної освіти покладено на Державного секретаря освіти і науки, місцеві органи відповідають за впровадження нового змісту освіти у школах, інспектори місцевих відділів освіти контролюють виконання стандартів.

Особливістю інспекторату у Північній Ірландії – *ETI (Education and Training Inspectorate)*, який залишається частиною Департаменту освіти, є відсутність контрактної роботи. У Північній Ірландії самооцінювання шкіл також розглядається як суттєва частина процесу підвищення якості шкільної освіти. Основну відповідальність за цей процес несе Адміністративна рада і персонально директор кожної школи. Співробітниками *ETI* в 2003 р. опубліковано матеріали для допомоги школам у проведенні самооцінювання з метою самовдосконалення. Програма шкільного самооцінювання (*Whole School Evaluation*) була замінена новою – «Поглянь на нашу школу. Допомога Шкільному самооцінюванню» (*Looking at Our School. An Aid to Self Evaluation*).

У вересні 2007 р. було запроваджено новий курикулум, виконання якого стало обов'язковим з 2010 р. Характерною ознакою його є спрямованість на формування вмій та навичок і обов'язкове вивчення релігії впродовж усього періоду навчання на середній ланці освіти (в Англії та Уельсі школи зобов'язані надати можливості вивчати релігію, але їй таке навчання не є обов'язковим). У Північній Ірландії місцеві освітні служби також існують, але їх повноваження і зобов'язання стосовно якості освіти значно вужчі, на них покладена відповідальність контролювати витрачені фінансові ресурси. Районні інспектори – *DI (District Inspectors)*, як правило, керують роботою групи підпорядкованих їм інспекторів і про результати звітують координатору регіональної ради, який аналізує якісний стан освіти. Інспектори також нерідко проводять науково-дослідну роботу, здебільшого це стосується якогось вузького сегменту навчання.

Раз на сім років кожна зі шкіл обов'язково проходить перевірку працівниками *ETI*. Зазвичай інспекція діє за однією з форм, здійснюючи: загальну перевірку, за якої оцінюються основні напрями роботи школи за врахування місцевих умов (контингент учнів, штат праців-

ників, матеріальна база тощо); спеціальну перевірку, за якої досліджується певний сегмент роботи або предметна галузь навчання, як правило, та, що за результатами викликає занепокоєння; так звану «раптову інспекцію», що концентрується на перевірці стану релігійного виховання; об'єднану інспекцію – спільну перевірку освітніх, медичних і соціальних служб, – спрямовану на оцінювання рівня безпеки навчального середовища [14].

Суттєвою відмінністю середньої освіти Північної Ірландії є *селективність*, яка діє у більшості областей. Селекція полягає у відборі учнів для подальшого навчання за освітніми результатами після закінчення першого чи другого ступеня. На першому ступені (8 років) оцінюють рівень знань з математики та рідної мови (англійської або ірландської), а в 11 років оцінюють рівень знань з обох мов, природничих наук (*Science*) та математики. Результат впливає на можливість відвідувати ту чи іншу школу. Найбільш бажаними вважають класичні середні школи, оскільки там є можливість здобути безкоштовно знання найвищої якості.

Зовнішня і внутрішня інспекція в цій частині Сполученого Королівства має чітко налагоджену систему з характерними ознаками. Слід зазначити, що освітяни Північної Ірландії всіляко захищають власну модель забезпечення якості освіти, вважаючи за недоречне наслідувати Англію та Уельс у публікуванні *League Tables*. Вони наполягають, що успіхи школи не завжди можна відобразити у процентному співвідношенні. Посилаючись на статті у впливових виданнях, вони підкреслюють, що *League Tables* часто містять численні неточності і сумнівні дані, чим вводять в оману громадськість.

В Англії, Уельсі та Північній Ірландії самооцінювання шкіл розглядається як суттєва частина процесу поліпшення навчального процесу у школах. Відповідальність за самооцінювання покладена на шкільну адміністрацію, передусім – директора. Для ефективного її виконання передбачено спеціальну підготовку і консультування з представниками Інспекторату освіти та навчання (*Education and Training Inspectorate*).

Система забезпечення якості освіти в школах *Шотландії* суттєво відрізняється від інших частин Великої Британії, оскільки, за так званими Шотландськими освітніми законами (*Education (Scotland) Act*

1980 та *The Scotland Act 1998*), право управління освітою у цій частині Великої Британії законодавчо надано Парламенту Шотландії.

У 2000 р. прийнято Закон про освіту Шотландії (*Education and Training (Scotland Act)*), який визначає ключові ознаки шотландської системи освіти. Зокрема, перелік навчальних предметів у курикулумі є значно ширшим аніж в Англії, Уельсі та Північній Ірландії [8]. В середню школу діти переходять в 12-річному віці, щоб навчатися там чотири роки (*S1-S4*). Як правило, після двох перших років вони починають відвідувати курси за системою національних кваліфікацій Шотландії (*National Qualification Scotland*), розробленою Управлінням кваліфікацій Шотландії (*Scottish Qualification Authority*). Школи Шотландії проходять обов'язкову реєстрацію в Державному департаменті освіти та індустрії (*SOEID*), інспектори якої регулярно перевіряють якість викладання та умови навчання. Система забезпечення якості охоплює три типи моніторингу:

- внутрішнє самооцінювання в школах;
- зовнішню перевірку якості (*audit*) освітніх послуг у школах, яка проводиться Управлінням незалежних шкіл (*Board of Governors for Independent Schools*);
- зовнішній контроль якості (має місце з боку Державного освітнього інспекторату – *HMIE (Her Majesty's Inspectorate of Education (<http://www/hmie.gov/uk>))*); ця установа уповноважена перевіряти всі без винятку школи – і державні, і приватні).

З 1991 р. Державний освітній інспекторат несе відповідальність за оприлюднення результатів навчання випускників середніх навчальних закладів у вигляді *Standard Tables of examination* [8].

У 1996 р. *HMIE* було вперше опубліковано документ *How good is our school?* (Наскільки хороша наша школа?), який містить інструкції з проведення самооцінювання у закладах середньої освіти, анкету й набір індикаторів якості, які можна було просто визначити за наданими відповідями. Пізніше ці інструкції неодноразово переглядалися й уточнювалися на основі консультацій вчителів-практиків і теоретиків з якості освіти. Сьогодні цей збірник під назвою *A Guide to Evaluating Services for Children and Young People* (Збірник інструкцій

з оцінювання освітніх послуг для дітей та молоді) є дієвим засобом забезпечення якості освіти у школах, посібником із проведення процедури самооцінювання у школах [11].

Закон 2000 р. *The Standards in Scotland's Schools* встановлював вимогу виконання стандартів у школах, визначав коло відповідальності місцевої влади і шкільної адміністрації, зобов'язував оприлюднювати результати перевірок у вигляді щорічного видання *Standards and quality Report* і у такий спосіб вимагав дотримуватися національних пріоритетів у освіті Шотландії.

Місцеві органи влади, особливо у сільській місцевості, мають неабиякий вплив на заклади освіти. До їх компетенції входять питання збільшення чи зменшення рівня фінансування шкіл, вони можуть чинити вплив на керівництво шкіл і на вчительський колектив. З іншого боку, вони також несуть відповідальність за зниження результатів успішності у школах.

За останні кілька років шкільництво Шотландії обрало курс на комбінацію внутрішнього і зовнішнього моніторингу якості. Передумовою цього стало збільшення відповідальності шкіл за рівень якості освітніх послуг, забезпечення відповідності послуг потребам учнів – включаючи дітей з особливими потребами, та безпеку в школі. У листопаді 2009 р. було опубліковано збірник *How Well Do We Protect Scotland's Children?*, який об'єднав ці напрями [12].

У 2008 р. уряд Шотландії оголосив про наміри комплексної реорганізації органів контролю і освітньої інспекції. Першочергової уваги надано безпеці дітей під час навчання та розвитку. Для проведення перевірок в 2011 р. було створено новий орган відповідальний суто за безпеку в школі *SCSWIS – Social Care and Social Work Improvement Scotland* (<http://www.careinspectorate.com/>).

Отже, середня освіта Великої Британії пройшла довгий і складний шлях реформ, у процесі яких склалася існуюча нині система забезпечення якості. В основі діяльності британської системи забезпечення якості лежать економічні, соціальні та політичні чинники, гармонійне поєднання централізації і децентралізації в управлінні, відкритість, варіативність і демократичність, баланс між освітніми потребами і можливостями навчальних закладів, матеріальною ба-

зою і вимогами до кваліфікації вчителів, традиціями та інноваціями, свободою та відповідальністю.

Законодавчі акти «Про освіту» (1944 р.), «Акт Бейкера» (1988 р.), Біла книга «Вибір та різноманіття» Новий план для шкіл (1992 р.), «Школи, що досягають успіху» (2001 р.), «Кожна дитина є важливою» (2003 р.), «План розвитку дітей: Побудуємо яскравіше майбутнє» 2007 р. та інші чітко окреслили нормативно-концептуальні засади функціонування системи забезпечення якості освіти у Великій Британії.

Механізмами системи забезпечення якості є державні освітні стандарти, незалежне оцінювання навчальних досягнень учнів, оцінювання роботи вчителів і діяльності шкіл. Вони діють на тлі основних принципів британської освіти – ефективності і справедливості.

Система моніторингу якості передбачає збір і аналіз об'єктивних даних, що безперервно оновлюються, і на цій основі проводиться постійна аналітична робота з метою підвищення рівня освітніх послуг.

Слід наголосити, що система управління якістю освіти у Великій Британії постійно вдосконалюється задля швидкого реагування на освітні потреби учнів і основні запити соціуму до випускників шкіл.

Список використаних джерел

1. Гарашук К.В. Концептуальні основи альтернативної освітньої пропозиції в контексті структурних інновацій сучасної англійської школи / К.В. Гарашук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – Вип. 37. – С. 144–147.
2. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія / О.І. Локшина. – Київ: Богданова А.М., 2009. – 404 с.
3. Мошкина Ю.В. Социально-экономические факторы развития содержания школьного образования в Англии во второй половине ХХ в. / Ю.В. Мошкина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3 (60). – С. 77–79.
4. Огієнко О.І. Шкільна освіта Великої Британії: історія і сучасність / О.І. Огієнко // Педагогічні науки: теорія, історія інноваційні технології. – 2011. – № 2 (12). – С. 185–194.
5. Особливець Ю.О. Динаміка розвитку освітньої політики Великобританії в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття (перехід від ідей стандартизації до ідей персоналізації) / Ю.О. Особливець // Педагогічні науки: теорія, історія інноваційні технології, 2009. – № 2. – С. 91–99.

6. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): монографія / А.А. Сбруєва. – Суми: Вид-во Козацький вал», 2004. – 500 с.
7. Department for education and skills creating opportunity, releasing potential, achieving excellence. Schools achieving success. – DfES Publications Nottinghamshire. Printed in UK for The Stationary Office Limited. – 2001. – 78 p.
8. Derek Gillard. Education in England: a brief history. First published January 2000. Revised and updated May 2004, April 2007, January 2011. Copyright Derek Gillard 2011. – <http://www.educationengland.org.uk/history>.
9. Education in England: a brief history. – URL: <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter01.html>.
10. Half Our Future The Newsome Report (1963). A report of the Central Advisory Council for education. Crown copyright material is reproduced with the permission of the Controller of HMSO and the Queen's Printer for Scotland. – URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/newsom/>.
11. How do schools in Scotland measure their own progress? AERS, Applied Educational Research Scheme. University of Sterling, University of Strathclyde education, University of Edinburgh. – Moray house, School of Education, St John's Land, Holyrood Road, Edinburgh. – June 2008. – 4 p.
12. How Well Do We Protect Scotland's Children? HM Inspectorate of Education. – Edinburgh: HMIE. – 2009. – 45 p.
13. Quality in schools: Evaluation and Appraisal / London Department of Education and Science 1985. Crown copyright material is reproduced with the permission of the Controller of HMSO and Queen's Printer for Scotland. – URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/des/qualityinschools.html>.
14. Raising standards, improving lives: The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills Strategic Plan 2011–2015. – URL: Режим доступу: <http://www.ofsted.gov.uk/resources/raising-standards-improving-lives-office-for-standards-education-childrens-services-and-skills-strat-0>.
15. Standard and Quality in Falkirk Council Schools Session 2009/10 / Authors Julia Swan (Director of education), Dr. Alex Waddell (Convener of educational Committee). – Falkirk Council Education Services, June 2011. – 26 p.
16. Timms P. (2007). Standards and Quality in English Primary Schools Over Time: the National evidence / Peter Timms, Merrell Christine. – Primary Review Research Survey 4/1 / Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education. – Published October 2007 by the Primary Review. Copyright 2007 The University of Cambridge. – 2007. – 30 p.

2.5. Управління якістю загальної середньої освіти у Німеччині

Н. Шеверун

Досягнення високої якості освіти – одна з найбільш актуальних проблем у країнах Євросоюзу. Сьогодні Європа позиціонує якість освіти як об'єкт суспільного єднання й консолідації національних освітніх систем. Зокрема, в Угоді про ЄС зазначено, що Європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти, заохочуючи співпрацю між країнами-членами ЄС і, якщо треба, підтримуючи й доповнюючи їхні дії, поважаючи одночасно їхню відповідальність за зміст навчання й організацію освітніх систем, культурну й мовну різноманітність [31, с. 8]. Отже, забезпечення високоякісної освіти на всіх її етапах і рівнях, оцінювання її результативності й управління якістю – одне з основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний чи суто науковий, але й соціальний, політичний та управлінський аспекти.

У Німеччині, як і в інших європейських країнах, якість освітньої діяльності завжди була пов'язана з перспективами розвитку цивілізації та рефлексією соціально-суспільних змін. Під якість освіти німецькі дослідники розуміють системну характеристику освіти, що відображена в критеріях оцінювання процесу і результату освітньої діяльності у порівнянні з ідеальною моделлю чи освітнім стандартом [3, с. 72–79; 8, с. 38–39; 14, с. 69–79; 15, с. 46–54; 21, с. 35; 28, с. 323–335; 34, с. 53–68; 36, с. 89–112]. Тобто, якість освіти можна визначити як міру відповідності її педагогічної ефективності соціальним потребам, потребам розвитку учасників навчально-пізнавальної діяльності та освітнім стандартам. Більшість німецьких науковців [3, с. 72–79; 5, с. 251–267; 9, с. 83–93; 13, с. 69; 23, с. 24; 25, с. 37–52; 28, с. 323–335; 34, с. 53–68; 38, с. 73–86] дотримується думки, що якість освіти досягається шляхом ідентифікації та задоволення освітніх потреб школярів в умовах розвитку та вдосконалення освітнього процесу.

Розуміння необхідності поліпшення якості знайшло своє відображення в нормативних документах та в освітніх реформаційних перетвореннях, спрямованих на процес навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства і держави, що супроводжується

констатацією досягнень учасниками навчально-пізнавального процесу певних освітніх рівнів. З метою підвищення рівня загальної середньої освіти у Німеччині був здійснений перехід від авторитарної освіти до освіти в контексті диференціації та індивідуалізації навчання. Водночас питання оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності та дотримання необхідних наукових критеріїв якості перебувало у центрі уваги уряду, який намагався крізь призму педагогічної діагностики сприяти оптимізації освіти, відстежувати результативність освітньої системи [20, с. 18–26].

Окремі проблеми забезпечення якості освіти у Німеччині знайшли відображення у науковій літературі вітчизняних і німецьких авторів. Певну дослідницьку роботу з вивчення проблеми якості шкільної освіти Німеччини провели українські вчені. Заслужують на увагу праці таких українських компаративістів, як Н. Абашкіна, І. Трилінський (становлення і розвиток школи в НДР); Н. Боріна, Г. Века (система перевірки та особливості оцінювання знань учнів загальноосвітніх шкіл НДР); Г. Віцлак (оцінювання поведінки та характеристики учнів у школах НДР); О. Кашуба (організація та оцінювання навчального процесу в початкових школах Німеччини); М. Кольчугіна, Л. Писарева, Т. Яркіна (розвиток освіти у ФРН); Х. Даурова, М. Овсяннікова (інтеграція системи освіти колишньої НДР в загальну німецьку освіту); Н. Іванова, Т. Полуянова (становлення і розвиток системи шкільної освіти об'єднаної Німеччини); І. Шимків (моніторинг якості освіти в школах Німеччини другої половини ХХ ст.) та ін.

З-поміж німецьких дослідників, які займалися питаннями забезпечення якості загальної середньої освіти у Німеччині, слід відзначити відомих німецьких дидактів К. Арнольд (K. Arnold), Х. Бамбах (H. Vambach), С. Бойтель (S. Beutel), Ф. Вінтер (F. Winter), В. Захер (W. Sacher), К. Інгенкамп (K. Ingenkamp), Г. Ленерт (G. Lienert), К. Тільманн (K. Tillmann), Й. Цігеншпек (J. Ziegenspeck), А. Юргенс (E. Jürgens) та ін., які здійснювали фундаментальні дослідження з проблеми контролю успішності.

ФРН – держава з децентралізованою системою управління в галузі освіти, в якій тісно взаємодіють суб'єкти управління різного рівня: федерація, землі і громади (місцеві органи влади), що виконують різні законодавчі, виконавчі, координаційні та фінансово-бюджетні функції.

Згідно з Основним законом (ст. 30 і 70) землі наділені правом загальної компетенції в галузі освіти і культури. Це означає, що вони мають законодавчу і адміністративну компетенцію в усіх питаннях управління і політики у сфері освіти, включаючи радіомовлення, державні бібліотеки, театр, шкільну, професійну та вищу освіту. Надане право – це спадщина і традиції так званого культурного федералізму (чи культурної автономії земель), що сягає часів самостійних німецьких держав.

Усі 16 земель, які входять до федерації, хоча і відрізняються одна від одної розміром території, чисельністю населення, рівнем економічного розвитку, культурним потенціалом та іншими інфраструктурами, що характеризують їх, і навіть приналежністю до певних політичних партій, мають свої земельні уряди і органи управління, певну політичну і правову самостійність по відношенню до центру (федерації).

«Сила» земель полягає не лише в їх самостійності, але і в участі у законодавчій діяльності федерації через бундесрат (орган представництва земель). Головні положення, що стосуються системи освіти, представлені в Основному законі, конкретизуються в Конституціях земель, зважаючи на їх регіональну специфіку. Федерація має обмежену законодавчу і фінансову компетенцію, але має право чинити істотний вплив на розвиток і планування освіти за розв'язання найважливіших проблем загальнодержавного значення. Згідно ст. 7 Основного закону, «уся шкільна справа знаходиться під наглядом держави» [16, с. 5]. У цьому положенні підкреслюється загальнодержавне значення школи (у тому числі навчальних закладів приватного сектора), встановлюється підконтрольність її саме державі, а також збереження за ним права організації та регламентації діяльності системи шкільної освіти в цілому. Гарантом правового забезпечення системи управління освітою виступають федеральні, земельні і муніципальні законодавчі акти та правові нормативи, починаючи від Основного закону, конституцій земель, шкільних законів і закінчуючи директивами і приватними відомчими інструкціями для керівників (директорів) шкіл, учителів, на підставі яких діє увесь адміністративний апарат у сфері освіти.

Законодавча та фінансова обмеженість федерації в управлінні освітою не заважає їй за допомоги різних органів представництва

тримати основні важелі управління у своїх руках. У зафіксованому в Основному законі праві виконання землями федеральних законів як своїх власних і виконання їх «за дорученням федерації» означає, що центр тяжіння в законодавстві перенесений на федерацію, а виконання федеральних законів і управління – на землі. Характер взаємовідносин між федерацією і землями висвітлює хоча б той факт, що впродовж кількох десятиліть федерація прагнула розширити свої права і компетенції передусім у сфері вищої, професійної освіти та наукових дослідженнях, що їй і вдалося, утім, щодо шкільної системи традиційні повноваження залишилися за землями [4].

З виникненням необхідності в перетворенні шкільної системи або окремих компонентів її ухвалюються нові рішення через такий орган координації спільних дій земель у галузі освіти, як Постійна конференція міністрів культури (КМК) з представництвом у ній всіх міністрів освіти 16 земель. Їх рекомендації і рішення набувають статусу чинних законів у землях тільки після затвердження їх земельним парламентом. Конституції земель ФРН останніми роками поповнилися новими шкільними законами, а місцеві органи адміністрації – законодавчими актами (нормативами, постановами, циркулярами та ін.).

На загальнодержавному рівні у Німеччині освітою опікується Федеральне міністерство освіти, науки, досліджень і технологій (Bundesministerium für Bildung und Forschung), але регіональне управління в землях належить місцевим міністерствам. Зокрема, вони відповідають і за загальноосвітні школи, і за професійну освіту. За традицією, освітня політика федерації та земель спрямована на ефективне поєднання теорії та практики, розвиток досліджень, забезпечення наступності в розробленні й упровадженні інновацій для утримування рівня німецької освіти на міжнародному ринку освітніх послуг [18, с. 47–51].

У структурі міністерств культури і освіти залежно від землі може бути від одного до трьох підрозділів, які здійснюють «шкільний нагляд». Міністерства культури і освіти земель мають право ухвалювати рішення, видавати директиви, обов'язкові для всіх керівників шкіл і учителів, здійснювати безпосередній контроль за повною середньою школою (гімназією) (II ступінь середньої освіти).

Місцеві органи влади здійснюють державне управління школами та підпорядковані земельному Міністерству освіти, молоді та спорту. До їх компетенції належить формування та реалізація місцевої освітньої політики (розвиток та підвищення якості освіти), а також структурне формування та кадрові призначення (директорів, розподілення вчителів та психологів). Представники районних відомств у справах школи входять до складу шкільних рад і мають авторитетний вплив на формування їх рішень.

Місцеві органи, відповідальні за державний нагляд за шкільною системою і освітою, представлені різними шкільними відділами, шкільними радами або відомствами в різних землях по-своєму.

Діяльність шкільного управління, що виконує функції шкільного нагляду, здійснюється в тісному контакті державних і комунальних органів влади. Їх керівники відповідають за педагогічні та адміністративні питання. Фінансово-господарські умови роботи забезпечують бургомістри (на півдні Німеччини) або директори (на півночі країни) як вищі посадовці в місцевій адміністрації.

Усі нормативи, що відносяться до освіти, включаючи її цілі, завдання, систему управління, фінансування і т.ін., викладено в Основному законі ФРН, а також конституціях кожної із земель. Окрім цього, в кожній землі розроблено низку законів, що стосуються найрізноманітніших аспектів освіти, на підставі чого діє шкільна система, здійснюється професійна підготовка, надається вища і педагогічна освіта, забезпечується управління системами управління і фінансування [40, с. 44].

Головною функцією місцевих органів управління освітою є шкільний нагляд. Цей термін у ширшому сенсі означає сукупність повноважень держави в питаннях організації, планування, керівництва і власне нагляду за діяльністю шкільної системи. Вужче значення поняття «шкільний нагляд» розкривається в статтях земельних законів: зокрема: «Шкільна система підлягає державному нагляду – шкільному нагляду, який охоплює сукупність державних завдань за змістом, організаційним устроєм, плануванням та спостереженням (наглядом) за шкільною системою» – констатується у Закон землі Рейнланд-Пфальц [3, с. 57].

Шкільний нагляд охоплює такі функції:

- остаточне затвердження змісту освіти та її організацію;
- обговорення питань з виконання завдань, що стоять перед школами;
- планування шкільної організації (організаційний план школи);
- затвердження навчальних і методичних засобів навчання [17, с. 6–7].

У рамках Основного закону (ст. 20) державний нагляд в країні має забезпечувати відповідність місцевого управління положенням Конституції та законам земель [20, с. 9].

Урегулювання стосунків між службою шкільного нагляду і органами місцевого самоврядування відноситься до найбільш складних питань. Йдеться про розподіл компетенцій, що стосуються як внутрішніх, так і зовнішніх шкільних справ, у тому числі фінансових.

Такі підрозділи в системі шкільного управління, як шкільні відділи, шкільні ради, підвідділи (назви залежно від земель різні), є ключовим контролюючим органом з широким колом повноважень у виконанні функцій шкільного нагляду. Вони вбудовані в структуру Міністерства освіти і культури на чолі з міністрами або сенаторами, тобто вищою інстанцією в ієрархії службових взаємовідносин [25, с. 16–18].

Ядро шкільного нагляду – професійний нагляд – передбачає контроль за діяльністю педагогічного колективу за дотриманням професійних і методичних нормативів, за плануванням навчального процесу, відповідністю його навчальним програмам, розкладу уроків, відвідуванню школи, заняттям учнів, складання ними іспитів. Мета цього виду нагляду сумарно так визначена у дослідженні «Шкільне правознавство»: «професійний контроль виражається в педагогічному нагляді, в стимулюванні роботи школи з боку шкільних рад (відділів), які стежать за тим, щоб були дотримані загальні норми і порядок, а навчально-виховний процес не лише залишався на рівні в професійному і методичному сенсі, але і по можливості удосконалювався далі» [45, с. 36]. Фактично професійний нагляд готує широке інформаційне поле і закладає основи для службового

нагляду, в компетенції якого, – проведення атестації учителів з підбиттям підсумків і виставленням остаточної «службової оцінки».

Кінцевою метою службового нагляду є забезпечення шкіл кваліфікованим персоналом; оптимальне і цілеспрямоване використання кваліфікацій учителів за професійними ознаками; надання можливості педагогічним кадрам для професійного зростання і просування по службі.

Правовий нагляд носить більш обмежений характер, він юридично орієнтований і конкретний: контроль над дотриманням правових норм, перевірка відповідності вказівок і розпоряджень букві закону, приписам та інструкціям. Проте на практиці він проявляє себе неоднозначно. У Гессені і Нижній Саксонії, наприклад, він є стримуючим важелем «необмежених прав» професійного нагляду і цей юридичний аспект, тобто зв'язок між професійним і правовим наглядом, знайшов відображення в нових шкільних законах цих земель. У Берліні в прийнятих нормативах передбачається таке: розпорядження і вказівки, які виходять з боку служби шкільного нагляду, повинні мати місце тільки тоді, коли виникають вагомі причини або виявлені правові порушення в підзвітних школах [27, с. 134–137].

У рамках Основного закону (ст. 20) державний нагляд в країні повинен забезпечувати відповідність місцевого управління положенням конституції та законам земель [20, с. 10]. Проте здійснення цього нагляду тим складніше, чим густіша мережа федеральних і земельних законів. Йдеться, передусім, про закони, які визначають завдання місцевої влади та шляхи вирішення їх. На практиці місцева влада знаходиться в лещатах законів федерального і земельного рівня, розділяє права з громадами, співпрацює з громадськими організаціями і вимушена зважати на різні соціальні інститути, які впливають на різні аспекти діяльності управлінських органів різних рівнів, що є традицією німецької освіти, починаючи з XIX ст.

Органи місцевого самоврядування при вирішенні спільно із службою шкільного нагляду різних шкільних проблем, включаючи фінансові питання, стикаються з найбільшими труднощами. У деяких землях на місцевому рівні діє принцип, за яким витрати на педагогічний персонал земель і управлінський апарат несуть шкільні

трегери (відповідальні юридичні особи) при громадах. У цих випадках органи управління громад компетентні у питаннях врегулювання «зовнішніх» шкільних справ (будівлі, устаткування, управлінський апарат), а служба шкільного управління, шкільні відділи відповідають за «внутрішні справи» (курикулум, методичні посібники для учителів тощо) [27, с. 87–89].

Принцип відповідальності громад передбачає фінансову автономію, але реалізується тільки на основі конкретних законів, які чітко регламентують діяльність місцевої влади (понад 90% витрат визначаються законами, з яких лєвова частка йде на оплату праці персоналу). Водночас місцева адміністрація не має права визначати розмір заробітної плати педагогічного персоналу. Федерація і землі використовують чимало важелів обмеження фінансової та адміністративної самостійності громад. Останні, залучені у виконання певних завдань і функцій з боку федерації і земель, не можуть встановлювати самі кількість працюючих осіб у тих випадках, коли виконують спущені з вищестоящих інстанцій завдання і потребують більше кваліфікованих фахівців, щоб з такими завданнями впоратися [32, с. 107].

Серед низки перешкод на шляху вдосконалення сучасної шкільної управлінської системи на першому місці стоїть проблема підготовки управлінських кадрів. Нині від службовців і чиновників-управлінців очікується «самостійність мислення і ухвалення рішень, володіння управлінським інструментарієм, володіння знаннями і навичками в системі звітності, контролю, вартісного розрахунку» [24, с. 17–18]. На відміну від інших галузей управління, тут була відсутня спеціальна підготовка у ВНЗ студентів для майбутньої адміністративно-управлінської служби. У вищих педагогічних школах і університетах не лише не було факультетів, орієнтованих на навчання молодих управлінців. У змісті педагогічної освіти були упущені такі питання управлінського характеру, як шкільне право, планування та організація шкільного управління і нагляду.

Подібний недолік позначався не лише на діяльності внутрішньошкільної адміністрації, а й під час переходу шкільних учителів на роботу в систему місцевого самоврядування і органи шкільного нагляду, оскільки традиційно шкільні учителі – основний контин-

гент, а школа – основний «постачальник» службовців і чиновників для місцевих органів влади. За дотримання певних умов (наявність вищої освіти, певні професійні здібності і схильності, відображені у характеристиці, стаж роботи учителем терміном не менше 5 років) новоявлений управлінець з учительського корпусу розпочинає проходження практичного «курсу» і набуває спеціалізації за принципом [32, с. 38].

Нові суспільні та економічні вимоги призвели до розуміння не лише необхідності оновлення кадрового складу, а й передусім системи його підготовки та перепідготовки. Інспектування і контролююча функція шкільних відділів усе більше стали орієнтуватися на дорадчі або консультаційні форми і методи роботи на допомогу учительству і шкільній адміністрації. Усі ці зміни знайшли своє відображення в конституціях земель, шкільних законах та інших нормативах, що було підготовчою фазою для подальшого етапу розвитку шкільного управління, що відноситься до початку 2000-х років. Йдеться про перехід до так званої автономної або незалежної (самостійної) школи (назви різняться залежно від земель) і що тісно пов'язано з деякими змінами в структурі та функціях місцевих органів управління освітою.

Дискусія щодо створення нової моделі управління державної служби переросла в роботу спеціальних комісій, які визначили параметри нової організаційної структури державної служби, зміст нових понять у руслі перегляду управлінських функцій типу «система підтримки», «нові види відповідальності», «спонсорування», «автономія» тощо [35, с. 9–15]. Активні дебати про автономію школи, розпочаті авторитетною комісією на чолі з провідним ученим ФРН В. Клафки у 1993 р., викликали значний інтерес професіоналів, що вилилось у величезну кількість публікацій з цієї проблематики.

Вступ з 1996 р. шкіл у режим автономії створив експериментальне поле для апробації всієї концепції: робота за новою програмою з урахуванням шкільної профілізації, фінансування, нетрадиційного розподілу управлінських обов'язків серед учителів.

Наразі більшість освітніх установ у Німеччині мають державну форму власності (98%), де навчання є безкоштовним. Загалом у федеральних землях Німеччини існує чотири основні типи шкіл, серед яких:

- початкові школи (Grundschule) – навчання дітей починається з 5–6-річного віку і триває з 1 до 4 класу. Заняття проводяться за єдиною державною програмою. По закінченню учень отримує рекомендаційний лист початкової школи щодо вибору наступного закладу середньої освіти (гімназії, основної чи реальної школи);
- базові школи (Hauptschule) – навчання підлітків триває впродовж 5–9(10) класів і спрямовується на формування професійної зрілості; особливий акцент робиться на практичному спрямуванні (профорієнтація, практика на підприємствах). Заняття проводяться для учнів із середніми здібностями, які отримують атестат про неповну середню освіту, який дає можливість продовжити навчання в старших класах гімназії або вступити до професійно-технічної школи (Berufsschule);
- реальні школи (Realschule) – навчання підлітків здійснюється впродовж 5–10 класів. Учні здобувають розширену базову освіту за науково-технічним, економічним або суспільствознавчим напрямками. Після успішного завершення вони мають право навчатись на курсах професійної підготовки публічних службовців середнього рівня або продовжити навчання у вищих професійних школах, середніх спеціальних навчальних закладах або старших класах гімназії;
- гімназії (Gymnasium) – навчання здійснюється залежно від профілю та місця розташування (приналежності до тієї чи іншої федеральної землі) впродовж 5–12 (13) класів. Учні разом із загальноосвітньою програмою, поглиблено опановують ще 2–3 обрані ними дисципліни. По закінченню отримують атестат, який дає право навчатись у будь-якому вищому навчальному закладі країни [1].

Питання якості національної освіти завжди було в центрі політики уряду Німеччини. Водночас, інтенсифікація реформування школи стосовно поліпшення її якості припадає на 2000-ні роки після участі німецьких школярів у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти TIMSS та PISA. Низькі результати, продемонстровані

Німеччиною, спричинили так званий «PISA шок» у німецькому суспільстві, що вплинуло на перегляд цілей і завдань середньої освіти, модернізації її змісту, удосконалення системи забезпечення якості національної освіти.

Після публікації результатів дослідження PISA-2000 ОЕСР в грудні 2001 р. КМК було виокремлено основні напрями реформування системи загальної середньої освіти, які охоплювали:

- підвищення рівня мовної компетентності учнів, починаючи з дошкільної освіти;
- зміцнення зв'язків між дошкільними установами та закладами початкової школи з метою ефективнішої адаптації учнів до шкільного навчання;
- вдосконалення початкової освіти, зокрема поліпшення грамотності читання та розуміння основних математичних і наукових концепцій молодшими школярами;
- ефективна підтримка освітніх можливостей школярів, у т.ч. дітей та молоді з сімей мігрантів;
- ретельна підготовка та забезпечення якості навчання у школах на основі обов'язкового освітнього стандарту та оцінювання, орієнтованого на результат;
- підвищення професіоналізму вчителів у викладанні за особливої уваги до питань діагностики та рівня методичної компетентності, що є елементами планомірного розвитку школи;
- розширення можливостей для навчання і підтримки дітей з особливими потребами та обдарованих учнів [18, с. 14–15].

Для характеристики якості загальної середньої освіти німецькими науковцями виокремлено групи чинників, які охоплюють: дані по освітніх системах; характеристики якості навчального процесу; якості результатів навчання; дані про інтенсивність наукової та інноваційної діяльності у навчальному закладі; обсяги вкладень в освіту; дані з ефективності управлінської діяльності в освіті.

До показників першої групи відносяться: характеристики якості змісту освіти; структури і зміст освітніх програм; форми організації

навчального процесу; реалізація цілей навчання і виховання; збалансованість освітньої системи, її стабільність, здатність до адаптації за взаємодії з зовнішнім середовищем; системи підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів; роботи з підвищення мотивації професійної діяльності педагогів тощо.

Показники другої групи включають: характеристики доступності й індивідуалізації навчання; організацію освітнього процесу; стандартизацію і варіативність навчальних програм; співвідношення традиційних та інноваційних технологій навчання і контролю тощо.

Третю групу складають чинники, ґрунтовані на результатах оцінювання якості навчальних досягнень, які потребують для коректної інтерпретації розгорнутої додаткової інформації про: якісний склад учнів; умови й атмосферу викладання; подальший шлях випускників.

До четвертої групи відносяться чинники інтенсивності інноваційної діяльності окремих учителів і навчальних закладів у цілому. Аналізуючи показники четвертої групи, враховують результати інноваційної діяльності, за оцінювання яких важливим є зваження на часовий вимір, оскільки багато тенденцій можуть проявлятися різною мірою тільки з часом.

До п'ятої групи включають чинники, що відбивають інформацію про фінансування освіти, а також кадрове, інформаційне, матеріально-технічне і методичне забезпечення.

Шосту групу складають чинники ефективності управлінської діяльності, яка здійснюється як безпосереднім адміністративним втручанням, так і в режимі загальної залученості педагогічного колективу й учнів навчального закладу до процесу управління якістю освіти.

У рамках задекларованої важливості якості Міністерством освіти і культури було розроблено низку заходів з поліпшення якості системи загальної середньої освіти Німеччини. Зокрема, йшлося про:

- створення і запровадження національних освітніх стандартів початкової та середньої освіти;
- розроблення Національної концепції моніторингу освіти;
- відкриття Інституту підвищення якості освіти у Берліні.

Слід зазначити, що у Німеччині термін «стандартизація», увійшовши до наукового обігу на початку ХХІ ст. з американської педагогіки, став ключовим поняттям, асоціюючись з радикальними змінами в освітній політиці країни [45, с. 8–10]. Міжнародне трактування стандартів освіти наповнилось у ФРН національним змістом з урахуванням нормативних вимог, що діють в умовах функціонування німецької шкільної освіти з трьома різними типами загальноосвітніх середніх шкіл за децентралізованої системи управління освітою.

Стандартизація у ФРН переслідує, передусім, мету оновлення й оптимізації системи управління освітою, акцентує на посиленні контролю за адміністративним, навчальним і педагогічним процесом та його результатами по вертикалі і горизонталі в умовах ієрархічної структури всього апарату управління. Стандартизація у ФРН орієнтована також на досягнення прозорості і відкритості всієї системи, порівнянності окремих її елементів, а також підвищення відповідальності всіх учасників процесу (учителів, управлінців усіх рівнів, шкільної адміністрації, муніципалітетів, регіонів, міністерств).

Нові стандарти:

- встановлюють трирівневу шкалу вимог до оцінювання успішності учнів (максимальний, середній (типовий), нижній);
- вводять режим виміру рівня досягнень у певні тимчасові періоди, тобто не на «вході» (на початку процесу навчання), а на «виході» (найчастіше при переході учня на наступний ступінь або після закінчення школи), тобто за кінцевим результатом і не у конкретного учня, а у групи, класу або школи в цілому, що переслідує мету отримати адміністрацією узагальнені дані про роботу шкільної системи зсередини і провести експертизу (аудит) [32, с. 11–19].

Для сучасних стандартів загальної середньої освіти Німеччини характерно виокремлення загальних – наскрізних – освітніх результатів – орієнтирів, розгортанням і конкретизацією яких стають освітні цілі з кожної з предметних програм. Стандарти базуються на сфері компетентності окремого суб'єкта і:

- визначають основні принципи відповідного суб'єкта;

- визначають рівень предметних компетентностей, у тому числі основних рівнів знань, які учні повинні досягти на відповідному етапі їх навчання у школі;
- спрямовані на систематичне навчання (у такий спосіб дотримуються принципу кумулятивного набуття компетентностей);
- визначають очікуваний рівень ефективності як складової основних вимог різних профілів навчання;
- пов'язані з основною сферою відповідного суб'єкта і забезпечують можливості для реалізації педагогічних заходів у школах;
- відносяться до середнього рівня вимог;
- ілюструються прикладами для тестових завдань [44, с. 17–18].

Усі 16 земель Німеччини дійшли згоди, що освітні стандарти покликані виконувати місію не тільки визначення якості викладання, але й сприяти подальшому вдосконаленню навчальних програм.

Для початкового ступеня (ключові стадії 1 і 2) виокремлюють такі загальні (крос-програмні/надпредметні) результати, на які потрібно орієнтуватись упродовж усього навчання:

- ключові здатності: комунікація (отримання і передача інформації), використання математичного способу дії для розв'язання життєвих проблем, інформаційні технології, взаємодія з іншими, розвиток навчальної діяльності, рефлексії, самооцінки, здатності до постановки завдань та розв'язання проблем; креативність;
- використання ІКТ;
- моральні, духовні і культурні здатності;
- фінансові і підприємницькі знання та здатності;
- екологічна культура [10, с. 16–21].

Для старшого ступеня загальної освіти (ключові стадії 3 і 4) надпредметні результати формуються інакше. По-перше, як функціональні уміння: готовність застосовувати знання з математики, мови та інформаційних комп'ютерних технологій для розв'язання реаль-

них життєвих ситуацій, діючи самостійно й організовано. По-друге, як особисті характеристики і навчальні уміння: планувати і проводити самостійне дослідження, виявляти креативність у розв'язанні проблем, рефлексувати у процесі навчання, працювати в команді, організовувати свою діяльність у цілому.

Надпредметні конкретизуються при описі досягнень кожного ключового ступеня (Key Stages) і за кожним предметом.

Отже, сучасні стандарти – це шлях виділення наскрізних універсальних освітніх результатів і конкретизація їх в окремих предметах. У цілому йдеться про здатність учнів діяти ініціативно, адекватно і творчо, враховуючи широкий контекст ситуації, використовуючи свої знання під час рішення нестандартних завдань і продуктивної взаємодії з членами групи [11, с. 327–364].

Найважливіші надпредметні орієнтири визначаються через поняття «функціональні вміння». Формування творчих здібностей та ініціативності в особистому плані сьогодні є загальним для Німеччини пріоритетом у визначенні результативності освіти. Універсальний (для всіх предметних галузей) характер параметрів – ще одна важлива характеристика освітніх результатів. Єдині надпредметні вимоги і рівневий характер існують і для традиційних академічних предметів, і для таких предметів, як мистецтво, музика, фізична активність [22, с. 23–26].

Сьогодні в Німеччині освітні результати є складними тривимірними системами, заданими такими векторами:

- загальними для всіх ступенів і дисциплін (надпредметними, наскрізними) результатами освіти;
- якісними рівнями оволодіння змістом (від знання до застосування в нестандартних ситуаціях);
- кількісними рівнями оволодіння змістом.

Отже, завдяки стандартам на основі спільно погоджених взаємопов'язаних критеріїв уможливується перевірка рівня якості навчання у загальноосвітніх школах усіх земель. У жовтні 2007 р. КМК було розроблено єдині стандарти для складання кінцевих іспитів на отримання атестату (Einheitliche Prüfungsanforderungen in

der Abiturprüfung) спочатку з німецької мови, математики та першої іноземної мови (англійської/французької), а згодом і з природничих наук – біології, хімії, фізики.

У системі управління якістю освіти особливе місце належить моніторингу як складному управлінському інструменту оцінювання результатів якості освіти, що об'єднує три найважливіші управлінські компоненти (контроль, експертизу різних сторін діяльності школи та систему інформаційного забезпечення управління якістю освіти) і застосовується за умови досягнення керівником і всією управлінською системою навчального закладу відповідного рівня стабільності. Початковим етапом використання моніторингу якості освіти є аналіз і вивчення змін, а також намагання здійснити прогноз на майбутнє, наступним – наукове саморозвивальне управління з налагодженим зворотним зв'язком для вироблення подальшої стратегії й тактики розвитку навчального закладу [26, с. 6–9].

Національною концепцією моніторингу освіти у Німеччині передбачено:

- продовження участі в міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (PISA, PIRLS, TIMSS);
- проведення національного оцінювання оволодіння учнями освітніми стандартами з базових дисциплін у всіх 16 федеральних землях: з німецької мови і математики (початкова школа); німецької мови, математики, природничих наук, першої іноземної мови (середня школа);
- запровадження національного загальнодержавного тестування всіх учнів у 3-му класі (німецька мова та математика) та 8-му класі (німецька мова, математика, перша іноземна мова – англійська чи французька);
- підготовку національної доповіді з освіти (двічі на рік);
- порівняння результатів тестувань успішності учнів у Німеччині [17, с. 18–23].

У 2006 р. КМК було прийнято всеосяжну стратегію моніторингу освіти, яка складається з чотирьох концептуально взаємопов'язаних компонентів [25, с. 43–45]:

- міжнародні порівняльні дослідження успішності учнів з метою моніторингу ефективності німецької освіти в міжнародному порівнянні;
- огляд досягнень освітніх стандартів у порівнянні між землями на федеральному рівні: після запровадження освітніх стандартів для середньої загальноосвітньої школи в усіх землях було створено необхідну основу для поліпшення якості викладання, порівняння результатів навчальних досягнень учнів між землями і більшої справедливості результатів. Після обов'язкового запровадження освітніх стандартів у всіх землях під егідою Інституту якості освіти (IQB) були розроблені тести як інструментарій для обґрунтування набуття учнями необхідної компетенції та забезпечення емпіричного огляду навчальних досягнень. З 2009 р. центральна експертиза освітніх стандартів проводиться у порівнянні між землями;
- порівняльні дослідження на основі освітніх стандартів для розгляду ефективності навчання в окремих школах усіх земель (Vergleichsarbeiten – VERA): з 2009 р. ці міжземельні порівняльні дослідження проводяться для учнів 3 та 8 класів (VERA 3 і VERA 8) на основі освітніх стандартів. Ці дослідження на виявлення рівнів навчальних досягнень учнів проводяться щорічно і регулярно з метою отримання важливої інформації для цільової підтримки учнів та шкіл;
- спільна звітність федерального уряду і земель з питань освіти, яка проходить щодва роки і є центральним елементом завдань Федерального уряду та уряду земель.

З 2009 р., крім національних та міжнародних досліджень з оцінювання рівня навчальних досягнень школярів, у Німеччині здійснюється оцінювання рівня навчальних досягнень школярів у межах кожної землі, а також проводяться міжземельні порівняння. Це включає, наприклад, вимірювання рівня володіння мовою для різних вікових груп, дослідження рівня навченості учнів на певному етапі, або порівняльні дослідження в різних класах у межах однієї землі, а також між усіма землями. Всупереч міжнародним дослідженням і центральним

дослідженням між землями з оцінювання рівня навчальних досягнень школярів, які засновані на репрезентативній вибірці навчальних досягнень учнів, порівняльні дослідження слугують для вивчення ефективності підготовки школярів у всіх загальноосвітніх навчальних закладах та класах у межах однієї землі, а також співвіднесення здобутих результатів досліджень з освітніми стандартами. Дослідження за рівнями навчання проводяться щорічно для того, щоб регулярно отримувати важливу інформацію для цільового просування учнів [21]. «На основі» означає слідування освітнім стандартам з точки зору змісту, натомість «у зв'язку з» включає в себе надання зворотного зв'язку за рівнем досягнення таких стандартів.

Останніми роками в усіх землях були започатковані ініціативи з метою розроблення заходів для забезпечення якості освіти як на рівні шкільної системи, так і окремих шкіл. Також землями було вжито низку заходів щодо оцінювання рівня навчальних досягнень учнів, за яких різні процедури сприяють забезпеченню та підвищенню якості освіти. Ці процедури включають:

- подальший розвиток рамки навчальних програм;
- порівняльні дослідження в межах школи та між школами в межах однієї землі з основних предметів;
- розширення можливостей зовнішньої оцінки рівня навчальних досягнень школярів;
- розроблення стандартів та їх розгляд;
- розвиток управління якістю в школах;
- централізовані випускні іспити (базової і повної середньої освіти).

Ці заходи імплементовано в комплексну стратегію КМК для освітнього моніторингу, а також у стратегії окремих земель для оцінювання та гарантії якості, які, крім інших заходів, включають посилення автономії окремих шкіл, розвиток профільного спрямування у школах і міжшкільної співпраці, а також зміцнення консультативних функцій контролюючого органу школи. Процедури оцінювання для шкіл у землях відповідають освітніми стандартами для по-

чаткової, середньої та старшої школи, прийнятими КМК у 2003 та в 2004 рр. [14]. У рамках цих загальних стратегій значна увага приділяється заходам для оцінювання окремих шкіл.

У грудні 2009 р. КМК було представлено Концепцію використання освітніх стандартів для навчання та розвитку (Konzeption zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung), аби допомогти зробити рівні компетентності корисними для подальшого розвитку освіти.

Важливою подією щодо поліпшення якості системи загальної середньої освіти Німеччини стало відкриття у Берліні Інституту якості освіти (Institut Zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen – IQB) у 2004 р., основним завданням якого є визначення освітніх стандартів та їх використання як основи для досягнення необхідних компетентностей, викладених в освітніх стандартах. У цьому контексті Інститут встановлює емпірично перевірені моделі рівнів компетентностей, щоб допомогти визначити, якою мірою очікувані компетентності не досягнуті. Дослідження показали, що в усіх 16 землях переважна частина учнів по закінченні 9 класу оволодіває рівнями компетентностей, викладеними в освітніх стандартах для 10 класу. Хороші результати досягають учні гімназій у всіх землях. У деяких землях більше 50% учнів у 9 класі досягають рівня вище загального, який зазначено у стандартах для середньої школи [44, с. 29–31].

Дослідження особливостей ефективності роботи школи як складової процесу забезпечення якості загальної середньої освіти у Німеччині уможливило виокремлення трирівневої системи перевірки, яка передбачає такі фази:

- внутрішнє оцінювання, що включає особистісні та фахові компетентності учасників навчального процесу;
- зовнішнє оцінювання, яке має на меті аналіз умов та процесів роботи школи;
- упровадження в практику заходів за результатами перевірки, що передбачає проведення заходів щодо усунення виявлених недоліків, а також закріплення і подальшого посилення позитивних зрушень у діяльності школи [12, с. 24–32].

Для всіх етапів застосовується специфічний діалоговий характер, важливість і необхідність якого підкреслюється в численних дискусіях про розвиток загальної середньої освіти. Перевірка орієнтована на вдосконалення якості загальної середньої освіти, забезпечуючи вироблення систематичних стратегій підвищення якості навчального процесу.

Процес забезпечення якості включає аналіз, контроль та оптимізацію всіх складових діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Німецький дослідник Олаф Альберт відносить до них кваліфікованість навчального персоналу (умови найму на роботу і забезпечення можливостей підвищення кваліфікації), організацію процесу навчання (цілі, навчальні програми, робота з учнями), наявність приміщень і технічного оснащення, підготовленість учнів до навчання у школі (умови зарахування), їхні здатності та мотивації [1, с. 50–52].

Необхідність регулярного оцінювання шкіл зазначена в Законі Німеччини про загальну середню освіту від 1998 р. (§ 4, п. 1) [39]. У ньому підкреслюється також важливість участі учнів та їхніх батьків у цьому процесі (п. 2) і публікації отриманих результатів (п. 3). Ці положення включено до законодавства земель Німеччини.

Перевірка складає ядро системи забезпечення якості загальної середньої освіти в Німеччині. Вона є складною процедурою аналізу і оцінки, спрямованою на виявлення сильних і слабких сторін оцінюваного навчального закладу. Особливість перевірки в Німеччині полягає в пріоритеті контролю над процесом навчання [34, с. 36]. Останніми роками триває розширення цієї процедури: проводиться всеосяжна перевірка шкіл, що включає оцінювання навчально-виховного процесу.

Внутрішнє оцінювання є центральним компонентом процесу якісних змін. Воно проводиться кожною школою раз на три роки з метою виявлення нею своїх переваг та недоліків в організації навчально-виховного процесу. Це відбувається шляхом дослідження ефективності індивідуальних заходів/проектів, їх дієвості та впливів, професійності та відповідальності педагогічного колективу. Крім того, внутрішнє оцінювання є основою конструктивної, цілеспрямованої співпраці учасників навчального процесу [15, с. 73–92].

Внутрішнє оцінювання проводиться спеціально організованою робочою групою. До неї входять представники викладацького і керівного складу школи, а також учні та батьки. Можливим є залучення одного експерта, що не є співробітником цього навчального закладу, наприклад, статиста. Діяльність робочої групи полягає у вивченні звітів і проведенні анкетування вчителів та учнів у формі. На основі інтерпретації цих даних отримують інформацію про подальше планування та впровадження заходів, які приведуть до якісних змін [28, с. 16–23].

Для здійснення внутрішнього оцінювання розроблено єдиний зразок анкет. У такий спосіб кожна школа не зобов'язана розробляти власні техніки дослідження. Результати дослідження також порівнюються з результатами інших шкіл, які працюють за подібними типовими умовами, що є відправним пунктом подальших якісних змін.

Внутрішнє оцінювання завершується представленням результатів перевірки у формі аналітичного звіту із зазначенням досягнень і недоліків та пропозиціями з усунення останніх. Звіти є важливим елементом внутрішнього оцінювання завдяки накопиченому впродовж кількох років досвіду з їх складання та аналізу.

Практика підготовки регулярних звітів про навчальну діяльність була запроваджена з 1993 р. за рекомендацією Конференції міністрів освіти земель. Цей захід, включений в законодавство майже всіх земель, заклав основу для створення загальної інформаційної бази, не зважаючи на деякі відмінності в критеріях оцінки.

Підсумковий звіт (обсяг якого складає 40–60 сторінок) є докладним описом оцінюваного навчального закладу. У ньому розкриваються такі аспекти, як цілі і перспективи розвитку, організація навчального процесу, навчальний план, форми проведення іспитів, робота з учнями та батьками, професійні успіхи викладацького персоналу, наявність зовнішніх контактів. Цей документ містить такі дані: кількість учнів за статтю; умови зарахування до навчального закладу; терміни навчання; перелік проміжних і підсумкових іспитів; середні показники оцінок; розподіл балів на випускних випробуваннях. Надаються відомості про наявні приміщення і технічне оснащення [34, с. 42–44].

Результати звіту виносяться на обговорення у присутності всіх сторін, що беруть участь у внутрішньому оцінюванні, яке завершується

ухваленням рішення про проведення наступного етапу перевірки – зовнішнього оцінювання. Проміжний період між внутрішньою і зовнішньою перевіркою характеризується веденням переговорів з атестаційними агентствами і об'єднаннями. Відбувається визначення загальних рамок, встановлюються терміни виконання.

Другий етап перевірки здійснюється спеціальною комісією, до складу якої входять зовнішні експерти – представники шкільного інспекторату. Ця процедура може здійснюватися і такими організаціями як Інститут якості освіти зі штаб-квартирою у Берліні, міністерствами освіти федеральних земель.

Робота комісії розпочинається з вивчення результатів дослідження. Крім підсумкового звіту, комісія може вивчати, аналізувати додаткові відомості у сторони, що перевіряється. Потім – триденний огляд, який включає співбесіди з керівництвом, учителями і учнями, перевірку займаних приміщень і технічного оснащення. Перебування комісії завершується повідомленням попередніх підсумків її роботи в усній формі у присутності всіх зацікавлених сторін. Через кілька тижнів навчальний заклад отримує письмовий висновок про результати зовнішньої оцінки. Це є аналізом проведеного внутрішнього оцінювання і ступеня його ефективності для забезпечення якості надання освітніх послуг. Важливе місце в ньому відводиться викладу виявлених проблем і можливим шляхам розв'язання їх.

Перед публікацією підсумкового звіту зовнішнього оцінювання навчальний заклад має можливість ознайомитися з результатами перевірки і висловити свою думку. Допускається внесення стороною, що перевіряється, уточнень за виникнення помилкових думок або нерозуміння експертної комісії якого-небудь питання. Ця частина проходить у межах загального засідання за участю всіх сторін, задіяних у проведенні зовнішнього оцінювання, а також із залученням незалежних експертів – співробітників шкільної інспекції. Таке підбиття підсумків дає можливість об'єднати всіх учасників зовнішнього оцінювання, забезпечуючи у таких спосіб об'єктивність результатів [17, с. 16–22].

Зовнішнє оцінювання як обов'язковий вид перевірки, що проводиться щоп'ять років з метою забезпечення якості та розвитку на-

вчальних закладів, запроваджено серед шкіл Німеччини з 2005/2006 навчального року. Воно носить описовий характер і передбачає стандартизоване письмове опитування у формі анкетування, аналізу документації, проведення спостережень та інтерв'ю. До зовнішнього оцінювання можуть залучатися не лише навчально-методичний колектив, а також учні та батьки.

Зовнішнє оцінювання базується на критеріях, які визначають типові умови та результати роботи школи, і поділяються на структурні, процесуальні й вихідні.

Структурні критерії стосуються ресурсних і організаційних вимірів навчальних закладів, до яких відносять загальну кількість учнів (з виокремленням учнів-емігрантів та їх частки), кількісний розподіл учнів за класами, рівень підготовки адміністрації, педагогічних кадрів і допоміжного персоналу. До цього критерію також відносять навчальне середовище, матеріальне забезпечення та фінансові ресурси школи.

Процесуальні критерії передбачають аналіз змісту навчання, а також видів, форм і методів навчальної діяльності, напрямів професійної підготовки тощо.

За вихідними критеріями виявляється рівень розвитку дітей під час навчання, їх подальший шкільний, соціальний та економічний успіх. До них належить й рівень задоволеності дітей та батьків якістю освітніх послуг. На результат зовнішнього оцінювання впливають також результати навчальних досягнень учнів 3 та 8 класів у щорічних «міжземельних» порівняльних дослідженнях (VERA 3 і VERA 8) [30, с. 63–71].

Зовнішнє оцінювання охоплює два етапи. На першому етапі здійснюється аналіз внутрішнього оцінювання та шкільного портфоліо, навчальних планів і програм, які надаються навчальним закладом для розроблення перших гіпотез щодо сильних і слабких сторін навчального закладу. Другий етап доповнює ці результати проведенням спостережень навчального процесу та опитуванням самими експертами. Для цього їм відводиться 18 годин, які вони мають розподілити на три дні. Опитування здійснюється у формі анкетування. Учні та вчителі заповнюють анкети в електронному вигляді (online), батьки отримують анкети в паперовому вигляді. За потреби батьки

можуть отримати анкету турецькою, російською, польською або сербською мовами [31, с. 98–106].

Результати оцінювання оформлюються як звіт із наданням відповідних рекомендацій і мають таку шкалу оцінок: «високий рівень», «достатній», «середній» або «низький»). Імена тих, хто здійснював перевірку, не зазначаються у кінцевому звіті. Результати зовнішнього оцінювання спрямовані лише на забезпечення і поліпшення якості викладання і виховання. Обробка і використання даних для інших цілей є неприпустимою (про що зазначено у Законі: ст. 113, параграф 3). Експерти зовнішнього оцінювання не мають права розголошувати результати проведеної перевірки, що підкріплюється попереднім підписанням декларації про гарантію нерозголошення результатів своєї роботи [37, с. 207–215].

Зовнішнє оцінювання дає імпульси для внутрішнього розвитку школи. Водночас як внутрішнє, так і зовнішнє оцінювання взаємопов'язані та спрямовані на створення певної рамки якості освітніх послуг. Для шкільного нагляду результати оцінювання є основою для конструктивної, ділової співпраці з окремими школами для подальших якісних змін.

На третьому етапі відбувається впровадження в практику результатів внутрішнього і зовнішнього оцінювання. На основі підсумкового звіту експертної комісії між викладацьким персоналом і керівництвом навчального закладу укладається сумісна угода про проведення заходів щодо усунення виявлених недоліків, а також закріплення і подальшого посилення позитивних сторін діяльності школи. За угодою обидві сторони зобов'язуються досягти певних успіхів і надати відповідно до плану робіт, що додається, все необхідне [23, с. 90–112].

Отже, завдяки об'єднанню процесу оцінювання ефективності роботи школи і розроблення стратегії з його вдосконалення трирівнева модель перевірки, що включає внутрішню і зовнішню процедури оцінювання, а також упровадження в практику заходів за результатами перевірки із залученням представників управлінських інституцій, учнівських і батьківських комітетів та публікацією результатів, стає ефективним інструментом розвитку загальної середньої освіти Німеччини.

На увагу заслуговує як системна політика німецького уряду з розбудови цілісної і багаторівневої системи оцінювання ефективності роботи школи як складової процесу забезпечення якості загальної середньої освіти, що пов'язано з потребою у підвищенні конкурентоспроможності німецької системи освіти як в ЄС, так і у світі, так і увага до залучення суспільства до розбудови якісної освіти у форматі внутрішніх і зовнішніх оцінювань.

На сучасному етапі в усіх землях Німеччини відбувається реформування з підготовки вчителів для всіх типів шкіл, під час якого особлива увага звертається на такі заходи:

- ширшу практичну орієнтацію навчального процесу під час підготовки вчителів;
- інтенсифікацію взаємодії між теоретичним і практичним етапами навчання;
- особливу значущість адаптивного періоду для молодих викладачів;
- підвищення рівня педагогічної практики шляхом запровадження діагностики на перевірку рівня методичної компетентності.

Основою для поточних ініціатив з реформування педагогічної освіти стали пропозиції комітету 1999 р., створеному при Постійній конференції, що складається з експертів науки та освітніх адміністраторів (*Gemischte Lehrerbildung Kommission*) та рекомендацій Наукової ради 2001 р. (*Wissenschaftsrat*) щодо майбутньої структури підготовки вчителів. Пропозиції комітету були ухвалені КМК, профспілкою вчителів та іншими спілками у сфері освіти в жовтні 2002 р. щодо фактичних обов'язків та відповідальності сучасних вчителів (*Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für Das Lernen*). Згідно з цією декларацією, до кола основних обов'язків учителів як експертів у навчанні належить планування, організація та здійснення процесу викладання та навчання [29, с. 9–11]. Німецькі вчителі постійно розвивають свої компетенції, беручи участь у міжшкільних конференціях та курсах підвищення кваліфікації. Що стосується розвитку школи та підвищення якості загальної середньої освіти, вчителі також беруть участь у роботі комітетів і установ на

регіональному рівні, виконують адміністративні завдання і несуть певну відповідальність у рамках шкільної адміністрації.

У грудні 2004 р. КМК було прийнято стандарти підготовки вчителів (Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften). Стандарти містять кілька вказівок щодо компетенцій, що їх повинні набути вчителі для того, аби успішно організувати свою професійну діяльність. Зокрема, уміння вчителя знайти способи усунення труднощів і розв'язання конфліктів у школі і на уроці, створення сприятливого клімату для відкритого навчання, створення ситуації успіху тощо. До стандартів цієї компетенції відносяться знання про комунікацію, способи розв'язання конфліктів, організації процесу навчання в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, застосування сучасних комунікативних технологій і рефлексії на свій досвід.

Аналіз офіційних компетенцій і стандартів як вимог до підготовки вчителя дає можливість зрозуміти тенденції реалізації нової комунікативної методологічної основи теоретико-практичної професійної підготовки майбутнього вчителя Німеччини в аспекті педагогічного спілкування і визначити критерії професіоналізму вчителя. Інтегральний критерій розглядає теоретико-практичну підготовку як процес і результат готовності виконувати функції вчителя на основі прийнятих стандартів компетенцій. До особових критеріїв вчителя-європейця також відносяться високий рівень володіння соціальною і професійною комунікацією, відсутність агресивності, здатність до компромісу і взаємодії з учнями, об'єктивне оцінювання і діагностика результатів навчання і виховання кожного учня. Критеріями професіоналізму в галузі дидактики є уміння вчителя комунікувати, йдеться про стиль спілкування, відкрите навчання, відчуття свободи навчання, прийоми спостереження, контролю, виправлення помилок, стимулювання пізнавальної діяльності учнів. У реальному житті школи ці параметри професійної діяльності вчителя інтерпретуються не як талант, а як професіоналізм.

У жовтні 2008 р. КМК прийняла загальні вимоги до організації та змісту підготовки вчителів, які застосовуються в усіх землях (Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und der Fachdidaktiken in Lehrerbildung). У по-

єднанні зі стандартами для підготовки вчителів вони слугують основою для акредитації та регулярного оцінювання навчальних курсів, які пропонуються з метою фахового зростання вчителів [29, с. 15–18]. Усі землі Німеччини зосереджують значну увагу на підвищення кваліфікації вчителів упродовж їхньої професійної діяльності з метою поліпшення якості їх роботи. Саме тому всі викладачі мають доступ до безперервного професійного розвитку, який здійснюється на основі відвідування ними курсів при міністерствах освіти або пов'язаних з ними установ.

До підготовки вчителів в Німеччині підходять відповідально. У співтоваристві, де утворюються нові складні культурні конгломерати, на державному рівні розробляється система заходів, спрямованих не лише на навчання студентів у вищих навчальних закладах, але й на їх подальшу освіту: референдаріат (робота випускника вищого навчального закладу під керівництвом досвідченого вчителя), регулярне підвищення кваліфікації, що надає право говорити про безперервну освіту вчителів. Водночас зазначимо, що випускники вищих навчальних закладів не отримують дипломів безпосередньо після закінчення університету. Впродовж двох років вони є учителями-практикантами, що передбачає проведення уроків з предмета, участь у занятті після роботи, що проводиться радником з предмета (у вітчизняній школі це методист) для молодих фахівців двічі на тиждень. У разі успішного проходження референдаріату випускники вищих навчальних закладів отримують диплом встановленого зразка про вищу освіту і можуть працювати в школі як учителі.

У педагогічних, технічних, художніх академіях, університетах, вищих технічних, педагогічних, теологічних і художніх школах існують певні особливості в підготовці фахівців, що дає змогу диференціювати кваліфікацію німецьких учителів. Академії та університети у своїй діяльності більше орієнтовані на теорію і наукову роботу. Педагогічні вищі школи більше уваги приділяють прикладним дослідженням, вивченню методики, дидактики, психології, проведенню шкільної практики. Принцип культурної автономії земель, децентралізація освіти в Німеччині також позначилися на особливості навчання у вищих навчальних закладах і підготовці майбутніх

фахівців. Передусім, це стосується форми проведення вступних іспитів до вищого навчального закладу, кількості дисциплін, що вивчаються студентами, проходження практики, спеціалізації, часу навчання. Німецькі вищі навчальні заклади готують учителів на денній формі навчання для гімназії, інтегрованої, реальної, основної і початкової шкіл. Час навчання варіюється залежно від того, в якому типі шкіл планує працювати випускник. Перехід учителів з одного типу школи в інший в Німеччині можливий тільки за умови проходження ними додаткового навчання і складання іспитів, що підтверджують відповідність претендента певній посаді. Перевестися в школу іншої федеральної землі Німеччини неможливо у зв'язку з умовами підготовки студентів у вищих навчальних закладах. Програми і навчальні плани окремих федеральних земель різняться настільки, що вчителі, які отримали диплом у вищих навчальних закладах однієї землі, згідно з німецьким законодавством, не можуть бути прийняті на роботу в школу іншої федеральної землі. Повна педагогічна освіта складає в німецькому вищому навчальному закладі 10 семестрів. Наприклад, викладати німецьку, латинську, англійську, французьку мови, математику, мистецтво в гімназії можуть тільки вчителі, котрі пройшли підготовку саме за таким університетським курсом. Учителі з так званою «повною» освітою належать до найвисокооплачуванішої категорії педагогічних кадрів. Спеціальність учителя для інтегрованої, основної, реальної і початкової шкіл так само можна здобути в німецькому вищому навчальному закладі. Час навчання складає в середньому на два-три семестри менше, ніж для підготовки вчителів гімназії (залежно від федеральної землі) [43, с. 41–43].

У Німеччині діє державна система безперервної підготовки вчительських кадрів. У цій системі існує загальне, що є типовим для усіх федеральних земель, і відмінне, що характеризує кожну землю як самостійну одиницю. Система безперервної освіти вчителів важлива з кількох причин: Німеччина – високорозвинена країна, яка прагне зберегти провідні позиції в економіці, науці та освіті. У зв'язку з цим виникає наполеглива необхідність в постійному підвищенні кваліфікації викладачів, що готують фахівців для усіх галузей знань. На думку німецьких учених В. Шліма (W. Schlimm) і В. Цахаріаса (W. Zacharias),

мета роботи інститутів підвищення кваліфікації – це сприяння розвитку умов для формування системи безперервної художньо-педагогічної освіти [10, с. 11–14]. Їх діяльність спрямована на створення єдиного освітнього простору Німеччини на основі розроблення концепції безперервного загальнокультурного і професійного розвитку педагога, державної стратегії і програми перспективного розвитку освіти в країні. У своїй діяльності інститути підвищення кваліфікації об'єднують науково-дослідні, навчально-методичні, організаційно-педагогічні, координаційно-управлінські і видавничі функції. Відмінності системи підвищення кваліфікації німецьких учителів полягають у наявності Інституту модераторів (своєрідних методистів, фахівців високої кваліфікації, що проводять заняття з молодими вчителями), у варіативності й багатоступеневості курсів підвищення кваліфікації вчителів, у медіаорієнтованості навчальних предметів [43, с. 52–55]. Уряд Німеччини, міністерства освіти і культури федеральних земель відповідально підходять до підвищення кваліфікації вчителів. Це виражається у проведенні додаткової атестації, що передує складанню іспиту на професійну придатність на посаду вчителя, та атестації за предметом, в апробації новітніх засобів навчання.

Курси з підвищення кваліфікації вчителів організуються в землях на центральному, регіональному або місцевому рівні. На центральному рівні в усіх землях навчання відбувається в Інститутах підвищення кваліфікації, які підпорядковуються Міністерствам освіти і культури. Такі інституції називаються по-різному: Державна академія (staatliche Akademie) або Академічний інститут підвищення кваліфікації вчителів (wissenschaftliches Institut für Lehrerfortbildung). На регіональному рівні навчання здійснюється в Інститутах підвищення кваліфікації та їх філіалах, а також середніми ланками шкільного інспекторату. На місцевому рівні навчання забезпечується нижчими ланками шкільного інспекторату (Schulämter), а також на базі самих шкіл у формі семінарів, конференцій, колоквиумів. Підвищення кваліфікації також доступне у вигляді курсів дистанційного навчання. Взагалі, тривалість навчання залежить від рівня організації. Так, на місцевому або регіональному рівні навчання зазвичай проводиться в другій половині дня або у вечірній час як одноденна

сесія чи у вигляді серії занять кілька разів на тиждень. Проте, інколи заняття можуть організовуватися і впродовж усього дня. Навчання на центральному рівні триває мінімум від двох до п'яти повних днів. Загалом навчання на цьому рівні може тривати до двох місяців.

Отже, згідно з принципом культурного суверенітету (Kulturhoheit), підготовка вчителів у Німеччині показує високу ступінь диверсифікації за рівнями і типами навчальних закладів. Підготовка вчителів поєднує предметне навчання, наукову підготовку та тематичні дидактики, а також забезпечує значуще співвідношення теорії і практики викладання під час підготовки майбутніх фахівців. Окрім того, навчальні дисципліни, які викладаються під час першого етапу підготовки вчителів, мають бути адаптовані до навчального процесу другого етапу підготовки, переважно практичного. Значну роль у фаховій діяльності вчителів відіграють курси підвищення кваліфікації різного рівня, які відкривають нові перспективи для їхньої кар'єри. Все це формує основу для акредитації та регулярного оцінювання рівня професійної компетентності вчителів і водночас є важливим елементом гарантії якісного розвитку шкільної освіти і процесу навчання.

Слід зазначити, що управління якістю освіти ФРН – механізм розподілу влади: законодавчої, виконавчої, правової та фінансової, що склалася традиційно. Управління якістю загальної середньої освіти у Німеччині відбувається на чотирьох рівнях: на рівні федерації, на рівні земель, на рівні шкіл та на рівні учнівського представництва. Згідно з Конституцією, землі, що мають «загальну компетенцію» в галузі освіти, обмежуються в цьому праві з боку федерації, у віданні якої знаходяться Федеральне міністерство культури, Федерально-земельна комісія з планування освіти і сприяння дослідницької діяльності, Наукова Рада.

Завдання адміністративного управління якістю освіти на рівні земель поділяються на три категорії:

- завдання, що належать до компетенції земель (система шкільної освіти);
- завдання з реалізації федерального права, але як власне коло діяльності земель, що знаходяться під їх відповідальністю (будівництво шкіл та інших культурних споруд);

- завдання з реалізації федерального права, але «за дорученням федерації» (фінансування) [35, с. 6–8].

В управлінні якістю освіти на рівні земель беруть участь: земельний Парламент, за яким закріплена законодавча функція і планування бюджету; Міністерство культури і освіти, що відає питаннями планування шкільного розвитку, видачею відповідних документів і продукуванням приписів.

На рівні земель переважно здійснюється законодавча влада і парламентський контроль за визначенням цілей навчання і навчального матеріалу, курсів професійної підготовки. Також ухвалюються рішення, що стосуються середньої, вищої освіти, освіти дорослих, питань культури.

До компетенції земель і органів місцевого управління належать функції управління дошкільною, загальною і позашкільною освітою, підготовкою педагогічних кадрів, врегулювання питань професійної освіти в педагогічних ВНЗ, проведення іспитів для учителів і управління педагогічним персоналом: призначення, розподіл, переміщення, службова оцінка (атестація), заохочення вчителів. Землі відповідають за все внутрішнє адміністративне управління, апарат якого несе відповідальність за виконання більшості федеральних законів і постанов.

Вищою інстанцією в системі управління на земельному рівні є міністерства культури і освіти земель на чолі з міністрами або сенаторами. У землях ФРН вони відрізняються один від одного за назвою, кількістю підзвітних їм підрозділів і суб'єктів відомчого підпорядкування, що входять до місцевих органів управління [41, с. 91–93].

Нижній ступінь у структурі місцевого самоврядування – загальноосвітня школа – водночас є суб'єктом і об'єктом системи управління. Державні школи ФРН традиційно підпорядковуються місцевим органам влади: громадам, комунам, що виступають у ролі шкільних трегерів, і не є самостійними в правовому відношенні установами. Шкільні трегери, як засновники, якими є юридичні або фізичні особи, несуть безпосередню правову відповідальність за створення, організацію і виконання управлінських функцій в школі.

Демократичні перетворення в шкільній системі впродовж останніх десятиліть сприяли процесу переходу від моделі авторитарної школи до демократичної, до стосунків партнерства, співпраці і, нарешті, самоврядування за організації внутрішньошкільного менеджменту. Єдиноначальність керівника навчального закладу поступила-ся місцем колегіальному управлінню: розширилися права вчителів, учнів, батьків завдяки створенню таких форм колективної діяльності, як учительські конференції, ради учителів, ради персоналу, органи учнівського і батьківського представництва. Були ухвалені нові Закони земель, спрямовані на зміцнення співпраці всіх учасників навчально-виховного процесу [19, с. 34–37]. Закони активізують роботу вчительських конференцій, різних внутрішньошкільних рад і комісій в аспекті ефективнішого використання права учителів на особистий розвиток, висунення приватних ініціатив і пропозицій, що сприяють якісному вдосконаленню діяльності школи, її оперативному реагуванню на зміни в соціальному житті та на ринку праці.

У структурі внутрішньошкільного управління головною відповідальною особою є керівник школи (директор), який призначається на цю посаду як державний службовець (чиновник) міністром культури і освіти землі після попереднього узгодження зі шкільним відділом і шкільним трегером, у ролі якого можуть бути вчителі цього навчального закладу. Директором може стати вчитель з вагомим педагогічним стажем, котрий має здібності до управлінської діяльності і хист поєднувати обов'язки керівника школи і викладача свого предмета. У нього відповідальне коло обов'язків, серед яких:

- забезпечення умов для виконання навчально-виховних завдань школи;
- підвищення професійного рівня вчителів;
- зміцнення співпраці вчителів, учнів і батьків;
- призначення класних керівників;
- контроль за прийомом до школи та випуском учнів;
- управління діяльністю ради школи;
- підготовка вчительських конференцій;

- планування і проведення експериментальної роботи;
- підготовка і включення в нормальний ритм роботи молодих учителів і студентів-практикантів [42, с. 41–44].

Зазначені обов'язки покладено персонально на директора, але колегіальність внутрішньошкільного управління, передбачена шкільними законами, передбачає деякі обмеження повноважень керівника школи, розділення відповідальності з учительством і навіть з учнями і батьками.

За відсутності директора в навчальний (неканікулярний) час його функції виконує заступник або штатний учитель з найбільшим стажем роботи, а за однакового з іншими учителями стажу – старший за віком. Як посадовець шкільної адміністрації, наділений певною відповідальністю, заступник директора має самостійні функції в педагогічній і управлінській сферах. Йдеться про методичну, консультативну, координаційну роботу з учителями школи, а також про керівництво фінансовою діяльністю шкільної адміністрації.

Серед учителів школи є категорія, що виконує особливі завдання на допомогу директорів. До неї входять фахівці-предметники на кшталт наших керівників предметно-методичних об'єднань, а також учасники підготовки вчительських конференцій, заходів з підвищення педагогічної майстерності молодих колег і практикантів, експериментальної діяльності, роботи з профорієнтації та ін. [36, с. 14–16].

Класний керівник у школі не належить до категорії вчителів, що мають особливі завдання. Він призначається директором і відповідає за навчально-виховний процес у своєму класі, успішність учнів, представляє інтереси класу в учительській аудиторії і звітує перед директором і вчительською конференцією.

Серед колегіальних суб'єктів внутрішньошкільного управління, що розділяють з керівником школи певні обов'язки і відповідальність, центральне місце посідають учительські або шкільні конференції. Вони були створені як орган спільного обговорення і вирішення важливих питань навчально-виховної роботи, що вимагає взаємодії учителів. Залежно від приналежності навчального закладу до тієї або іншої землі, вони можуть знаходитися в статусі партнерства

або співпраці з керівником школи (Північний Рейн-Вестфалія, Рейнланд-Пфальц), або визнання його пріоритетної ролі (Гамбург), або перебувати у статусі лідера (Гессен).

На вчительських конференціях, загальних і часткових (класних, предметних, тематичних, спеціальних) учителі мають право голосу, а участь у їх роботі – службовий обов'язок кожного з них. В особливих випадках для роботи конференцій утворюються комісії, члени яких можуть брати участь з правом дорадчого голосу.

У деяких землях існує інша форма шкільних конференцій – вчительське представництво або Рада учителів, або Рада персоналу. У ці виборні органи, які опікуються обговоренням і ухваленням рішень з різних педагогічних, соціальних і персональних питань, входять представники від учителів, батьків і учнів, кількість яких визначається правовими документами залежно від розміру школи та кількості працевлаштованих учителів.

Про значущість вчительських конференцій і, передусім, загальних конференцій у внутрішньошкільному управлінні зазначається в шкільних законах з виокремленням первинних завдань керівника школи, який повинен спільно з конференцією створити гарантовано сприятливі умови виконання навчально-виховних цілей і координувати роботу з реалізації її рішень. Хоча підготовка, проведення і виконання рішень найбільш представницьких конференцій учителів знаходиться під контролем і за активної участі директора школи, вища адміністративна особа, міністр освіти землі, регулює питання, що належать до повноважень учителів, і стосуються завдань, висновків і характеру проведення вчительських конференцій [13, с. 328–329].

Із запровадженням у школах ФРН нових стандартів відбулися певні зміни в структурі внутрішньошкільного управління якістю освіти як за формою, так і за змістом. Перехід німецьких шкіл на компетентнісний принцип навчання; змінює характер і стиль роботи педагога, вчителя-предметника, інших категорій учителів і шкільної адміністрації. Річ у тому, що до введення так званих «стандартів, базованих на результатах навчання» учитель діяв автономно, тобто, виконуючи навчальну програму, опитуючи учнів і виставляючи їм оцінки, фактично не ніс професійної, адміністративної та фінансо-

вої відповідальності за неуспішність класу, а лише констатував реальний стан речей. Поява в стандартах шкали з трьох рівнів вимог до успішності і до оцінювання результатів, а також значне посилення контролю у зв'язку з постановкою мети з досягнення прозорості і відкритості системи управління по вертикалі і горизонталі, визначення якості навчальної і педагогічної діяльності за кінцевим результатом роботи школи спрямовує педагогів на роботу з повною віддачею. З'являється професійна та особиста зацікавленість учителя у встановленні тіснішого зворотного зв'язку з учнями для отримання бажаних результатів і з демонстрацією колегам своєї професійної відповідності. Зміни умов роботи педагогічного персоналу, викликаних у тому числі запровадженням інновацій в рамках стандартизації освіти, не лише додало учителям додаткової роботи, але й сприяло посиленню контролю.

Формою демократичного об'єднання школярів, створеного для захисту їх інтересів, для активізації їх участі в житті навчального закладу та залучення до демократичних форм взаємовідносин учнів між собою, з учителями і батьками, є учнівське представництво як колективний орган внутрішньошкільного управління. Мета створення і функціонування відображена в шкільних законах, наприклад, у землі Рейнланд-Пфальц вона визначена так: «Через учнівське представництво учні беруть участь у здійсненні навчально-виховного наказу школи, у рамках якого вони можуть з усвідомленням власної відповідальності вирішувати самостійно поставлені завдання. Учніське представництво відстоює інтереси учнів перед громадськістю і гарантує їм права на таку участь» [3, с. 26].

Учніське представництво будується на демократичних принципах організації, тобто на представницькій демократії, а не на імперативному мандаті: виборів з таємним голосуванням, які влаштовуються в найбільш оптимальний час для їх проведення і висунення кандидатів; надання рівних і гарантованих прав. Останнє передбачає: право свого впливу на роботу школи; на участь в усіх заходах, що відповідають інтересам учнів; право на отримання інформації, що стосується внутрішньошкільних справ; право бути вислуханим і висловити свою власну думку та ін.

Існують, як правило, три ступені учнівського представництва залежно від віку учнів, типу і розміру школи. Формою організації учнівського представництва є збори учнів, обрання на них таємним голосуванням спікерів: класу, школи, ради учнів як верхнього ступеня учнівського представництва і виконавчого органу. Загальна конференція – найвищий орган учнівського представництва. У цій структурі задіяні представники учителів: учителі-консультанти для молодших школярів; для проведення зборів – «учителі посередники»; старшокласники в ролі помічників, тьюторів; «посередницька комісія» з представників учителів, учнів і батьківської ради. За незгоди учнів з рішеннями загальної конференції розглядаються їхні заяви, спірні питання виносяться на повторне обговорення [36, с. 18–21].

Права учнів та їх представників не обмежуються рамками учнівського представництва. Школярі, які виявляють особливу цікавість до яких-небудь питань внутрішньошкільного життя, можуть як довірені особи від учнівського представництва, не будучи його членами, брати участь з дорадчим голосом у всіх учительських конференціях, за винятком тих, на яких обговорюються суто персональні питання, що стосуються учителів, а також переведення учнів до наступного класу та видачі їм сертифікатів.

Отже, учнівське представництво як колегіальний суб'єкт внутрішньошкільного управління виконує подвійну місію. Як об'єднання шкільної молоді, що є, передусім, об'єктом професійної і адміністративної діяльності навчального закладу, воно проходить в органах учнівського представництва своєрідну школу цивільного виховання, соціальної поведінки, розвитку навичок і накопичення досвіду партнерських взаємовідносин між дитячою і вчительською аудиторіями, у тому числі відстоюванні інтересів і виходу з конфліктних ситуацій у цивілізований спосіб.

Як колективний суб'єкт внутрішньошкільного управління учнівське представництво розвиненіший, ніж шкільне самоврядування, вид співпраці учнів і учителів. Він виступає у формі самоврядування, ґрунтовніше регламентований і організаційно оформлений, ніж інші суб'єкти управління, що розглядаються. У структурі учнівського представництва беруть участь учні, здатні самостійно користуватися

наданими їм з урахуванням віку правами, висловлювати свою думку, відстоювати інтереси, вдаючись до демократичних форм самовираження, починаючи з права демократичного вибору своїх представників до свого учнівського органу, включаючи участь у різних зборах школярів, учительських конференціях, і закінчуючи правом відхилення через посередницькі комісії і спеціальні ради рішень загальних конференцій у разі своєї незгоди з ними.

Про співуправлінську діяльність свідчить, зокрема, і те, що вчителі, які беруть участь в УП («учитель-консультант», «учитель-посередник» тощо), є незалежними у своїх посередницьких діях від свого службового стану як викладачі [19, с. 42–48].

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що сучасна організація управління якістю загальної середньої освіти у Німеччині відображає існуючі традиції децентралізованої системи управління, що склалася в галузі освіти. Ієрархічний принцип управління поступився місцем принципу взаємодії з суб'єктами і об'єктами шкільного управління. Обмеження центрального управління шляхом запровадження форм колегіального керівництва відбулося, передусім, завдяки розширенню прав учителів, а також учнів і їхніх батьків, підвищенню престижу органів спільного розв'язання шкільних проблем і комісій.

Список використаних джерел

1. Albert O. Evaluation und Schulinspektion / Olaf Albert // Pädagogik. – № 9. – 2012. – S. 50–52.
2. Arnold K.H. Fairness bei Schulsystemvergleichen. Münster 2009. Baumert J. / Trautwein U. / Artelt C. Schulumwelten institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2009. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. – Opladen, 2009. – S. 261–332.
3. Aus guten Beispielen lernen: fachtaugung des Forum Bildung. – Bonn, 2012. – 91 S.
4. Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission. Lehrerbildung. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. September, 2012. – 67 S.
5. Ausführungsvorschriften zur Erstellung der Schulprogramme und zur internen Evaluation (AV Schulprogramm) vom 11. Juni 2008, geändert durch Verwaltungsvorschriften vom 9. August 2011.

6. Bildungsstandards für Deutsch. Grundschule.– Klassen 2, 4. Bildungsplan Grundschule – 12 S.
7. Bildungsstandards für Deutsch. Hauptschule.– Klassen 6, 9.– 11 S.
8. Bildungsstandards für Englisch. Grundschule – Klassen 2, 4.– 14 S.
9. Bildungsstandards für Mathematik. Grundschule.– Klassen 2, 4.– 10 S.
10. Bildungswege in Deutschland.– Zentrale Auslands und Fachvermittlung (ZAV).– Berlin.– 2011.– 26 S.
11. Bos W., Pietsch M. (Hrsg.): KESS4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4. Hamburg o. J. Buhren C.G. / Killus, D. / Müller S.: Implementation und Wirkung von Selbstevaluation in Schulen. In: Rolff H.G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 11. Weinheim.– München, 2010.– S. 327–364.
12. Burkard C. Praxishandbuch Evaluation / C. Burkard, G. Eikenbusch.– Berlin, 2011.– 110 S.
13. Burkard C. Parallelarbeiten aus Sicht von Lehrkräften. in Schulverwaltung.– C. Burkard, M. Kanders.– Berlin, 2012.– S. 328–329.
14. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2010. Darstellung der Kompetenzen und Strukturen sowie der bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.kmk.org/dokumentation/das-bildungswesen-in-der-bundesrepublik-deutschland/dossier-deutsch.html>.
15. Ditton H. Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht / H. Ditton // Zeitschrift für Pädagogik.– № 41.– Basel, 2010.– S. 73–92.
16. Eikenbusch G. Praxishandbuch Schulentwicklung.– Berlin, 2008.– 57 S.
17. Externe Evaluation von Schulen (Handbuch).– Berlin.– 2011.– 36 S.
18. Gesamtverbandliches Ausbildungskonzept. Qualität in unserer Ausbildung.– Berlin.– 2012.– 46 S.
19. Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule.– Düsseldorf, 2012.– 62 S.
20. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Bereinigte-Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen Dusseldorf-Frechen, 2009.– 67 S.
21. Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen.html>.
22. Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin. Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale. Ursel Laubenthal, Diemut Severin, Maria Kottrup, Anne March, Gerd Migulla. Berlin-Mitte, 2013.– 52 S.

23. Helmke A. Von der Evaluation zur Innovation. Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschulen / A. Helmke. – Wienheim: Beltz, 2010. – S. 90–112.
24. Herzog R. Die Verantwortung und Bereitschaft zum Erfolg fordern / R. Herzog // Bildung und Wissenschaft. – 2008. – № 1. – S. 13–19.
25. Hirzel S. Fachstelle für Schulbeurteilung. Evaluationsbericht / Schule Hirzel. – Zürich. – 2012. – 69 S.
26. Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). – Hessen. – 2011. – 16 S.
27. Kempfert G. Pädagogische Qualitätsentwicklung: ein Arbeitsbuch [für Schule und Unterricht] / G. Kempfert, H.-G. Rollf. – Wienheim: Beltz, 2009. – 175 S.
28. Koch U. Qualitätssicherung: Von der Evaluation zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der Lehrerbefragung zur Auseinandersetzung mit den VERA-Rückmeldungen / [U. Koch, J. Ophoff, I. Hosenfeld, A. Helmke]. – Landau, 2010. – 76 S.
29. Linten M. Qualität in der beruflichen Bildung / Markus Linten; Sabine Prüstel. – Bonn, 2010. – 27 S.
30. Maiorano B. Schulinspektion in Deutschland. Zur Übertragbarkeit internationaler Konzepte auf das deutsche Schulsystem / Benjamin Maiorano. – Marburg: Tectum-Verlag, 2010. – 108 S.
31. Müller S. Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht / [Sabine Müller, Marcus Pietsch, Wilfried Bos]. – Münster: Waxmann, 2011. – 262 S.
32. Nationale Bildungsstandart. – Bonn: BMBF, 2011. – 136 S.
33. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz über die Standardisierung in der Schulwesen KMK, 2008. – 86 S.
34. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in deutschen Schulen unter besonderer Berücksichtigung der Lehre // HRK (Hrsg.) Dokumente und Informationen. – Bonn, 2010. – 78 S.
35. Ratzki A. Die organisierte Verantwortungslosigkeit / A. Ratzki // Pädagogik. – 2013. – № 2. – S. 6–15.
36. Rietschel H. Gute Schule, pfffige Verantwortung / H. Rietschel // Erziehung und Wissenschaft. – 2011. – № 9. – S. 14–21.
37. Schönig W. Dimensionen pädagogisch akzentuierter Schulevaluation / [Wolfgang Schönig, Astrid Baltruschat, Gerald Klenk]. – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2010. – 312 s.

38. Sshulqualität und Evaluation. Ausgewählte Ergebnisse der Bildungsforschung. – Düsseldorf, 2011. – 15 s.
39. Schulrahmengesetz – Novelle vom 20.08.1998, BGB1. I § 6 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bmbf.de/documents/1998>.
40. Statistisches Jahrbuch 2012 für das BRD. Statistisches Bundesamt. – Wiesbaden, 2012. – 87 S.
41. Strittmatter A. Qualitätsmanagement und Evaluation an Schulen / A. Strittmatter // Effektive Schulführung: Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen. – Bern, 2012. – S. 89–112.
42. Weinert F. Entwicklung im Grundschulalter. – F. Weinert, A. Helmke. – Weinheim, 2011. – 82 S.
43. Weißhuhn G. Gutachten zur Bildung in Deutschland / Gernot Weißhuhn. – Köln: Moeker Merkur Druck. – 2011. – 97 S.
44. Wernstedt R. Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung / Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg. – Berlin. – 2009. – 44 S.
45. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bildungsministerium für Bildung und Forschung. – Berlin, 2010. – 54 S.

2.6. Політика Фінляндії у забезпеченні якості загальної середньої освіти

Л. Волинець

Сьогодні перед світовою спільнотою проблема забезпечення якісної загальної освіти як засобу відповіді на виклики сучасності набуває особливої актуальності. Потреба в якійсній освіті активізувала вивчення громадськістю досвіду різних країн. За даними міжнародних порівняльних досліджень якості освіти, топові позиції серед країн Заходу посідає Фінляндія. Досвід організації освітньої системи цієї країни вивчається і використовується в усьому світі. Цінним для осмислення він є і для українських освітян та розробників освітньої політики передусім в аспекті становлення та функціонування відкритої до глобалізаційних тенденцій та, водночас, орієнтованої на власну стратегію розвитку з урахуванням національних традицій. Особливо корисним є розгляд генези формування сучасної системи освіти у Фінляндії, яка нині розглядається як один з найкращих взірців у світовому вимірі.

Формування системи освіти у Фінляндії сучасного зразка припадає на початок XXI ст., коли було взято курс на підвищення її ефективності у зв'язку з оприлюдненням результатів міжнародних досліджень PISA [44, с. 9, 13]. На початку 1990-х успішність фінських учнів у міжнародному оцінюванні була близькою до загальної середньої. Випереджали своїх ровесників з інших країн фінські учні лише в читанні [43]. Проте, реформи системи шкільної освіти, здійснені впродовж 1990-х рр. сприяли успіхам фінських школярів, продемонстрованим на початку 2000-х у PISA. Результати PISA, оприлюднені в грудні 2001 р., здивували світову освітню громадськість у всіх трьох академічних сферах – у математиці, науках та читанні Фінляндія посіла найвищі місця. Наступні результати у PISA 2003, 2006 та 2009 рр. утвердили репутацію Фінляндії як освітнього феномена та підвищили до неї інтерес в усьому світі.

Важливим нюансом, що було виявлено в результаті міжнародних порівняльних досліджень, стало те, що знання й компетентності, які продемонстрували фінські учні, останні здобули в процесі навчання в школі. За даними ОЕСР 2001, 2004, 2007, 2009 рр., приватне репетиторство, післяурочні заняття та обсяг домашніх завдань учнів базової школи у Фінляндії виявились одними з найнижчих серед розвинених країн.

Дослідження PISA також виявили, що відносна різниця успішності учнів у сільських та міських школах та між різними частинами Фінляндії була незначною [11, с. 11; 44, с. 12].

Після оприлюднення результатів міжнародних досліджень PISA та зростання міжнародної популярності Фінляндії стійке критичне ставлення до загальноосвітніх шкіл у Фінляндії, яке спостерігалось на самому початку третього тисячоліття, почало швидко змінюватися вже на початку 2002 р. Вочевидь, ця ситуація стала викликом для фінських політиків та спільнот поліпшення шкіл, адже важко знайти аргументи для змін у системі, яка вже добре працює і є успішною. В результаті виникли переважно консервативні і скромні ідеї освітньої політики. Більш ранні великі ідеї були розщеплені на кілька малих, ізольованих проєктів які не стали викликом статус-кво чинної фінської системи освіти [44, с. 13].

Водночас, глобалізаційні процеси в освіті обумовлюють інтенсифікацію реформ задля подальшого підвищення якості освіти. У зв'язку з цим П. Сальберг констатує, що ключовим питанням є: чи буде фінська система освіти залишатися моделлю для наслідування у майбутньому? [Там само, с. 15]. З одного боку, фінське стійке лідерство у сфері освіти, виникле у 1970-х рр., стабільна політична структура Фінляндії, напрацьована взаємодоповнюваність секторів державної політики дають підстави припускати, що фінська освітня система залишатиметься сильною. З іншого боку, результати огляду PISA призвели зокрема до відчуття самовдоволеності політиків, задоволеності статусом фінської освіти та бажанням його підтримувати, а не досліджувати, якого можливого майбутнього прагнути від реформованої освітньої системи Фінляндії. Водночас, є вчителі та науковці, які скептично ставляться до статусу фінської освіти в контексті міжнародних досліджень з огляду на обмеженість міжнародних критеріїв визначення успішності учнів і нагадують, що топові позиції Фінляндії значною мірою пов'язані з досягненнями лише з основних шкільних предметів. Ці позиції не вказують на розвиток креативності, толерантності або командних навичок, які часто згадуються як принципи, основи сучасного інноваційного суспільства. Більше того, молодь Фінляндії є більш пасивною і дистанційованою від суспільства порівняно з молоддю більшості країн ОЕСР. Тобто, є потреба в подальшому поліпшенні якості фінської освіти [Там само, с. 12, 15].

Важливим питанням залишається шлях, який має обрати Фінляндія, рухаючись у напрямі підвищення якості. Слід зазначити, що на відміну від багатьох розвинених країн світу, Фінляндія критично сприйняла принципи глобального руху реформування освіти (*GERM – Global Educational Reform Movement*), які домінують в освітній політиці більшості країн світу останні десятиліття. Зокрема, відомий фінський дослідник П. Сальберг пише про принципи стандартизації, зосередження уваги на базових знаннях та навичках, орієнтування на заздалегідь визначені результати, перенесення зовнішніх інновацій в сферу освіти, високий рівень підзвітності та контролю шкіл на основі зовнішнього тестування тощо [46, с. 177–179].

Принцип стандартизації в контексті глобального освітнього руху вимагає встановлення чітких централізованих стандартів навчання для шкіл, учителів та учнів [40, с. 11]. Фінські експерти з питань освіти, зокрема П. Сальберг, вважають, що зростаюча стандартизація навчання може мати ефект, протилежний очікуваному [5, с. 15; 42, с. 1]. Тож Фінляндія здійснює політику за принципом **гнучкої стандартизації**. Національна рада з питань освіти визначає цілі й основний зміст навчання, затверджує національний рамковий навчальний план (курукулум), а школи та місцева влада вирішують, як краще досягти поставлених цілей [12, с. 167; 40, с. 11]. Високоосвічені вчителі розробляють шкільну навчальну програму і мають право обирати підручники і методи навчання. Вони також визначають власні способи оцінювання розвитку учнів [7, с. 9; 12, с. 167]. Такі стандарти заохочують до творчої реалізації національних завдань на місцевому рівні, до знаходження найкращих шляхів навчання для всіх [12, с. 167; 40, с. 11]. Отже, світовому принципу стандартизації освіти фінська політика протиставляє альтернативний принцип гнучкої стандартизації на основі збалансованості центрального й місцевого управління освітою.

Автономія шкіл та вчителів є чинником, що позитивно впливає на високу якість навчання в школі і функціонування всієї освітньої системи Фінляндії [7; 40, с. 15]. В умовах децентралізації фінські муніципалітети розвивають інноваційні стратегії, різні підходи до поширення шкільного управління та створення мереж шкіл та муніципалітетів для обміну ідеями [Там само]. Все це сприяє інноваційному системному підходу до управління, зокрема горизонтальній та вертикальній координації, формуванню нової поведінки керівників. Вони починають розглядати і задовольняти більш широкі потреби спільноти, а не «патріотично» захищати інтереси своєї школи, керуючись принципом конкурентності. Така взаємодія всіх шкіл відкриває нові можливості для взаємонавчання, творчого використання досвіду інших. **Принцип конкурентності** витісняється **принципом комплементарності** [24; 25].

Варто звернути увагу на поширену у Фінляндії практику призначати керівниками шкіл, місцевих відділень освіти і центральних ві-

домств молодих талановитих людей і творчих особистостей, які мислять інноваційно і можуть не брати до уваги рутинний досвід [7, с. 4].

Відповідно до другого *принципу* глобального руху реформування освіти, першочерговою ціллю освіти є базові знання та навички в читанні, письмі, математиці та природничих науках, тобто **зосередженість уваги на так званих «серйозних» предметах** [46, с. 177–179]. Дотримання цього принципу часто призводить до певного ігнорування інших сфер знань і використання годин з «несерйозних» предметів, наприклад, мистецьких, для кращої підготовки учнів до державного тестування з «серйозних» предметів. Так сталося, наприклад, у США в рамках Закону «Жодної дитини поза увагою» (*No Child left behind*) [Там само].

Фінляндія не прийняла цього принципу. Натомість фінська політика була спрямована на те, щоб зміст навчання та викладання був ціліснішим і відкритішим до різних сфер життя суспільства. Таке навчання передбачає надання однаково важливого значення всім аспектам розвитку людської особистості, моральним якостям, ціннісним орієнтаціям, творчості, особистісним характеристикам, а не лише знанням та навичкам з «серйозних» предметів [7, с. 4; 40, с. 11]. Цей принцип фінської освітньої політики П. Сальберг називає **принципом відсутності рангування навчальних предметів на базові та «несерйозні»**.

Дотримання третього *принципу* глобального освітнього руху – **навчати, орієнтуючись на наперед визначені результати**, на переконання фінських фахівців, шкодить такому важливому виміру якості педагогічного процесу як творчість [46, с. 177–179]. Це пов'язано з тим, що орієнтація на такий принцип викликає прагнення обмежити викладання лише тим змістом та методами, які сприяють досягненню заздалегідь визначених результатів, мінімізуючи при цьому ризики під час навчання [40, с. 11].

Фінська політика, навпаки, спрямована на **заохочення ризиків**, певної невизначеності в керуванні, викладанні та навчанні. Фінські вчителі спонукаються до використання нових ідей та підходів до навчання та викладання в процесі розроблення навчальних програм, до створення в школі атмосфери натхнення й творчості [46, с. 182].

Четвертий принцип глобального освітнього руху полягає в **перенесенні зовнішніх інновацій в сферу освіти** для здійснення в ній змін через законодавство чи національні програми. Часто вони замінюють існуючі стратегії вдосконалення [40, с. 11].

У своїй політиці щодо забезпечення якості освіти Фінляндія також запозичує зовнішній інноваційний досвід та поєднує його з власною педагогічною спадщиною. Так, наприклад, Фінляндія «взяла» від Швеції такі ідеї, як модель державного добробуту, система турботи про здоров'я, базова освіта тощо [43, с. 6]. Багато педагогічних ідей та освітніх інновацій були запозичені в Північній Америці, Великобританії. До таких запозичень можна віднести моделі курікулуму з Англії, Каліфорнії та Онтаріо, кооперативне партнерське навчання з США та Ізраїлю, оцінювання у формі портфоліо зі США; навчання наук і математики – з Англії, США, Австралії; взаємодоповнюване управління – з Канади [Там само, с. 7].

Проте, в умовах міжнародного впливу та запозичення ідей, Фінляндія знайшла власний шлях розвитку системи освіти. П. Сальберг називає його «фінським шляхом», оскільки він відрізняється від глобального руху освітніх реформ, а іноді є його протилежністю, альтернативою віднаходження шляхів забезпечення якості освіти [Там само]. На думку П. Сальберга, перенесення зовнішніх інновацій в сферу освіти може призводити до гальмування професійного розвитку вчителів, зменшення ролі національної освітньої політики, здатності освітньої системи до саморозвитку [Там само, с. 177–179]. Фінський шлях досягнення якості освіти – це шлях розвитку національних традицій та позитивного практичного досвіду, розвитку свого внутрішнього потенціалу інноваційності та розв'язання проблем більшою мірою, ніж прийняття освітніх ідей із зовнішніх джерел принцип. Цей шлях сприяє збереженню традиційних педагогічних цінностей і **дотриманню принципу педагогічного балансу між консерватизмом та прогресивністю** [12, с. 168; 40, с. 16; 46, с. 182].

П'ятий принцип глобального освітнього руху – **принцип високого рівня підзвітності та контролю шкіл на основі зовнішнього тестування**. Негативні наслідки цього принципу полягають у тому, що якість роботи шкіл, учителів часто визначається на основі результатів

стандартного тестування і зовнішнього оцінювання, в яких до уваги беруться лише окремі аспекти навчання (читання, письмо, математика), очікувана поведінка учнів у класі та результати випускних екзаменів [46, с. 177–179]. Унаслідок такого оцінювання переможці, зазвичай, нагороджуються, а школи та вчителі-невдахи – караються [49, с. 11]. Зростання контролю за школами – інспектування, аудиторські перевірки, оцінювання, огляди – з метою виявлення шкіл з низькими показниками, призводить до того, що в учителів залишається менше часу і простору для творчості, можливостей для створення оптимального навчального середовища, а отже, знижується якість освіти [46, с. 177–179].

На відміну від політики інших країн, постійна перевірка не стала складовою фінської освітньої політики [41, с. 147]. У Фінляндії немає стандартизованих зовнішніх тестів, які б використовувались для рангування учнів та шкіл. Зворотний зв'язок більшість учителів здійснюють у наративній формі, наголошуючи на навчальному прогресі та напрямках подальшого зростання [12, с. 168–169]. Окрім Національного іспиту зрілості фінські учні не складають жодних вступних, випускних чи інших зовнішніх стандартизованих іспитів [7, с. 9]. Досягнення учнів визначаються більшою мірою з огляду на індивідуальний розвиток і зростання, ніж за загальними стандартами [7, с. 4; 40, с. 11].

Непосильну бюрократичну звітність учителів фіні замінили на їх відповідальність за те, чого і як вони навчають [41, с. 147]. У такий спосіб **принципу високого рівня підзвітності** фінська політика протиставляє альтернативний **принцип фахової відповідальності та довіри**.

Керування цим принципом можливе за наявності добре підготовлених учителів. Для цього фінське суспільство здійснювало інтенсивні інвестиції в систему підготовки всіх учителів, розвиток їхніх здібностей. Освітня політика Фінляндії впродовж понад 35 років була спрямована на те, щоб освіта вчителів уможлиблювала набуття ними компетентностей вищого порядку. Йдеться про здатність критично мислити, розв'язувати проблеми, створювати кращі умови навчання для всіх учнів у всіх школах, вибирати те, що є найкращим для учнів, надавати підтримку учням, які того потребують, тощо. Поступове напрацювання у фінському суспільстві культури фахової від-

повідальності освітян та довіри до них покликане вивільняти креативний потенціал людського капіталу фінського суспільства [7, с. 67; 12, с. 167–171; 46, с. 182].

Фінські вчителі і керівники шкіл мають освіту вищого рівня, ніж у багатьох інших країнах. Проте цього було б недостатньо для забезпечення якості загальної середньої освіти. У фінському підході важливим є те, що він спрямований на поліпшення професійних знань і компетентностей викладачів та керівників як колективу, а не лише як особистостей. Фінські вчителі навчаються працювати разом з іншими вчителями – за принципом партнерства, комплементарності. Саме такий підхід став ключем до успіху фінської освіти [47].

Запорукою забезпечення якості загальної середньої освіти Фінляндії можна вважати відлагоджене функціонування всіх складових системи освіти як механізмів забезпечення її якості. Пусковим механізмом розвитку справді якісної системи освіти у Фінляндії стало національне усвідомлення важливості освіти як пріоритету в успішній життєдіяльності суспільства. Результатом цього стало те, що Фінляндія вирізняється виваженою, відповідальною, послідовною політикою уряду щодо освіти. Фінляндія вирізняється також розумінням ключової ролі вчителя в освітньому процесі, а тому надзвичайно відповідальним є ставлення до відбору та підготовки педагогічних кадрів. Якість цієї підготовки забезпечує високу культуру педагогічного світогляду, глибоке концептуальне розуміння освіти як особистісного й суспільного феномена. Це, своєю чергою, посприяло створенню і підтримці соціально справедливої загальноосвітньої шкільної мережі, яка пропонує рівні можливості якісної освіти для всіх учнів. Одним із механізмів реалізації справедливого доступу всіх учнів до якісної освіти як основоположного принципу фінської системи освіти є збалансованість центрального й місцевого рівнів управління освітою.

Важливим механізмом забезпечення якості загальної середньої освіти у Фінляндії є напрацювання позитивної креативної атмосфери освітнього процесу в школах. Цю атмосферу створює партнерський характер стосунків педагогів з учнями, батьками, а також організаційне й матеріальне забезпечення умов для комфортного, творчого, продуктивного навчання учнів тощо.

Стандарти загальної середньої освіти Фінляндії регулюються Законом про загальну середню освіту (1998), Указом про загальну середню освіту (1998) та Постановою Уряду про загальні національні цілі й розподіл годин занять у загальній середній освіті (2001).

Стратегічним документом, який відображає всі сфери шкільного життя, є Національний базовий курикулум загальної середньої освіти (*National core curriculum for basic education*) (далі – Національний базовий курикулум або Національний курикулум). *Закон про загальну середню освіту* визначив навчальні предмети, які входять до курикулуму. Чинний Національний базовий курикулум Фінляндії було затверджено в січні 2004 року і запроваджено в школах у серпні 2006 р. У 2010 р. курикулум було переглянуто й оновлено.

Слід зауважити, що курикулум для Фінляндії є досить новим видом документу, яким у країні послуговуються трохи більше сорока років. Перший Національний курикулум Фінляндії був опублікований у 1970 р. Цей документ був зорієнтований на централізоване управління. У 1985 р. фінський курикулум уперше реформовано. Цьому передувало прийняття *Закону про загальну середню освіту* в 1983 р. і обрання шляху, спрямованого на децентралізацію управління освітою і надання автономії вчителю. До 1985 р., як наслідок періоду двох паралельних систем освіти, звичайною практикою в школах був поділ учнів на потоки, відповідно до їхніх здібностей. Реформа курикулуму припинила цю практику і встановила єдині високі стандарти для всіх учнів. Для їх реалізації муніципалітетам було надано більше повноважень з прийняття рішень, а предметом уваги освітян стали індивідуальні потреби учня [60, с. 2].

При укладанні курикулуму 2004 р. переслідувалась мета збільшення впливу Національного базового курикулуму на якість освіти, а отже, гармонізації співвідношення централізованості й автономності в організації освіти. Курикулум 2004 р. став нормативним документом, у якому наголос зроблено на національному масштабі прийняття рішень та зменшенні відмінностей реалізації в його на місцях. Національний курикулум 2004 р. покликаний більшою мірою допомагати й спрямовувати розроблення місцевих курикулумів відповідно до ви-

значених цілей. Для цього важливим було віднайдення рівня узагальнення і деталізації національного курикулуму [6, с. 7; 60, с. 2].

Фінський курикулум мислиться механізмом підвищення якості освіти для всіх, як одного з основоположних принципів освіти Фінляндії. Йдеться про рівність учнів, незалежно від соціального походження, рівня матеріального становища, статі тощо. Шкільний курикулум орієнтований на зменшення розриву у результатах навчання учнів з різних соціальних верств [6, с. 7].

Національний базовий курикулум є стратегічним документом, який охоплює всі аспекти шкільного життя, а саме:

- процес укладання курикулуму;
- базові параметри організації освіти: мету, основоположні цінності, структуру освіти;
- навчальний процес, включно з організацією навчального середовища, культурою освітньої діяльності;
- навчальні цілі й базовий зміст освіти: рідна мова та друга національна мова (шведська, фінська); іноземні мови; математика; екологія та природничі науки; біологія й географія; фізика і хімія; основи здорового життя; релігія; етика; історія; суспільствознавство; музика; візуальне мистецтво; ремесла; фізична культура; домашня економіка; предмети за вибором; профорієнтація, крос-курукулярні теми;
- оцінювання учнів: оцінювання під час навчання, підсумкові оцінювання, сертифікати і описи;
- організацію співпраці з учнями та батьками (співпраця сім'ї і школи, індивідуальний навчальний план, забезпечення навчальної і професійної орієнтації, допомога в навчанні, добробут учнів, клубна діяльність);
- навчання учнів з особливими потребами: різні форми підтримки, часткова спеціальна освіта;
- навчання національних меншин: саамі, роми, особи, що користуються мовою жестів, іммігранти [20].

Розробляє Національний базовий курикулум, а потім спрямовує його реалізацію в муніципалітетах і школах Фінляндії, Національна рада з освіти [21, с. 9]. У Національному курикулумі зазначено, що він є єдиною національною основою для укладання місцевих курикулумів.

При укладанні місцевого курикулуму до уваги беруться насамперед цілі загальної середньої освіти. Яким чином поставлені цілі мають бути досягнуті, визначається в місцевих курикулумах. Місцевий курикулум може бути спільним для всіх шкіл муніципалітету, або школи можуть створювати свої власні курикулуми з подальшим затвердженням шкільною адміністрацією муніципалітету. У Національному курикулумі визначено також загальну структуру та головні керівні вказівки, принципи, які використовують укладачі місцевих курикулумів, адміністрації шкіл та вчителі на місцях. До уваги береться також курикулум дошкільної освіти, регіональні рішення і пропозиції, що стосуються питань освіти дітей та молоді. За якість місцевого курикулуму та за розвиток його відповідають освітні провайдери [20, с. 8; 48, с. 6; 60, с. 2–349].

Однією з цілей реформування курикулуму 2004 р. була зміна відповідного мислення вчителів і поглиблення їх заангажованості в процес творення курикулуму [60, с. 7]. Здійсненню такої цілі й сприяє створення місцевих курикулумів. На основі національного та місцевого курикулумів, високопрофесійні вчителі Фінляндії можуть творчо і гнучко реалізувати їх цілі, створюючи власні курси, враховуючи водночас особливості конкретних школи, класу, учнів.

Широта концепції Національного базового курикулуму полягає в тому, що створюється узгоджена основа для забезпечення якісної освіти [50, с. 2]. Для цього, в процесі його проектування, мають співпрацювати різні групи вчителів. Окрім того, особливістю фінської системи освіти є високий рівень піклування про добробут дітей і співпраці батьків та школи, тож місцевий курикулум створюється в співпраці з місцевими представниками соціальної сфери та сфери охорони здоров'я [20, с. 8].

Отже, укладання курикулуму не є процесом, що регулюється виключно адміністративно. Цей процес включає проведення консультацій з фахівцями в галузі освіти, спілками, освітніми провайдерами та

школами, батьками і широким колом зацікавлених груп суспільства. Фінський курикулум створюється у відкритому, екстенсивному та інтерактивному обміні думками всіх учасників, він є радше процесом, аніж продуктом. У цьому – одна з особливостей Національного курикулуму Фінляндії, яка уможливує функціонування курикулуму як одного з механізмів забезпечення якості загальної середньої освіти, що справді «працює» [50, с. 7; 60, с. 3]. Державні та місцеві рішення, що стосуються загальної середньої освіти, утворюють єдине ціле, що забезпечує якість процесу навчання [20, с. 8]. Розвиток курикулуму в процесі співпраці між національними та місцевими органами влади у Фінляндії вже став високорозвиненою практикою. Так укладались національні курикулуми Фінляндії 1994 і 2004 рр. [60, с. 3]. Такий партнерський підхід надає Національному курикулуму подвійної ролі: з одного боку, він є документом адміністративного управління, з іншого – основою для розвитку власних педагогічних практик учителями [Там само, с. 1].

Основоположними цінностями загальної середньої освіти, відповідно до Національного курикулуму, визнано: права людини, рівність, демократичність, природне розмаїття, збереження життєздатності довкілля та підтримку багатокультурності. Загальна середня освіта покликана сприяти відповідальності, відчуттю спільноти, повазі до прав і свобод людини [20, с. 12].

У курикулумі зазначено, що основою освіти Фінляндії є національна культура, яка набула розвитку у взаємодії з північними та європейськими культурами. В освіті до уваги мають братися особливі національні і місцеві риси, національні мови, дві національні церкви, саамі як корінний народ та національні меншини. Освіта також має враховувати урізноманітнення фінської культури внаслідок прибуття представників інших культур. Освіта сприяє формуванню культурної ідентичності учнів та усвідомленню себе як частини фінського суспільства та глобалізованого світу. Освіта покликана сприяти толерантності та міжкультурному порозумінню, збільшенню як регіональної, так і міжособистісної рівності [20, с. 12].

Відповідно до Національного курикулуму місія загальної середньої освіти полягає, зокрема, в розвитку освітнього капіталу суспільства та зміцненні рівноправності, справедливості і значення сус-

пільства. Загальна середня освіта повинна надавати можливість для різнобічного зростання, навчання, розвитку здорового почуття самоповаги учнів у такий спосіб, щоб вони могли здобути знання і набути компетентностей, потрібних їм у житті, продовжити освіту і, як громадяни, розвивати демократичне суспільство. Місією освіти є також пробудження бажання навчатись упродовж життя. З метою розвитку суспільства та побудови майбутнього базова освіта виконує завдання передачі культурних традицій від покоління до покоління, нарощуючи знання й компетентності та розвиваючи усвідомлення цінностей і шляхів діяльності, що формують основи суспільства [Там само, с. 12].

У Національному курикулумі наголошується на активній ролі учня як організатора власної структури знань. Забезпеченню цієї грані якісної освіти підпорядкована зокрема відмова Фінляндії від підходу до освіти як навчання, спрямованого на запам'ятовування фактів для численних тестів. Натомість, обрано підхід, спрямований на розвиток уміння використовувати здобуті знання, розвиток мислення, креативності, ефективного спілкування, здатності критично мислити, співпрацювати й розв'язувати проблеми. Роль учителя полягає в тому, щоб спрямовувати навчання учнів і створювати освітнє середовище. У Національному базовому курикулумі також підкреслюється, що викладання і методи роботи мають сприяти готовності вчитися і розвивати пізнавальні навички, так само, як і навички оволодіння інформацією та її використання. У процесі викладання вчитель має також брати до уваги індивідуальність учнів та важливість соціальної взаємодії в процесі навчання [16].

Для досягнення цілей, визначених у курикулумі, вчителі самі можуть обирати методи навчання. Рекомендації щодо вибору методів є в Національному курикулумі. На додаток до традиційних методів учитель може використовувати багато нових методів навчання, які більше уваги фокусують на учнях: учитель може почати обговорення в класі, учні можуть ознайомитися з різними темами самостійно, в парах або в невеликих групах. Учні, індивідуально або в групі, можуть готувати презентації, ігри та демонстрації на основі власних досліджень з різних предметів. Також можуть бути використані альтернативні педагогічні підходи, наприклад, Монтессорі, Френе тощо.

Цікавою особливістю фінської освіти є той факт, що раніше Національна рада з освіти схвалювала всі підручники, але тепер підручники та навчальні матеріали в основному розробляються самостійно (на основі Національного курикулуму) приватними видавництвами [60, с. 3].

Курикулум також є основою загального розуміння шкільною спільнотою того, як має бути організований зміст і які педагогічні механізми необхідні для того, щоб досягти цілей освіти [Там само, с. 5]. Особливістю змісту курикулуму, пов'язаною з соціальним спрямуванням освіти, є зокрема те, що увага в ньому зосереджена не лише на таких основних галузях знань, як рідна мова, математика, природничі науки, а й праві. Інноваційною складовою курикулуму 2004 р. стало введення предмета «охорона здоров'я» як самостійного – з метою надання фінським дітям і молоді освіти, необхідної для турботи про власне здоров'я [6, с. 8].

Ще одним нововведенням курикулуму 2004 р. стало надання в ньому точних, детальних критеріїв оцінювання засвоєння учнями змісту навчальних предметів. Це було пов'язано з прагненням надати вчителям єдині національні орієнтири оцінювання учнів, аби отримувані оцінки об'єктивніше відображали стан успішності учнів [60, с. 7–8].

У 2014 р. курикулум було оновлено з метою увідповіднення сучасним концепціям знань, потребам учнів XXI століття.

Гнучкий підхід до стандартизації, який передбачає творчу реалізацію національного курикулуму на місцевому рівні, уможливорює адаптування навчання до потреб конкретних учнів конкретної школи. Розроблення місцевих курикулумів на основі Національного курикулуму Фінляндії, вибір навчальних матеріалів і методів розглядається як засіб забезпечення локальної свободи і, водночас, підвищення відповідальності місцевої адміністрації і вчителів за реалізацію цілей Національного курикулуму.

Особливості системи оцінювання якості загальної середньої освіти у Фінляндії значною мірою зумовлені радикальною децентралізацією управління освіти на початку 1990-х рр., що було пов'язано з адміністративною реформою в країні [39, с. 19–20].

Децентралізація, дерегуляція, місцева свобода – з одного боку, професіоналізм і відповідальність вчителів – з іншого, а також виважене ставлення до оцінювання – саме як до механізму забезпечення якості освіти – виявились достатньо ефективними засобами для протистояння Фінляндії Глобальному руху реформування освіти (*Global Educational Reform Movement – GERM*). Фінляндія, на відміну від інших країн, напружувала альтернативну систему оцінювання, яка суттєво відрізняється від моделей оцінювання інших країн [48, с. 1].

Першою особливістю системи оцінювання Фінляндії є свідома відмова від такого принципу транснаціональної освітньої політики як принцип високого рівня підзвітності та контролю шкіл на основі зовнішнього стандартизованого тестування. У той час, як більшість країн світу в 1990-х рр. запровадили стандартизоване тестування, Фінська національна рада з освіти дійшла висновку, що такі тести забиратимуть дуже багато навчального часу, а їх розроблення, супровід і рангування буде занадто дорогим і створюватиме надмірне напруження освітнього процесу [10; 48; 4]. Фінські вчителі вважають, що стандартизоване тестування не вирішує проблем, що воно обмежує їх свободу навчати того, що є дійсно важливим [61].

Фінська альтернатива адміністративному контролю й зовнішнім стандартизованим тестам полягає в тому, щоб використовувати оцінювання для розвитку й ефективного управління. Значення оцінювання як механізму управління освітою визначив «Закон про загальну середню освіту» 1999 р. [13; 29].

До оцінювання у Фінляндії ставляться передусім як до механізму накопичення інформації на основі оцінювання невеликої, але статистично значущої вибірки учнів. Така інформація є цікавою насамперед адміністративним органам національного, регіонального та місцевого рівнів, школам, а не громадськості й батькам. Вона слугує робочим матеріалом для аналізу й розуміння стану освітньої системи, визначення подальших шляхів розвитку її відповідно до актуальних умов, і, в такий спосіб, для забезпечення якості освіти [48, с. 12].

Друга особливість фінської національної системи оцінювання якості освіти полягає в тому, що вона є **інтегрованою цілісністю, яка складається з оцінювання на національному рівні та самооцінювання**

на місцевому рівні. За оцінювання в сфері загальної середньої освіти на національному рівні у Фінляндії відповідає Рада з оцінювання освіти, яка є незалежним органом. Принципи і цілі проведення національного оцінювання освіти визначаються Міністерством освіти [29, с. 21].

Мета національного оцінювання полягає зокрема в тому, щоб відслідковувати на національному рівні, наскільки добре були досягнуті цілі, зазначені в Національному курикулумі. Для цього національне оцінювання найчастіше здійснюється в 6-у і 9-у класах загальноосвітньої школи. Оскільки національне оцінювання результатів навчання здійснюється на основі вибірки, з точки зору школи, воно не є регулярним. Оцінюватись можуть усі навчальні предмети, зокрема й такі, як мистецтва і ремесла, а також міждисциплінарні теми.

Другою складовою фінської національної системи оцінювання, як уже зазначалось, є самооцінювання на місцевому рівні. Йдеться про те, що освітні провайдери (переважно муніципалітети, школи), відповідно до «Закону про загальну середню освіту», зобов'язані оцінювати свої школи та навчальний процес, а також надавати дані для зовнішнього оцінювання. Система самооцінювання на місцевому рівні ґрунтується на професіоналізмі та компетентності вчителів і орієнтована на поліпшення якості освіти [48, с. 10].

Освітні провайдери і школи зобов'язані мати план здійснення самооцінювання. Провайдери мають право самостійно визначати цілі самооцінювання, які, зазвичай, записуються в місцевому та шкільному курикулумі. Освітні провайдери також вирішують, як часто здійснювати самооцінювання та які методи для цього використовувати. Оцінюються різні складові навчального процесу в школі: результати іспитів, стосунки вчителів та учнів, матеріальне забезпечення тощо.

Активними учасниками самооцінювання діяльності школи є учні та їхні батьки. Вони можуть у довільній формі відповісти на запитання анкети, що стосується всіх сторін життя школи, розміщеної на сайті кожного навчального закладу. Оцінки й думки учнів та батьків постійно аналізуються і враховуються для удосконалення навчального процесу [2].

Мета самооцінювання полягає в тому, щоб допомогти працівникам освіти сформуванню цілісного, інтегрованого уявлення про діяль-

ність школи, конструктивніше здійснювати місцеве управління, а також зробити діяльність школи прозорою для зовнішніх зацікавлених груп. Вирішувати, як оприлюднювати результати власного оцінювання, мають окремі школи та освітні провайдери [49, с. 16].

Публікації з оцінювання є доступними в Інтернеті. Тож інформація про результати оцінювання є доступною для громадськості. Проте, як зазначає Парламентський Комітет з освіти і культури, оприлюдненню підлягають лише основні результати оцінювання, а не інформація безпосередньо пов'язана з конкретними школами [48, с. 13]. Дані, що стосуються конкретних шкіл, є конфіденційними і надаються лише керівникам шкіл та муніципалітетів, щоб вони могли скорегувати відповідні плани розвитку [1, с. 53]. Це робиться для того, щоб уникнути рейтингування шкіл та їх конкурування у результаті порівняння з середніми показниками освітніх результатів [38, с. 13].

Питання рейтингування шкіл у Фінляндії обговорювалось упродовж кількох останніх років [29]. У результаті обговорення було досягнуто неформальної згоди на рівні муніципалітетів не вивчати школи в такий спосіб, який дав би змогу використовувати результати для створення рейтингів [48, с. 15]. Негативне ставлення фінів до рейтингування шкіл пов'язане з переконанням, яке виразила Т. Хаатайнен. Застерігаючи від публікації даних оцінювання в рейтингових таблицях, що розподіляють школи на сильні й слабкі, вона зазначила, що «це лише призводить до поширення неадекватних умовиводів і необґрунтованих точок зору» [6, с. 8].

Шкільна культура фінської освіти – це культура партнерства і підтримки. Фінські освітяни прагнуть думати не про переможців і переможених та першість, а про повний розвиток людського потенціалу кожного [61].

Особливістю фінської системи оцінювання якості загальної середньої освіти є також те, що **Фінляндія відмовилася від підвітності вчителів** за навчальні результати. Фінський уряд обрав політику якісної педагогічної підготовки вчителів [48, с. 13] та довіри до них. Це контрастує з міжнародним контекстом неоліберальної ринкової політики підвітності в освіті [Там само, с. 10].

В умовах, коли ні вчителі, ні їх викладання у Фінляндії не оцінюються, директор навчального закладу завжди є педагогічним лідером і відповідає як за навчання учнів, так і викладацький склад. Більшість шкіл мають систему забезпечення якості, яка включає щорічні обговорення питань розвитку або оцінювання. Ці обговорення організовуються з метою оцінки досягнення цілей, поставлених у попередньому році і завдань або потреб учительського персоналу на наступний рік [29, с. 34].

Відмова Фінляндії від такого принципу транснаціональної освітньої політики як принцип високого рівня підзвітності та контролю шкіл на основі зовнішнього стандартизованого тестування уможливило й таку особливість фінської системи оцінювання, як **помірне використання оцінювання навчальних досягнень учнів**. Єдиним важливим стандартизованим оцінюванням є випускний, загальнонаціональний – матрикуляційний іспит, який складається з таких дисциплін, як рідна мова, іноземна мова, математика та соціальні/природничі науки по закінченню старших класів середньої школи у віці 17–19 років. До цього жодних зовнішніх національних тестів чи іспитів у Фінляндії не проводиться [48, с. 4, 13].

Оскільки метою національного оцінювання є розвиток та ефективне управління, а не адміністративний контроль, оцінювання учнів використовується насамперед як інструмент діагностики для визначення, яким учням потрібно приділити більше уваги для досягнення ними успіху [60, с. 9].

Використовуючи орієнтовні національні рекомендації щодо оцінювання учнів, фінський учитель завдяки високій фаховій майстерності оцінює навчальну діяльність учнів гнучко й творчо, беручи до уваги більше параметрів, ніж можна передбачати в будь-яких стандартах оцінювання. Один з парадоксів фінської системи оцінювання полягає в тому, що кожен учитель по-різному оцінює учнів, проте, як свідчать результати міжнародних оцінювань, різниця навчальних результатів учнів у різних школах Фінляндії є найменшою серед країн ОЕСР.

Головна мета оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи Фінляндії полягає в тому, щоб спрямовувати

і заохочувати їх до роздумів та розвивати здатність до самоосвіти, самооцінювання, самопізнання, усвідомлення необхідності постійного навчання, формувати до нього позитивне ставлення [12, с. 170].

Стосунки між вчителями та учнями є партнерськими, що не виключає взаємної поваги. Ключ до успіху Фінляндії полягає також у повній відмові від моделі, в якій основна увага сконцентрована на оцінюванні досягнень навчання.

Високий професіоналізм та рівень етичної відповідальності учителів уможливають надання процесу оцінювання безпечного, позитивного характеру, коли оцінка перестає бути інструментом змагання, порівняння, примусу. За такого підходу до оцінювання стрес і тривога, страх конкуренції, неуспіху зводяться в класі до мінімуму. Пріоритет віддається не академічному оцінюванню, а систематичній турботі про емоційне благополуччя, безпеку й комфортність середовища, в якому навчаються діти, особливо в початковій школі [10; 13; 29, с. 20; 39; 48, с. 9–10].

Учням не виставляють ніяких оцінок до 9-ти років. У період 9–11 років їх вперше оцінюють, але не у формі балів. Оцінки в балах запроваджуються лише на 6-му році навчання. Одним з видів здійснення зворотного зв'язку є описи досягнень учнів, які вони отримують в кінці кожного навчального року. Крім того, учням можуть бути надані один чи кілька проміжних описів. В описах можуть поєднуватися як вербальні, так і цифрові оцінки. В них учитель може показати прогрес учня і процесу навчання з того чи іншого предмета. Батьки дитини отримують інформацію про її успіхи двічі на рік. [49].

Отже, фінський підхід до оцінювання вирізняється високим ступенем гуманного ставлення як до учнів, так і до вчителів, робить освітній процес високоефективним, про що свідчать міжнародні порівняльні дослідження якості освіти.

Слід зазначити, що після PISA 2000 світ почав сприймати Фінляндію як країну номер один у сфері освіти, дивився на її освітню систему як приклад, модель, варту досліджень і запозичень [63].

До оголошення 3 грудня 2013 року підсумків досліджень PISA 2012 велися дискусії про те, чи збереже Фінляндія свої позиції відносно інших країн-учасниць дослідження, кількість яких збільшила-

ся з 43 у 2000 р. до 65 у 2012 р. У PISA 2012 у Фінляндії на основі випадкової вибірки брало участь 311 шкіл та 10157 учнів.

За результатами PISA 2012 фінські учні залишилися одними з кращих серед країн ОЕСР: друге місце з наукової грамотності, третє – з навичок читання, шосте – в галузі математики [32]. Фінляндія також залишається однією з перших країн у світі: відповідно 5-те, 6-те і 12-те місця з 65 країн учасниць.

Проте, загальне восьме місце освіти Фінляндії у PISA 2012 стало великою новиною і викликало значну хвилю інтересу з боку науковців, освітян, широкої громадськості. Відразу ж були запропоновані численні пояснення причин зниження рейтингу освітньої системи Фінляндії. Одне з таких пояснень полягає в тому, що Фінляндія могла стати жертвою свого власного успіху після оприлюднення результатів, здобутих у дослідженнях PISA. Через репутацію країни номер один у сфері освіти систему освіти Фінляндії стало дуже важко розвивати, оскільки в такій ситуації важко було визначити, що потрібно змінювати. До того ж, як пише П. Сальберг, поширеною є думка, що гальмівними виявилися самозаспокоєність і зосередженість на розкритті попередніх успіхів тисячам освітніх туристів [46].

Фінська викладачка Л. Крокфорс (*Leena Krokfors*) вважає, що причина зниження показників математичної грамотності криється в тому, що вчителі математики та курикулум недостатньо надихають учнів до вивчення математики, спричиняє зниження мотивації.

Інші починають ставити питання, чи не може бути основною проблемою егалітарний характер фінської освіти. Так, наприклад, Юха Юля-Яаскі (*Juha Ylä-Jaaski*), керівник технологічного проекту, спрямованого на розвиток академічних здібностей у більшості учнів, турбується, що акцент на підвищенні досягнень усіх, мало впливає на розвиток найрозумніших. Юха Юля-Яаскі вважає, що країна «обманює себе», думаючи, що такі учні зможуть реалізувати свій потенціал в університеті [15].

Реакцією міністра освіти Фінляндії К. Кіуру на зниження результатів PISA 2012 став намір вжити рішучих заходів для розвитку фінської освіти. Міністр освіти також висловила стурбованість не лише зниженням загального рівня, а й зростаючими відмінностями

та швидким зниженням результатів навчання слабших учнів. Після оприлюднення результатів PISA 2012 міністр сказала, що, не зволікаючи, організує широкий форум з метою збереження майбутнього фінської системи загальної середньої освіти. Учасниками форуму стануть не тільки фахівці в галузі досліджень і освіти та політичні діячі, але й представники учнів та батьків. Окрім зміцнення рівності, міністр визначила як завдання віднайдення засобів для поліпшення і підтримки мотивації учнів до навчання і облаштування шкіл як місць гарних умов для перебування [32].

Водночас, для Фінляндії результати PISA 2012 не стали несподіванкою. Як зазначила К. Кіуру, оцінювання, здійснені у Фінляндії раніше, вже виявили зниження результатів навчання, а також менш позитивне ставлення до школи серед учнів і суспільства [15]. Починаючи з 2006 р., успіхи фінських учнів у вивченні математики поступово вповільнювались [Там само]. Цікаво зазначити, що вперше, відповідно до досліджень PISA 2012, результати фінських дівчат перевищили результати хлопчиків у математиці [30].

Юн Чжао (*Yong Zhao*)¹ зауважує, що попри стурбованість фінів, було б величезною помилкою вважати, що їх освіта погіршилася і що для тих, хто шукає якісну освіту, Фінляндія все одно буде кращою. Якість освіти у Фінляндії, можливо, не змінилася, але присутність у дослідженні інших систем освіти, які краще пристосувались до тестів, призвели до того, що результати освіти Фінляндії виглядають гіршими, ніж є насправді. Зміна місця Фінляндії в рейтингу PISA пов'язана з появою нових, насамперед, китайських учасників досліджень. Ще більша помилка полягає в припущенні, що азійські системи домоглися значного поліпшення і перевершили Фінляндію [63].

Окрім того, як слушно зауважує Юн Чжао, глобальний бенчмаркінг може дати кожній нації інформацію тільки про найкраще в ми-

1 Юн Чжао (*Yong Zhao*) – всесвітньо відомий вчений, автор і спікер, член Міжнародної академії освіти, засновник науково-дослідних установ для вивчення інноваційних моделей освіти. Фахівець з питань наслідків глобалізації і технологій в галузі освіти. У 2012 р був названий одним з 10 найвпливовіших людей в освітніх технологіях журналом *Tech & Learn Magazine*. Обраний членом Міжнародної академії освіти. Його остання книга «Учні світового класу» (*World Class Learners*) у 2013 р. виборола кілька нагород.

нулому. Для кращого майбутнього кожній країні потрібно самостійно напрацювати систему освіти, що відповідатиме вимогам XXI століття – освіту для творчих, підприємливих, глобально компетентних громадян [Там само].

Перспективність використання досвіду Фінляндії у забезпеченні якості загальної середньої освіти в Україні полягає в можливості осмислення таких ідей:

- важливість загальнонаціонального усвідомлення освіти як головного рушія соціальних та економічних трансформацій в нинішніх умовах;
- наявність політичної волі щодо напрацювання системи забезпечення якості загальної середньої освіти;
- важливість мобілізації освітньої громадськості, науковців, митців, учнів, батьків, усіх небайдужих до проблем української освіти, усього суспільства для визначення адекватних нинішнім вимогам цілей, підходів до визначення та структурування змісту, організації освіти тощо;
- важливість докорінного переосмислення, аналізу різних складових системи освіти українськими педагогами й політиками (якості управління, фінансування, наукового, кадрового забезпечення, навчальних програм тощо) з урахуванням особливостей національної культури, сучасних концепцій освіти, досвіду інших країн світу, здобутків суміжних з педагогікою наук, напрацювання концепції комплексного забезпечення якості загальної середньої освіти;
- важливість послідовного політичного керівництва й стабільного розвитку системи освіти відповідно до визначених стратегічних цілей;
- усвідомлення суспільної ролі вчителя та якісної організації відбору абітурієнтів та підготовки педагогічних кадрів, запровадження науково-пошукової діяльності директорів та вчителів шкіл як органічної складової освітньої діяльності вчителя загальноосвітньої школи;

- збалансування співвідношення центрального й місцевих управлінь освітою;
- виважене, помірковане ставлення до стандартизації, тестувань, натомість усвідомлення важливості створення в школах атмосфери творчого навчання, співпраці педагогів, учнів, батьків, усіх учасників освітнього процесу;
- збалансування структури змісту загальної середньої освіти з метою гармонізації інтелектуального, емоційного, фізичного розвитку учнів тощо.

Фінська система освіти значною мірою дає відповідь на питання, як уникнути або зменшити перевантаження учнів у загальноосвітній школі. Ця відповідь полягає в напрацюванні системи освіти, різні складові якої спрямовані на економне використання інтелектуальних, фізичних та психічних ресурсів учнів. Діти у фінському суспільстві мисляться одним з найцінніших ресурсів країни. Як зазначає в одному зі своїх інтерв'ю Міністр освіти Фінляндії Кріста Кіуру (Krista Kiuru), серед фінських педагогів поширене переконання: «Ми не можемо дозволити собі марно витратити інтелект дітей».

Саме тому дитиноцентрована система освіти Фінляндії уникає тих чинників, які спричиняють перевантаження учнів загальноосвітньої школи, зокрема таких, як змагальність, оцінювання впродовж перших кількох років навчання, надмірність домашніх завдань, стандартизованих тестів, іспитів. Ефективність, результативність, якість освітнього процесу у Фінляндії досягається за забезпечення комфортного простору для освіти учнів.

Фінські учні навчаються у невимушеній, комфортній як фізично, так і психічно, атмосфері неформальних, дружніх стосунків з учителями. Діти не відчувають тиску, постійного контролю, необхідності відповідати строгим, регламентованим вимогам. Це позбавляє їх відчуття постійного стресу, напруження, а отже, й перевантаження – психічного, фізичного тощо. Все це вивільняє пізнавальний потенціал дітей. Зникає необхідність постійно звітувати, «тримати оборону», енергія витрачається саме на навчання, яке здійснюється висококваліфікованими педагогами.

Один із секретів успіху фінської системи освіти полягає в дотриманні принципу «працювати розумніше, а не більше». Якщо в багатьох країнах учні виявляються зайнятими навчанням більше, аніж дорослі роботою, то у Фінляндії – навпаки: учні працюють менше (наприклад, витрачають 3,7 години на тиждень на домашні завдання), а результати мають кращі, ніж їх ровесники в інших країнах. Недарма Фінляндія очолює список (відповідно до рейтингу ЮНІСЕФ) найбільш сприятливих для благополуччя й розвитку дітей країн.

Отже, фінська відповідь на проблему уникнення перевантаження учнів загальноосвітньої школи полягає в напрацюванні відлагодженої, достатньо збалансованої за всіма складниками, гнучкої системи освіти, в якій високий рівень культури організації освітнього процесу уможливує якісну педагогічну діяльність вчителів і, відповідно, успішність усіх учнів без надмірних перевантажень.

У Фінляндії, як і в деяких інших країнах, наприклад, Франції, для зменшення перевантаження учнів використовують міждисциплінарні зв'язки, інтегровані теми. Зокрема, акцентується увага на використанні в цих зв'язках і темах мистецтв як сфер, що задіюють образне сприйняття й мислення, які поліпшують процес засвоєння знань абстрактних.

Аналіз принципів політики фінського уряду дає змогу виокремити такі визначальні положення чинної концепції забезпечення якості освіти у Фінляндії:

- необхідність узгодженості освітньої політики з політикою різних державних секторів з метою напрацювання довгострокового, стратегічного бачення та створення умов для стабільного дотримання визначених стратегічних напрямів розвитку фінської системи освіти, тривалого і послідовного реформування;
- створення і підтримка соціально справедливої загальноосвітньої шкільної мережі, яка пропонує рівні можливості якісної освіти для всіх учнів, включаючи підтримку дітей іммігрантів, дітей з особливими потребами та проблемних учнів;
- збалансованість центрального й місцевого рівнів управління освітою, гнучкий підхід до стандартизації, який передбачає

творчу реалізацію національного курикулуму на місцевому рівні, що уможлиблює адаптування навчання до потреб конкретних учнів конкретної школи;

- цілісність змісту освіти, відсутність рангування навчальних предметів на базові та «несерйозні»;
- прийняття ризиків, певної невизначеності в керуванні, викладанні та навчанні, створення в школі атмосфери творчого натхнення;
- збалансоване поєднання національних традицій, позитивного практичного досвіду, розвитку свого внутрішнього потенціалу інноваційності, використання зарубіжного інноваційного досвіду;
- виважене ставлення до стандартизованих зовнішніх тестів, їх помірне використання, відсутність рангування учнів та шкіл, використання принципу взаємодоповнюваності, а не змагальності між учителями та між школами;
- висока якість відбору та підготовки вчителів, досягнення високого рівня професіоналізму вчителів, розвиток їх здатності до фахового партнерства, їх фахової відповідальності та довіра до них, гідний статус вчителя в суспільстві, відмова від бюрократичної звітності вчителів;
- забезпечення ефективного навчального середовища (шкільна територія, якісне оснащення, природне довкілля тощо); його гнучка організація з метою спрямування учнів у визначені власних цілей, у створенні і розвитку власного освітнього середовища;
- надання школою не лише освітніх, а й інших супутніх послуг – харчування, медичної допомоги, психологічної підтримки і консультацій з метою забезпечення комфортного навчання учнів.

Список використаних джерел

1. Барбер М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.) / М. Барбер, Мона Муршед // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7–60.
2. Бражник М.О. Достижения школьного образования в Финляндии / М.О. Бражник // Вопросы образования. – 2010. – № 3. – С. 258–264.
3. Бражник М.О. О финском подходе к проблеме оценивания достижений школьников [Электронный ресурс] / Михаил Олегович Бражник. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2007/1215.htm>
4. Волинець Л. Принципи освітньої політики Фінляндії щодо забезпечення якості загальної середньої освіти / Людмила Волинець // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 1 (15). – С. 69–75.
5. Сальберг П. Образовательные реформы для повышения экономической конкурентоспособности / Паси Сальберг / [ред. Т.А. Мешкова; пер. Е.М. Горбунова, Я.А. Вазякова (ориг. русский) // Вестник международных организаций. – 2009. – № 1 (23). – С. 15–33.
6. Хаатайнен Т. Підвищення якості освіти для всіх: установлення стандартів і моніторинг якості освіти / Туула Хаатайнен // Вісник ТІМО. – 2012. – № 1 (15). – С. 7–10.
7. Aho E. Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968 / Erkki Aho, Kari Pitkänen and Pasi Sahlberg. – Washington, DC: World Bank, 2006. – 159 p.
8. An interview with Henna Virkkunen, Finland's Minister of Education By Justin Snider, barch 16, 2011 [Electronic resource]. – URL: http://hechingerreport.org/content/an-interview-with-henna-virkkunen-finlands-minister-of-education_5458/.
9. Brink S. Student and School Assessments in Canada. Brief comparisons with Finland and exploration of an ideal system / Satya Brink. Presented at Jyvaskyla University. – May 15, 2012.
10. Carey K. The Final Word is Always Finland / by Kevin Carey. – 28 Jan 2011 [Electronic resource]. – URL: <http://www.quickanded.com/2011/01/the-final-word-is-always-finland.html>
11. Dahlman C. J. Finland as a Knowledge Economy: Elements of Success and Lessons Learned / Carl J. Dahlman, Jorma Routti Pekka Ylä-Anttila. – Washington, DC: World Bank, 2006.
12. Darling-Hammond L. The FlatWorld and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future / Linda Darling-Hammond. – Teachers College Press, 2010. – 394 p.

13. Eurypedia. Finland Quality Assurance [Electronic resource]. – URL: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland: Quality_Assurance.
14. Evaluation of the functionality of the national core curriculum [Electronic resource]. – URL: <http://www.edev.fi/portal/english5/basic>
15. Finn-ished [Electronic resource] // The Economist. – 7.12.2013. – URL: <http://www.economist.com/news/internati...g-interest>.
16. Finnish National Board of Education. Amendments and additions to the National Core Curriculum for Basic Education.
17. Finnish National Board of Education. Basic education [Electronic resource]. – URL: – http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education
18. Finnish National Board of Education. Basic Education Reform in Finland – How to develop the top ranked education system? Presented at the Building Blocks for Education: Whole System Reform Conference (Toronto, Canada). – 2010.
19. Finnish National Board of Education. Curriculum reform 2016 [Electronic resource]. – URL: http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016.
20. Finnish National Board of Education. National Core Curriculum for basic Education 2004.
21. Finnish National Board of Education. For Learning and Competence. – 12 p.
22. Finnish National Board of Education. Quality assurance in general education: steering instead of control. – FNBE/2. – 2013. [Electronic resource]. – URL: – http://www.oph.fi/download/148966_Quality_assurance_in_general_education.pdf
23. Government Programme [Electronic resource]. – URL: http://www.minedu.fi/OPM/Linjaukset_ja_rahoytus/hallitusohjelma_toteuttaminen/?lang=en.
24. Hargreaves A. L'approche de la Finlande en matière de direction systématique /Andrew Hargreaves, Gabór Halász et Beatriz Pon // Améliorer la direction des établissements scolaires. – Pont Beatriz, Nusche Deborah & Hopkins David (dir.). – Volume 2. Paris: OCDE, 2008. – P. 73–120.
25. Hargreaves A. The Finnish approach to system leadership /Andrew Hargreaves, Gábor Halász, Beatriz Pont //Improving School Leadership. – volume 2: case studies on system leadership. – Edited by Beatriz Pont, Deborah Nusche, David Hopkins. – 2008. – P. 69–109.
26. Hargreaves A. The fourth way: The inspiring future of educational change. Andy Hargreaves, Dennis Shirley, Thousand Oaks. – CA: Corwin, 2009. – 143 p.
27. Implementation of assessment policy – Finland. General Educational Assessment. Last modified Aug 25, 2009 [Electronic resource]. – URL: <https://www.european-agency.org/agency-projects>.

28. La Finlande, eldorado de l'éducation? / Interview de Pasi Sahlberg.— 31.10.2013 [Electronic resource].— URL: [http://www.lexpress.fr/education/la-fin ... 95649.html](http://www.lexpress.fr/education/la-fin...95649.html).

29. Lankinen T. Case Study / Finland / Timo Lankinen // Building Blocks for Education: Whole System Reform Toronto, September 2010.— 34 p. [Electronic resource].— URL: http://www.edu.gov.on.ca/bb4e/finland_casestudy2010.pdf.

30. Marten P. La clé des succès éducatifs finlandais / Par Peter Marten / décembre 2013 [Electronic resource].— URL: [http://voicilafinlande.fi/Public/default ... ture=fr-FR](http://voicilafinlande.fi/Public/default...ture=fr-FR).

31. Ministry of Education and Culture, Finland | Education evaluation plan for 2012–2015 [Electronic resource].— URL: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/Education_evaluation_plan_for_2012_2015.pdf

32. Ministry of Education and Culture. The Results of PISA 2012 [Electronic resource].— URL: <http://www.minedu.fi/pisa/2012.html?lang=en>

33. Ministry of Education Strategy 2015 [Electronic resource].— Publications of the Ministry of Education, Finland, 2003:35.— URL: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Finland/Finland%20Ministry%20of%20Education%20strategy.pdf>

34. Ministry's strategy and programmes [Electronic resource].— URL: http://www.minedu.fi/OPM/Linjaukset_ja_rahoitus/strategiat/ajohjelmat/?lang=en

35. National Board of Education. Framework for Evaluating Educational Outcomes in Finland. Translation: Tuomo Suontausta / Evaluation 8/1999.— Helsinki: Yliopistopaino, 1999.— 84 p.

36. Partanen A. (2011) What Americans Keep Ignoring About Finland's School Success [Electronic resource] / Anu Partanen.— URL: <http://www.theatlantic.com/national/archive/2011/12/>

37. Robert P. L'éducation en Finlande: les secrets d'une étonnante réussite «Chaque élève est important» [Electronic resource] / Paul Robert.— 18 p.— URL: <http://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf>

38. Rubin C.M. The Global Search for Education: More Focus on Finland / C.M. Rubin [Electronic resource].— Posted: 06/01/2011.— URL: http://www.huffingtonpost.com/c-m-rubin/finland-education_b_868781.html

39. Rubin C.M. The Global Search for Education: What Will Finland Do Next? / C.M. Rubin [Electronic resource].— Posted: 01/14/2013.— URL: http://www.huffingtonpost.com/c-m-rubin/finland-education_b_2468823.html

40. Sahlberg P. Educational change in Finland / Pasi Sahlberg // A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.) *Second International Handbook of Educational Change*. New York.— 2010.— P. 323–348.

41. Sahlberg P. Education policies for raising student learning: The Finnish approach / Pasi Sahlberg // *Journal of Education Policy*.— Vol. 22, No. 2.— March 2007.— p. 147–171.
42. Salberg P. Education Reform for Raising Economic Competitiveness /Salberg P. // *Journal of Educational Change*. — 2006.— 29 p.
43. Sahlberg P. Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Teachers College Press. 2011.— 208 p.
44. Sahlberg P. Paradoxes of improving education: The Finland experience /Pasi Sahlberg // *Scottish Educational Review* 43 (1). 2011.— P. 3–23.
45. Sahlberg P. Rethinking accountability for a knowledge society / Pasi Sahlberg // *Journal of Educational Change*. 11 (1).— 2010.— p. 45–61.
46. Sahlberg P. The Fourth way of Finland /Pasi Sahlberg // *Journal of Educational Change*.— 2011. Volume 12 (2).— P. 173–185.
47. Sahlberg P. What Can the U.S. Learn from Educational Change in Finland? / Pasi Sahlberg.— 2012.— [Electronic resource].— URL: <http://larrycuban.wordpress.com/2012/01/20/what-can-we-learn-from-educational-change-in-finland-pasi-sahlberg/>
48. Simola H. Quality assurance and evaluation (QAE) in Finnish compulsory schooling: a national model or just unintended effects of radical decentralisation? / Simola, Hannu; Rinne, Risto; Varjo, Janne; Pitkanen, Hannele; Kauko, Jaakko // *Journal of Education Policy*.— Publisher: Routledge, part of the Taylor & Francis Group.— Volume 24, Number 2.— March 2009.— P. 163–178.
49. SQA. The Assessment Systems of Finland and Queensland. The Policy and New Products [Electronic resource] // Research Report 1.— 2008.— P. 13.— URL: http://www.sqa.org.uk/files_ccc/PNP_ResearchReport1_TheAssessmentSystemsFinlandQueensland.pdf
50. Tähkä T. Finnish Curriculum System. Summary Overview / Tiina Tähkä and Erja Vitikka. Finnish National Board of Education. Curriculum Unit.— URL: <https://transferwise.com/gb/blog/finnish-education-overview>.
51. Taylor A. Why Finland's Unorthodox Education System Is The Best In The World [Electronic Resource] / Adam Taylor.— Nov. 27, 2012.— URL: <http://www.businessinsider.com/finlands-education-system-best-in-world-2012-11?op=1>.
52. The Finland Phenomenon: Inside the World's Most Surprising School System Video: Through the Education lens [Electronic resource].— March 28, 2013.— URL: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-finland-phenomenon-inside-the-worlds-most-surprising-school-system-588.php>.

53. The Finnish Education Evaluation Council (2011) [Electronic resource].— URL: www.edev.fi.
54. The Finnish National Board of Education. Pupil Assessment [Electronic Resource].— URL: http://www.oph.fi/english/education/basic_education/pupil_assesment.
55. The Finnish National Board of Education. The Curriculum [Electronic Resource].— URL: http://www.oph.fi/english/education/basic_education/curriculum.
56. The Finnish National Board of Education. National Core Curriculum for Basic Education (2004) [Electronic Resource].— URL: http://www.oph.fi/english/sources_of_information/core_curricula_and_qualification_requirements/basic_education.
57. The Finnish National Board of Education. The School [Electronic Resource].— URL: http://www.oph.fi/english/education/basic_education/school
58. The Learning Curve. Lessons In Country Performance In Education. 2012 Report.— Pearson.— 2012.— 50 p.
59. Tuokko E. Development of External Quality Assurance in Finland [Electronic Resource] / Eeva Tuokko.— URL: http://archive.ecmlat/mtp2/qualitraining/quality/english/continuum/external_quality_assurance/Finland.htm.
60. Vitikka E. The Finnish national core curriculum: structure and development / Erja Vitikka, Leena Krokfors, Elisa Hurmerinta // *Miracle of Education*.— 2012.— P. 83–96.
61. Walker T. What Do Finnish Teachers Think of Teacher Rankings? / *Taught by Finland* [Electronic resource] / Tim Walker / 11/23/2013.— URL: <http://www.taughtbyfinland.com/1/post/2...kings.html>.
62. World reaction to PISA. OECD.— Décembre 2013.— <http://www.oecd.org/education/focus-wor...o-pisa.htm>
63. Zhao Y. Reading the PISA Tea Leaves: Who Is Responsible for Finland's Decline and the Asian Magic Yong Zhao [Electronic resource] / 2.12.2013.— URL: <http://zhaolearning.com/2013/12/02/read-ian-magic/>.

РОЗДІЛ 3

**ІННОВАЦІЇ ЗАРУБІЖЖЯ
В УПРАВЛІННІ ЯКІСТЮ ОСВІТИ****3.1. Стратегії управління якістю шкільної освіти в країнах ЄС та США***Н. Лавриченко*

У XXI ст. шкільна освіта багатьох країн світу постала перед викликом відповідати вимогам постіндустріальної, інформаційної епохи, виконувати роль однієї з базисних структур у розбудові суспільства знань. Водночас глобалізаційні процеси посилюють значущість показників, вимірників якості знань учнів як головних координат визначення конкурентоспроможності тієї чи іншої освітньої системи в світовому просторі.

У розвинених країнах світу, на кшталт країн ЄС і США, на постіндустріальній стадії їх розвитку з особливою гостротою й актуальністю постала проблема якості освіти. Масове виробництво людини нової формації дедалі більшою мірою асоціюється з масовим виробництвом товарів і продуктів для широкого вжитку, і, за аналогією, спонукає звертатися до досвіду, нагромадженого підприємцями в управлінні якістю виробничих процесів. Наразі у шкільному середовищі, так само, як і на фабриці, в торговельній компанії, лікарні, необхідне грамотне управління інтелектуальним капіталом, людськими й фінансовими ресурсами. Зважаючи на сучасні тенденції, стратегії управління якістю шкільної освіти мають розроблятися з огляду на перспективи пожиттєвого навчання, а також створення можливостей для усунення бар'єрів на шляху подолання застарілих стереотипів і впровадження інновацій, колегіально погоджених експертами, менеджерами, науковцями, педагогами-практиками, громадським загалом.

В орієнтованих на розвиток системах шкільної освіти менеджмент має слугувати передусім підвищенню їх (систем) гнучкості, адаптивності до потреб суспільного поступу, відкритості соціальному середовищу і здатності взаємодіяти з іншими суб'єктами, зацікавленими в підвищенні якості освітніх послуг. Ці обставини спонукають до пошуку ефективних стратегій управління якістю освіти в більшості країн сучасного світу, особливо тих, що прагнуть лідерства.

Як показує практика, сучасні системи загальної освіти позначені більшою чи меншою мірою інерції поступу з різних причин, якот: масовість і масивність, жорстка централізація, підпорядкування владним елітам з авторитарною ідеологією, брак коштів на оновлення, недосконалість важелів і механізмів сутнісної й структурної трансформації, засилля традицій і брак інноваційних ідей та людей, здатних реалізувати їх.

Однак, за умов нарощування динаміки глобалізаційних процесів, що супроводжуються зростанням конкуренції на світовому ринку освітніх послуг, будь-яка інерція де-факто означає відставання. У зв'язку з цим на сучасному етапі у світі спостерігається активне залучення управлінських механізмів для подолання інерції якісного поступу освітніх систем. Ідеться передусім про децентралізацію й дерегуляцію як стратегії, що створюють нові можливості для перерозподілу і гармонізації владних повноважень і управлінських важелів між центральними, регіональними, локальними органами управління освітою. Очікуваним результатом цих процесів є активізація й розширення регіональних (штати, землі, муніципалітети тощо) і локальних (шкільні мережі, школи) ініціатив поліпшення якості шкільної освіти.

Показово, що навіть у *Франції*, освіта якої ще з часів наполеонівської імперії була надто централізована, в останній чверті минулого століття розпочалися децентралізаційні процеси. Перша фаза децентралізації полягала в наданні регіонам і департаментам прав розбудовувати шкільну освіту, користуючись як власними (регіональними) фондами, так і державними дотаціями. В такий спосіб держава здобула можливість усувати нерівність між регіонами, водночас вона зберегла за собою виключне право на створення навчальних програм, укладання штатного розпису тощо. Починаючи з 1979 р.,

адаптовані до потреб школи та місцевої громади шкільні плани стали називатися проектами освітньо-культурної діяльності (Projet d'action educative). Вони зазвичай розробляються за участю педагогічного колективу школи, учнів, батьків, представників місцевої влади, а реалізуються із залученням додаткових фінансів з центрального чи регіонального бюджетів [11].

У *Фландрії* (Бельгія) на сучасному етапі теж зростає кількість шкіл із розширеною автономією, однак, на відміну від Франції, їх відносна свобода оплачується здебільшого організаціями-засновниками. Такі школи нерідко мають диверсифіковані джерела фінансування, а ефективність їх діяльності оцінюється місцевими відділами освіти й шкільними адміністраціями (самооцінювання). Водночас зростають вимоги до звітності, позаяк фундатори, опікуни хочуть знати, наскільки ефективно школа витрачає надані ними кошти [3, с. 13].

Схожа практика існує і в *Нідерландах*, де батьки та інші зацікавлені особи наділені конституційним правом засновувати так звані «школи вибору» (schools of choice). І, як виявилось, засновники таких шкіл здатні не тільки успішно управляти ними, але й нести всю повноту відповідальності за якість освітніх послуг. Центральний уряд підтримує «школи вибору», якщо в них дотримуються національні стандарти. Нідерландський досвід беруть на озброєння й інші країни, зокрема у Великій Британії на схожих засадах функціонують грантові школи (grant-maintained schools), у США – чартерні школи (charter schools).

Загалом слід зазначити, що нині навіть у таких традиційно децентралізованих країнах як *Німеччина* та *Англія* мають місце дерегуляційні процеси, спрямовані на подолання забюрократизованості в управлінні шкільною освітою. Так, наприклад, у Німеччині децентралізаційні процеси кінця ХХ – початку ХХІ ст. привели до того, що шкільні навчальні заклади отримали більше свободи в прийнятті рішень, а також відбувся перерозподіл функцій контролю якості освіти між центральними й регіональними управлінськими структурами. На федеральному рівні політику й стратегію забезпечення якості освіти визначає Конференція Міністрів освіти й культури (КМК), обґрунтовуючи індикатори, показники, дотримання яких сприятиме

формуванню єдиного освітнього простору в цілому по країні. Отже, міністерства освіти кожної з 16-ти земель покликані управляти якістю освіти, виходячи з політичних, економічних, соціальних, культурних, екологічних, технологічних потреб і завдань державотворення. У старих і нових землях дерегуляція освіти ґрунтується на розумінні навчальних закладів як самокерованих організацій (self-managing organisation), на які покладається відповідальність за управління фінансами й персоналом [19, с. 196].

В Англії після реформи 1988 р. також відбувся розподіл керівних і управлінських повноважень щодо забезпечення якості педагогічного процесу в школах. Запроваджено Національний курикулум, що визначає обов'язкові для всіх шкіл країни вимоги додержання освітніх стандартів. На підставі Національного курикулуму як базового (The Basic Curriculum) формуються локальні варіанти курикулуму (Local Curriculum) – доповнені, розширені за рахунок додаткових навчальних предметів відповідно до особливостей учнівського контингенту і потреб місцевих громад [5, с. 21]. Міністерство освіти та працевлаштування Великої Британії встановило нові вимоги до співпраці зі школами, визначивши більш складні, але водночас ефективні цілі навчання як на загальнонаціональному, так регіональних рівнях, і залучивши до їх реалізації органи місцевої влади. На шкільні адміністрації покладено також обов'язок оцінювати якісні показники функціонування власної школи й порівнювати їх з іншими школами [7, с. 28]. Крім того, було надано широкі повноваження опікунським радам шкіл, до яких зазвичай входять батьки, директори шкіл, представники учительського колективу, бізнесових структур, місцевої громади і влади. На шкільні адміністрації покладається завдання ретельно оцінювати якісні показники власної школи і порівнювати їх з аналогами в інших школах [18].

На загал реалізація стратегії децентралізації освіти в Англії набула таких форм:

- суттєве звуження функцій місцевих освітніх адміністрацій – LEAs (Local Education Authorities – місцеві органи управління освітою) шляхом передавання значної частини їх повноважень школам;

- роздрібнення освітньої адміністрації Великого Лондона, утворення 13 регіональних освітніх адміністрацій;
- створення системи грантових шкіл (grant-maintained schools), які були виведені з-під влади місцевих адміністрацій і можуть самостійно вирішувати всі питання управління;
- створення системи міських технологічних коледжів, які отримали додаткові права щодо самостійного вирішення питань змісту освіти, планування та структури педагогічного процесу тощо;
- укладання схеми шкільного менеджменту (local school management), із фінансуванням за формулою, що враховує кількість учнів, а також надання школам можливості самостійно розподіляти як кошти, одержані з державного бюджету, так і з фандрайзingu [2, с. 114–115].

Швеція пішла ще далі в дерегуляції освіти, зокрема в питаннях курикулуму. Місцеві органи управління освітою отримали значні повноваження в управлінні фінансами, педагогічним персоналом, виборі шляхів і методів реалізації цілезорієнтованого курикулуму – «working plan». У 80-х рр. минулого століття освітні цілі зазнали перегляду в зв'язку з новим підходом до здійснення освітніх реформ – екстенсивним. Він полягав у системному реформуванні шкільної освіти за трьома головними напрямками: дерегуляція/децентралізація; цілезорієнтований та стандартозорієнтований розвиток. У результаті здійсненої реформи класично централізована модель шведської шкільної освіти трансформувалась у децентралізовану і дерегульовану. Муніципалітети отримали всі повноваження, необхідні для послідовної і повноформатної реалізації політики Міністерства освіти на місцях. Провідником і контролером здійснення стратегії децентралізації виступила Національна агенція у справах освіти, заснована в 1991 р. [1, с. 104–105].

Сполучені Штати Америки за низкою ознак можна вважати країною-лідером дерегуляційного руху в шкільній освіті. Тут відповідальність за якість освіти розподілена між федеральним урядом і урядами штатів. Кожен із 50 штатів має власний департамент управління

освітою, починаючи з дитячих садків і закінчуючи 12-м роком повної шкільної освіти (К 12). Державна політика й стратегія полягають у тому, що кожен американський штат має нести відповідальність за підвищення освітніх стандартів і поліпшення успішності учнів у школах. Місцеві органи управління освітою формують електронну базу даних, яка слугує для зіставлення й порівняння результатів діяльності шкіл. До оцінки роботи шкіл широко залучається громадськість, позаяк платники податків мають знати, наскільки ефективно витрачаються їхні кошти, якими саме є якісні показники освітніх послуг у фінансованих з державного чи місцевого бюджетів школах. Приватні навчальні заклади отримують ще більшу свободу й водночас відповідальність за поставлені на рівні школи цілі й завдання та ухвалені рішення щодо підвищення освітніх стандартів.

Школо-базований менеджмент (School-based management – SBM) є одним з найважливіших децентралізаційних механізмів у шкільній освіті США. Школо-базований або автономний менеджмент за виваженого й компетентного його застосування здатен посприяти підвищенню якісних показників роботи навчального закладу завдяки тому, що:

- можливість приймати самостійні рішення щодо підвищення освітніх стандартів справляє позитивний вплив на шкільний педагогічний процес, його адміністрування й контроль;
- штатні працівники школи набувають досвіду, який дає їм краще розуміння педагогічного процесу і здатність сприяти модернізації, вдосконаленню школи, обмінюватися досвідом з колегами в процесі управлінської, експертної роботи тощо;
- звітна інформація, що готується силами педагогічного колективу і надається батькам, дітям, місцевій громаді дає змогу краще зрозуміти, усвідомити, наскільки досягнуті результати відповідають поставленим цілям і внести внутрішні шкільні корективи;
- право контролювати видатки шкільного бюджету дає змогу адміністрації винагороджувати педагогічних працівників за індивідуальний внесок і підвищувати у таких спосіб їх мотивацію до змін [22].

На загал стратегія децентралізації освіти у США привела до того, що:

- кожен член педагогічного колективу кожної школи розглядається як потенційно здатний впливати на якість освітніх послуг;
- кожен штат запровадив систему стандартизованого тестування й оцінювання для того, щоб можна було порівнювати академічні досягнення;
- у більшості штатів визнають важливість партнерських відносин з батьками й громадою для поліпшення якості шкільної освіти;
- багато штатів, користуючись державною політикою стимулювального фінансування, сприяють поліпшенню шкіл у депресивних регіонах;
- більшість штатів створили нормативно-правову базу для відкриття й функціонування чартерних шкіл;
- багато шкільних округів обрали політику регіонального управління шкільною освітою;
- у більшості шкіл практикується оцінювання кваліфікації вчителів і адміністраторів на місцях;
- у багатьох школах відмовляються від підготовки керівного персоналу з відривом від педагогічної практики на користь підготовки управлінського персоналу безпосередньо в школах (in-service training);
- профспілки вчителів покликані всіляко сприяти школам у вдосконаленні;
- шкільні заклади стали активнішими в пошуку додаткових, альтернативних джерел фінансової підтримки (місцева громада, бізнесові структури, підприємства, фонди, федеральні програми тощо);
- в освітніх округах і школах триває постійна робота над удосконаленням курикулуму з урахуванням економічних реалій і стану справ на ринку праці [3, с. 122].

Децентралізація як політичний курс держав, що прагнуть мобільності й динамічності у нарощуванні потенціалу якості освітніх систем з необхідністю має доповнюватися централізовано доведеними вимогами, критеріями якості. Адже глобалізаційні процеси створюють передумови для розмивання кордонів на шляху переміщення товарів і послуг, у тому числі освітніх. У вимірі тієї чи іншої країни це загрожує цілісності національного освітнього простору і його керуваності з точки зору виконання стратегічно важливих завдань забезпечення економічної, технологічної конкурентоспроможності. Отже, виходячи з цього, оптимальною виявляється ситуація, коли децентралізація «крокує в ногу» зі стандартизацією як стратегією управління якістю освіти, зокрема шкільної.

Стандартизація як одна з домінуючих стратегій забезпечення якості освіти отримала потужний старт у США і Великій Британії. У США, наприклад, встановлені державні стандарти слугують для визначення рівня засвоєння учнями змісту навчальних предметів і курсів. Для цього розробляються стандартизовані тести, застосування яких дає змогу порівнювати якість здобутих учнями знань як в окремих штатах, так і школах. На підставі цього формується таблиця рейтингів – «league table» [4]. Подібна практика існує і у Великій Британії. Відповідно до результатів проведених тестувань у британських школах, визначається загальний рейтинг шкіл, який унаочнює досягнення учнів під час складання іспитів на отримання загального сертифікату про середню освіту. Упорядкований рейтинг розміщується щороку в ЗМІ для того, щоб батьки могли визначити кращі школи і обирати їх для своїх дітей. Враховуючи той факт, що у Великій Британії фінансування державних шкіл здійснюється за принципом «гроші йдуть за учнем», успішні школи мають шанс ставати ще успішнішими, оскільки притягують більший за кількістю учнівський контингент, а отже, й фінанси.

Згідно з Законом про реформування освіти у Великій Британії (1988 р.) було запроваджено тестування учнів у віці 7, 11, 14 та 16 років. Школярам пропонують стандартизовані тести, виконання яких допомагає педагогам чітко визначити, на якому рівні учень володіє навчальним матеріалом. Інформація про результати тестування надається батькам і громадськості [6]. Відповідно до положень

британського Закону про освіту 1988 р. в країні створено Офіс освітніх стандартів (Office for Standards in Education (Ofsted), який виконує організаційну й контролюючу функції щодо діяльності державних і приватних інспекторів шкільної освіти.

Для Франції за умов децентралізації національної освіти також притаманна тенденція стандартизації як стратегія розвитку шкільної освіти, щоправда французи не дуже люблять цей термін. У французькому менталітеті стандартизація асоціюється здебільшого з виробництвом товарів, а освіта, на думку освітян, у питаннях якості має керуватися пердусім гуманістичними й гуманітарними цінностями. Відтак, стандарту знайшли сутнісно адекватний заміник – спільне ядро знань (*socle commun*). У перекладі українською «*socle commun*» може мати такі значення: спільний фундамент, спільна основа. Формування й дотримання спільного ядра знань як державна стратегія забезпечення якості шкільної освіти у Франції закріплена законодавчо ст. 9 закону про орієнтацію і програми для майбутнього школи від 23 квітня 2005 р. У документах і наукових матеріалах «*socle commun*» найчастіше вживається для позначення навичок і цінностей, які, зважаючи на їх виняткову важливість для особи і суспільства, повинні транслюватись усім без винятку учням упродовж навчання у школі [20, с. 1103].

На переконання французьких учених та експертів у галузі шкільної освіти, спільне ядро знань і компетентностей (*le socle commun de connaissances et de compétences*) не може обмежуватись тільки змістом класичних шкільних предметів: французька, математика, іноземна мова, нові технології, гуманітарні та наукові дисципліни. Щоб спільне ядро не стало «мінімумом» і всі учні змогли дійсно змогли його опанувати, слід дотримуватись такої освітньої політики:

- наполягати на компетентностях (а не лише на знаннях), що становлять спільне ядро, адже ціллю навчання в школі є надання молоді базових знань як передумови «навчання впродовж життя»;
- брати до уваги менш абстрактні знання, мистецькі, спортивні, прикладні, адже, хоча такі знання чи вміння є менш акаде-

мічними, вони дають учням змогу розуміти те, що відбувається в сім'ї, в навколишньому середовищі і, є, по-суті, життєво важливими знаннями;

- надавати учням орієнтири для самостійного засвоєння знань і набуття компетентностей, адже вміння і бажання вчитись є однією з головних умов «навчання впродовж життя» [12, с. 12].

У Німеччині з притаманною їй децентралізованною освітньою системою дерегуляційні процеси останнім часом доповнюються й поєднуються з процесами регуляції, що полягають у контролі дотримання якісних стандартів шкільної освіти. Починаючи з 2004/2005 навчального року в кожній з 16-ти земель були запроваджені загальні стандарти якості щодо змісту навчання, нормативних знань, умінь і компетентностей, яких учні мають досягти на головних етапах шкільної освіти, а також стандартизовані вимоги оцінювання. Федеральний уряд і уряди земель приділяють значну увагу контролю дотримання стандартів якості навчання, викладання й оцінювання учнівських знань на різних рівнях: у класі, школі, землі, регіоні, країні загалом. Кожна із земель забезпечує функціонування власної моніторингової системи щодо якості освітніх послуг. Контролю підлягає якість шкільних програм і підручників, випускних іспитів, а також моделей підготовки вчителів у німецьких університетах.

У 2004 р. Конференція Міністрів освіти й культури (КМК) створила Інститут розвитку якості освіти (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen – IQB) як незалежну наукову інституцію федерального значення при Університеті імені Гумбольдта в Берліні. Співробітники інституту тісно співпрацюють з теоретиками й практиками в галузі шкільної освіти з метою вироблення ефективних стратегій і механізмів підвищення її якості в окремих землях. Науковці інституту також беруть участь у формуванні бази даних федерального значення щодо дотримання освітніх стандартів, а також стандартів підготовки вчителів. Найголовніші критерії й показники якості німецької освіти оприлюднюються щороку під час скликання постійно діючої Конференції КМК. Уперше така доповідь була оприлюднена в 2006 р. [19, с. 202].

Стандартизація шкільної освіти у *Бельгії*, наприклад, має ту особливість, що здійснюється одночасно з її дерегуляцією. Річ у тім, що навчальні стандарти для бельгійських шкіл не доводяться централізовано, а визначаються безпосередньо шкільними адміністраціями та педагогічними колективами на засадах «рамкових» або найбільш загальних національних освітніх цілей. Загальнонаціональні цілі доповнюються і конкретизуються регіональними та муніципальними відділками освіти у тісній співпраці зі шкільними педагогічними колективами і набувають у такий спосіб форми адаптованих до потреб місцевої громади проектів діяльності навчальних закладів. Ефективність навчального закладу визначається успішністю розв'язання завдань, накреслених у цих проектах [1, с. 61–62].

Останнім часом у світі спостерігається тенденція стандартизації процесу викладання так само, як і навчання. Так, наприклад, у *США* в 1986 р. група спеціалістів з Корпорації Карнегі виступила з ініціативою започаткувати рух «Національна рада з професійних стандартів у вчительській професії». Йшлося про ідентифікацію знань, умінь, навичок і здібностей, необхідних для педагогічних професій, а також про їх оцінювання і сертифікацію. Цей рух був підтриманий Національною асоціацією і Американською федерацією вчителів, що вплинуло на політику підготовки і найму на роботу вчителів у більшості американських штатів. Станом на 1999 рік сертифікати якості одержали 4800 учителів з 6800 учасників тестування. Нині у багатьох американських штатах учителі, що мають такі сертифікати, одержують додаткові бонуси до зарплати, що мотивує інших учителів досягати високих стандартів у викладанні [3, с. 34].

Американські фахівці визначають стандарт як нормативну вимогу опанування певного змістового блоку обов'язкової навчальної програми, на підставі чого здобуті учнями знання можна вимірювати, порівнювати й оцінювати [8, с. 228]. Відомий американський науковець У. Демінг висловився про перетворювальну функцію стандартів так: «стандарти вдосконалення неможливо встановити, їх треба створити. Значного прогресу можна досягти лише шляхом тривалого поліпшення, базованого на колективному оцінюванні навчальних потреб, супроводженого зростанням фінансування педагогічного лі-

дерства і матеріально-технічного забезпечення задля задоволення потреб кожного члена спільноти» [3, с. 108].

Стандартизація шкільної освіти полегшує моніторинг її якості на всіх рівнях: шкільному (внутрішнє оцінювання), державному (зовнішнє оцінювання), міжнародному (програми типу TIMSS, PISA).

Ці види контролю якості можуть набувати різних форм і результативності залежно від країни. У США, наприклад, неефективні школи, де не дотримуються стандарти якості, підлягають закриттю. Спочатку їх відносять до категорії «school redesign», що означає школи в стані перепроектування, модернізації, вдосконалення. Як тільки це трапляється, у школі створюється комітет для ухвалення рішень щодо подальших дій за участю вчителів, батьків, дітей, представників місцевої громади, уповноважених вести перемови з інспектором (superintendent). Нерідко результатом цих дій стає обрання нового директора навчального закладу, який разом з педагогічним колективом розробляє і презентує антикризову програму і погоджує з інспектором заходи з її виконання. Статус «school redesign» дає можливість залучати додаткові кошти для розвитку навчального закладу – як державні, так і благодійні, спонсорські, а також підвищувати кваліфікацію вчителів шляхом додаткового навчання, перекваліфікації, перепідготовки. У випадку, коли всі ці заходи не дають очікуваного поліпшення, школа закривається.

У Великій Британії зовнішнє оцінювання, яке здійснюють представники Інспекції Її Величності у школах, проводиться щотри роки. Його основною метою є перевірка рівня опанування учнями знань, умінь і навичок, передбачених державним освітнім стандартом (National Curriculum), а тому є обов'язковим для всіх учнів. Зовнішнє оцінювання керується:

- закріпленням знань учнів на різних етапах навчання в школі;
- законодавчо визначеним переліком рівнів опанування ключових навчальних предметів (рідна мова, математика, природознавство), з яких проводиться стандартизоване тестування;
- дотриманням конкретної, обов'язкової для всіх дати проведення тестування [76, с. 88].

У 2006 р. у Великій Британії було прийнято новий «Закон про освіту та інспектування». Згідно з його положеннями, місцеві органи управління освітою мають підтримувати політику селекції, диверситивності, високих стандартів, підтримки здібностей кожного учня, надання батькам інформації про успішність учнів тощо [21]. Агенцію освітніх стандартів (Ofsted) було перейменовано на Агенцію освітніх стандартів, роботи з дітьми та професійної підготовки (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills). Система інспектування була впроваджена Офісом освітніх стандартів у 2005 р. Останнім часом директори шкіл, учителі, батьки, учні, представники уряду та місцеві органи управління освітою схвально ставляться до нового виду контролю.

Інспекторська перевірка в британських школах триває не більше двох днів, у великих школах працює команда з п'яти інспекторів, а в невеликих – інколи й один інспектор. Середні школи моніторять інспектори Її Величності (Her Majesty's Inspectors (HMI), додаткові інспектори (Additional Inspectors (AI), які контролюють якість роботи початкових і спеціалізованих шкіл. Усі доповіді про результати перевірки підписуються інспекцією Її Величності в особі Головного інспектора Її Величності (Her Majesty's Chief Inspector (HMCI). Під час проведення перевірки шкільного закладу інспектори спочатку вивчають документ, підготовлений дирекцією, в якому дається оцінка ефективності роботи школи. Інспектори спілкуються з адміністрацією школи, вчителями, обслуговуючим персоналом, учнями, батьками для того, щоб дізнатися про академічні успіхи учнів. Уся інформація, яку інспектори отримують під час проведення перевірки, береться до уваги, а результати проведення інспекції визначаються за чотирирівневою шкалою: рівень I означає, що школа працює ефективно, а рівень IV означає, що школа не відповідає нормативним вимогам.

Доповіді інспекції обсягом від чотирьох до шести сторінок відображають результати перевірки і містять рекомендації, необхідні для вдосконалення роботи навчального закладу. Доповідь надсилається школі через десять днів після закінчення інспекторської перевірки [17]. Такі доповіді аналізуються, систематизуються і використовуються для визначення загального рейтингу шкіл, який показує

досягнення учнів, виявлені під час складання іспитів для отримання загального сертифікату про середню освіту. Невеликі школи, в яких менше 30-ти учнів, мають право на проведення таких іспитів, однак не включаються в загальний рейтинг шкіл. Загальний рейтинг розміщується щороку в ЗМІ, аби батьки могли визначити кращі школи і обирати їх для своїх дітей.

В іншій європейській країні – *Нідерландах* – уряд визначає нормативні стандарти або інструменти якості – «quality instruments», що передбачають програму моніторингу шкіл штатом інспекторів на рівні початкової школи, а на рівні середньої школи ще й присуджуються картки (посвідчення) якості – «quality cards». Адміністрації шкіл зобов'язують вести книги-довідники (school handbook), з яких батьки дітей можуть дізнаватися про програми поліпшення ефективності діяльності школи. Інспектори, які здійснюють моніторинг середніх шкіл, значну увагу приділяють звітності, контролюючи її на всіх рівнях. Так само як у Великій Британії результати інспекторських перевірок обробляються і слугують для створення рейтингової таблиці шкіл, що публікується в ЗМІ. Організація релігійної освіти в м. Маастріхт навіть виступила з ініціативою запровадити диференціацію заробітної плати для штатних працівників шкіл відповідно до рейтингового позиціонування. Ця управлінська інновація була підтримана центральними органами управління освітою і консультантами від профспілок. Учителям, що засвідчували високі викладацькі стандарти, почали виплачувати грошові премії, збільшувати заробітну плату, надавати інші пільги, наприклад: участь у конференціях на безоплатній основі, нагороди, відзнаки тощо [13].

Плідним і цікавим, на нашу думку, є досвід *Фінляндії* щодо стимулювання якості освіти. На відміну від США і Великої Британії, у Фінляндії не пішли шляхом рейтингової класифікації шкіл і надання учням та їхнім батькам права обирати кращі школи. Адже це суперечить політичному курсу країни, взятому в 70-х рр. минулого століття і спрямованому на забезпечення рівності шансів на якісну освіту для всіх дітей країни [16, с. 63.].

Натомість у Фінляндії в 1972–1977 рр. була законодавчо обґрунтована і реалізована стратегія розбудови загальної обов'язкової

шкільної освіти з гарантованою якістю і забезпеченням прав на неї для усіх громадян країни. Рівний доступ до освітніх послуг проголошено в усіх державних школах. Нормативні вимоги до якості шкільної освіти (навчальні предмети, курикулум, кваліфікаційні вимоги, шкільні підручники, адміністрування тощо) були детально визначені і схарактеризовані центральними органами управління освітою [15].

У службових інструкціях 70-х рр. зазначена вимога до керівників усіх рангів складати базу даних для оцінювання якості обов'язкових освітніх послуг, що надаються в державних і приватних школах. В основу формування цієї бази даних покладено принцип рівності та аполітичності або раціональності [10, с. 223]. До накопичення даних, їх аналізу з метою визначення реального стану якості шкільної освіти стали залучати управлінців, науковців, інспекторів.

У 1998 р. у Фінляндії була створена робоча група, покликана напрацювати індикатори або визначники, за допомоги яких можна адекватно оцінювати якість освіти, виходячи з національних інтересів і рекомендацій наддержавних європейських структур. Рекомендовані OCDE індикатори не задовольняли фінських фахівців – експертів, науковців, практиків – передусім тим, що вони були здебільшого кількісними. Висловлювалися думки з приводу того, що в оцінювання якості освіти Фінляндії не слід керуватися лише запозиченими індикаторами якості, «вирваними з контексту» системи і не співвіднесеними з реальними національними потребами. Як результат, було вирішено розробляти систему показників якості як суто національний проект, керуючись не лише кількісними, а й якісними характеристиками [14].

Сучасний моніторинг якості шкільної освіти у Фінляндії стосується передусім продуктивності, ефективності й економічної рентабельності на всіх щаблях і рівнях. Продуктивність визначається з опертям на такі показники, як: ресурсне забезпечення, співвідношення між тими, хто успішно закінчив школу, і тими, хто «випав» без диплома, людські ресурси, засоби й обладнання, урегульованість і узгодженість, культура школи. Ефективність охоплює такі показники, як відповідність попиту й пропозиції, навчальні досягнення, здатність учителів навчити, сформованість в учнів комунікативних навичок і вміння вчитися. Економічні індикатори стосуються передусім альтернативних шляхів на-

дання освітніх послуг, ресурсного забезпечення, розподілу фінансів, рентабельності, джерел фіксування [10, с. 226].

Сучасна модель моніторингу якості освіти у Фінляндії поєднує контроль дотримання визначених на урядовому рівні індикаторів із оцінюванням на рівні навчальних закладів (самооцінювання). Одержані дані обробляються за допомоги статистичних і математичних методів і оприлюднюються щороку. Однак, на відміну від британської таблиці рейтингів, вони призначені не для широкого загалу громадян, а лише для осіб, які здійснюють управління розвитком освіти і уповноважені ухвалювати рішення (decision makers) [10, с. 227].

У сучасній Німеччині моніторинг якості шкільної освіти також позначений оригінальністю, зокрема функціонально він ґрунтується на п'яти структурних компонентах: контролюючі органи, зовнішня шкільна інспекція, внутрішнє самооцінювання, тести контролю функціонування шкільної освіти на системному рівні і підготовка щорічних доповідей про її стан, професійність учителів. Інспекторські перевірки шкіл здійснюються один раз на чотири роки, до внутрішнього оцінювання або самооцінювання діяльності шкіл вдаються за таким самим алгоритмом.

У зв'язку з упровадженням школо-базованого менеджменту в Німеччині створено контролюючий орган федерального рівня (Schulämter) на зразок британської інспекції Її Величності, що здійснює моніторинг якості освіти як у державних, так і приватних школах. Цей орган має розгалужену структуру з регіональними відділеннями і здійснює контроль якості шкільної освіти за трьома головними напрямками – академічним (процеси навчання та викладання, що однак не передбачає втручання в сферу індивідуальної відповідальності вчителів); кадровим (управління персоналом у державних школах) і юридично-правовим. У зв'язку зі зростанням відповідальності шкіл за якість освітніх послуг за умов дерегуляції змінюється і роль державної інспекції – до суто контролюючої функції додається допоміжна роль, що полягає у сприянні поліпшенню головних показників діяльності школи [19, с. 198]. Ефективність і вдосконалення шкільного закладу, як результат діяльності державних інспекторів, залежать від їхньої компетентності, лояльності і справедливості, а також здатності

надавати консультативну й дорадчу допомогу директорам шкіл, особливо початківцям, на засадах довірливості й взаєморозуміння, уміння співпрацювати з педагогічним колективом школи. У Нижній Саксонії, наприклад, існує практика оцінювання якості інспекції вчителями. Це можна розцінювати як послаблення статусу інспекторів, а насправді така практика має на меті залучення вчителів до процесу моніторингу якості шкільної освіти, створення умов для напрацювання інноваційних і колегіально погоджених рішень [20, с. 199–200].

На загальнодержавному рівні в Німеччині встановлюються так звані рамкові вимоги до якості шкільної освіти, що розробляються з урахуванням розвитку інфраструктури та досягнень в освіті провідних країн світу, так і внутрішніх умов і перспектив – економічних, соціальних, культурних, екологічних, технологічних тощо. Інтернаціональні мега-тренди, на думку німецьких фахівців, мають стати головними орієнтирами для шкіл з автономним менеджментом у процесі моніторингу якості [20, с. 198].

Завершуючи аналіз управлінських підходів до забезпечення якості шкільної освіти в низці європейських країн та США, зазначимо, що кожна з розглянутих тут управлінських стратегій може бути предметом самостійного дослідження. У подальших наукових розвідках доцільно дослідити, яких особливостей, або типових ознак набувають процеси децентралізації/дерегуляції, стандартизації, моніторингу якості шкільної освіти залежно від політичного курсу, економічної заможності країни, її національних традицій і культури. Потребує подальшого дослідження проблема співвідношення й застосування кількісних і якісних індикаторів визначення ефективності як окремих навчальних закладів, так і освітніх систем.

Список використаних джерел

1. Єгоров Г.С. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу / Г.С. Єгоров, Н.М. Лавриченко, Б.Ф. Мельниченко. – Ч. I / [за ред. Н.М. Лавриченко]. – Київ: Пед. думка, 2008.
2. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації: (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сбруєва Аліна Анатоліївна. – Київ, 2005.

3. Dale E. Shuttleworth. *The School Management in Transition: Schooling on the Edge* / Shuttleworth Dale E. – New York: RoutledgeFalmer, 2003.
4. Dean J. *Organizing Learning in the Primary School Classroom* / Joan Dean. – London, UK: RoutledgeFalmer, 1991.
5. Department for Education. *The Framework for the National Curriculum. A report by the Expert Panel for the National Curriculum review.* – London: Department for Education, 2011.
6. DES National Curriculum Task Group on Assessment and Testing: *A Report.* – London, DES/ WO (the TGAT Report), 1988.
7. Gann N. *Target-Setting for Tomorrow's: A Guide for Governors and Headteachers* / Nigel Gann. – Florence, KY, USA: Taylor & Francis, Incorporated, 1999.
8. Gingell J. *Key Concepts in the Philosophy of Education-Florence* / J. Gingell. – USA, 1999.
9. Hargreaves A. Rethinking educational change: going deeper and wider in the quest for success, in A. Hargreaves (ed) *Rethinking Educational Change with Heart and Mind.* – Alexandria, Virginia, ASCD, Jaakko Kauko & Janne Varjo *Age of Indicators: changes in the Finnish education policy agenda // European Educational Research Journal.* Vol. 7. – № 2–2008.
10. Jaakko Kauko & Janne Varjo *Age of Indicators: changes in the Finnish education policy agenda // European Educational Research Journal.* – 2008. – Vol. 7. – № 2. – P. 219–230.
11. *Le projet d'école. Une circulaire speciale du Ministere de l'Education*, 1990.
12. *Note de réflexion du Mouvement ADT Quart Monde sur le projet de loi sur «l'avenir de l'école».* – Paris: Mouvement ADT Quart Monde, 2005.
13. OECD (2000e), *Motivating Student for Lifelong Learning*, Paris.
14. Opetusministeriö *Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnista. Arviointineu-
nettelyä selvittäneen työryhmän muistio (On evaluation of educational outcomes)* // *Report of Ministry of Education 1990.* – Helsinki: Ministry of Education.
15. Purhonen K. *Eteläranta peruskoulun ja yksityiskoulujen puolesta [Confederation of Finnish Industries for comprehensive and private schools]* / K. Purhonen: in K. Hämäläinen, A. Lindström & Puhakka (Eds) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina [The success story of common comprehensive school].* – Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 2005.
16. Ruby A. *Indicators, Reporting and Rationality: understanding the phenomena*, in Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) *Making Education Count: developing and using international indicators.* – Paris, 1994.

17. Safeguarding children: an evaluation of procedures for checking staff appointed by schools: (HMI 2647). – Ofsted, 2006.
18. Saint John-Brooks C. Parents as partners in schooling / Caroline Saint John-Brooks. – 1997.
19. Stephan G.H. Quality Assurance in the German School System / Gerhard Huber Stephan, Gördel Bertina // European Educational Research Journal. – 2006. – Vol. 5. – № 3/4. – P. 196–209.
20. Tyler R. Core Curriculum / R. Tyler, J. Van Bruggen // The International Encyclopedia of Education. – [Second Ed.]. – Oxford – New York – Tokio: Pergamon Press, 1994.
21. Wintle M. Creating and Maintaining Assessment Policy and Practice for the Whole School / Mike Wintle. – London, UK: Routledge Falmer, 1999.
22. Wohlstetter P. School-Based Management: Strategies for Success CPRE Finance Briefs / P. Wohlstetter, S. Mohrman // Feb. 2. Comprehensive School Reform Demonstration Program, Office of Elementary and Secondary Education, Madison, WI, US. Department of Education. – 1993.

3.2. Міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів як інструмент оцінювання якості освітніх систем

О. Локшина

Міжнародні порівняльні дослідження (МПД), започатковані Міжнародною асоціацією з оцінювання навчальних досягнень (МАОНД²) за підтримки Організації з економічного співпраці та розвитку (ОЕСР³) дебютували у 60-х років ХХ ст. Відтоді МПД з суто технічного тестування перетворилось на масштабну подію міжнародного значення – сьогодні результати оцінювання знань учнів є лакмусом, за яким визначається стан розвитку національної освіти країн-учасниць, а отже, й рівня конкурентоспроможності країни. Хоча вимірювання в освіті проводяться не одне століття, поштовхом до запровадження МПД, пише У. Ландгрен (Ulf P. Lundgren), став запуск Радянським Союзом першого супутника у 1957 р. Космічна гонка змусила країни уважніше подивитись на результати, що їх продукувала система освіти, а особливо на досягнення учнів з математики та природничих наук.

2 International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA.

3 Organization for Economic Co-operation and Development – OECD.

МПД якості знань учнів передбачають широкомасштабну перевірку навченості школярів (на основі репрезентативної вибірки) одночасно у багатьох країнах за допомогою академічних тестів, що складені на основі навчальних програм та мають на меті вимірювання учнівських досягнень (у балах) для порівняння з аналогічними даними в інших країнах. Водночас до уваги беруться такі чинники, що впливають на успішність учнів, як зміст освіти, кваліфікація вчителів, методи навчання, технічне обладнання школи тощо.

Підвищення інтересу до МПД пов'язується з актуалізацією результативності освіти в рамках загального руху суспільств до підвищення її якості. Трансформація концепту якості у напрямі підвищення складової освітніх результатів перетворила МПД на універсальний інструмент вимірювання освітньої якості. PISA (Programme for International Student Assessment) – міжнародна програма з оцінювання освітніх досягнень учнів у сфері функціональної грамотності, TIMSS (the Trends in International Mathematics and Science Study) – Міжнародне дослідження з тенденцій розвитку математичної та природничої освіти, PIRLS (the Progress in International Reading Literacy Study) – Міжнародне дослідження прогресу грамотності читання та інші покликані дати країнам-учасникам відповіді на низку важливих запитань, серед яких, передусім:

- Які знання, уміння, компетентності здобувають школярі?
- Чи ефективно працює система освіти у контексті продукування освітніх результатів?
- Наскільки освітнє середовище ефективне у контексті забезпечення освітніх результатів високого рівня та ефективності функціонування системи освіти?

МПД якості знань учнів важливі передусім для розуміння рівня якості національної системи освіти у порівнянні з іншими освітніми системами та визначення рейтингу освіти країни в світі. Хоча у світі не існує абсолютних стандартів освітніх досягнень, МПД надають розробникам освітньої політики в країні можливість встановлення реалістичних стандартів для моніторингу динаміки розвитку освітньої системи.

Не менш важливим є отримання інформації про успіхи, недоліки та розбіжності щодо учнівських досягнень всередині країни для розуміння причин існуючої нерівномірності.

Позитивами МПД є те, що у процесі підготовки до них відбувається підготовка національних груп дослідників, розроблення моделі оцінювання, адекватної національним особливостям, та отримується доступ до міжнародної мережі експертів у галузі освіти. Крім того, участь країни у МПД обов'язково передбачає створення національного центру/проекту для проведення дослідження.

МПД, що проводяться у світі, рангуються за двома великими групами. Перша – теоретично зорієнтовані порівняльні дослідження, метою яких є вибудовування комплексних моделей освітніх систем. Зокрема, йдеться про дослідження співвідношення між учнівськими досягненнями та такими ключовими характеристиками, як зміст освіти, освітні технології та рівень фінансування з метою віднайдення шляхів поліпшення ситуації. Такі дослідження, зазвичай, фокусуються на відмінностях або кількості відмінностей між школами або класами, або різницею в учнівських досягненнях як одиниці аналізу. Хоча проведення таких досліджень обходиться дорого, його результати є надзвичайно важливими для оптимізації освітньої політики.

До другої категорії відносяться описові дослідження, що спрямовані на відстеження окремих характеристик освітніх систем. Такі дослідження обмежуються збиранням даних про результати тестування, розкладу занять, зарплати вчителів, або інших індикаторів системи освіти. Метою таких досліджень є забезпечення корисною та точною інформацією на основі кількох простих змінних, а слабкими сторонами є те, що останні надають мало інформації, за допомогою якої можна інтерпретувати причини віднайдених відмінностей. Позитивом є те, що багато таких досліджень містять інформацію, яку можливо періодично моніторити, наприклад, рівень та розбіжності в зарплаті вчителів, кількість та види навчальних матеріалів, рівень та розбіжності учнівських досягнень з таких базових предметів, як математика, природознавство, мова т.ін.

Багато із зазначеної інформації (охоплення, другорічництво, фінансування тощо) може бути отримана з офіційних джерел і не

потребує спеціального дослідження, хоча за таких умов виникають проблеми у порівнянні офіційної статистики. Інші дані, зокрема щодо учнівських досягнень, можуть бути отримані тільки шляхом проведення спеціальних досліджень. Саме такі дослідження вимірюють тенденції розвитку в часі та надають інформацію, визначаючи рівень розбіжностей, що існує між країнами, ранжуючи прогрес освітніх реформ. Нижче подано хронологію МПД описового характеру, які були реалізовані МАОНД, починаючи з 60-х років ХХ ст.

Таблиця 3.1

Міжнародні порівняльні дослідження, що проводились МАОНД (хронологічний та змістовий аспекти)

<i>Роки проведення</i>	<i>Назва дослідження та його коротка характеристика</i>
1959–1962	<p>The Pilot Twelve-Country Study – Пілотне дослідження у дванадцяти країнах було проведено з метою визначення можливості реалізації більш масштабних досліджень з освітніх досягнень. Тестування проводилось з п'яти галузей (математика, розуміння прочитаного тексту, географія, природознавство та невербальна спроможність) серед 13-річних учнів. Країни-учасниці – Бельгія, Англія, Фінляндія, Франція, ФРН, Ізраїль, Польща, Шотландія, Швеція, Швейцарія, США та Югославія.</p>
1963–1967	<p>FIMS (The First International Mathematics Study) – Перше міжнародне дослідження з математичної освіти серед 13-річних учнів (Австралія, Бельгія, Англія, Фінляндія, Франція, ФРН, Ізраїль, Японія, Нідерланди, Шотландія, Швеція, США).</p>
1968–1972	<p>FISS (The First International Science Study) – Перше міжнародне дослідження з природничої освіти серед учнів 10-ти, 14-ти років та учнів випускного класу середньої школи (Австралія, Бельгія (фламандська спільнота), Бельгія (французька спільнота), Чилі, Англія, ФРН, Фінляндія, Франція, Угорщина, Індія, Іран, Італія, Японія, Нідерланди, Нова Зеландія, Шотландія, Швеція, Таїланд, США).</p>

<i>Роки проведення</i>	<i>Назва дослідження та його коротка характеристика</i>
1968–1972	The Study of Reading Comprehension – Дослідження з розуміння прочитаного серед учнів 10-ти, 14-ти років та учнів випускного класу середньої школи в таких країнах, як Бельгія (фламандська спільнота), Бельгія (французька спільнота), Чилі, Англія, Фінляндія, Угорщина, Індія, Іран, Ізраїль, Італія, Нідерланди, Нова Зеландія, Шотландія, Швеція, США.
1968–1973	The Study of Literature Education – Дослідження з літературної освіти серед 14-річних учнів та учнів випускного класу середньої школи в таких країнах, як Бельгія (фламандська спільнота), Бельгія (французька спільнота), Чилі, Англія, Фінляндія, Іран, Італія, Нова Зеландія, Швеція, США.
1968–1973	The Study of English as a Foreign Language – Дослідження з навчання англійської мови як іноземної серед 14-річних учнів та учнів випускного класу середньої школи в таких країнах, як Бельгія (французька спільнота), Чилі, ФРН, Фінляндія, Угорщина, Ізраїль, Нідерланди, Швеція, США.
1968–1973	The Study of French as a Foreign Language – Дослідження з навчання французької мови як іноземної серед 14-річних учнів та учнів випускного класу середньої школи в таких країнах, як Чилі, Англія, Нідерланди, Нова Зеландія, Румунія, Шотландія, Швеція, США.
1968–1973	The Study of Civic Education – Дослідження з громадянської освіти серед 10-річних та 14-ти річних учнів та учнів випускного класу середньої школи в таких країнах, як ФРН, Фінляндія, Ірландія, Ізраїль, Італія, Нідерланди, Нова Зеландія, Швеція, США. Англія та Іран (брали участь на початковій стадії проекту).

Таблиця 3.1 (продовження)

<i>Роки проведення</i>	<i>Назва дослідження та його коротка характеристика</i>
1977–1981	SIMS (The Second International Mathematics Study) – Друге міжнародне дослідження з математичної природничої освіти в початковій та середній школах (учні 13-ти років та випускного класу) відбулося в Бельгії (фламандська спільнота, Бельгії (французька спільнота), Канаді (Британська Колумбія та Онтаріо), Англії та Уельсі, Фінляндії, Франції, Гонконгу, Угорщині, Ізраїлі, Японії, Люксембурзі, Нідерландах, Новій Зеландії, Нігерії, Шотландії, Свазіленді, Швеції, Таїланді, США.
1980–1985	The Classroom Environmental Study – Дослідження з екологічної освіти в класах. Особливістю було те, що в різних країнах було вибрано різну кількість шкіл (від 9 до 77) з різною кількістю класів (від 5-го до 8-го), де викладались такі предмети, як математика, природознавство та історія. Країни-учасники – Австралія, Канада (Онтаріо та Квебек), Угорщина, Ізраїль, Корея, Нідерланди, Нігерія, Таїланд, ФРН.
1982–1986	SISS (The Second International Science Study) – Друге міжнародне дослідження з природничої освіти. Цільова група – учнів 10-ти та 14-ти років та учнів випускного класу. Країни-учасниці: Австралія, Канада, Китай, Англія, Фінляндія, Гана, Гонконг, Угорщина, Ізраїль, Італія, Японія, Корея, Нідерланди, Нігерія, Норвегія, Папуа Нова Гвінея, Філіппіни, Польща, Сінгапур, Швеція, Таїланд, США, Зімбабве.
1983–1988	The Written Composition Study – Дослідження з написання твору. Цільова група: учні, які завершують початкову освіту, учні, що завершують обов'язкову освіту та випускники середньої школи. Країни-учасниці: Чилі, Англія, Фінляндія, ФРН, Угорщина, Індонезія, Італія, Нідерланди, Нова Зеландія, Нігерія, Швеція, Таїланд, США, Уельс.

<i>Роки проведення</i>	<i>Назва дослідження та його коротка характеристика</i>
1085–1994	<p>The Reading Literacy Study – Дослідження з грамотності читання серед 9-ти та 14-річних учнів в таких країнах – Бельгія (франкомовна спільнота), Ботсвана, Канада (Британська Колумбія), Кіпр, Данія, Фінляндія, Франція, Німеччина (ФРН), Німеччина (НДР), Греція, Гонконг, Угорщина, Ісландія, Індонезія, Ірландія, Італія, Нідерланди, Нова Зеландія, Нігерія, Норвегія, Філіппіни, Португалія, Сінгапур, Словенія, Іспанія, Швеція, Швейцарія, Таїланд, Тринідад і Тобаго, США, Венесуела, Зімбабве.</p>
1987–1993	<p>COMPED (The Computers in Education Study) – Дослідження з використання комп'ютерів в освіті (наявність у школах, зміст освіти, що стосується комп'ютерів, вплив на учнів та на навчальний заклад). Цільова група – учнів 10-т, 14-ти років та випускники середньої школи. Країни-учасниці: Австрія, Бельгія (фламандська спільнота), Бельгія (французька спільнота), Канада (Британська Колумбія), Китай, Франція, ФРН, Греція, Угорщина, Індія, Ізраїль, Італія, Японія, Люксембург, Нідерланди, Нова Зеландія, Польща, Португалія, Словенія, Швейцарія, США.</p>
1993–1996	<p>The Language Education Study – Дослідження з мовної освіти було спрямовано на отримання інформації щодо мовної освіти на національному рівні (соціологічний контекст, мовна політика, мовний зміст навчання та оцінювання) шкільному рівні (характеристики шкіл та вчителів, організація навчання) та рівні учня (рівень володіння, ставлення). Досліджувалось викладання англійської, французької, німецької та іспанської мов на двох етапах: закінчення обов'язкового навчання (15–16-річні учні) та середньої освіти (17–18 років) у 25 країнах світу.</p>

Таблиця 3.1 (продовження)

<i>Роки проведення</i>	<i>Назва дослідження та його коротка характеристика</i>
1993–1997	<p>TIMSS1995 – Third International Mathematics and Science Study – Третє міжнародне дослідження з математичної та природничої освіти. Це дослідження було першим у чотирирічному циклі досліджень щодо тенденцій у досягненнях учнів з математики та природознавства. У дослідженні брало участь більше як 40 країн світу. Тестувались учнів п'яти рівнів:</p> <ul style="list-style-type: none"> • дві паралелі 9-ти річних учнів (у більшості країн 3-й та 4-й класи); • дві паралелі 13-ти річних учнів (7-й та 8-й класи); • учнів випускного класу середньої школи.
1997–1999	<p>SITES-M1 (Second Information Technology in Education Study Module 1) – Друге дослідження з інформаційних технологій в освіті, модуль 1 проводилось у рамках опитування директорів та координаторів з інформатики в школах, які використовують комп'ютери. Майже 30 країн-учасниць.</p>
1997–2001	<p>TIMSS-R1999 – Third International Mathematics and Science Study Repeat – Третє повторне міжнародне дослідження з оцінки математичної та природничої освіти серед учнів 8-х класів (13–14 років) у 38 країнах світу.</p>
1994–2002	<p>CIVED (Civic Education Study) – Міжнародне дослідження з громадянської освіти (понад 30 країн-учасниць) серед 14-ти річних учнів (8-й клас у більшості країн).</p>
1986–2003	<p>PPP – Pre-Primary Project – Дослідження з дошкільної освіти, що було спрямовано на аналіз якості життя дошкільників у різних закладах виховання. Брало участь майже 5 тисяч дошкільнят з двох тисяч закладів дошкільного профілю більш ніж у 10-ти країнах.</p>

<i>Роки проведення</i>	<i>Назва дослідження та його коротка характеристика</i>
1999–2002	SITES-M 2 (Second Information Technology in Education Study Module 2) – Друге дослідження з інформаційних технологій в освіті, модуль 2 було спрямовано на аналіз інноваційних педагогічних практик використання ІКТ та їх ролі у житті школи.
2002–2003	PIRLS2001 (Progress in International Reading Literacy Study 2001) – Дослідження з прогресу у грамотності читання 2001. Це дослідження стало першим у чотирирічному циклі досліджень з вимірювання грамотності читання учнів. Тестувались учнів 4-х класів (період переходу від «навчання читанню» до «читання для навчання»). 35 країн-учасниць.
1998–2004	TIMSS-R Video (Third International Mathematics and Science Study Repeat Video Project) – Третє повторне дослідження з математичної та природничої освіти (відео). Дослідження базувалось на використанні відео технологій для запису тестування та аналізу результатів. Взяло участь по 100 шкіл від кожної з 7 країн (Австралія, Чехія, Гонконг, Японія, Нідерланди, Швейцарія, США).
2001–2004	TIMSS2003 (Trends in Mathematics and Science Study 2003) – Міжнародне дослідження з напрямів розвитку математичної та природничої освіти 2003 (учні 4-х та 8 класів). Країни, які проводили дослідження у 8 класах, отримали можливість оцінити тенденції розвитку математичної та природничої освіти з урахуванням результатів досліджень 1995 та 1999 рр., а країни, що проводили дослідження у 4-х класах – спиратимуться на дані досліджень 1995 р.

Таблиця 3.1 (продовження)

<i>Роки проведення</i>	<i>Назва дослідження та його коротка характеристика</i>
2006	PIRLS2006 (Progress in International Reading Literacy Study) – Міжнародне дослідження прогресу грамотності читання 2006 досліджує володіння однією з найбільш важливих навичок, які набуває учень упродовж перших років навчання у школі. Дослідження проводиться п'ятирічними циклами (перший цикл – PIRLS2001) в понад 40 країнах світу серед молодших школярів (4-й рік навчання у початковій школі) у вигляді письмового тесту з розуміння прочитаного та серії запитань, які фокусуються на чинниках, пов'язаних з розвитком грамотності з читання.
2007	TIMSS2007 (Trends in Mathematics and Science Study 2007) – Міжнародне дослідження з напрямів розвитку математичної та природничої освіти 2007 (учні 4-х та 8 класів). Взяло участь 425 тис. учнів з 45 країн світу.
2006–2010	ICCS2006–2010 (International Civic and Citizenship Education Study) – Міжнародне дослідження з громадянської освіти передбачає вимірювання рівня володіння учнями середньої школи (8-й рік навчання, 13-річні учні) знаннями, цінностями та навичками життя у громадянському суспільстві
2011	TIMSS2011 (Trends in Mathematics and Science Study 2011) – Міжнародне дослідження з напрямів розвитку математичної та природничої освіти 2011. Дослідження вимірювало досягнення учнів 4-х та 8-х класів з математики та природничих дисциплін, як і тенденції досягнень учнів з цих дисциплін за 16-річний термін проведення дослідження TIMSS. У дослідженні взяло участь 600 тис. учнів з 60 країн.

Таблиця 3.1 (закінчення)

<i>Роки проведення</i>	<i>Назва дослідження та його коротка характеристика</i>
2015 (заплановано)	<p>TIMSS2015 (Trends in International Mathematics and Science Study) – Міжнародне дослідження з тенденцій розвитку математичної та природничої освіти серед школярів 4-х та 8-х класів. TIMSS2015 є черговим шостим циклом досліджень якості математичної та природничої освіти, яке проводиться кожні 4 роки. Перший цикл, відомий як TIMSS1995 (1993–1997), проводився для дослідження рівня природничо-математичної підготовки учнів п'яти паралелей – 3 та 4 класи початкової, 7 та 8 класи основної та випускний клас старшої школи; другий цикл – TIMSS-R1999 проводився (1997–2001) для вимірювання рівня математичної та природничої підготовки учнів 8-х класів (13-річні школярі); третій цикл – TIMSS2003 (2001–2004) спрямовано на оцінку природничо-математичної підготовки школярів 4-х та 8-х класів.</p>

Широкомасштабним дослідженням, яке адмініструється ОЕСР, є **PISA (Programme for International Student Assessment) – Міжнародна програма з оцінювання освітніх досягнень учнів у сфері функціональної грамотності**. Метою дослідження є визначення того, чи володіють учні, які здобули обов'язкову освіту (у віці 15 років), знаннями та вміннями для повноцінного функціонування у суспільстві. Програма надає інформацію щодо учнівської успішності з читання, математичної і природничої грамотності та визначає чинники, що впливають на формування цих навичок у школі та в родині. Дослідження проводиться трирічними циклами, перший цикл для перевірки грамотності читання – PISA 2000 (перевірялась грамотність читання) відбувся впродовж 1998–2000 рр.; другий – PISA 2003 (математична грамотність) упродовж 2001–2003 рр.; третій – PISA 2006 (природничо-наукова грамотність) проходить упродовж 2004–2006 рр. Тестування проходять від 4500 до 10000 учнів у кожній країні. 43 країни взяли участь

у PISA 2000, 41 країна – у PISA 2003, 58 країн – у PISA 2006, 74 країни – у PISA 2009 та 65 країн – у PISA 2012.

Незважаючи на велику кількість МПД, проведених зазначеними та іншими організаціями, досі тривають дискусії щодо деяких базових аспектів міжнародних досліджень, передусім щодо відбору учнів для тестування. Експерти сперечаються щодо того, що має братись за пріоритет – вік учнів чи роки, проведені у школі, оскільки міжнародна практика свідчить, що в різних країнах учні розпочинають навчання у різному віці (першокласники можуть бути п'яти-, шести- або навіть семирічного віку).

Іншою проблемою є рівень охоплення, оскільки країни різняться за багатьма параметрами (зокрема, вік закінчення школи, частка учнів, що полишають навчання до закінчення школи тощо). Тому, при порівнянні учнівських досягнень між країнами, дуже важливим є, щоб вибірка учнівського загалу була зроблена за однаковими підходами.

Отримання валідних інтерпретацій результатів також є складною проблемою. Навіть за умови розробки дуже досконалих теоретичних методів, на практиці проведення МПД є дуже складним процесом, який потребує значних капіталовкладень для детального планування, для збирання даних у кожній країні та особливо для обробки та порівняльного аналізу результатів та підготовки звіту.

Незважаючи на існування низки проблем, потрібно підкреслити, що на сьогодні МПД якості знань учнів є усталеною реальністю. Проведення таких досліджень упродовж майже п'ятдесяти років надає можливість говорити про їх доцільність та оптимальність як ключового інструменту діагностики якості освітніх систем на міжнародному рівні.

Очевидно, що тривалий термін проведення МПД надав змогу відпрацювати оцінні процедури та технології, що дає змогу акцентувати на ефективності сучасних оцінних процедур, які застосовуються для МПД.

Схарактеризовані чинники на підтримку ефективності МПД можуть бути доповнені тим, що у проведенні останніх бере участь значна кількість країн, що підкреслює універсальний характер МПД. З огляду на зазначене констатуємо, що участь України у МПД в умовах розбудови національної освіти за кращими еталонами якості, є необхідною та нагальною.

Список використаних джерел

1. Національна доктрина розвитку освіти України / II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – Київ, 2002. – 232 с.
2. Concrete Future Objectives of Education Systems. Report of the Commission of European Communities [Electronic resource] / Brussels, 31.01.2001. – URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/concrete-future-objectives_en.pdf.
3. IEA. International Association for the Evaluation of Educational Achievement [Electronic resource]. – URL: <http://www.iea.nl>.
4. Framework and Principles for International Comparative Studies in Education / [Norman M. Bradburn and Dorothy M. Gilford, Editors] // Board on International Comparative Studies in Education, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council. – Washington, D.C., National Academy Press, 1990. – 21 p.
5. Nitko J. Anthony. Educational Assessment of Students / J. Nitko. – US, NJ: Prentice-Hall, 2001. – 513 p.
6. No Child Left Behind Act (2002) [Electronic resource]. – URL: <http://www.ed.gov/nclb>.
7. PISA. OECD Programme for International Student Assessment [Electronic resource]. – URL: <http://www.pisa.oecd.org>.
8. Quality Education for all People: Challenges, Trends and Priorities. International Conference on Education. 47-th Session of UNESCO. – Geneva, 8–11 September, 2004 [Electronic resource]. – URL: http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/index_ICE47.htm.

3.3. Рецепції китайських дослідників щодо забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США

О. Шпарик

За останні тридцять років запорукою економічного успіху КНР став розвиток системи освітніх послуг та впровадження інновацій в освіту країни. Характер цього розвитку водночас визначався специфікою економічних та соціальних трансформацій країни. Так, починаючи з 80-х рр. XX ст., здійснювалася модернізація освіти, основними пріоритетами якої було поширення базової освіти та ліквідація неграмотності населення. Реформування освіти в Китаї на сучасному етапі обумовлено світовими тенденціями розросту освітньої сфери,

а перед китайськими освітянами постають такі цілі: вийти на новий рівень якості освіти і забезпечити конкурентоспроможність її на світовому ринку, реформуючи на засадах демократизації, відкритості, безперервності, рівного доступу, мобільності, зберігаючи водночас автентичність національної освіти. Модернізація китайської системи освіти сьогодні спрямована на виховання нового покоління громадян, які усвідомлюють загальнолюдські цінності і живуть за гуманістичними законами.

Нині прагнення до якісної освіти стало одним з основних національних пріоритетів Китаю, адже якісна конкурентоспроможна освіта – це запорука соціально-економічного, духовного і культурного розвитку держави, зміцнення її міжнародного авторитету. А впровадження у життя амбіційних планів КНР щодо перетворення на могутню політичну та економічну світову державу неможливе без функціонування в країні системи якісної та загальнодоступної освіти. Цієї мети можна досягти лише за умови формування та планомірного проведення державної політики, що ставить розвиток освіти до лав першочергових реформ у соціальній сфері. Саме тому останніми роками освіта Китаю перебуває у пошуках нових шляхів оновлення. Тож для обґрунтування їх важливим є вивчення зарубіжного досвіду, його осмислення для ефективної розбудови китайської освіти.

Сучасний реформаторський рух у європейському освітньому вимірі привертає увагу багатьох дослідників. Звісно, певну зацікавленість щодо нього виявляють і китайські науковці, серед них – Ян Тао, Сінь Тао, Ян Гошунь, Хуан Чжичен, Лі Сяоцян, Лі Сігуй, Лі Лінянь, Дун Ці та ін. Вони уважно відслідковують зміст і характер тенденцій у галузі освіти, оскільки це відображається не лише на освітній сфері, а й на соціокультурній, економічній та політичних сферах. У цьому плані Китай докладає чимало зусиль для оптимізації національної системи освіти з урахуванням стану освітньої теорії та практики на загальноєвропейському та світовому просторі [1, с. 9].

Наукові розвідки сучасної доби характеризується сплеском досліджень з оцінювання та моніторингу систем оцінювання якості освіти європейських країн, де технології педагогічних вимірів пройшли практичну еволюційну апробацію. А основною метою

дослідницької діяльності є виявлення позитивних організаційних та змістовних елементів функціонування європейських національних систем оцінки якості освіти, які можна застосувати при формуванні китайської національної системи оцінки якості освіти.

Досвід зарубіжних країн свідчить про те, що такі системи дають змогу оперативно впливати на реальну освітню ситуацію й ухвалювати ефективні рішення, які сприяють підвищенню якості освіти.

У світовій освітній практиці сьогодні накопичено значний досвід моніторингових досліджень за різними показниками якості освіти (PISA, TIMSS, PIRLS, CIVICS, IAEP), що їх здійснюють авторитетні міжнародні організації та центри. Такі міжнародні обстеження корисні не лише з погляду можливості порівняння здобутків національної системи освіти з іншими країнами, завдяки ним виробляється найдосконаліша методологія та сучасні засоби в оцінюванні різних аспектів якості освіти [3, с. 7].

Однак, основним результатом моніторингових досліджень є упорядкування інформації, необхідної для прийняття управлінських рішень задля вдосконалення навчального процесу та підвищення якості освіти. Окрім проблем ефективності, моніторинг якості освіти сприяє розв'язанню таких проблеми: створення єдиної системи вимог до технології освітнього процесу; створення варіативності змісту освіти, що дає змогу учню реалізувати своє право на академічну мобільність; створення умов для самореалізації учнів у різних сферах основної та додаткової освіти, що відповідає не тільки сучасним запитам індивідуальної освіти, але й індивідуального розвитку в цілому та інше [2].

Китайськими педагогами-компаративістами вивчено системи оцінювання якості освіти в багатьох країнах Америки, Європи та Азії і здійснено порівняльний аналіз систем оцінювання. Ці країни створили потужну теоретичну та інструментальну базу для систематичних моніторингових досліджень як засобу державного управління якістю загальної середньої освіти.

Так, різні країни характеризуються різними підходами до організації органів управління системою оцінки та контролю якості освіти. У Великій Британії державне управління контрольними функціями

в освіті виконується Королівською інспекцією і є централізованим. Це дає змогу здійснювати порівняльні заходи оцінювання і залежно від рівня робіт і від встановленого рейтингу регулювати державне фінансування освітніх процесів [4, с. 69].

У структурі системи освіти Франції в організації контролю та оцінювання якості освіти важливу роль відіграє Міністерство освіти через інспекторську службу. Спеціально створений державний орган – Комітет національної оцінки якості (*Comite National d'Evaluation – CNE*), який проводить спеціалізовані процедури з оцінювання якості освіти у Франції. Цей орган є незалежним від органів управління освітою і звітує лише перед Президентом країни. Мета організації контролю та централізованого оцінювання якості освіти – надання Президенту та зацікавленим органам, у тому числі державним органам управління освітою, незалежної, повної та точної інформації про діяльність освітнього закладу [9].

Німецька освітня система є прикладом крайньої децентралізації процедур оцінювання. Структурно система освіти Німеччини об'єднує 16 міністерств освіти в урядах федеральних земель. Традиційно контроль якості освіти здійснювався міністерствами федеральних земель, які виробили власні стандарти. Відмінною рисою Німеччини є те, що процедури оцінювання якості освіти та акредитації поділені і віднесені до різних органів і різних земель. Кожна федеральна земля (*Lander*) визначає зміст предмета, що вивчається (його програму) та зміст екзаменів. Але при цьому враховуються загальні рекомендації Постійного комітету Міністрів освіти Німеччини, який об'єднує міністрів освіти всіх суб'єктів німецької федерації [4, с. 70].

Науковий інтерес китайських дослідників становить система педагогічних вимірів якості освіти, визначення ступеня засвоєння знань, достатнього для переходу на наступний освітній рівень і отримання документів про відповідний рівень освіти. Моніторингові дослідження у цій сфері дали змогу визначити, що європейські країни створили свої стандартизовані вимірники рівня навчальних досягнень учнів з основних навчальних предметів і накопичили значний банк даних щодо сформованості знань, умінь і навичок для дослідження якості змістовного наповнення державних освітніх стандартів

та виявлення незасвоєння учнями певних знань і несформованості навичок.

Система освіти Великої Британії передбачає обов'язкову освіту юнаків і дівчат, яка закінчується у 16 років. Контроль якості засвоєння шкільної програми здійснюється через систему випускних іспитів з 8 предметів, які проводяться у тестовій формі і перевіряються спеціальними екзаменаційними комісіями. Після цього молоді люди отримують документ про завершення середньої освіти (*General Certificate of Secondary Education – GCSE*). Слід зазначити, що кінцевий результат академічного курсу середньої школи залежить не лише від оцінок, отриманих під час випускних іспитів, а й від оцінок за курсові та практичні роботи, що учень отримує впродовж року. Отримані оцінки за GCSE предмети ухвалюються до уваги при переході школярів на наступний освітній рівень. Деякі університети зазначають мінімальні оцінки з окремих предметів курсу середньої освіти, як вступні [10].

У Франції для забезпечення єдиних та рівних умов проведення іспитів по всій країні, вимоги до їх проведення і змісту затверджуються Комітетом з програм та оцінювання навчальних досягнень SCAA (School Curriculum and Assessment Authority), створеним при Міністерстві освіти. Під час підсумкового екзаменування по закінченню коледжу. Міністерство освіти визначає теми, за якими оцінюється підготовка учнів, а також розклад та процедури проведення. Обов'язкова десятирічна освіта для французьких учнів закінчується отриманням диплома коледжу у 16 років, який видається за результатами тестування з трьох предметів (французька мова, математика, історія чи географія), однак у дипломі зазначаються також результати навчання з усіх інших предметів [9].

Тривалість повного курсу загальної середньої освіти у Німеччині триває 13 років. У середній школі молодь навчається з 10 до 16 років, а з 16 до 19 років – в середній профільній школі. Учні, які закінчили 13 клас, складають підсумкові іспити з чотирьох предметів і отримують атестат (*Abitur*), за результатами якого зараховуються до університету [4, с. 70].

Китайські науковці Хуан Чжичен, Ян Гошунь, Ян Тао, Сінь Тао, Дун Ці дослідили, що у багатьох країнах світу (серед яких згадуються Ве-

ликобританія, Франція та Німеччина) оцінювання навчальних досягнень учнів проводиться за тестовими методами, визначенням навчального рейтингу та за конкурсним відбором у кілька етапів. Також вони зазначають, що європейськими освітянами розроблено чимало відповідних методик проведення моніторингових досліджень, відстеження, накопичення й аналізу інформації про якість засвоєння змісту освітніх стандартів у перебігу їх апробації та впровадження в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів і подальшого вдосконалення цих стандартів на основі результатів моніторингових досліджень [4; 5; 9].

У процесі дослідження питання оцінювання якості загальноосвітньої підготовки в європейських країнах, китайські дослідники зверталися і до систем оцінювання діяльності освітніх закладів. Вони виявили, що, здебільшого, процес акредитації цих закладів в європейських країнах виконує подвійну функцію: визначає відповідність результатів навчання стандартам, а також сприяє отриманню інформації для подальшого вдосконалення процесу та результатів навчання. Простежується тенденція до переходу від кількісних показників до якісних, акцент робиться на вимірювання остаточних результатів діяльності освітнього закладу. Адже європейськими країнами все частіше порушуються проблеми якості освіти, яку здобувають учні в школах, постає питання про те, наскільки ця якість відповідає не лише нормативним вимогам, а й потребам особистості, потребам сучасного суспільства.

Система оцінювання діяльності освітніх закладів у Великій Британії представлена у суспільно-державній формі, оскільки процедури оцінювання здійснюються державними та суспільними органами, а також академічною спільнотою системи освіти. Відмінною рисою британської системи, яка наразі активно використовується іншими країнами, є чітко окреслена відповідальність освітнього закладу не тільки за забезпечення якісної освіти, але й за створення та ефективне функціонування внутрішнього моніторингу якості освіти, наявність механізму та його гарантія у самому навчальному закладі. Відповідальність за організацію процесів оцінювання ефективності внутрішнього механізму гарантії якості несе Агентство з забезпечення якості освіти (*Quality Assurance Agency – QAA*) – недержавний орган, до

функцій якого належать організація та проведення експертизи з якості освіти. Рішення за результатами оцінювання бере державний орган на підставі поданого звіту комісії з зовнішньої експертизи [5, с. 22].

У Франції оцінювання проводиться на підставі самодослідження та зовнішньої експертизи, під час яких розглядається спеціальний звіт навчального закладу, де зазначаються місія та роль закладу, статистичні данні про заклад: матеріально-технічна база, викладацький склад, фінансовий стан, контингент учнів і т.п. У результаті перевірки дається загальна оцінка освітній організації в цілому. У низці випадків розглядається зміст освітніх програм. Використовуються експертні методи оцінювання, результати формуються на підставі самодослідження, звіту зовнішніх експертів і існуючої статистики [Там само, с. 23].

Для системи освіти Німеччини характерне оцінювання найбільш загальних показників функціонування навчальних закладів, без детального вивчення процесів навчання та оцінювання професійних програм, обмеження детального державного контролю. Результати перевірки використовуються для розв'язання внутрішніх проблем за умови збереження конфіденційності інформації. Тільки в шістьох землях Німеччини створення тестових екзаменаційних робіт і перевірка результатів проводиться централізовано. Специфічною є і діяльність акредитаційних агентств: троє з них – вузько спеціалізовані, тобто створені для акредитації технічних, медичних програм та програм бізнесу, інші три – широко спеціалізовані на акредитацію різних напрямів і закладів у цілому. Акредитаційні агентства працюють за власними критеріями, незалежно одне від одного. Негативний висновок одного агентства не означає, що інше агентство дасть таку самому оцінку діяльності навчальної установи. Певною мірою, систематизацію роботи будь-якого освітнього навчального закладу в Німеччині у цілому проводить рада, яка розробляє мінімальні стандарти, загальний порядок проведення процедур, здійснює моніторинг якості [5, с. 23].

Здійснений аналіз зарубіжної практики дав змогу китайським науковцям визначити специфіку національних систем оцінювання якості освіти і виокремити тенденції їх розвитку у сучасній світовій освітній практиці. У всіх розглянутих науковцями прикладах система оцінювання якості загальноосвітньої підготовки передбачає оціню-

вання практичних організаційних процесів і змісту освітніх програм під час проведення акредитації навчальних закладів.

Китайські педагоги-компаративісти Ян Тао, Сінь Тао, Лі Сяоцян сформуvalи основні тенденції, характерні для світової освітньої ситуації, а саме:

- попри децентралізацію у більшості країн створюються структури для оцінювання якості освіти – незалежні або частково незалежні від навчальних закладів і органів управління системою освіти;
- здебільшого системи освіти розвинутих країн прагнуть до централізації процесів управління та процедур оцінювання;
- практикується поєднання зовнішнього оцінювання незалежними органами або комісіями та внутрішнього оцінювання навчального закладу (самодослідження) для встановлення об'єктивної картини функціонування навчального закладу;
- останнім часом на зміну констатації стану якості освіти за результатами процесів оцінювання застосовують інноваційні методи довготривалого прогнозу і встановлення тенденцій у вивченні якості освіти, крім того, результати процесів оцінювання супроводжуються розгорнутим трактуванням, що дає змогу вибирати оптимальний варіант корекції освітнього процесу і підвищення якості освіти;
- майже повсюдно використовуються результати моніторингових досліджень з якості освіти на міжнародному та національному рівнях;
- активізувались цільові систематичні дослідження в галузі педагогічних вимірів та управління якістю освіти; оцінювання якості освіти у зарубіжжі відкрита для представників громадських інститутів, професійних товариств та ринку праці, сприяє орієнтації на вимоги та запити сучасного суспільства [6; 7].

Ураховуючи вітчизняну практику та прикладний міжнародний досвід, китайці вивели для себе критерії ефективності системи загаль-

ної середньої освіти. На їхню думку, загальноосвітню підготовку можна вважати ефективною, якщо вона успішно формує навички інтелектуальної праці, дає змогу учню самостійно розбиратися у новій для нього проблемі, розвиває ініціативу і творчі здібності, підтримує впевненість у собі та своїх здібностях, не завдає шкоди здоров'ю та психіці. Загальну середню освіту також можна вважати дійовою, якщо вона враховує низку необхідних умов, а саме: навчання в ситуації вільного вибору навчальної траєкторії (мета такого навчання – розвиток здібностей до самоорганізації), дослідницький спосіб здобуття знань (мета – розвиток творчого мислення), залучення школярів до дослідницької та експериментаторської діяльності (мета – розвиток здібностей до творчої самореалізації), передачу частини педагогічних функцій школярам (мета – формування активної життєвої позиції учня), рейтинг за мікрогрупою та за класом у цілому (мета – підвищення об'єктивності контролю засвоєння теоретичних знань та практичних навичок), демократизацію стосунків (створення атмосфери довіри та доброзичливості), моніторинг предметної та особистісної складової [8, с. 14].

Отже, проблема якості освіти та її забезпечення в Європі становить значний інтерес для китайських дослідників з погляду розвитку китайської національної системи оцінювання якості навчальних досягнень та якості освіти в цілому. Значну увагу вони приділяють теоретико-методологічним основам оцінювання, концептуальним підходам щодо оцінювання та виміру якості освіти в європейських країнах. Здійснений аналіз зарубіжної педагогічної практики дав змогу китайським педагогам вивчити міжнародний досвід функціонування систем оцінювання у різних країнах та виявити позитивні організаційні та змістовні елементи функціонування європейських національних систем оцінювання якості освіти, які можна застосувати за формування китайської національної системи. Особливо важливим для КНР вважаються такі інновації у європейському досвіді, як сучасні тестові технології, сучасні методи управління якістю освіти та оцінювання ефективності внутрішнього менеджменту навчальних закладів, організація та управління системою оцінювання, форми представлення результатів контролю та оцінювання тощо.

Список використаних джерел

1. Актамов И.Г. Сравнительная педагогика в Китае как отдельная отрасль научного знания: краткий исторический экскурс / И.Г.Актамов // Весник Бурятского государственного университета. – Улан-Удэ: Бурятский гос. ун-т, 2011. – № 1. – С. 5–9.
2. Вовна В.И. Мониторинг качества обучения как важнейший инструмент управления образованием: [из опыта Дальневост. гос. ун-та, г. Владивосток] / В.И. Вовна [и др.] // Инновации в образовании. – 2005. – № 5. – С. 67–72.
3. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / [за заг. ред. О.І. Локшиної]. – Київ: К.І.С., 2004. – 128 с.
4. 欧洲三国教育质量监测评估考察报告 / 杨国顺著 // 教育发展研究. – 上海: 上海社会科学院出版社, 2008年 第9期. – 第 68–70页 (Ян Гошунь. Моніторинг та оцінювання якості освіти в трьох європейських країнах / Ян Гошунь // Дослідження у розвитку освіти. – 2008. – № 9. – С. 68–70).
5. 欧盟国家的比较教育研究 / 黄志成著 // 外国教育研究. – 吉林省长春市: 东北师范大学出版社, 2010年 第2期. – 第 20–24页 (Хуан Чжичен. Освіта в країнах ЄС: дослідження з порівняльної педагогіки / Хуан Чжичен // Дослідження з зарубіжної педагогіки. – Чанчун: 2010. – № 2. – С. 20–24).
6. 欧盟国家教育质量的框架、进展及其启示 / 杨涛, 辛涛著 // 比较教育研究. – 北京: 东北师范大学出版社, 2011年 第7期. – 第 54–58页 (Ян Тао. Якість освіти в країнах ЄС, розвиток та наслідки / Ян Тао, Сінь Тао // Дослідження з порівняльної педагогіки. – 2011. – № 7. – С. 54–58).
7. 欧盟国家教育政策的变革及原因分析 / 李晓强著 // 锦州师范学院学报. – 锦州市: 锦州师范学院出版社, 2003年 5月. – 第 110–112页 (Лі Сяоцян. Аналіз причин та змін в освітній політиці країн ЄС / Лі Сяоцян // Журнал педагогічного університету Цзіньчжоу. – Цзіньчжоу, 2003. – Травень. – С. 110–112_).
8. 教育质量监测: 为了国家教育目标 / 李希贵, 李凌艳著 // 人民教育杂志. – 北京: 中国教育报刊社, 2007年 第13–14期. – 第 3–4页 (Лі Сігуй. Моніторинг якості освіти / Лі Сігуй, Лі Лінянь // Народна освіта. – 2007. – № 13–14. – С. 3–4).
9. 法国基础教育质量测评体系探析 / 杨涛, 辛涛, 董奇著 (Ян Тао. Система моніторингу якості загальної середньої освіти у Франції [Електронний ресурс] / Ян Тао, Сінь Тао, Дун Ці. – 2012.10. – Режим доступу: <http://www.eachina.org.cn/eac/yjzx/ff80808137f9e58d0141c4c072be05cc.htm>).
10. 中国、英国高中课程设置的比较研究 (教师暑期海外教育考察报告) (Порівняльне дослідження загальної середньої освіти в Китаї та Великобританії (звіт про педагогічне стажування) [Електронний ресурс]. – 2012.09. – Режим доступу: <http://www.hzsydfz.com.cn/Item.aspx?id=10259>).

РОЗДІЛ 4

ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ДОСВІДУ КРАЇН ЄВРОПИ ТА США ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Проведене дослідження охоплює політику, процедури, інструменти, практики країн Європи та США із забезпечення якості шкільної освіти.

Розкрито, що типовий алгоритм запровадження системи забезпечення якості передбачає стандартизацію (запровадження стандартів змісту, стандартів навчальних результатів, стандартизацію підготовки вчителів тощо), оцінювання рівня досягнення встановлених стандартів (використання таких процедур/інструментів як шкільний інспекторат, тестування учнів, міжнародні порівняльні дослідження якості освіти тощо) та вдосконалення існуючої ситуації за здобутими результатами від оцінювання.

Доведено, що на сучасному етапі спостерігається тенденція відмови від «жорстких» і наскрізно регламентованих стандартів, що детально розписують зміст та обсяг необхідного для освоєння матеріалу. Країни надають перевагу використанню рамкових стандартів, які визначають ключові освітні галузі та базові навички, які мають бути сформованими в учнів школою. Такі «м'які» стандарти дають свободу школі для формування освітніх результатів, які можуть досягатися з урахуванням місцевої специфіки та потреб, а також можливостей конкретних учнів.

В основі побудови ефективного освітнього процесу лежить гнучкий навчальний план. Його основними характеристиками є:

- наявність варіативного компонента, який дає змогу школі сформувати різноманітні навчальні курси, програми та навчальну практику з урахуванням власних можливостей і потреб учнів;

- включення до курикулуму нових знань, предметів і дисциплін, які набувають соціально-економічного значення, та необхідні для адаптації в сучасному суспільстві (наприклад, економіка, суспільствознавство, екологія, друга іноземна мова тощо). Водночас курикулум має залишатися збалансованим без невиправданого збільшення навчального навантаження;
- розподіл навчального часу практикується за широкими освітніми галузями, що дає можливість школі оптимальніше встановлювати навантаження для конкретних навчальних предметів;
- запровадження різних форм організації навчання, включаючи позааурочну, проектну і самостійну діяльність учнів.

Зміст навчання не перевантажений вузько академічними та описовими знаннями, які вимагають запам'ятовування численних фактів. Він зорієнтований на самостійне вивчення школярами навколишньої дійсності і використання дослідницького підходу.

Використовувані програми та навчальні матеріали чутливі до відмінностей між учнями (гендерними, етнічними, мовними і т.п.), підтримують культурне різноманіття учнів. Вони забезпечують не тільки когнітивний розвиток дитини, але й формування цінностей, моральних установок і навичок соціальної взаємодії.

Сучасні методи навчання та організації освітнього процесу характеризуються використанням гнучких і різноманітних методик, спрямованих на:

- підтримку власної активності школярів у процесі навчання;
- урахування індивідуальних особливостей учнів (можливість навчання у власному темпі, використання стилю навчання, близького дитині, можливість зміни видів навчальної діяльності тощо);
- прикладний характер навчання – створення навчальних ситуацій, заснованих на реальних ситуаціях, і застосування здобутих знань на практиці;
- використання різноманітних видів діяльності, які часто виходять за рамки традиційного уроку: навчання у співпраці та

робота в команді, самостійна робота поза школою, дослідницька робота, виконання довготривалих проектів за тематикою, яка охоплює суміжні галузі знань (а не лише концентрується на змісті конкретного навчального предмета), здобуття знань з різних джерел (бібліотеки, музеї, різні навчальні заклади, виробничі компанії, мережа Інтернет).

Окремо слід сказати про використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які здатні, за певних умов, суттєво змінити навчальний процес, сприяючи підвищенню доступності нових знань, формуючи більш егалітарні відносини між учителем і учнем.

Ключовим є створення в навчальному закладі інформаційно насиченого середовища, що забезпечує реалізацію прийнятих школою освітніх цілей і педагогічних підходів. В основі побудови такого середовища лежить кілька елементів: різноманітні цифрові навчальні ресурси, а також зрозумілі вчителю методики використання їх у повсякденній практиці; гнучкий графік навчального процесу, що уможливорює застосовувати ІКТ як на уроках, так і в додатковий час; умотивовані вчителі, які систематично використовують ІКТ у своїй роботі.

Постать учителя завжди знаходиться в центрі уваги в будь-яких освітніх системах. Як справедливо зауважив М. Барбер (Michael Barber, британський вчений, професор Вищої школи економіки, один з найвідоміших у світі фахівців з підвищення результативності державного управління): «Якість освітньої системи не може бути вище якості її вчителів». Серед найефективніших стратегій підтримки вчителя Британії відзначимо:

- систему підвищення кваліфікації, наближену до робочого місця педагога. Робота в класі є не менш значущою, а ніж традиційні курси підвищення кваліфікації, що проводяться на базі інститутів підвищення кваліфікації та методичних центрів. Саме класна кімната стає дослідною лабораторією вчителя і майданчиком для апробації нових підходів і методів навчання. Підготовка і наставництво, що здійснюються в школах, виявляються ефективнішими, ніж традиційна педагогічна освіта;

- накопичувальну систему обліку досягнень учителя, засновану на схемі портфоліо. Залікові години і кредити, необхідні для проходження атестації та отримання державного сертифікату, повинні включати в себе не тільки формальні програми підвищення кваліфікації, але й інші форми роботи вчителя: виступи на конференціях і семінарах, написання статей, підготовка дидактичних матеріалів і методичних рекомендацій, робота зі старшими колегами (вчителями-наставниками), проведення експериментальної роботи у себе в школі тощо;
- горизонтальну кооперацію, засновану на співпраці з колегами та вивченні кращих практик, що є ключовою умовою професійного росту педагога;
- систему стимулювання, зорієнтовану на розвиток кар'єри й утримання професії. Вона включає в себе як різноманітні матеріальні, так і не менш важливі моральні стимули;
- хороший колектив і доброзичливу атмосферу, що є ще одним важливим чинником утримання в професії поряд з гідною заробітною платою і можливістю професійної самореалізації.

4.1. Перспективність досвіду Великої Британії із забезпечення якості загальної середньої освіти

А. Джурило

Приклад Великої Британії показує, що держава найбільш ефективно може забезпечити повноцінний розвиток свого підростаючого покоління лише тоді, коли державні відомства та організації, що надають послуги дітям, працюють спільно. Це означає, що різні організації – від шкіл і лікарень до поліції, закладів культури та всіляких суспільних груп – працюють обопільно, обмінюючись інформацією та використовуючи найрізноманітніші способи співпраці.

Відтак, розвиток освітньої сфери відбувається не ізольовано і вузько відомчо, а як частина єдиної соціальної політики, спрямованої на забезпечення повноцінного та щасливого дитинства (поряд з спортом, охороною здоров'я та іншими соціальними послугами).

Позитивним прикладом реалізації такого підходу у Великій Британії на практиці є створення у структурі місцевих органів влади єдиного департаменту, відповідального за надання послуг для дітей за ключовими галузями – освіта, охорона здоров'я, фізичне виховання і спорт, культура, соціальна підтримка. Це дає змогу координувати зусилля фахівців у різних галузях та ефективніше використовувати наявні ресурси.

І, звісно, вкрай важливим є створення умов для залучення до надання послуг дітям установами недержавного сектора – приватними фірмами, недержавними організаціями та різними суспільними групами. Всі вони, на рівних правах з державними закладами, повинні мати можливість отримувати бюджетні кошти для надання різних послуг дітям – від реалізації освітніх програм до проведення невеликих свят або адресної роботи з дітьми з соціально незахищених сімей.

У Великій Британії влада намагається реалізувати комплексний підхід у формуванні освітнього середовища, що ґрунтується на поєднанні формальної, неформальної та інформальної освіти.

Формальна освіта – ієрархічно структурована, розділена на часові етапи освітня система, що забезпечує здобуття знань і набуття навичок у стінах формальних освітніх інститутів – від школи до вищого навчального закладу.

Неформальна освіта – організація пізнавальної діяльності за рамками традиційної освітньої системи з використанням таких форм, як додаткова освіта, курси, тренінги, навчання на робочому місці та ін.

Інформальна освіта – спонтанна, середовищна освіта (сім'я, вулиця, неформальна комунікації з друзями, сусідами і колегами, музеї, бібліотеки, ЗМІ), яка за своєю суттю є навчанням упродовж життя.

Школи повинні навчитися використовувати освітній потенціал навколишнього середовища, організовуючи навчальний процес поза стінами школи і формуючи у своїх учнів навички самостійного навчання. Держава повинна створювати умови для виникнення і функціонування різноманітних освітніх «майданчиків» і центрів знань.

У багатьох випадках успіх реформ і змін в освітньому напрямі залежить від методів, які застосовуються в управлінні освітою. На-

вряд чи можна знайти універсальну модель ефективного управління, що задовольняла б усіх, адже специфічні умови кожної країни впливають на набір використовуваних методів і стратегій. Однак досвід Великої Британії показує, що існують методи і підходи, які з упевненістю можна назвати адекватними і перспективними для побудови ефективної системи керівництва освітою.

Основною тенденцією, яка склалась у Великій Британії в останні 10–15 років, є перехід до управління, зорієнтованого на результат (на відміну від управління, зорієнтованого на ресурси і процес). Високий рівень ресурсного забезпечення далеко не завжди є причиною високих навчальних результатів і, навпаки, високі результати можуть досягатися за рахунок умілого використання обмежених ресурсів.

«Хороша» школа вже більше не визначається як школа, що має належне ресурсне забезпечення, як-от: достатня кількість висококваліфікованих і добре оплачуваних учителів, невеликі за кількістю учнів класи, різноманітне обладнання, добре укомплектовані й оснащені бібліотеки, різні навчальні матеріали, доступ до мережі Інтернет та інформаційних технологій. По-справжньому «хороша» школа вирізняється своїми результатами, а не ресурсами.

Орієнтація на результат вимагає вміння визначати чіткі досягнення і розробляти систему заходів щодо їх досягнення, що неможливо без ефективної системи планування проектів і програм. Розробникам і виконавцям політичних рішень потрібно вміти чинити дії, що лежать в основі ефективного планування і реалізації проектів і реформ:

- залучення широкого кола зацікавлених сторін;
- здійснення суворого аналізу на основі точних даних;
- визначення чітких вихідних показників, спираючись на які, проводитимуться моніторинг й оцінювання ефективності та впливу проекту;
- забезпечення формування логічної, технічно обґрунтованої і практично здійсненої стратегії реформування;
- зіставлення реформи з тим, що відомо про «політичну економію» в місцевому контексті;

- висування чітких припущень і оцінка ризиків, пов'язаних із застосуванням стратегій;
- планування розвитку людського потенціалу та формування стійкості, щоб задовольнити потреби, які виникнуть з часом за здійснення реформи.

Планування і реалізація політичних рішень вимагає належного кадрового забезпечення. У Великій Британії управлінці мають підготовку в галузі освітнього менеджменту. Ця підготовка забезпечується в університетах у рамках спеціалізованих магістерських і докторських програм за рахунок курсів підвищення кваліфікації та традиційних програм перепідготовки.

Чіткий розподіл повноважень та відповідальності між різними рівнями освіти – від національного міністерства до школи – стає ще одним важливим елементом системи ефективного управління. Зміщення акценту з широкого охоплення освітніх послуг на питання забезпечення їх якості потребує переходу до децентралізованої моделі освіти. Політика централізованого управління та контролю уможлиблює успішне розв'язання завдань розширення доступу до освітніх послуг. В умовах орієнтації на вимоги споживачів та підвищення якості освіти ключовою стратегією є надання школам та муніципалітетам самостійності в розробленні та реалізації конкретних дій. Як результат, вдається наблизити постачальників послуг до споживача, підвищити вимоги до якості роботи шкіл та місцевої влади.

Водночас децентралізована система управління потребує чітко розподілу відповідальності та повноважень між усіма суб'єктами на різних рівнях освіти – між учителями та адміністрацією школи, між школами та місцевою владою, між місцевою владою та регіональними і муніципальними відомствами.

Самостійність шкіл та муніципалітетів реалізується на практиці через надання широкої автономії, що дає право ухвалювати рішення з усіх питань освітньої політики – найм викладачів, визначення цілей і пріоритетів розвитку, вибір методів навчання, планування і користування бюджетом. Усі ухвалені рішення мають бути відповідальними, саме тому поряд з автономією використовується принцип підзвітності.

Підзвітність означає вимогу обов'язкової відповідальності шкіл/органів управління освітою перед громадськістю за результатами своєї діяльності. Підзвітність забезпечується через поєднання різних процедур як внутрішнього, так і зовнішнього оцінювання: від самооцінки до національної інспекції. Автономія школи та підзвітність перед громадськістю і місцевою спільнотою – особливість системи управління Великої Британії.

Створення атмосфери довіри до школи з боку високопоставлених органів влади, що присутня в освітній системі Великої Британії, – це найбільш ефективна стратегія, яку можна порекомендувати для використання в найрізноманітніших освітніх системах. До числа практичних заходів щодо реалізації цієї стратегії відносяться: виявлення та поширення кращих практик; організація горизонтальної кооперації між школами та вчителями; опора при проведенні інспекції на проблеми, які були виявлені самими школами в процесі самооцінки; система консультаційної підтримки шкіл для подолання виявлених проблем; спеціальні програми підтримки відстаючих освітніх установ.

Урахування думок зацікавлених в освіті сторін стає одним з центральних питань діяльності шкіл, місцевої влади та державних відомств. Найбільш важливі рішення і дії, що лежать в основі сучасної освітньої політики, все більше базуються на широкому громадському обговоренні і є предметом домовленостей між різними соціальними та суспільними групами.

Для такої ситуації є кілька причин:

- демократизація як загальнополітичний процес (залучення населення в цілому до політичної та практичної діяльності);
- передача і перерозподіл владних повноважень (децентралізація управління, автономія на місцевому рівні);
- політика, орієнтована на врахування потреб споживача (як у бізнесі, так і в соціальній сфері);
- публічність, відкритість і диверсифікація інформаційних потоків (засоби масової інформації, доступ до мережі Інтернет тощо).

Під зацікавленими сторонами або стейкхолдерами (stakeholders) розуміються будь-які особи/групи/організації, які чинять прямий чи опосередкований вплив на характер політики в галузі освіти. До них відносяться не тільки держава в особі урядів національного та місцевого масштабу, але й церква, комерційний сектор, військові структури і відомства, громадські організації, батьки, учні, вчителі, представники місцевої громади, засоби масової інформації.

Забезпечення гарантій збалансованості інтересів усіх сторін, вироблення процедур і механізмів, спрямованих на узгодження різних позицій та задоволення потреб учасників сектора освіти – ось, мабуть, основні завдання щодо залучення всіх зацікавлених груп до діалогу і вироблення політичних рішень. Для їх реалізації потрібні послідовні та продумані дії на:

регіональному та місцевому рівнях:

- організація систематичних громадських обговорень/дискусій з ключових питань освітньої політики;
- проведення політиками широких консультацій з різними зацікавленими групами до прийняття певного рішення;
- створення регіональних/муніципальних громадських рад з правом блокування рішень, які не сприяють реалізації ефективної соціальної політики;

рівні школи:

- залучення батьків та соціальних партнерів до управління школою через створення органів громадського управління школою (опікунські та керуючі ради та ін.);
- організація роз'яснень батькам та зацікавленій громадськості щодо їх прав і обов'язків як учасників освітнього процесу і соціальних партнерів;
- розвиток довірливих відносин. Укладання угод між керівником освітнього закладу та батьками (батьківськими асоціаціями), що регламентуватиме права та обов'язки кожної зі сторін;
- задоволення потреб і запитів батьків через надання освітніх послуг. Створення системи моніторингу за якістю виконання

замовлення на освітні послуги на основі громадської оцінки результатів навчальної діяльності;

- забезпечення громадської підзвітності через інформування. Проведення систематичних зустрічей і різних заходів за безпосередньої участі батьків, учнів, партнерів школи. Публікація відкритих доповідей (або інших інформаційних продуктів) про результати діяльності школи; організація суспільної оцінки даних, опублікованих у відкритій доповіді;
- введення до процедури атестації школи критеріїв, що враховують суспільну оцінку її діяльності.

Усі школи, що функціонують за рахунок держави, мають опікунські ради, до яких, зазвичай, входять батьки, директор, учителі та опікуни, що призначаються місцевими органами управління освітою або органами церкви.

Школи можуть також включити до опікунської ради не більше чотирьох опікунів-спонсорів зі сфери бізнесу, від яких очікується фінансова та управлінська підтримка.

Опікунські ради відповідальні за шкільну політику і рішення, що ухвалюються школою задля здійснення її. Вони також розділяють відповідальність за дисципліну в школі, а також за призначення або звільнення персоналу.

Опікунські ради несуть відповідальність за виконання рекомендацій інспекцій; від них вимагається доведення звітів інспекцій і наступних дій відповідно до рекомендацій інспекцій до відома батьків.

Одним з істотних елементів підзвітності в децентралізованих освітніх системах, якою є Велика Британія, – прозорість інформації, яка має бути доступною і зрозумілою батькам, громадськості та представникам різних зацікавлених груп. Школи зобов'язані систематично інформувати державні органи та громадськість про досягнуті результати і заплановані дії.

На практиці зміст такої інформації широко варіюється від простих звітів за результатами тестування до більш розширених доповідей, що містять інформацію про соціально-економічну характеристику учнів, фінансування, кваліфікацію вчителів та різні форми академічних досягнень.

Інформування є не просто особистою ініціативою найбільш активних шкіл, а частиною загальної політики на рівні всієї країни. Як результат – є багато джерел, які надають дані про результати діяльності навчальних закладів. Серед них:

- звіти за підсумками проведення самооцінки;
- доповіді національних інспекцій;
- публічні доповіді, які готує школа чи шкільна рада;
- інші способи інформування споживачів послуг: Інтернет, ЗМІ, проведення очних зустрічей.

Найвдаліші зразки шкільних публічних доповідей мають такі характеристики:

- невеликий обсяг інформаційного продукту (який можна прочитати на одному диханні);
- наявність двох версій (коротка і повна);
- доступна лексика (мова, зрозуміла непідготовленому користувачеві);
- пояснення, які інтерпретують інформацію (наприклад, використання тезауруса або спеціального додатка з поясненнями);
- наявність порівняльних даних (із собою, в динаміці за роками, і з іншими школами, муніципалітетом, регіоном);
- включення даних опитувань батьків, учнів, співробітників школи.

Тести відіграють провідну роль в оцінці навчальних досягнень учнів та ефективності роботи шкіл у Великій Британії, незважаючи на те, що останнім часом відбуваються дискусії щодо неможливості цілісно оцінити здобутки учня в процесі навчання, які цінуються в суспільстві. Обмеженні можливості такого виду контролю пов'язані з певними особливостями:

- перевіряється лише частина змісту навчального плану (здебільшого, його предмето-знаннєва складова);
- оцінюється далеко не повний набір умінь і навичок із тих, що формуються в процесі навчання (як правило, когнітивні навички володіння академічними знаннями);

- починає переважати навчання, спрямоване на підготовку до успішного складання тесту;
- неповністю вирішені питання надійності виміру;
- залишаються без уваги більш широкі результати роботи шкіл.

Саме тому на додаток до тестів у Великій Британії робиться спроба використовувати й інші інструменти оцінювання якості освіти. Йдеться про оцінювання на рівні класу, самооцінку школи, державну інспекція, комбінування методів оцінки. Крім національного оцінювання якості знань учнів використовуються також і міжнародні порівняльні дослідження, які спрямовані на вироблення політичних заходів і стратегій на різних рівнях освіти.

Оцінка на рівні класу.

Останніми десятиліттями все більше уваги приділяється оцінюванню навчальних результатів учнів на уроках учителями-предметниками (classroom assessment), яке вважається високо ефективним, оскільки наближене до учня, забезпечує його постійну взаємодію з учителем, слугує зворотним зв'язком і дає змогу модифікувати процес викладання і навчання.

Подібний тип оцінювання, переконані британські педагоги, сприяє мотивації учнів до навчання, а вчителів – до підвищення якості викладання. Спостереження за процесами, що відбуваються в класі, дає змогу вчителям більш уважно і тонко щодня спостерігати за перебігом навчання. У такий спосіб учителі отримують можливість зробити клас лабораторією, в якій вони досліджують те, як відбувається навчання (learning), діяти розуміння цього процесу й ефективніше впливати на нього через власне викладання. Оцінювання всередині класу залучає учнів і вчителів до безупинного спостереження за здійсненням навчання.

Це забезпечує педагогів зворотним зв'язком, який дає їм інформацію про те, наскільки вони ефективні як викладачі, а дітям показує, наскільки вони прогресують як учні. В цьому разі педагоги мають бажання отримати відповіді на важливі для них питання викладання, самі організують оцінювання всередині класу, самі його проводять і аналізують здобуті дані.

Отже, використовуючи техніки оцінювання всередині класу викладачі розвивають власні здібності: по-перше, здатність розуміти, як вчиться учень і як його краще навчати; по-друге, здатність допомагати своїм учням у розвитку самооцінювання, самовизначення і самоорганізації. Це надає роботі викладача і навчальній діяльності учнів ефективності. Тобто, центральний момент у цьому оцінюванні – допомога і вчителям, і учням у вдосконаленні якості навчальної взаємодії.

Британці виокремлюють низку ключових характеристик оцінки на рівні класу, що визначається як оцінювання для навчання (ОДН). Отже, ОДН:

- вбудовано в процес викладання і навчання і є їх істотною частиною;
- передбачає обговорення і загальне визнання навчальних цілей учителями та учнями;
- спрямоване на те, щоб допомогти учням усвідомлювати ті навчальні стандарти, яких вони повинні досягти;
- залучає учнів до самооцінювання або партнерського оцінювання;
- забезпечує зворотний зв'язок, який допомагає учням усвідомити, які наступні кроки у навчанні їм належить зробити;
- зміцнює впевненість у тому, що кожен учень може поліпшити свої результати;
- залучає і вчителів, і учнів до процесу розгляду і рефлексії даних оцінювання.

Базовими принципами ОДН визначено:

- *ОДН – частина ефективного планування викладання і навчання.* Планування надаватиме можливість учням та вчителям отримувати та використовувати інформацію щодо прогресу у досягненні цілей навчання. Планування включатиме стратегії, які гарантують, що учні розуміють цілі, які вони переслідують, і критерії, які будуть застосовані в процесі оцінки їх роботи;

- *ОДН як фокус на навчанні учня.* Учні повинні розуміти не тільки, що потрібно вчити, але й як це робити. ОДН знаходиться в цен-

трі практики роботи в класі. Багато чого з того, що вчителі та учні виконують у класах, може бути описано як *assessment* (оцінка). Так, завдання і запитання спонукають учнів демонструвати свої знання, розуміння і навички. На підставі того, що учень говорить і робить, можна зрозуміти, як поліпшити процес навчання. ОДН є істотною частиною щоденної практики роботи в класі, залучає і вчителя, і учнів до роздумів, діалогів й ухвалення рішень;

- *ОДН як ключова професійна навичка.* Учителям потрібні професійні знання та навички для: планування оцінювання учнів; спостереження за навчанням; аналізу і пояснення достовірних результатів навчання; надання зворотного зв'язку учням і допомоги їм у процесі самооцінювання. Вчителі будуть підтримані у розвитку цих навичок через початковий та безперервний професійний розвиток;

- *ОДН має бути чутливим і конструктивним.* Будь-яке оцінювання має емоційний вплив. Учителі усвідомлюватимуть, який вплив їх коментарі та відмітки чинять на впевненість та ентузіазм учнів, і будуть конструктивними настільки, наскільки це можливо у зворотному зв'язку, який вони дають учням. Коментарі, які фокусуються на результатах роботи учня, а ніж на його особистості, більш дієві і для навчання, і для мотивації;

- *ОДН стимулює мотивацію.* Оцінювання, яке заохочує навчання, стимулює мотивацію через акцент на прогресі і досягненні більше, аніж через акцент на невдачах. Порівняння з іншими, хто успішніший, навряд чи вмотивує інших. Це може також привести до їхнього вилучення з процесу навчання в тих галузях, де вони визнали себе «слабкими»;

- *ОДН сприяє розумінню цілей і критеріїв.* Для ефективного навчання учням необхідно розуміти, що саме вони намагаються досягти і для чого саме вони хочуть досягти цього. Прийняття цілей навчання та критеріїв їх оцінки виникає, коли учні беруть участь у визначенні цілей та критеріїв, за якими оцінюватиметься прогрес. Критерії *assessment* необхідно обговорювати з учнями, використовуючи терміни, які зрозумілі їм, показуючи приклади, що саме за цими критеріями досягається на практиці, і залучаючи учнів до процесу само- та взаємооцінки;

- *ОДН допомагає учням дізнаватися як поліпшувати свої досягнення.* Учні мають потребу в інформації та допомозі, у забезпеченні планування подальших кроків у навчанні. Натомість учителі: вказуватимуть на сильні сторони учня і радитимуть, як розвинути їх; чітко та конструктивно характеризуватимуть будь-які недоліки учнів і пропонуватимуть заходи, які можуть бути вжиті для їх подолання; надаватимуть можливості для учнів щодо поліпшення їх роботи;
- *ОДН формує потенціал для самооцінки* Самостійні учні мають здатність шукати і здобувати нові навички, нові знання і нове розуміння. Вони здатні втягуватися до саморефлексії та визначати подальші кроки свого навчання. Вчителі даватимуть учням завдання відповідно до їхнього бажання і можливостей через розвиток навичок самооцінки;
- *ОДН визнає всі освітні досягнення.* Оцінка з метою навчання буде використана для поліпшення можливостей учнів проявляти себе в усіх сферах освітньої діяльності. Це даватиме можливість усім учням досягати кращих результатів і уможливить визнання їхніх зусиль та успіхів.

Ефективні школи систематично здійснюють аналіз результатів власної діяльності з метою вироблення стратегій, спрямованих на вдосконалення своєї роботи та підвищення якості. Самооцінка (self-evaluation) дає змогу формалізувати процес такого аналізу і зробити його доступним та зрозумілим усім учасникам освітнього процесу – від учнів і вчителів до батьків і представників місцевої громади.

Самооцінку школи можна визначити як процедуру оцінки всіма представниками шкільної спільноти стану різних елементів освітньої системи школи, проведenu на систематичній основі з метою поліпшення діяльності освітньої установи.

Ключові характеристики самооцінки:

- до процесу оцінки залучаються всі зацікавлені сторони: вчителі, адміністрація школи, учні, батьки, члени керуючої ради, опікуни, представники місцевої громади;
- самооцінка дає змогу аналізувати сильні сторони роботи школи, виявляти проблеми і причини їх виникнення, планувати діяльність з усунення недоліків, розробляти стратегії щодо поліпшення ситуації, виявляти прогрес школи за період з мо-

менту проведення останньої самооцінки, порівнювати свої результати з результатами інших шкіл у муніципалітеті і країні;

- використовуються найрізноманітніші дані та методи їх збору: результати навчання (тести, іспити), внутрішній шкільний моніторинг, шкільна статистика, тематичні дослідження та перевірки, що проводяться адміністрацією школи, опитування батьків і вчителів, дані загальнонаціональних звітів;
- результати самооцінки активно використовуються при проведенні зовнішніх перевірок діяльності школи, передусім, при проведенні державної інспекції.

Три головні питання, які лежать у процесі самооцінки:

- Як ми працюємо? (як працює школа в плані досягнення поставлених цілей);
- Як нам це дізнатися? (використання показників якості для оцінки роботи школи);
- Що, на разі, ми маємо робити? (як складати звіти та подавати результати).

Для відповіді на них школа здійснює загальний аналіз ключових аспектів роботи (навчальний план, успішність, викладання і навчання, допомога учням, моральні установки, ресурси, керівництво та забезпечення якості роботи) і детальний аналіз конкретних ділянок роботи, які вважаються успішними чи викликають занепокоєння.

Іншим способом оцінювання ефективності роботи шкіл, що доповнює самооцінку, є зовнішня інспекція, що проводиться, як правило, незалежною недержавною організацією/компанією на замовлення національного уряду. Незалежність інспекційної служби від Міністерства освіти уможлиблює розділити реалізацію освітньої політики та оцінку результатів виконання заявлених завдань, уникнути упередженості та підвищити об'єктивність у встановленні реального стану справ в освіті.

Цілями інспекції є:

- проведення зовнішнього, незалежного оцінювання діяльності шкіл;

- інформування батьків, шкіл, представників місцевої громади та органів управління освітою про якість роботи шкіл;
- сприяння поліпшенню роботи кожної школи через визначення її сильних і слабких сторін.

Основними характеристиками інспекції є:

- інспекція оцінює чи досягаються школою встановлені стандарти навчання; чи відповідає якість наданих школою освітніх послуг усім стандартам; чи ефективна система шкільного управління та керівництва; чи забезпечується духовний, моральний, соціальний і культурний розвиток учнів;
- інспекція проводиться відповідно підготовленими фахівцями за процедурами, що добре відомі школам, з періодичністю один раз на 3–5 років. Школи, що мають позитивні результати перевірок, можуть інспектуватися рідше, і навпаки, школи з низькими показниками – перевіряються частіше;
- інспектори Її Величності фокусують свою увагу на тих проблемах і недоліках, що були виявлені самою школою у процесі проведення самооцінки. Обов'язково з'ясовуються і враховуються думки батьків та учнів;
- за підсумками інспекції готується звіт, який відкрито публікується в мережі Інтернет та надсилається до школи, місцевим органам управління освітою, а також батькам кожного учня школи. Звіт включає рекомендації щодо того, які сторони роботи школи потребують поліпшення.

Кращий досвід, виявлений при інспектуванні, включається до національного банку кращих практик, що доступний всім школам.

У Великій Британії зазвичай інспекції підлягають:

- досягнення та стандарти;
- індивідуальний розвиток та благополуччя учнів;
- якість надання послуг (викладання і навчання, включаючи оцінку, навчальний план, підтримка учнів);
- керівництво та управління, включаючи самооцінку;

- загальна ефективність школи;
- потенціал школи для вдосконалення.

Новий формат інспекції (після вересня 2005 року) охоплює:

- школи інспектуються кожні три роки (більш слабкі школи частіше);
- повідомлення про майбутню інспекції школа отримує незадовго до її початку;
- коротка за тривалістю і з невеликою кількістю інспекторів;
- інспекція проводиться відповідно до опублікованих правил;
- шкільна самооцінка є основою для інспекції;
- дані про досягнуті результати використовуються для формування початкової думки про стандарти і прогресі;
- думки учнів та їх батьків беруться до уваги;

Обов'язково публікується звіт/доповідь для батьків та лист для учнів.

Поєднання та комбінування різних методів оцінювання освітніх результатів – це найбільш розумна і дієва стратегія, спрямована на вироблення політичних рішень.

До набору інструментів освітнього оцінювання, що використовуються у Великій Британії, входять:

- проведення тестів навчальних досягнень школярів;
- систематичне спостереження за навчальною діяльністю учня (оцінка на рівні класу);
- спеціальні обстеження з ефективності діяльності шкіл і місцевої влади;
- опитування учнів, батьків і громадськості;
- збір статистичних даних про наявні ресурси, організацію процесу навчання і результати діяльності;
- самооцінка школи;
- національна інспекція шкіл;
- економічний аналіз співвідношення ціни і якості надання освітніх послуг.

Існують три підходи до оцінювання навчальних досягнень учнів, що використовуються в Англії, які можна розглядати як перспективні для України.

Перший підхід – це просте з'ясування думок дітей з метою виявлення того, чи щасливі вони, чи добре вони поінформовані, соціально пристосовані та готові до активної участі у суспільному житті своєї країни. Так, в Англії у 2007 р. було розроблено щорічний національний опитувальник для дітей, аби з'ясувати чи готують британські школи молодих людей до реального життя.

Другий підхід полягає в інспектуванні шкіл та спостереженні за якістю викладання та навчання. Інспекція не може безпосередньо оцінити результати освіти, але може зафіксувати стан процесу навчання на певний момент, а це корисний заміник оцінки освітніх результатів.

І, нарешті, третій підхід полягає у зборі даних з різних аспектів досвіду дітей – коефіцієнт відвідуваності шкіл, відсоток учнів, які не закінчили навчання, рівень кваліфікації педагогічних кадрів, рівень зайнятості на ринку праці, здоров'я, добробут тощо. Вся ця інформація досить яскраво демонструє те, наскільки успішна шкільна система, що є ключовою частиною середовища, у якому ростуть діти, та в якому задовольняються потреби у процесі їхнього розвитку.

Британські вчені вважають, що необхідно не лише проводити тестування знань і вмій учнів, а й робити опитування їх, оцінювати педагогічну практику за допомогою безпосереднього спостереження в класі та брати до уваги ширші показники добробуту, якщо зацікавлені у цьому особи та організації справді хочуть отримати повну картину.

Ця стратегія, заснована на комбінуванні різних методів оцінювання якості, має використовуватися на всіх рівнях освіти. Оскільки лише в цьому разі вона буде максимально ефективною та результативною. На рівні школи ця стратегія реалізується через поєднання внутрішньої та зовнішньої оцінки діяльності навчального закладу.

Зовнішня та внутрішня оцінка, з одного боку, спрямована на підвищення підзвітності школи, оскільки вони врівноважують судження про результативність роботи, підготовлені самою школою, зовнішніми незалежними спостереженнями і оцінками. З іншого боку, ці процедури використовують найрізноманітніші методи та прийоми (від тестування до опитувань і спостережень), поєднання яких дає змогу отримати достовірну інформацію про результати, що досягаються, і спланувати заходи щодо поліпшення ситуації.

До внутрішньої оцінці відносяться процедури, що організовані та проводяться самою школою (силами педагогів, адміністрації, батьків, опікунів). Здобуті дані використовуються для вироблення оперативних рішень та лежать в основі шкільного планування. Прикладами таких процедур є самооцінка школи (self-evaluation), оцінювання учнів на рівні класу, шкільний моніторинг щодо ключових аспектів шкільної політики, збір статистичних даних, опитування батьків та учнів, очні зустрічі з учасниками освітнього процесу і т.п.

Зокрема, внутрішня оцінка передбачає: систематичний моніторинг у класі (оцінка на рівні класу); аналіз результатів іспитів; дослідження за участю батьків, учнів і персоналу школи; огляди, що проводяться підрозділами (предметними об'єднаннями) школи; щомісячні зустрічі, що проводяться заступниками директора; щорічні зустрічі з директором з питань професійного розвитку; щорічні звіти за стандартами і якістю; щомісячний моніторинг шкільної статистики (відвідуваність, виключення і т.п.).

Зовнішня оцінка проводиться муніципальною та національною владою, великими недержавними агентствами та організаціями. Її результати публічні і дають змогу не тільки визначати власний прогрес за певний відтинок часу, але й порівнювати свої досягнення з іншими школами в муніципалітеті, регіоні (штаті) і країні (а іноді і за кордоном). Зовнішня оцінка охоплює: щорічний огляд досягнутих результатів; дослідження результатів навчання з предметів (двічі на рік); зустрічі з фахівцем з поліпшення якості (тричі на рік); національну інспекцію (щопість років).

4.2. Перспективність досвіду Франції із забезпечення якості загальної середньої освіти

Г. Єгоров

Більшість французьких науковців і практиків, які працюють у галузі освіти, вважають центральною проблемою реформування освіти саме підвищення її якості. Головним сьогодні є усвідомлення цієї проблеми, розуміння того, що таке якість освіти, чим вона визначається та від чого залежить, як її можна підвищити та чому з таким утрудненням просувається цей процес.

Міжнародною організацією зі стандартизації ІСО прийняте таке визначення якості. «Якість – сукупність характеристик об'єкта, що відносяться до його здатності задовольняти встановлені та передбачувані потреби».

Якість розглядається не тільки як результат діяльності, але й можливості його досягнення у вигляді внутрішнього потенціалу та зовнішніх умов, а також як процес формування характеристик.

Освіта, як і будь-який процес або результат діяльності людини, має визначену якість. Найбільш точним у концептуальному розумінні є таке визначення якості освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості. Тут можна виокремити три групи характеристик: якість потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування професіоналізму та якість результату освіти.

Якість освіти в узагальненому визначенні та своєму підсумковому представленні – це комплекс характеристик компетентностей і професійної свідомості, що відбивають здатність фахівця здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог сучасного етапу розвитку економіки, на визначеному рівні ефективності та професійного успіху, із розумінням соціальної відповідальності за результати професійної діяльності.

Якість освіти характеризує не тільки результат освітньої діяльності – властивості фахівця – випускника навчального закладу, але й чинники формування цього результату, що залежить від мети осві-

ти, змісту та методології, організації та технології. Усе це характеристики, на формування яких необхідно свідомо впливати, а отже, якими необхідно керувати. Освіта має потребу в системі управління якістю, що повинен мати кожен навчальний заклад. Така система неможлива без сучасної комплексної системи оцінки як якості освіти в цілому, так і всіх її складових окремо [16].

Якість навчання, на переконання французьких педагогів, є проблемою освітньої підготовки учнів, яка повинна розв'язуватися і висвітлюватися на національному рівні. Міністерство освіти приділяє цьому питанню особливу увагу і здійснює періодичний випуск спеціалізованих вісників, бюлетенів, що інформують педагогів і громадськість про загальнонаціональні показники успішності школярів, діяльність шкіл, усіх навчальних закладів і академій, до яких вони належать і які координують роботу всіх навчальних установ у регіонах. Діяльність усіх закладів освіти в країні знаходиться під контролем регіональних академій. Координація діяльності навчальними закладами забезпечується через інспекторів академій, які стежать за навчальним процесом.

У Франції при Міністерстві освіти створено Головну інспекцію Національної освіти, яка переймається питаннями експертизи, кадрового забезпечення та оцінювання в освітній галузі країни. За результатами своєї діяльності інспекція звітує перед міністром освіти. Дирекція департаменту і розвитку освіти щорічно публікує звіти про стан успішності в країні, з якими можна ознайомитися на спеціалізованому освітньому сайті.

Підтвердженням постійного зростання уваги з боку держави до проблем освіти, зокрема до якості навчання, було створення 15 листопада 2000 р. Вищої ради з оцінювання роботи шкіл, метою якої є проведення експертної роботи освітньої системи країни. Вища рада проводить свою роботу за трьома напрямками: експертиза, аналіз і пропозиції.

На засіданнях Вищої ради розглядаються результати моніторингових досліджень, які проводяться в загальноосвітніх закладах країни. У жовтні 2001 р. було висвітлено результати моніторингу шкіл, а також відзначено, що в освітній системі країни останні десятиліття

простежуються значні зміни, які варто розглядати як позитивні. Насамперед йдеться про скорочення кількості невстигаючих учнів, які залишалися на повторний курс навчання у тому самому класі. Статистичний аналіз свідчить про те, що серед учнів, які навчаються в одному класі, зменшується різниця у віці. Це є позитивним результатом роботи вчителів, ефективності програм індивідуальної допомоги учням та підвищення ефективності навчального процесу на кожному етапі шкільного навчання.

У школах Франції залишається невирішеним питання нерівності, що значною мірою пов'язано із соціальним статусом батьків. Дослідження французьких педагогів і соціологів 60-х років свідчать про те, що при розподілі випускників елементарного циклу між різними типами шкіл визначну роль відігравали соціальні чинники: до ліцеїв йшли лише діти соціальної еліти, у загальноосвітні колежі вступали діти із середніх прошарків населення, а до випускних класів початкової школи переходили діти з сімей робітничого середовища та діти селян.

У XXI ст. диспропорція певною мірою вирівнюється, але безробіття все більше охоплює випускників середніх і навіть вищих навчальних закладів.

Система освіти Франції вважається однією з кращих у світі. І це справедливо, цій країні є чим пишатись. Водночас, згідно з опитуванням, тільки шість французів з десяти задоволені якістю освіти. 58% французів не задоволені станом справ в сфері освіти: найбільш літні і особливо робітники, усі політичні сили, і ліві і праві, акцентують увагу на недостатній підготовці вчителів. Шість французів з десяти також вважають, що вчителі не мають достатніх можливостей для виконання своєї місії.

Законодавство України про загальну середню освіту базується на Конституції України і складається з Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», інших нормативно-правових актів та міжнародних договорів України.

Основними завданнями законодавства України про загальну середню освіту є:

- забезпечення права громадян на доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти;

- забезпечення необхідних умов функціонування і розвитку загальної середньої освіти;
- забезпечення нормативно-правової бази щодо обов'язковості повної загальної середньої освіти;
- визначення структури та змісту загальної середньої освіти;
- визначення органів управління системою загальної середньої освіти та їх повноважень;
- визначенням прав та обов'язків учасників навчально-виховного процесу, встановлення відповідальності за порушення законодавства про загальну середню освіту.

Основними принципами освіти в Україні є:

- доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;
- рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку;
- гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;
- органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями;
- незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- науковий, світський характер освіти;
- інтеграція з наукою і виробництвом;
- взаємозв'язок з освітою інших країн;
- гнучкість і прогностичність системи освіти;
- єдність і наступність системи освіти;
- безперервність і різноманітність освіти;
- поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті.

У Законі наголошується, що загальна середня освіта – цілеспрямований процес оволодіння систематизованими знаннями про природу,

людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності, результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності. Підкреслюється, що загальна середня освіта є обов'язковою основною складовою безперервної освіти і спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості.

Пріоритетом розвитку суспільства у XXI ст., яке визнало світове співтовариство, є якість освіти, якому підпорядковані всі інші показники людського життя. Ми є свідками якісних змін як у розвитку цивілізації, так і умов життя людини, а отже, у функціонуванні освіти й розуміння її якості. Науковці зазначають, що якість освіти є наріжним каменем сучасної парадигми освіти, безперечним пріоритетом освітньої політики більшості країн і Україна не стала винятком у цьому процесі.

Якісна освіта розглядається сьогодні як один з індикаторів високої якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди, економічного зростання та декларується як на міжнародному, так і вітчизняному рівнях. Адже будь-яка держава, що дбає про свій рейтинг цивілізованості у світі та про своє майбутнє, повинна розробляти стратегію і тактику управління якістю освіти. Тим паче, що основою європейських домовленостей у рамках Болонського процесу, до якого приєдналася Україна, є саме якість освіти. Відповідно до його принципів, відповідальність за якість освіти лежить насамперед на кожному окремому навчальному закладі, й у такій спосіб забезпечується можливість перевірки якості системи навчання на національному і міжнародному рівнях [13].

Освіта залишається одним із головних напрямів співпраці України з ЮНЕСКО. Діяльність ЮНЕСКО покликана впродовж життя дати освіту всім і на всіх рівнях, тому що освіта відіграє провідну роль у становленні та розвитку особистості, економічному зростанні та зміцненні соціальних зв'язків.

Незважаючи на здобутки у царині співпраці України з ЮНЕСКО та прагнення української спільноти наблизитись до світових стандартів, водночас слід виокремити низку проблем, які стосуються освітньої сфери в нашій країні.

Коли у світі спостерігається тенденція до зменшення неосвіченості, в Україні приблизно 300 тисяч дітей молодшого шкільного віку не мають доступу до освіти. Про це йдеться на оприлюдненій у Нью-Йорку доповіді ЮНЕСКО, присвяченій оглядові ситуації з освітою в світі. В ній аналізуються досягнення і недоліки 129 країн з виконання шести цілей у цій сфері, поставлених на Всесвітньому форумі з освіти в Дакарі у 2000 р. Найкращі показники із забезпечення доступу до освіти та її якості в Норвегії. За нею йдуть Великобританія, Словенія, Швеція, Республіка Корея й Італія. Кількість дітей у світі, що не відвідують школу, знизилась з 96 мільйонів у 1999 р. до 72 мільйонів у 2005 р. Зазначено, що Росія, Україна й Туреччина «лідирують» у регіоні за кількістю дітей молодшого шкільного віку, які опинилися поза системою освіти. Автори доповіді наголосили на тому, що охопленню до 2015 р. всіх дітей відповідного віку освітою заважають, серед іншого, такі чинники, як низька якість освіти, високі витрати на навчання і високий рівень неписьменності, що зберігається серед дорослих.

Сучасна освітня система отримує чимало нарікань з боку населення, яке хоче дати своїм дітям якісну освіту, проте реалії життя свідчать про те, що досягти цього стає все складніше, оскільки кількість науковців в Європі впродовж 2002–2007 рр. знизилась з 31,9% до 28,4%. Проблема дефіциту кадрів спостерігається і в Україні, де з 1991 р. кількість учених, за даними Держкомстату, скоротилась утричі – з 295 до 94 тис. осіб.

Поглиблює проблему неналежне фінансування. Якщо на дослідження і наукові розробки в Австрії, Данії, Франції, Німеччині, Ісландії, Швейцарії виділяється від 2 до 3% ВВП, то в Україні на всю освітню сферу – лише 0,3%.

В Україні шкільна освіта за роки незалежності постійно перебуває в зоні активних змін як у зв'язку з законодавчо-нормативним регулюванням, так і наукових пошуків, інноваційної практики. На її розвитку негативно позначилася тривала економічна, демографічна кризи, а також швидкі темпи змін без належного фінансового, наукового і кадрового супроводу.

Результати досліджень учених НАПН України, звернення до досвіду країн – лідерів досягнень в освіті – дає змогу виокремити

основні напрями впливу на якість шкільної освіти, а саме: стандартизація змісту освіти на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, технологічного забезпечення його засвоєння, оновлення навчальної літератури та інформаційного забезпечення навчального процесу, умови і засоби профілізації навчання, система моніторингу якості. Саме це коло проблем визначає стан розвитку загальної середньої освіти і перспективи її вдосконалення.

Після прийняття у 1999 р. Закону України «Про загальну середню освіту» розпочався новий етап у розробленні державного стандарту у зв'язку зі зміною тривалості навчання, нової структури і функцій кожного етапу 12-річної шкільної освіти. Особливо важливим для розроблення змісту навчання було законодавче визначення тривалості і статусу старшої школи.

Упродовж трьох років МОН України і АПН України мали здійснити оновлення змісту відповідно до нової структури школи і підготувати державні стандарти, навчальні плани і програми базової і повної, а також спеціальної загальної середньої освіти, нові підручники, іншу навчально-методичну літературу.

Стосовно початкової школи державний стандарт затверджувався двічі: у 2000 р. Кабінетом міністрів України та зі змінами, затвердженими МОН України у 2005 р. за результатами апробації нових програм і підручників. Порівняно з чинними до 2000 р. 4-річною школою було розроблено результативну складову змісту освіти, посилено інтеграцію на рівні змістових ліній, збагачено діяльнісно-практичну спрямованість тощо.

Щодо основної і старшої школи, то, враховуючи складність і новизну розроблення державного стандарту і значної кількості оновлених та нових навчальних програм, МОН України було вирішено спрямувати зусилля на створення варіантів перехідних типових навчальних планів на період з 2001/2002 по 2004/2005 навчальні роки для початкової, основної і старшої школи.

Після затвердження «Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти» (2004 р.) було затверджено Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів для основної та старшої школи (24 варіанти для всіх типів закладів).

У конструюванні змісту в основній школі спиралися на такі інновації:

- включення до типових навчальних планів нових предметів людиноцентричного виховного і розвивального спрямування. Так, у 5–6 класах вивчається етика, у 5–9 класах – «Основи здоров'я», предмет, що інтегрує знання з валеології та безпеки життєдіяльності; у 5–8 класах уведено новий інтегрований курс «Мистецтво», зміст якого побудовано на основі поліхудожнього і полікультурного підходів до художньо-естетичної освіти;
- у 5–6 класах значно розширений інтегрований пропедевтичний курс «Природознавство», яким передбачено формування в учнів цілісного уявлення про навколишній світ, виховання пізнавального інтересу до предметів відповідної галузі;
- обов'язковим стає вивчення у 9 класі інформатики як спеціального предмета; за наявності комп'ютерної техніки у 7–8 класах у межах галузі «Технологія» також може вивчатися інформатика.

У старшій школі, ґрунтуючись на Концепції 12-річної школи, Концепції профільного навчання щодо організації навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, відповідно до основних типів закладів, розроблено типові навчальні плани, за якими має бути реалізований зміст освіти залежно від обраного профілю.

У навчальних планах передбачено наскрізне вивчення іноземної мови, суттєве збільшення годин на основи здоров'я і фізичне виховання, інформатики, оновлено змістове наповнення предметів природничо-математичного, суспільствознавчого циклу, технології.

Упродовж останніх років у колі наукової і законодавчої уваги були ціннісні засади і компетентнісний підхід у відборі змісту. Обґрунтовано застосування таких фундаментальних принципів конструювання змісту як гуманізація, інтеграція, диференціація і зроблено перші спроби впровадження компетентнісного підходу. Водночас усе гостріше постає потреба реалізації системного і більш результативного підходу до визначення змісту загальної середньої освіти, його структурування, розподілу за етапами навчання і результатами.

У процесі розроблення й упровадження змісту для 12-річної школи зіткнулися з низкою поки що неподоланих проблем, зумовлених сукупністю об'єктивних і суб'єктивних чинників. Серед них, зокрема, недосконалість чинного законодавства про формування Державного стандарту; кризові явища у підручникотворенні; швидкі темпи розроблення змісту без належного наукового обґрунтування та експериментальної перевірки нових предметів і курсів. Гострою проблемою залишається перевантаження змісту другорядним і фактичним матеріалом. В умовах стандартизації змісту його диференціація залишається недостатньо обґрунтованою в психологічному і дидактичному аспектах. Належно не розв'язано проблеми змісту громадянської, економічної, екологічної освіти; не вирішено теоретично і практично питання збалансованості мовної освіти; вивчення іноземних мов у загальноосвітній школі вимагає ґрунтовнішого наукового осмислення і практичного вирішення [3, с. 132–135].

Відміна Верховною Радою України 12-річної школи у 2010 р. перервала імплементацію реформи, що призвело до проблем з наступністю, адаптації навчальних програм і підручників.

Аналізуючи якість середньої освіти в Україні, звернемось до виступу голови Комітету з питань науки і освіти Верховної Ради України Л. Гриневич на парламентських слуханнях «Доступність і якість загальної середньої освіти: стан і шляхи поліпшення» 23 жовтня 2013 року. У своїй доповіді Л. Гриневич акцентувала увагу на значній розбіжності доступності і якості навчання в сільській місцевості і в містах. Соціологічні дослідження свідчать, що шанси здобути вищу освіту для дітей, чиї батьки мають низький рівень освіти, значно менші, порівняно з однолітками, чиї батьки мають вищу освіту. Ми маємо нерівні умови, вже починаючи з дошкільної освіти, навіть при тому зростанні охоплення, яке сьогодні є, воно недостатнє.

Загальну середню освіту безкоштовно гарантує Конституція. Водночас держава перекладає на батьків усе більшу частину видатків, необхідних для забезпечення загальної середньої освіти. За офіційною статистикою 2011 року, домогосподарства витратили 16,7 мільярдів гривень, без врахування усіх неофіційних внесків батьків, які вони вкладають у безкоштовну освіту. Відповідно, у школах, де

навчаються діти заможніших батьків, є ширші можливості для здобуття якіснішої освіти, де батьки матеріально не забезпечені, то діти навчаються у школі, яка не має сучасних посібників і технічних засобів навчання, а отже, гірші умови праці для педагогів і менше шансів належно підготуватися дітям до продовження освіти.

На цьому шляху пропонується розв'язання низки завдань. Першочергово – вмотивований, кваліфікований з високим соціальним статусом учитель. Сьогодні українська школа тримається на відданій праці та ентузіазмі вчителів і керівників навчальних закладів. У провідних країнах світу вчитель належить до середнього класу і депутати першого скликання українського парламенту добре розуміли це, а тому заклали до статті 57 Закону про освіту норму, згідно з якою посадовий оклад учителя має бути не нижчим рівня заробітної плати по промисловості і відповідати іншим нормам. Ця планка повинна бути повернена у законодавство і має бути прийнята урядова програма поступового доведення зарплати до визначеного законодавством рівня.

Друге. Держава повинна чітко визначити та забезпечити стандарти освіти для кожної дитини незалежно від місця проживання й майнового статусу учнів, водночас створюючи простір для виявлення та розвитку індивідуальних здібностей.

Третє. Аби збільшити фінансування освіти, нам потрібно переглянути структуру витрат і збільшити ефективність використання коштів. Частка бюджетних витрат загалом на освіту у нас складає між 6% і 7% ВВП. Це співмірно з іншими країнами. А от на загальну середню освіту в Україні виділяється з них коштів 3% ВВП. А в країнах Організації економічної співпраці і розвитку – в середньому 4%. Саме загальна середня освіта гарантується державою як безкоштовна і частку фінансування на неї необхідно збільшити.

Четверте. Ми зобов'язані гарантувати доступність загальної середньої освіти і для дітей з особливими потребами. Для всіх дітей молодшого шкільного віку початкова школа має знаходитися якомога ближче до місця проживання. Доступність якісної загальної середньої освіти можна збільшити за рахунок впровадження новітніх інформаційних технологій шляхом повного покриття всіх шкіл широкосмуговим Інтернетом.

П'яте. Сучасний зміст освіти, який спрямований на формування компетентностей та цінностей. Усвідомлення своєї ідентичності й громадянської відповідальності, пошанування власної гідності і гідності іншої людини, вміння критично аналізувати і долати проблеми, екологічне мислення, здатність до творчості та уміння вчитися впродовж життя – це необхідні риси сучасного українського випускника, які ми маємо сформувані через оновлений зміст освіти.

Компетентнісний підхід має стати реальністю в усіх нових програмах, підручниках і навчальних матеріалах.

Євроінтеграція зобов'язує нас дати можливість кожній дитині оволодіти принаймні однією з іноземних мов на рівні B-I – незалежного користувача.

Потребує серйозного опрацювання концепція профільного навчання.

Треба налагодити в країні сучасне виробництво навчальних посібників, переглянути наявні процедури підручникотворення.

Шосте. Треба децентралізувати систему управління освітою. Центральні органи влади повинні формувати політику, затверджувати державні освітні стандарти з визначеними і очікуваними навчальними результатами.

Місцеві управління освітою створюють належні умови роботи, а учитель сам вирішує, як будувати навчальну програму у визначених державою рамках, методики і якими підручниками користуватися.

Сьоме. Потрібна система моніторингу й оцінювання якості освіти. Ми беремо участь у TIMSS, але необхідно підключатися і до PISA. Але ще важливішим є поширення зовнішнього незалежного оцінювання на всіх випускників.

Саме через освіту держава проектує і формує власне майбутнє. Ми маємо перетворити школу на інструмент вирівнювання і покращення можливостей, а не поглиблення соціальної нерівності. Кожна дитина має там знайти підтримку, щоб перебороти обставини соціального походження [8].

На думку експертів в сфері освітньої політики, на якість навчання впливають системи фінансування навчальних закладів. Показовим у цьому може бути досвід освітніх реформ у Грузії. В цій країні кожен

учень отримує ваучер на освіту і має право обирати будь-яку школу. Сума ваучера залежить від того, де знаходиться навчальний заклад, наприклад, у місті, селі або гірській місцевості. Також ця країна перейшла на так звану «подушеву» систему фінансування, тобто школа отримує стільки грошей, скільки в ній учнів. Це спрацьовує, бо стимулює школи до вдосконалення, що залучатиме більше учнів. За таких умов фінанси розподіляються більш прозоро [6].

Експерти вважають, що в середній освіті має відбутись децентралізація. Школи, як і вищі навчальні заклади, повинні мати можливість самостійно ухвалювати рішення і розпоряджатися фінансами. У Грузії, наприклад, ліквідовані всі управління освітою. Між школами і міністерством освіти відсутні посередники, менше стало непотрібних засідань. Школи разом з батьками повинні самі вирішувати, за якими підручниками вчитися.

Ще, на думку експертів, школам треба надати свободу в системі підвищення кваліфікації вчителів. «Раз за п'ять років педагоги зобов'язані вчитись на державних курсах. Сказати, що програми там застарілі і не ефективні, – нічого не сказати, – говорить директор Київського ліцею бізнесу, відповідальний секретар Асоціації керівників шкіл Л. Паращенко. – Але якщо вчителям надати право вибору, де підвищувати кваліфікацію (наприклад, є чимало приватних центрів, де можна пройти цікаві тренінги), а гроші на це віддати школам або місцевим органам освіти, то вся ця система працювала б більш ефективно».

Незважаючи на те, що зовнішнє незалежне оцінювання підтримують багато вчителів, експерти вважають, що його необхідно реформувати. «Слід зробити ЗНО більш чутливим до творчих здібностей абітурієнтів, додавши до нього завдання відкритого типу. Не слід вступ до вузів зводити до вирішення тестових завдань. Від цього страждають аналітичні, креативні здібності учнів, не розвивається їх уміння мислити, вирішувати нестандартні завдання, – каже ректор НТУУ «КПІ» М. Згуровський. – Наприклад, більше половини абітурієнтів, які на тестах з математики та фізики отримали 180 балів, не складають першу сесію в КПІ з цих предметів. Безумовно, це пов'язано не тільки з ЗНО, але й з погіршенням якості підготовки з цих предметів в школі». «Щорічно перевіряючи рівень знань

першокурсників, ми також помітили, що рівень знань тих, хто вступає понизився, — зазначає проректор з науково-педагогічної роботи КНУ імені Т. Шевченка В. Бугров. — Треба серйозно взятися за середню освіту, підвищити матеріальний статус вчителя і залучати серйозні інвестиції в школи. Наприклад, у більшості з них відсутні нормальні лабораторії з фізики і хімії» [15].

Кожна країна, що претендує на статус демократичної, під час створення освітнього законодавства керується Конвенцією про права людини з її вимогами дотримання особистих і рівних прав усіх громадян. І в Україні як Конституція, так і Закон України «Про освіту» проголошують непорушність принципу рівного доступу громадян до вищої освіти, неприпустимість існування та використання будь-яких форм дискримінації. Водночас, ці самі документи вимагають від державних органів управління освітою забезпечення високої якості навчання.

Вітчизняна практика свідчить, що співвідношення вимог «рівності і справедливості доступу» та «високої якості» середньої і вищої освіти певною мірою антагоністичні. Вимоги високої справедливості під час вступу до вищих навчальних закладів стикаються з поширеністю явища селекції в умовах конкурсного відбору. Навіть тоді, коли вступні конкурсні екзамени відбуваються на основі стандартизованих тестів, зберігається певна дискримінація і частина молоді не може реалізувати своє конституційне право на вільний доступ до найбільш якісних варіантів середньої і вищої освіти.

У Франції, як і в багатьох інших розвинених демократичних країнах світу, застосовується відкритий варіант вищої освіти, коли в усіх випадках в значну частину закладів вступ безконкурсний. Саме так поєднується недискримінаційність вступної процедури з правом кожної особи здобути вищу освіту [17, с. 100].

Досі в Україні немає зручної та дієвої системи забезпечення необхідною інформацією вчителів і батьків, яка б надавала своєчасні матеріали щодо наявних інновацій, нерідко педагоги просто не знають, що відбувається в освітній галузі як на законодавчому, так і на змістовому рівнях. Усе це суттєво гальмує соціальний розвиток і розбудову освітньої галузі, зокрема впливає на якість шкільної освіти взагалі. Причинами, що зумовлюють такий стан, є й залишкові чин-

ники пострадянської освітньої системи, і незахищеність користувачів щодо вільного вибору та доступу до освіти, і замала інформаційна забезпеченість педагогів необхідними постійно оновлюваними матеріалами, недосконалість системи підготовки й підвищення кваліфікації педагогів та недостатнє розуміння серйозності наукового аналізу й рекомендацій фахівців – компаративістів у галузі освіти, погана спроможність прогнозувати освітню ситуацію в Україні відповідно до наявних показників і здійснювати гармонійне оновлення всієї системи. Освітню галузь, на жаль, намагаються реформувати переважно на адміністративному рівні, майже не враховуючи думки її користувачів, педагогів, усієї громадськості.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти, яка є стратегічним документом, що визначає основні напрями розвитку освіти в XXI ст., оновлення освітньої системи має базуватись на пріоритетах державної політики, серед яких – створення рівних можливостей для дітей та молоді в здобутті якісної освіти, постійне оновлення змісту освіти та форм організації навчально-виховного процесу, особистісна орієнтація, формування загальнолюдських і національних цінностей, формування через освіту здорового способу життя, забезпечення запитів національних меншин, запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій, інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів [22, с. 16].

У 2010 р. ученими НАПН України було розроблено «Білу книгу національної освіти України» за загальною редакцією президента НАПН України В. Кременя, в якій аналізуються сучасний стан і основні напрями розвитку вітчизняної освіти, спрямовані, зокрема, на підвищення її якості. У програмному документі зазначається, що реформування школи відбувається в умовах складних і суперечливих процесів усебічної глобалізації життя, протистояти якій не може жодне суспільство. Ці процеси знаходять своє відображення й у сфері освіти. Передусім активно формуються інноваційні утворення «світовий освітній простір», «європейський освітній простір», «світові освітні мережі». Різні рівні інтеграції освітніх, наукових, педагогічних, громадських організацій створюють широкі можливості для їх співпраці, взаємодії в умовах інтернаціоналізації різних сфер

життя суспільств. Відбувається глобалізація навчальної, дослідницької, інноваційної діяльності за рахунок формування нових систем дистанційного навчання і дослідницьких мереж, які діють у світі незалежно від географічних та політичних кордонів.

Експерти вважають, що у розвитку освіти мають враховуватися потужні інтеграційні процеси, зокрема в країнах Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), Європейського Союзу (ЄС), які висувають якісно нові завдання у розробленні освітньої політики щодо узгодженої стратегії змін усіх рівнів освіти країн-учасниць. Яскравим прикладом є діяльність Центру освітніх досліджень та інновацій ОЕСР, утвореного у 1968 р., спільні дії країн ЄС щодо реалізації серії масштабних програм у галузі професійного навчання, вищої і загальноосвітньої школи, які набули авторитету і в нашій країні (наприклад, «Сократ» (1995–2006 рр.), «Леонардо да Вінчі» (1995–2006 рр.), «Молодь» (2000–2006 рр.)). Особливого значення для модернізації освіти набувають орієнтири Болонського процесу (1999 р.), Лісабонської стратегії (2000 р.), Лісабонської конвенції «Про визнання кваліфікацій» (1977 р.), «Рамки кваліфікацій європейського простору вищої освіти» (2005 р.), «Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя» (2008 р.).

У контексті глобалізаційних тенденцій і сучасних викликів українська освіта повинна професійніше готувати людину до життя в інформаційному суспільстві, суспільстві знань та інновацій. Вхідження світу у науково-інформаційний тип прогресу зумовлює необхідність формування людини з інноваційним мисленням, інноваційною культурою, здатністю до інноваційної діяльності.

Учені НАПН України, створюючи український варіант «Білої книги», прагнуть використати нові засоби привернення уваги законодавчої і виконавчої влади, суспільства, освітянського загалу, засобів масової інформації до нової ситуації розвитку освіти – освіти для нових поколінь, проблемне поле якої містить численні суперечності і ризики для благополуччя сучасної і майбутньої України.

З цією метою розробники «Білої книги» всебічно аналізують стан освіти як цілісності і як багатоаспектного рівневого утворення, визначають і оцінюють нерозв'язані наявні і перспективні проблеми,

обґрунтовують стратегії її розвитку як цілісного феномена, висвітлюють пріоритети розвитку кожного рівня освіти. Стратегії включають сукупність методологічних, теоретичних настанов, з яких випливають рекомендації, як в умовах глобалізації, євроінтеграції, національної самоідентифікації, розв'язання внутрішніх суперечностей досягти інваріантних характеристик якості рівнів української освіти за мінливих умов її розвитку.

Сучасне розуміння якісної освіти означає, що за звичайної, традиційної освіти навчити людину на все життя неможливо. Творче засвоєння певної суми знань залишається важливою функцією сучасного навчального процесу. Щоправда, і у цьому є низка проблем, наприклад, недостатньо чітке виокремлення саме базових знань, намагання домогтися їх засвоєння, а то й механічного запам'ятовування учнем без інформаційного супроводження базових знань, яке є швидко змінюваним і другорядним. Ще одна проблема – неповна відповідність базових знань, сформульованих у програмах і підручниках, сучасним досягненням науки. Як приклад, відсутність у чинних програмах і підручниках знань із нанотехнологій, які за своєю основоположністю мають вивчатись у школі. Те саме можна сказати про біотехнології, як і про сучасні досягнення біології взагалі. Тому створення нових навчальних програм і підручників при переході до нового змісту і 12-річного терміну навчання, окрім інших завдань, повинно усунути ці та інші недоліки [3, с. 12–15].

Поспіль із засвоєнням базових знань перед сучасною освітою все більше постає завдання навчити учня самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, навчити навчатися, виробити потребу в навчанні впродовж життя.

Сучасна людина – це людина, яка постійно навчається, для якої здобуття знань стає сутнісною рисою способу життя. Таку людину має формувати вже школа, а створювати умови для безперервної освіти впродовж життя повинні суспільство і держава. Для цього слід налагодити сучасну і ефективну систему освіти дорослих, яка б передбачала: спеціальні навчальні установи, як наприклад, систему післядипломної освіти педагогів, яка включає інститути післядипломної освіти в кожному регіоні України; освітні послуги дорослим повинні

надавати університети, започаткувавши різноманітні навчальні програми; саме для дорослих найефективнішим може бути дистанційне навчання з використанням сучасних інформаційних технологій; освітньо-пізнавальні передачі, а то й спеціальний канал на національному телебаченні і радіо.

У сучасних умовах суттєво актуалізується ще одна функція навчального процесу – навчити людину використовувати знання у своїй практичній діяльності – професійній, громадсько-політичній, побуті тощо. Поки що засвоєння знань тими, хто навчається, часто свідомо чи ні, зорієнтовано на досягнення «тактичної цілі» – успішно скласти іспит чи залік, по суті ця сама ціль набуває і стратегічного виміру. Практично втрачається сенс навчання, засвоєння знань. Вихід тут один – позбутися формального підходу в навчанні, перетворити навчальну діяльність на органічне засвоєння знань як методології, бази, основи діяльності людини в різних сферах життя. І цього можна досягти лише за суттєвої перебудови самого викладання знань. Яскравим прикладом хибності нашої освіти є викладання іноземних мов, коли нас вчили знанню про мови, але нас не вчили самій мові. Це можна сказати і про вивчення математики, коли учні не можуть застосовувати знання для аналізу конкретної ситуації, а також при вивченні історії, коли самоціллю стають запам'ятовування дат подій, їх перебіг, і повністю нехтується аспект використання знання історії для аналізу учнями сучасних подій в суспільстві. Подібні недоліки є типовими і для інших предметів, практично для освіти в цілому. І не тільки загальної середньої, а й професійно-технічної та вищої.

Освіта в Україні, як і в будь-якій іншій країні, нерозривно пов'язана з суспільством, його традиціями і цінностями, а тому зберігає багато рис минулого. І хоча за роки незалежності відбулася певна демократизація атмосфери в освітніх закладах, прояви репресивної, авторитарної педагогіки, суб'єктно-об'єктний тип взаємовідносин того, хто навчає, і того, хто навчається, коли перший є активним суб'єктом, а другий пасивним об'єктом, ще досить поширені. У результаті чого формується не самодостатня особистість, а несамостійна людина. На думку президента НАПН України В. Кременя, подібний тип відносин слід залишити в минулому якомога скоріше. Не зробивши цього, ми

ніколи не матимемо сталого демократичного суспільства і цивілізованої ринкової економіки [3, с. 18–20].

З метою посилення формування самодостатньої особистості чимало кроків у модернізації освіти було зроблено останніми роками. Так, у початковій школі введено інтегрований курс «Я і Україна». Не просто оточуючий світ, а Я – особистість і мої взаємовідносини із середовищем, як з іншими людьми, колективами, суспільством у цілому, так і з природою. У 5–6 класах запроваджено новий предмет «Етика», який також покликаний посилити особистісну орієнтацію навчання. Введено позитивне дванадцятибальне оцінювання, яке дає більше заохочувальних, спонукальних можливостей, ніж попереднє, що мало три позитивні (3, 4, 5) і дві негативні (1, 2) оцінки. Відбувається демократизація стосунків учителя і учня та інше. Водночас багато належить зробити. Найбільше турбує ставлення до особистості в суспільстві і в сім'ї. Маємо багато прикладів жорстокого ставлення до дитини, нехтування її думкою, позицією, що, безумовно, негативно позначається на розвитку дитини. Тому демократизація суспільства важлива також з огляду на передумови формування вільної, самостійної особистості.

Потрібно змінити взаємовідносини вчителя і учня. Вчитель повинен перестати бути над учнем, перестати жорстко регламентувати і однозначно визначати його розвиток і пізнання, а стати ніби поряд з ним, допомагаючи сконструювати і реалізувати оптимальний шлях пізнання і розвитку на основі індивідуальної сутності.

У вітчизняній школі останніми роками зростає кількість психологів у школі, але повноцінної системи психологічної, а тим більше психолого-методичної служби в освіті, яка б опікувалась і здоров'ям дитини, немає. Тому високу психологічну підготовку повинні мати як учителі, які працюють у школі, так і майбутні, для чого слід внести відповідні корективи у навчальний процес педагогічних університетів [3, с. 21–23].

Комітет з економічних реформ при Президентові України розробив Програму реформування вітчизняної системи освіти відповідно до економічних реформ на 2010–2014 роки. У документі, зокрема, визначено проблеми, які стоять перед системою освіти, їх причини,

мета та завдання реформування освіти, необхідні кроки реформування системи управління освітою, етапи реформи.

У програмі, зокрема, вказується, що ситуація в сфері освіти характеризується такими проблемами:

- невідповідність якості освіти сучасним вимогам. Україна не представлена в жодному з основних міжнародних рейтингів найкращих університетів. Близько 20% роботодавців указують на невідповідність кваліфікації працівників займаній посаді. Україна замикає першу сотню країн за використанням у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій;
- недостатня доступність освіти. У 2009 р. лише 57% дітей відвідували дошкільні заклади. Майже в 50% дитячих садків чисельність дітей перевищує кількість місць. 15,5% учнів у сільській місцевості проживають на відстані понад 3 км від школи. Транспорт з них забезпечені 91,5% (за програмою «Шкільний автобус» – 67,4%). Доступ до якісної освіти особам з особливими потребами залишається обмеженим. Надмірна кількість пільг при вступі до ВНЗ обмежує доступ до вищої освіти абітурієнтам з високим рівнем знань;
- неефективність механізму державного фінансування системи освіти. Незважаючи на збільшення бюджетних видатків на освіту (з 4,2% ВВП у 2000 р. до 7% ВВП у 2007 р., тоді як у розвинених країнах у середньому – 5% ВВП), ефективність використання цих коштів залишається вкрай низькою. Рівень забезпеченості загальноосвітніх шкіл сучасними засобами навчання (кабінети біології, фізики, хімії) складає 29,3% від потреби. Схожа ситуація у ПТУ й у ВНЗ. Основні статті видатків бюджету спрямовані не на підвищення якості освіти, а на виплати зарплати й комунальні платежі (понад 70% усього фінансування);
- наростання диспропорцій між підготовкою фахівців і попитом на них на ринку праці. ВНЗ при формуванні планів набору студентів виходять з міркувань збереження контингенту студентів і викладачів. У 2009 р. 46 тисяч випускників ВНЗ і 27 тисяч випускників ПТУ перебували на обліку в центрах зайнятості;

- відсутність єдиного освітнього простору. Сьогодні ВНЗ перебувають у підпорядкуванні 27 центральних органів виконавчої влади, що суперечить світовій практиці;

Причинами окреслених вище проблем є:

- відсутність єдиної системи управління якістю освіти та її моніторингу;
- відсутність державних норм визначення вартості освітніх послуг у ВНЗ і в ПТУ: неефективність норм бюджетного фінансування дошкільних, загальноосвітніх і позашкільних закладів;
- обмеженість автономності й відсутність реальних стимулів використання бюджетних і залучених коштів у навчальних закладах (зокрема в умовах скорочення контингенту учнів);
- наявність у наслідок несприятливої демографічної ситуації великої кількості малокомплектних шкіл у сільській місцевості;
- неефективність моніторингу потреб ринку праці, відсутність урахування сучасних потреб роботодавців системою професійно-технічної та вищої освіти, неузгодженість дій державних структур при плануванні потреби у фахівцях.

Мета та завдання.

Метою реформи системи освіти є підвищення конкурентоспроможності української освіти, інтеграція системи української освіти в єдиний європейський освітній простір.

Для досягнення цієї мети на період реформи поставлено такі завдання:

- створити єдиний освітній простір, удосконалити систему управління освітою;
- підвищити якість освіти;
- забезпечити доступність до якісної освіти, спадкоємність рівнів освіти (дошкільної, початкової, середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої, післядипломної, освіти впродовж життя);
- підвищити ефективність фінансування освіти.

Необхідні кроки.

Удосконалення системи управління освітою:

- здійснення єдиної освітньої політики;
- підвищення ефективності навчальних закладів у розпорядженні фінансовими ресурсами;
- оптимізація мережі навчальних закладів з урахуванням демографічних і економічних реалій та необхідності підвищення якості освіти (створення освітніх округів, оптимізація мережі шкіл, реформування системи інтернатних закладів; передання функцій управління ПТУ на місцевий рівень; створення укрупнених регіональних ВНЗ);
- перегляд застарілих типових штатних нормативів.

Підвищення якості й конкурентоспроможності освіти:

- створення нових державних стандартів початкової, базової й повної середньої освіти; запровадження стандартів, що ґрунтуються на компетентностях у професійно-технічній освіті;
- розроблення національної системи оцінювання якості освіти; створення незалежних кваліфікаційних центрів, у тому числі для підтвердження кваліфікації в європейській системі стандартів; стимулювання створення незалежних національних рейтингів шкіл, ПТУ, ВНЗ;
- запровадження обов'язкової дошкільної освіти дітей дошкільного віку;
- створення умов для раннього виявлення творчих нахилів дитини;
- забезпечення у навчальних закладах середовища, що сприяє збереженню здоров'я;
- проведення диспансеризації учнів загальноосвітніх закладів;
- широке запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальних закладах;
- узгодження кваліфікаційних характеристик, стандартів і навчальних програм з освітньо-кваліфікаційними вимогами робочих місць;

- мотивація роботодавців до участі в підготовці навчальних програм, узгодження з ними освітніх і професійних стандартів, переорієнтація навчальних планів на збільшення частини практичного компонента, масштабне запровадження програм стажування на виробництві;
- розподіл у ВНЗ навчальних програм академічного й практичного профілю, розвиток професійно-орієнтованої вищої освіти.

Забезпечення доступності освіти:

- розроблення й запровадження нових підходів до вирішення завдань інтеграції в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- запровадження профільного навчання у загальних середньо-освітніх школах;
- запровадження Національної рамки кваліфікацій;
- стимулювання розвитку системи освіти впродовж життя.

Підвищення ефективності фінансування освіти:

- розроблення й перехід до єдиного стандарту вартості навчання одного учня/студента;
- перехід у фінансуванні навчальних закладів від принципу утримання закладів до принципу формування їх бюджетів, виходячи з кількості учнів до стандарту вартості навчання одного учня/студента;
- розширення можливостей навчальних закладів залучати додаткові кошти за рахунок легалізації інституту «ендаументу» – благодійних цільових некомерційних фондів; використання грантової підтримки дослідних проектів та освітніх інновацій; розширення списку платних послуг, що надаються навчальними закладами;
- розширення прав шкіл, ПТУ самостійно розпоряджатися матеріальними, фінансовими й кадровими ресурсами;
- зміна підходів до формування державного замовлення на підготовку фахівців на основі впровадження прогнозу потреб економіки (регіону).

Програмою економічних реформ визначено їх етапи.

I етап (до кінця 2010 р.):

- внесення змін до Бюджетного кодексу з метою підвищення фінансової автономності навчальних закладів;
- оптимізація кількості бюджетних програм у сфері освіти;
- затвердження положення про освітній округ;
- вироблення рекомендацій для місцевих рад щодо оптимізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів.

II етап (до кінця 2012 р.):

- удосконалення законодавчої бази щодо диверсифікованості джерел фінансування освіти, розширення автономії ВНЗ у навчальній, науковій, фінансово-господарській діяльності, запровадження механізму національного «ендаументу»;
- участь України в міжнародних оцінках (TIMSS2011 та ін.);
- удосконалення нормативного забезпечення освіти (Програма розвитку дошкільної освіти на 2011–2017 рр. Програма поліпшення якості природно-математичної освіти, Програма «Сто відсотків» – масштабне запровадження інформаційно-комунікаційних технологій, нові типові штатні нормативи для всіх рівнів освіти);
- прийняття Національної рамки кваліфікації;
- створення методики розробки стандартів, що ґрунтуються на компетенціях для професійно-технічної освіти, у якій чітко визначено механізм участі роботодавців;
- завершення передання функцій оперативного управління ПТУ на місцевий рівень зі збереженням державної форми власності.

III етап (до кінця 2014 р.):

- розроблення методичних засад прогнозування потреби у фахівцях на ринку праці; прийняття порядку формування й розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, робочих кадрів з урахуванням потреб ринку праці й контролю за його виконанням;

- запровадження Національної рамки класифікації;
- створення нових державних стандартів початкової, базової й повної середньої освіти, запровадження стандартів, що ґрунтуються на компетенція у професійно-технічній освіті.

Індикатори успіху:

- забезпечення охоплення дошкільною освітою не менше 75% дітей дошкільного віку (нині – 57%);
- забезпечення охоплення дошкільною освітою 100% дітей перед шкільного віку (нині – 93,5%);
- забезпечення транспортними послугами 100% учнів сільської місцевості, які проживають на відстані понад 3 км від школи, за державною програмою «Шкільний автобус» (нині – 67,4%);
- збільшення показника кількості студентів денної форми навчання на одного викладача до 18 (нині – близько 13);
- розробка професійних стандартів і модульних програм навчання, на формування компетентностей не менше ніж за 150 професіями (нині – 5 у рамках експерименту);
- оснащення 100% загальноосвітніх навчальних закладів сучасними комп'ютерними комплексами (нині 95% включно із застарілою технікою), підключення їх до мережі Інтернет, подолання «цифрової неграмотності» дітей, підлітків. учителів, незалежно від місця проживання;
- присутність ВНЗ України в основних міжнародних рейтингах найкращих університетів [12].

Наразі, за даними соціологічних досліджень (дані Інституту Горшеніна, м. Київ), про якість вітчизняної освіти: майже половина українців (45,2%) задовільно оцінила якість освіти, що надається сучасною середньою школою; чверть опитаних (24,9%) оцінили її як «хорошу», кожний п'ятий (19,4%) дав оцінку «погано» і лише 5,8% опитаних оцінили якість середньої освіти в Україні на «відмінно». Вагаються з відповіддю на це запитання 4,7% респондентів [28].

Міністр освіти України С. Квіт вважає, що 12-річна освіта в школі рано чи пізно повернеться – «сподобається це комусь чи ні». Зараз це питання винесено на обговорення експертного співтовариства. Нагадаємо, що 12-річну школу впровадили у 2002 році, а в 2010 році скасували. В Міносвіті тоді переважали думки, що шкільний курс надзвичайно затяжний і потребує надто значних витрат. Враховувались і позиції учнів – багато учнів не бажали навчатися в школі до 18–19-річного віку [6].

Список використаних джерел

1. Бартелями Д. Европейское измерение в среднем образовании / Д. Бартелями, Р.Риба, Ц. Бирзеа, Ж.-М. Леклерк // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 6. – С. 26–43.
2. Безносок О.О. Приєднання України до європейського простору освіти: проблеми та перспективи / О.О. Безносок // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции: сборник материалов VII междунар. науч.-практ. конф., Брест. 19–20 мая 2014 г.: Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина; редкол.: Т.А. Ковальчук, Л.М. Максимук, М.С. Строчук. – Брест: БРГУ, 2014. – 298 с.
3. Біла книга національної освіти України / [Т.Ф.Алексєєнко, В.М.Аніщенко, Г.О.Балл та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г.Кременя; НАПН України. – Київ: Інформсистеми, 2010. – 341 с.
4. Воскресенская Н.М. Опытразработкистандартовобразованиявзарубежных странах [Электронный ресурс] / Н.М.Воскресенская. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-razrabotki-standartov-obrazovaniya-v-zarubezhnyh-stranah>.
5. В школы хотят вернуть 12-летнее обучение / Вести. – 30 апреля 2014.
6. Вяземский Е. Национальные образовательные стандарты: расстановка приоритетов / Е. Вяземский – Сентябрь, 4, 2012, рубрика Зарубежный опыт. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://socialnauki.prosv.ru/article/1237>.
7. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – Москва: Флинта. – 1998. – 608 с.
8. Доступність і якість середньої освіти в Україні / Виступ голови Комітету з питань науки і освіти Л. Гриневич на парламентських слуханнях «Доступність і якість загальної середньої освіти: стан і шляхи поліпшення» 23 жовтня 2013 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://profspilka.kiev.ua/soc-zahust/other/3159->

rekomendacyi-parlamentskih-sluhan-na-temu-dostupnst-ta-yakst-zagalnoyi-serednoyi-osviti-stan-shlyahi-polpshennya.html

9. Егоров Г.С. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г.С. Егоров, Н.М. Лавриченко, Б.Ф. Мельниченко. – Київ: КМПУ імені Б.Д. Грінченка. – 2003. – 186 с.

10. Еще одна встреча с Советом Европы // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 6. – С. 47–58.

11. Загвоздкин В.К. Рецензия на книгу «О разработке национальных стандартов образования. Экспертиза» / В.К. Загвоздкин // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 282–293.

12. Заможне суспільство, конкурентноспроможна економіка, ефективна держава. Програма економічних реформ на 2010–2014 роки. Комітет з економічних реформ при Президенті України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/docs/Programa_reform_FINAL_1.pdf

13. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / [под. ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского]. – Москва: Педагогика, 1978. – 206 с.

14. Ковалева Г.С. Тестовые технологии за рубежом / Г.С. Ковалева // Педагогическая диагностика. – 2004. – № 3. – С. 159–168.

15. Кол Л. Задания для министра / Л. Кол // Вести. – 3 марта 20014 г.

16. Концепція якості освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/1342/>.

17. Корсак К. Лицеї у середній освіті Європи та України XXI століття / К. Корсак, І. Фалько // Директор школи, лицею, гімназії. – 2002. – 3. – С. 96–102.

18. Лавриченко Н.М. Менеджмент якості шкільної освіти: зарубіжний досвід / Н.М. Лавриченко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 3(13). – С. 59–65.

19. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія / О.І. Локшина. – Київ: Богданова А.М., 2009. – 404 с.

20. Лысова Е.Б. Учебная ориентация во французской школе / Е.Б. Лысова // Мир образования – образование в мире. – 2004. – № 3. – С. 118–126.

21. Ляшенко О. Якісна освіта – пріоритет інформаційного суспільства / О. Ляшенко // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / [за заг. ред. О.І. Локшиної]. – Київ: К.І.С., 2004. – 128 с.

22. Овчарук О. Сучасні підходи до розвитку поняття якості освіти: світовий контекст / О. Овчарук // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та перспективи / [за заг. ред. О.І. Локшиної]. – Київ: К.І.С., 2004. – 128 с.

23. Огнев'юк Д. До обговорення проекту державних стандартів базової і повної середньої освіти / Д. Огнев'юк // Управління освітою. – 2003, серпень. – Спец. вип. – С. 1–3.

24. Освіта України. Збірник Законів. Довідкове видання / за ред. С.О. Борисенка. – Харків: Вид-во «Бурун – Книга». – 2007. – 304 с.

25. Пермякова О.Г. Моніторинг якості навчання у загальноосвітніх закладах Франції другої половини ХХ століття: дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук, 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Пермякова О.Г. – Тернопіль. – 2010. – 324 с.

26. Щербак Е.Н. Зарубежные образцы системы управления высшим образованием (на примере образовательных стандартов Франции и США) [Текст] / Е.Н. Щербак. // Образование и право. – 2012. – № 4. – С. 33–41.

27. Франция глазами французских социологов. – Москва: Наука. 1990. – 280 с.

28. Ярошенко А.О. Якість освіти в Україні потрібно наближати до європейських стандартів [Електронний ресурс] / А.О. Ярошенко // Громадська рада освітян і науковців України: офіційний веб-сайт. – Режим доступу: <http://gronu.org.ua/алла-ярошенко-якість-освіти-в-україні>.

29. Bertrand U. Theories contemporaines de leduration / Uves Bertrand. – Chronique sociale. – 1998–306 p.

30. Boudon R. École et société. Zes paradoxes de la démocratie / R. Boudon, N. Bulle, M. Cherkaoui. – Paris: Press Universitaires de France, 2001. – 297 p.

31. Qualité de l'éducation et exclusion scndaire en France. Fiche resources. 2008. Anquête PISA. 2006. – 9 p.

4.3. Перспективність використання досвіду Німеччини у процесі забезпечення якості загальної середньої освіти в Україні

Н. Шеверун

Формування України як сучасної демократичної, правової держави безпосередньо пов'язане з розвитком освіти. Динамічні зміни в українському суспільстві, які характерні для всіх сфер буття, є неможливими без системного реформування національної освітньої галузі. Водночас модернізаційні перетворення мають здійснюватись відповідно до загальноцивілізаційних тенденцій розвитку національних освітніх систем. Громадяни України прагнуть високого рівня життя, а досягти цього можна тільки шляхом забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

Стратегічним напрямом розвитку для України є впровадження нової парадигми освіти у зв'язку із орієнтацією на загальнолюдські цінності на шляху до європейської спільноти. У країні, у розвитку освітніх систем, відбувається коригування пріоритетів у контексті загальноцивілізаційних тенденцій. На цей процес впливає багато чинників – політичних, економічних, соціальних та ін. [13].

Зі становленням і розвитком незалежної Української держави постало завдання розроблення власної державної освітньої політики. За двадцять три роки окреслено її засади і основні механізми, визначено суб'єкти, які формують і здійснюють державну політику в галузі освіти тощо.

Державна політика в галузі освіти в Україні визначається вищим законодавчим органом, здійснюється органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування на основі затвердженої органами влади і схваленої громадською думкою концепції розвитку освіти. Вона ґрунтується на стратегічних документах розвитку освіти (програми, доктрини, концепції тощо); конституційних нормах, міждержавних договорах, ратифікованих вищим законодавчим органом; законодавчих актах; указах та розпорядженнях Глави держави; постановах Верховної Ради України та Кабінету Міністрів України; наказах спеціально уповноваженого центрального органу виконавчої влади в галузі освіти і науки, інших центральних органів виконавчої влади, яким підпорядковані заклади освіти; наказах та розпорядженнях регіональних (місцевих) органів виконавчої влади, прийнятих у межах їх компетенції.

Реалізація державної політики в галузі освіти в Україні покладається на спеціально уповноважений центральний орган державної виконавчої влади в галузі освіти і науки, інші центральні органи виконавчої влади, яким підпорядковано заклади освіти, місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування.

Перетворення у загальній середній освіті перших років Незалежності України стосувалися, насамперед, визначення концептуальних завдань, розв'язання яких мало сприяти розбудові національної школи і водночас наближувати її до сучасних світових стандартів.

Особлива увага звертається на традиції загальноєвропейського освітнього простору, до якого має намір приєднатися наша держава.

Постійна комісія з питань народної освіти і науки, комітети Верховної Ради України з питань науки і освіти I–VI скликань зробили значний внесок у розроблення та закріплення на законодавчому рівні національної державної освітньої політики.

Першим кроком на шляху освітніх реформ стало прийняття Закону «Про освіту» (1991 р). Законом було визначено мету, сформульовано основні принципи освіти; структуру, права та обов'язки учасників навчально-виховного процесу. Зокрема, в цьому нормативному акті законодавчо закріплювалася обов'язковість повної загальної середньої освіти та визначалося, що вона «забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство і виробництво, екологічне виховання, фізичне вдосконалення» [8, с. 454]. Отже, загальноосвітній заклад мав сприяти гармонійному розумово-фізичному розвитку дитини та суспільно виховувати майбутнього громадянина молодій державі. В свою чергу, держава взяла на себе обов'язки гаранта права на освіту і оплачує її здобуття.

Логічним продовженням курсу реформ стала затверджена Міністерством освіти України Концепція середньої загальноосвітньої школи, в якій визначено основні стандарти середньої освіти, її мету й зміст. У Концепції детально схарактеризовано предмети як державного, так і шкільного компонентів, акцентовано на курсах за вибором, профільному навчанні учнів старших класів, факультативах, вивченні предметів мовного циклу [10].

Стратегію розвитку вітчизняної освітньої галузі визначено у Державній національній програмі «Освіта: Україна XXI століття». В положеннях розділу, який стосується загальної середньої освіти, було сформульовано основні завдання її рівнів: початкового, основного та повного, а також визначено основні стандарти, мету, зміст. Як відзеркалення об'єктивних реалій лібералізації суспільних відносин,

у програмі «Освіта» на державному рівні утверджується створення на рівноправній основі недержавних освітніх закладів [3].

Усі законодавчі акти перших років незалежності стали базою для подальшого просування реформ. На жаль, економічні проблеми періоду, перехідного до ринкових відносин, негативно позначалися на освітній галузі. Хоча освіту було віднесено до державних пріоритетів, більшість положень програм залишалися декларативними. Рішення та рекомендації неодноразових парламентських слухань у Верховній Раді з питань освіти через об'єктивні причини (брак фінансування освітніх програм) не завжди втілювались у життя.

Перетворення в освіті особливо впливають на суспільство. Фахівці неодноразово наголошували, що передусім необхідно ініціювати загальнонародне обговорення мети реформування, змісту реформ та їх послідовності; широко обговорити ці питання на наукових і науково-практичних конференціях, засіданнях учених рад, батьківських зборах, у засобах масової інформації тощо [1, с. 7]. Так, на початку 1996 р. було засновано науково-координаційну раду, результатом роботи якої стало створення концепції Державного стандарту загальної середньої освіти, готувати який розпочали ще у 1994 р. Крім того, було сформовано тимчасові творчі колективи для розробки стандартів із кожної галузі.

Подальшим кроком реформування став прийнятий у травні 1999 р. Верховною Радою України галузевий нормативний акт прямої дії – Закон «Про загальну середню освіту», а на його підставі вийшла Постанова Кабінету Міністрів від 16 липня 2000 р. «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» [6; 18]. У 2001 р. колегія Міністерства освіти затвердила Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа). У преамбулі зазначалося, що перехід до дванадцятирічного терміну здобуття загальної середньої освіти зумовлено увідповідненням вітчизняних освітніх стандартів нормам світового співтовариства: це було однією з рекомендацій Ради Європи щодо освітніх реформ в Україні. Збільшення терміну навчання мало резонанс у суспільстві [10]. За соціологічним дослідженням, у рамках проекту «Рівний доступ до якісної освіти» висловили негативне ставлення до 12-річної школи 65,4%

батьків та 84,8% учителів [24, с. 107–111]. На їхню думку, 12-річне навчання призведе до розтягнутості шкільної програми та затримувати соціалізацію учня і його вихід на ринок праці.

Відповідно до нової Концепції середньої освіти було затверджено нові стандарти початкової освіти, в зв'язку з цим до школи дитина мала йти з 6 років. Слід зауважити, що це перетворення впроваджувалося ще за радянської доби: на початку 70-х рр. XX ст. було розпочато експеримент щодо навчання 6-річних дітей. Отримані результати позитивно вплинули на рішення про те, щоб запровадити шкільне навчання з шести років. Отже, реформування мало спадкоємність.

У 2000/2001 н.р. в дію вводиться нова система оцінювання знань учнів за 12-бальною шкалою та семестровий контроль. Зміна критеріїв оцінювання дала змогу подолати таке явище як другорічництво. Варіативність та демократичність нової системи оцінювання мала й негативний аспект, оскільки нівелювала позитивну оцінку можливості переводити до наступного класу школярів, які виявили початковий рівень знань за цією шкалою.

У 2001 р. відбувся Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, на якому було ухвалено, а згодом і затверджено Президентом України Національну доктрину розвитку освіти – стратегічний план, створений як джерело для групи законодавчих актів, як дороговказ фундаментальних змін. У ній головною метою визначено модернізацію галузі відповідно до потреб ХХІ. ст. Перед освітою постала низка проблем, які потребують не лише мобілізації ресурсів, а й істотної корекції державної політики щодо розвитку галузі [2, с. 39].

Для розв'язання проблем, пов'язаних з підготовкою та професійною діяльністю, забезпечення державної підтримки працівників освіти у 2002 р. постановою Кабінету Міністрів було затверджено Державну програму «Вчитель». Її метою є визначення невідкладних і перспективних заходів щодо реалізації основних напрямів модернізації системи освіти з урахуванням вимог сучасного інформаційно-технологічного суспільства; забезпечення соціально-економічних гарантій професійної самореалізації педагогічних працівників та утвердження їхнього високого соціального статусу в суспільстві

[4, с. 2–3]. Відповідно до загальнодержавної на місцевих рівнях приймалися програми з урахуванням регіональних реалій.

Важливою подією стало затвердження у 2004 р. Державного стандарту базової й повної середньої освіти згідно з законом та постановою про перехід на 12-річний термін навчання. Фахівці відзначають позитиви стандартизації, але водночас наголошують, що її початковий етап свідчить про певну неузгодженість Державних стандартів з іншими концептуальними освітніми документами, недостатнє врахування в них сучасних підходів, зокрема компетентнісного, та потребу в їх подальшому вдосконаленні [1, с. 6]. В основу цих стандартів покладено компетентнісний підхід, тобто спрямування змісту освіти на формування в учнів певних компетентностей, що розглядаються як здатність успішно діяти у різних життєвих ситуаціях і відповідати за свої дії. Отже, вміти користуватися здобутими знаннями.

Продовжується також стандартизація підходів до навчально-виховного процесу і управління. Відповідні положення у галузі загальної середньої освіти знайшли відображення в законі України «Про загальну середню освіту». В Україні розроблено державні стандарти для всіх ланок освіти: Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717 «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання», Державний стандарт базової і повної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» від 14 січня 2004 р. № 24, Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» від 20 квітня 2011 р. № 462, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» від 23 листопада 2011 р. № 1392, які і складають Державний стандарт загальної середньої освіти [18; 19; 21; 22].

В Україні, на відміну від деяких інших країн світу (Великобританії, Данії, Нідерландів), немає затвердженого стандарту діяльності керівників освітньої сфери. Винятком є розроблений учасниками українсько-голландського проекту з освітнього менеджменту (Ukrainian-Dutch Educational Management – UDEM) разом з членами Асоціації керівників шкіл України (АКШУ), вітчизняними і зарубіжними науковцями Базовий стандарт професійної діяльності директора школи, який на цей час має рекомендаційний характер [14, с. 20].

Важливим етапом у розвитку системи освіти України стало запровадження процедур вимірювання її якості, в тому числі шляхом зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) навчальних досягнень учнів-випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Це дало змогу наблизитись до наявних підходів світового співтовариства в цьому напрямі. ЗНО є складовою частиною моніторингу якості освіти.

Водночас ця технологія, що послідовно формується в Україні, має недоліки як змістового, так і організаційного характеру, потребує свого системного удосконалення. Аналізуючи їх, слід звернути увагу на деякі принципи прогалини в цій роботі. Найбільш гострою з них є невідповідність освітнього законодавства чинній нормативній базі щодо запровадження системи ЗНО.

Важливим аспектом подальшого розвитку вітчизняної освіти є створення системи моніторингу якості освіти. В Указі Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» від 4 липня 2005 р. № 1013 ця позиція була відображена як завдання щодо створення національної системи моніторингу якості освіти на основі критеріїв держав – членів Європейського Союзу та забезпечення участі загальноосвітніх навчальних закладів у міжнародних обстеженнях якості освіти [25].

Український центр оцінювання якості освіти створено в 2005 р. на виконання Указу Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», постанови Кабінету Міністрів України «Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти», постанови Кабінету Міністрів України «Про невідкладні заходи

щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти».

У своїй діяльності Український центр оцінювання якості освіти керується Конституцією і законами України, актами Президента України та Кабінету Міністрів України, наказами Міністерства освіти і науки України.

З 2006 р. діють дев'ять регіональних центрів оцінювання якості освіти, які знаходяться у містах Вінниці, Дніпропетровську, Донецьку, Івано-Франківську, Києві, Львові, Одесі, Сімферополі та Харкові.

Діяльність Українського центру оцінювання якості освіти спрямована на розроблення та апробацію моделей зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів для створення умов рівного доступу до вищої освіти. Український центр орієнтується на вдосконалення технологічних аспектів зовнішнього незалежного оцінювання, наповнення банку тестових завдань, поширення знань про зовнішнє незалежне оцінювання серед учнівського загалу і педагогічної громадськості.

Основні завдання Українського центру оцінювання якості освіти:

- підготовка здійснення зовнішнього незалежного оцінювання;
- проведення моніторингу якості освіти;
- проведення соціально-психологічних досліджень та атестації педагогічних працівників;
- ведення реєстру осіб, які пройшли зовнішнє незалежне оцінювання;
- оформлення і видача особам, які пройшли зовнішнє незалежне оцінювання, сертифікатів;
- надання інформації про результати зовнішнього незалежного оцінювання за запитами загальноосвітніх навчальних закладів та вищих навчальних закладів.

У п. 6 Указу Президента України «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» від 20 березня 2008 р. № 244 воно почасти модернізовано і сформульовано таким чином: «Опрацювати у двомісячний строк питання щодо створення у 2008 р. системи

моніторингу якості освіти та участі України у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти» [26].

Оцінювання якості освіти здійснюється шляхом:

- державної підсумкової атестації учнів по завершенні початкової (4 клас) та середньої освіти (9 клас);
- зовнішнього оцінювання навчальних досягнень випускників середніх загальноосвітніх навчальних закладів, за результатами якого проводиться їх державна підсумкова атестація та конкурсний відбір для навчання у вищих навчальних закладах;
- участі учнів у міжнародних дослідженнях якості освіти;
- збирання, аналізу та поширення інформації щодо соціально-економічних і педагогічних показників, які визначають стан функціонування системи освіти на локальному, регіональному, державному і міжнародному рівні;
- підготовки узагальнених аналітичних матеріалів про якість освіти в Україні на різних освітніх рівнях і з різних предметних галузей, визначення стану функціонування системи загальної середньої освіти та прогнозування її подальшого розвитку.

Відповідно до «Порядку зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 25.08.04 р. № 1095:

1. Зовнішнє оцінювання та моніторинг якості освіти (далі – оцінювання якості освіти) запроваджується з метою забезпечення реалізації конституційних прав громадян на рівний доступ до освіти, здійснення контролю за дотриманням Державного стандарту загальної середньої освіти, аналізу стану системи освіти та прогнозування її розвитку.

2. МОН встановлює строки, перелік навчальних предметів, програми та порядок проведення оцінювання якості освіти і визначає загальну стратегію моніторингу якості освіти та забезпечує його проведення, контролює виконання запланованих заходів.

3. Організаційно-методичне і технологічне забезпечення оцінювання якості освіти здійснюється Українським центром оцінювання якості освіти і його регіональними підрозділами.

4. Національна система оцінювання якості освіти включає електронні бази даних, які створюються і ведуться згідно із законодавством у сфері інформаційної безпеки, зокрема:

- навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів;
- відомості щодо педагогічних працівників, які залучаються до зовнішнього оцінювання;
- тестових завдань, які використовуються для зовнішнього оцінювання.

5. Оцінювання якості освіти здійснюється на засадах конфіденційності. Перелік документів, інформація у яких належить до конфіденційної, визначається МОН за поданням Українського центру оцінювання якості освіти. На ці документи поширюється дія Інструкції про порядок обліку, зберігання і використання документів, справ, видань та інших матеріальних носіїв інформації, які містять конфіденційну інформацію, що є власністю держави, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 27 листопада 1998 р. № 1893 (Офіційний вісник України, 1998 р., № 48, ст. 1764; 2001 р., № 49, ст. 2190; 2002 р. № 11, ст. 515).

6. Загальноосвітні навчальні заклади беруть участь у міжнародних обстеженнях якості освіти, зокрема порівняльних оцінюваннях навчальних досягнень учнів різних вікових груп з різних галузей знань, які проводяться міжнародними організаціями.

7. Для участі у міжнародних обстеженнях якості освіти МОН у порядку, встановленому законодавством, визначає базову установу чи організацію, яка виконує всю необхідну підготовчу роботу і узгоджує свою діяльність з відповідними міжнародними організаціями. За результатами цих обстежень готуються аналітичні матеріали.

8. Моніторинг якості освіти проводиться на основі обстеження об'єктів освітньої діяльності шляхом оцінки певних показників та проведення аналізу результатів визначення стану функціонування освітньої системи, здійснення обґрунтованого прогнозу її розвитку, зокрема:

- *на локальному рівні* – системного аналізу діяльності навчального закладу щодо досягнення поставленої перед ним мети, успішності випускників, які вступили до вищих навчальних закладів, прогнозування психолого-педагогічних результатів, а також стану функціонування муніципальної системи освіти в цілому та її порівнянних елементів з урахуванням специфіки функціонування кожного суб'єкта освітньої системи, прогнозування діяльності навчальних закладів;
- *на регіональному рівні* – аналізу стану функціонування регіональної системи освіти, її специфіки та завдань інтеграції з урахуванням державної політики в галузі освіти;
- *на загальнодержавному рівні* – аналізу стану функціонування освітньої системи в цілому, визначення перспектив її розвитку, які враховуються у процесі формування державної політики в галузі освіти;
- *на міжнародному рівні* – визначення рівня функціонування освітньої системи в контексті міжнародних стандартів, який враховується у процесі формування державної політики в галузі освіти.

9. МОН враховує результати зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти під час проведення аналізу стану функціонування освітньої системи, визначає перспективні напрями її розвитку та розробляє заходи щодо реалізації державної політики в галузі освіти. Зазначені заходи оприлюднюються в засобах масової інформації, висвітлюються у фахових виданнях для ознайомлення з ними педагогічної громадськості [20].

Водночас для функціонування дієвої моделі моніторингу якості освіти необхідне створення відповідної інфраструктури. Український центр оцінювання якості освіти є сьогодні організацією, яка переважно зосереджена на проведенні ЗНО і має невелику кількість структурних підрозділів, які відповідають за кілька областей кожен [9, с. 41–56]. Для проведення ефективного моніторингу потрібно створення інфраструктури не тільки на рівні кожної області, але й на районному (міському) рівні. Відповідно, все це передбачає розроблення ти-

пових штатних розкладів, уніфікованих моніторингових показників, механізмів накопичення й опрацювання інформації з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, підготовку підсумкових матеріалів для ухвалення управлінських рішень органами влади.

Поширення інноваційної діяльності в системі освіти України відбувається в контексті світових тенденцій розвитку освітніх систем.

Пріоритетним напрямом розвитку освіти в Україні є вдосконалення системи управління цією галуззю. Суттєвого вдосконалення потребує нормативна база системи управління освітою, яка в цілому сьогодні відпрацьована у відповідних Законах і підзаконних актах. Це, передусім, нормативна база, яка регламентує діяльність органів управління освітою в регіонах. На жаль, існують певні суперечності в документах, що регламентують діяльність головних управлінь освіти і науки обласних державних адміністрацій, управлінь освіти міських рад, відділів (управлінь) освіти районних державних адміністрацій та райвиконкомів. Особливо багато проблем виникає в містах, які мають районний поділ.

З одного боку, в Україні управлінська вертикаль у сфері освіти працює малоефективно, особливо в системі загальної середньої освіти, з іншого – доопрацювання потребує проблема делегованих на місця відповідних повноважень. Наприклад, механізми призначення начальників районних відділів освіти сільських районів і районів у містах принципово різні. Наявна сьогодні нормативно-правова база передбачає погодження керівника освіти районного рівня з управлінням освіти і науки обласної державної адміністрації тільки для сільського району.

У Положенні про відділ освіти районної, районної в містах Києві та Севастополі державної адміністрації, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 11 березня 1999 р. № 347, у п. 7 вказується, що відділ освіти очолює завідувач, який призначається на посаду і звільняється з посади головою районної, районної у містах Києві та Севастополі державної адміністрації за погодженням із заступником голови та з начальником управління освіти відповідно обласної, Київської та Севастопольської міської державної адміністрації [17].

Управління освітою в містах регламентується взагалі примірним Положенням про відділ (управління) освіти виконавчого комітету міської ради і затверджено тільки наказом Міністерства освіти і науки України від 1 квітня 2003 р. № 192 Положення це сьогодні не виконується, в тому числі і п. 5.1. щодо призначення керівників міських управлінь (відділів) освіти за погодженням з начальником управління освіти і науки обласної державної адміністрації. Сьогодні мають місце призначення керівників без зазначеного погодження, без жодних правових наслідків [12].

У Типовому положенні про Головне управління освіти і науки Київської міської державної адміністрації, управління освіти і науки обласної, Севастопольської міської державної адміністрації, що затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2000 р. № 1326, наприклад, у п. 4.1. сказано, що управління здійснює керівництво і контролює діяльність відділів освіти районних, районних у м. Києві та Севастополі держадміністрацій [16]. Як видно з цих документів, немає права контролювати діяльність управлінь освіти міст і управлінь освіти районів у містах з районним поділом.

Крім того, сьогодні фактично не унормовано управління освітою в містах, особливо в містах з районним поділом. Передусім це стосується призначення керівних кадрів.

Аналогічна ситуація існує і з призначенням керівників шкіл. У Положенні про загальноосвітній навчальний заклад, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 964, нечітко виписано процедуру призначення директорів цих закладів. Наявність магістерського ступеня не є обов'язковою умовою призначення на керівну посаду. Усе це безпосередньо впливає на реформування освітньої сфери країни.

У науковій літературі зазначено, що обмежена результативність освітніх реформ в Україні має кілька причин. Головна з них у тому, що уряди і керівники освіти змінювалися надто часто. Це давало змогу розпочати реформу, але не завершити її і дійти до стадії аналізу, підведення підсумків і створення уточненого плану продовження реформи. На цей процес необхідно в середньому 6–8 років [5, с. 112–116].

Державне управління системою загальної середньої освіти.

Державний характер управління системою загальної середньої освіти закріплений у такій системі принципів:

- доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;
- доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти;
- обов'язковість повної загальної середньої освіти;
- рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку;
- гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;
- органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями;
- незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- науковий, світський характер освіти;
- інтеграція з наукою і виробництвом;
- взаємозв'язок з освітою інших країн;
- гнучкість і прогностичність системи освіти;
- єдність і наступність системи освіти;
- безперервність і різноманітність освіти;
- поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті [15].

Ці принципи визначають основні напрями, пріоритети освітньої політики, а отже, і характер освіти та освітніх закладів у країні.

Державні органи управління системою загальної середньої освіти.

Для послідовного проведення державної політики в сфері загальної середньої освіти в Україні створені відповідні державні органи управління: Міністерство освіти і науки, міністерства і відомства, яким підпорядковані заклади загальної середньої освіти, управління

освіти обласних державних адміністрацій, відділи освіти районних (міських) державних адміністрацій.

Спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади в галузі загальної середньої освіти є Міністерство освіти і науки України, яке реалізує державну політику в сфері загальної середньої освіти; здійснює в межах своїх повноважень нормативно-правове регулювання відносин у системі загальної середньої освіти; визначає перспективи розвитку системи загальної середньої освіти; розробляє, впроваджує і контролює додержання Державного стандарту загальної середньої освіти; контролює діяльність органів управління освітою та навчальних закладів системи загальної середньої освіти; організовує нормативне, програмне, науково-методичне та інформаційне забезпечення системи загальної середньої освіти; визначає порядок атестації педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів; організовує підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, ухвалює рішення щодо організації інноваційної діяльності, координує та контролює її проведення; забезпечує підготовку і видання підручників, посібників, методичної літератури, схвалює їх видання; затверджує типові переліки обов'язкового навчального та іншого обладнання, навчально-методичних та навчально-наочних посібників, підручників; виконує інші функції.

Місцеві органи виконавчої влади (управління освіти при обласних державних адміністраціях, відділи освіти при районних (міських) державних адміністраціях) та органи місцевого самоврядування в галузі загальної середньої освіти забезпечують реалізацію державної політики у сфері загальної середньої освіти на відповідній території; контролюють додержання вимог законів та інших нормативно-правових актів у галузі освіти, обов'язкове виконання Державного стандарту загальної середньої освіти всіма навчальними закладами системи загальної середньої освіти, розташованими на їх території; беруть участь у розробленні та реалізації варіативної складової змісту загальної середньої освіти; створюють умови для одержання громадянами повної загальної середньої освіти; організовують нормативне, програмне, матеріальне, науково-методичне забезпечення, перепідготовку, підвищення кваліфікації, атестацію

педагогічних працівників; проводять атестацію навчальних закладів системи загальної середньої освіти, розташованих на їх територіях, оприлюднюють результати атестації; сприяють проведенню інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти; здійснюють інші повноваження.

Для сучасного стану системи управління освітою характерний процес децентралізації, тобто передача ряду функцій і повноважень від вищих органів управління нижчим. Державні органи розробляють найбільш загальні стратегічні напрями, а обласні й районні (міські) органи спрямовують зусилля на вирішення конкретних, фінансових, кадрових, матеріальних, організаційних проблем.

Головна мета державно-громадського управління — поєднати зусилля держави і суспільства у розв'язанні проблем формування державної політики в галузі освіти, питань навчально-виховної, методичної, економічної, фінансово-господарської діяльності закладів освіти.

Важливим показником підсилення суспільного характеру управління освітою є роздержавлення системи освіти. Поряд з державними в Україні функціонують недержавні загальноосвітні навчально-виховні заклади, створені на основі інтересів та бажань учнів і батьків, учителів і вихователів, запитів регіональних, національних, професійних, конфесійних об'єднань і груп. Управління такими закладами здійснює безпосередньо його засновник або за його дорученням опікунська рада, сформована засновником. Недержавний загальноосвітній заклад має свій Статут, у якому визначені права опікунської ради, структура управління тощо.

Внутрішньошкільне управління.

Нагадаємо, що внутрішньошкільне управління є діяльністю управляючої підсистеми, яка спрямована на реалізацію мети школи шляхом створення умов, необхідних для ефективного розвитку педагогічного процесу.

Управління навчальним закладом здійснює директор і його заступники. Їх функціональні обов'язки, порядок призначення чи обрання визначаються Положенням про загальноосвітній навчальний заклад, Статутом загальноосвітньої школи чи іншого навчального закладу.

Функціональні обов'язки посадових осіб загальноосвітніх навчальних закладів.

Директор загальноосвітнього навчального закладу виконує такі функціональні обов'язки:

- забезпечує реалізацію державної освітньої політики;
- представляє інтереси навчального закладу в державних і громадських органах;
- організовує навчально-виховний процес, здійснює контроль за його ходом і результатами, відповідає за якість і ефективність роботи педагогічного колективу;
- створює необхідні умови для організації позакласної та позашкільної роботи;
- створює умови для творчого зростання педагогічних працівників, пошуку та застосування ними ефективних форм і методів навчання та виховання;
- за погодженням з радою навчального закладу призначає і звільняє своїх заступників, педагогічних працівників;
- організовує в установленому порядку раціональне використання виділених навчальному закладу бюджетних асигнувань;
- несе відповідальність за свою діяльність перед учнями, батьками, педагогічними працівниками, та загальними зборами (конференцією), засновником, місцевими органами державної виконавчої влади.

Визначені функціональні обов'язки директора навчального закладу суттєво доповнюються у статуті закладу залежно від типу закладу, територіального розташування, складу учнів і особливостей педагогічного колективу, системи роботи з батьками і громадськістю, яка вже склалася, тощо.

Керівництво окремими напрямками роботи в школі здійснюють заступники директора. Кількість заступників може бути різною і в основному залежить від числа учнів у школі. Для ефективної організації навчальної і виховної роботи необхідні три заступники: з навчально-виховної, виховної і наукової роботи.

До обов'язків заступника директора з навчально-виховної роботи входить організація педагогічного процесу, виконання освітніх програм і Державного стандарту загальної середньої освіти, здійснення контролю за якістю знань учнів і їх поведінкою; регулювання навчального навантаження учителів і учнів, складання розкладу занять; керівництво методичною роботою в школі, впровадження педагогічних інновацій, стимулювання діяльності учителів у плані підвищення педагогічної культури. Обов'язки заступників директора школи визначені у Статуті школи. В ньому обґрунтовується, в свою чергу, розподіл функціональних обов'язків між кількома заступниками з навчально-виховної роботи.

Заступник директора з виховної роботи (організатор позакласної і позашкільної роботи) відповідає за організацію і якість позакласних і позашкільних заходів. Він планує, організовує і контролює проведення позакласних виховних справ у школі і за місцем проживання. Працює з класними керівниками над удосконаленням змісту, форм і методів позакласної виховної роботи, надає їм методичну допомогу. До кола обов'язків організатора позакласної і позашкільної виховної роботи входить налагодження зв'язків із закладами додаткової освіти – палацами і будинками дитячої творчості, станціями юних натуралістів, юних техніків, клубами та іншими дитячими об'єднаннями. Він надає допомогу і підтримку дитячим громадським організаціям, які діють відповідно до вимог Конвенції ООН про права дитини.

У нових типах шкіл – гімназіях, ліцеях та інших за рішенням ради школи може бути введеною посада заступника директора школи з наукової роботи. У його обов'язки входить встановлення контактів з викладачами вищих навчальних закладів, науковцями.

До складу найважливіших організаційних форм управлінської діяльності входять: рада школи, педагогічна рада, нарада при директорі, нарада при заступниках директора школи, оперативні наради, методичні семінари, засідання комісії, засідання учкому та інші. Розглянемо організаційні функції ради школи.

Рада школи, як зазначено у Положенні про середній загальноосвітній навчальний заклад, а також у Тимчасовому статуті середнього

навчального закладу, обирається на зборах (конференціях); до неї мають пропорційно входити представники від працівників закладу, учнів школи другого-третього ступеня, батьків і громадськості. У цих нормативних документах підкреслюється, що рада організує виконання рішень загальних зборів (конференцій); затверджує режим роботи школи; підтримує ініціативи щодо вдосконалення системи навчання і виховання, заохочення творчих пошуків, дослідницько-експериментальної роботи педагогів; вносить пропозиції директору школи про стимулювання педагогічних та інших працівників школи; організує громадський контроль за харчуванням і медичним обслуговуванням учнів; створює умови для педагогічної освіти батьків; контролює витрачання бюджетних і позабюджетних коштів; розподіляє кошти загального обов'язкового навчання (фонду всеобучу) та виконує інші функції.

Педагогічна рада школи створюється відповідно до «Положення про загальноосвітній навчальний заклад». До її складу входять педагоги, що працюють в одному педагогічному колективі. Очолює педагогічну раду директор школи.

Педагогічна рада – це рада професіоналів. Вона покликана вирішувати питання, пов'язані безпосередньо з організацією навчально-виховного процесу, визначенням шляхів його удосконалення. Основні завдання педагогічної ради визначені вищезазначеним положенням. Педагогічна рада розглядає такі питання:

- обговорення, оцінка і відбір навчальних планів, програм, підручників і навчальних посібників, які відповідають вимогам державних стандартів; визначення форм, методів, способів їх реалізації;
- обговорення роботи колективу школи з виконання перспективних, річних, поточних планів, якості навчально-виховної роботи;
- організація роботи з підвищення кваліфікації учителів, вихователів; вивченню, узагальненню і поширенню передового педагогічного досвіду; формуванню інноваційного середовища у педагогічному колективі;

- проведення атестації педагогічних працівників, клопотання перед органами управління освітою про присвоєння категорій, звань, розрядів;
- розгляд і затвердження кандидатур учителів на стажування, курси підвищення кваліфікації, до аспірантури, представлення кращих учителів до різних форм морального і матеріального заохочення;
- визначення основних напрямів взаємодії школи з навчальними і науково-дослідними закладами, державними і громадськими організаціями, творчими спілками; організація дослідно-експериментальної роботи та інші.

Педагогічна рада вирішує й інші організаційні питання: затверджує розподіл навантаження учителів, призначення класних керівників, керівників методичних об'єднань, переведення учнів з класу в клас.

Діяльність педагогічних рад проходить в умовах демократії і гласності. У процесі підготовки і проведення їх засідань широко вивчається і враховується думка вчителів, учнів, батьків, представників громадськості.

Поширеною організаційною формою в управлінській діяльності є *нарада при директорі*. Метою її слугує корекція окремих сторін педагогічного процесу й управління ним. На таких нарадах обговорюється стан і перспективи розвитку окремих питань, які стосуються діяльності окремих педагогів або їх невеликих груп (наприклад, якість знань учнів з історії у 9–11 класах, стан фізичного виховання у початкових класах, стан харчування у школі і т.п.). У нарадах беруть участь лише ті педагоги, які несуть відповідальність за розв'язання цих питань.

На нарадах при заступниках директора школи розглядаються поточні питання, які стосуються їх адміністративної компетенції.

Оперативні інформаційні наради проводяться у зв'язку з виникненням тих чи інших реальних ситуацій. Це можуть бути наради лише для учителів, або лише для учнів, або водночас для тих і інших.

До оперативних організаційних форм управлінської діяльності відноситься також відвідування уроків, позакласних заходів, занять гуртків, творчих клубів, спортивних змагань та ін.

Ефективність використання організаційних форм управління школою залежить від їх підготовки, цілеспрямованості, значимості обраної мети організаційної форми для всіх її учасників.

Внутрішній шкільний контроль.

Внутрішній шкільний контроль є функцією управління, яка встановлює відповідність реального ходу навчально-виховного процесу загальнодержавним вимогам і планам роботи школи.

Функція контролю тісно пов'язана з усіма функціями управлінського циклу. Особливо тісним є її зв'язок з функцією аналізу, тому що інформація, яка одержується в результаті внутрішнього шкільного контролю, стає предметом педагогічного аналізу. Контроль дає систематизовану інформацію про розходження між метою і одержаним результатом, а аналіз цієї інформації виявляє причини, умови цих розходжень і відхилень. Результати аналізу даних внутрішнього шкільного контролю дають змогу керівнику школи провести своєчасне регулювання (корекцію) протікання педагогічного процесу. Систематичне внесення коректив сприяє об'єднанню діяльності підструктур, окремих груп, спрямовує їх роботу в єдине русло.

Змістом внутрішнього шкільного контролю є цілісний педагогічний процес. Тому до основних складових змісту контролю входить: виконання організаційно-педагогічних завдань загальної середньої освіти; хід і якість виконання освітніх програм і державних освітніх стандартів; якість знань, умінь і навичок учнів; рівень вихованості учнів; стан викладання навчальних дисциплін, реалізація ними освітніх, виховних і розвивальних функцій навчання; стан і якість організації позакласної виховної роботи; робота з педагогічними кадрами; ефективність спільної діяльності школи, сім'ї і громадськості по вихованню учнів; виконання нормативних документів і прийнятих рішень.

Види контролю.

Тематичний контроль спрямований на поглиблене вивчення будь-якого конкретного питання у системі діяльності педагогічного колективу, групи учителів чи окремого педагога. Наприклад, контроль за якістю знань учнів з математики, контроль за системою морального виховання, контроль за процесом розвитку особистості дитини в 1–5 класах, контроль за реалізацією ідей педагогічного

співробітництва на старшому ступені шкільного навчання, контроль за роботою методичного об'єднання.

Фронтальний контроль спрямований на всебічне вивчення діяльності педагогічного колективу, методичного об'єднання, окремого вчителя.

За фронтального контролю діяльності школи вивчаються всі аспекти роботи: організація освітнього процесу, виховна робота, робота з батьками, фінансово-господарська діяльність та інше. За фронтального контролю за роботою методичного об'єднання перевіряється зміст і організація роботи з питань підвищення ефективності викладання основ наук, рівень навчальних досягнень учнів; робота над реалізацією цільової програми; організація шкіл передового досвіду, наставництва. Фронтальний контроль діяльності окремого педагога за його атестації передбачає вивчення всіх аспектів його діяльності – навчальної, виховної, громадсько-педагогічної, управлінської.

Залежно від того, хто і що підлягає контролю, виокремлюються такі його форми: персональний, класно-узагальнювальний, предметно-узагальнювальний, тематично-узагальнювальний, комплексно-узагальнювальний.

Персональний контроль здійснюється за роботою окремого вчителя, класного керівника, вихователя. Він може бути тематичним і фронтальним.

За класно-узагальнювального вивчаються чинники, які впливають на формування класного колективу. У цьому разі перевіряється діяльність учителів, які працюють в одному класі: система їхньої роботи з індивідуалізації і диференціації навчання, з розвитку мотивації і пізнавальних потреб учнів, з відстеження динаміки успішності учнів упродовж кількох або одного навчального року, з організації навчально-пізнавальної, трудової, художньо-естетичної та інших видів діяльності учнів, динаміки їх вихованості.

Предметно-узагальнювальний контроль застосовується тоді, коли вивчається стан і якість викладання окремого предмета в одному класі або у паралельних класах, або в цілому по школі.

Тематично-узагальнювальний контроль використовується для вивчення роботи різних учителів у різних класах, але з окремих на-

прямів навчально-виховної роботи. Наприклад: формування основ екологічної культури на уроках природничого циклу; розвиток пізнавальних інтересів учнів; використання ТЗН у процесі навчання та інші.

Комплексно-узагальнювальний контроль передбачає отримання інформації про організацію вивчення низки навчальних предметів в одному або кількох класах. Ця форма контролю здебільшого є компонентом фронтального контролю.

Основними методами здійснення контролю є:

- спостереження за діяльністю учителів-предметників і класних керівників (відвідування і аналіз навчальних занять, виховних справ та іншого);
- вивчення й аналіз документації (класних журналів, журналів факультативних занять, груп продовженого дня; особових справ учнів, зошитів та іншого);
- бесіди з учителями, класними керівниками про підсумки кожного півріччя і аналіз даних, отриманих у результаті співбесіди;
- бесіди з учнями і аналіз одержаної інформації;
- бесіди з батьками і аналіз підсумків цих бесід;
- анкетування учнів, батьків, учителів і аналіз анкет;
- проведення письмових контрольних робіт і їх аналіз;
- хронометрування раціонального використання часу уроку, позакласних занять, визначення обсягу домашніх завдань, швидкості читання та іншого.

Отже, вибір видів, форм і методів внутрішнього шкільного контролю визначається його цілями, завданнями, особливостями об'єкта і суб'єкта контролю, наявністю часу. Внутрішній шкільний контроль дає позитивні результати тоді, коли він охоплює всі сторони педагогічного процесу, коли здійснюється партнерство керівників шкіл, учителів, вихователів, спрямоване на кінцевий результат.

Підвищення кваліфікації вчителів та їх атестація.

Професійна підготовка вчителя не закінчується у стінах педагогічного навчального закладу. Вона триває впродовж усієї професійної діяльності педагога.

Відповідно до планів підвищення кваліфікації педагоги проходять спеціальне навчання в інститутах підвищення кваліфікації педагогів, інститутах післядипломної освіти або на спеціальних факультетах педагогічних навчальних закладів. Проте знання, здобуті вчителями в процесі такого навчання, потребують осмислення й апробації в школі. Цьому сприяє спеціально організована система науково-методичної роботи.

Науково-методична робота як цілісна динамічна система складається з двох підструктур – навчально-методичної і науково-дослідницької, які тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені. Навчально-методична підструктура спрямована на підвищення професійно-педагогічної культури педагогів і комплексне методичне забезпечення навчально-виховного процесу; науково-дослідницька підструктура стимулює процес створення і впровадження нових педагогічних ідей, технологій навчання і виховання, забезпечує експериментальну перевірку їх ефективності.

Індивідуальні форми науково-методичної роботи.

У статті 55 Закону України «Про освіту» наголошується, що педагогічні та науково-педагогічні працівники мають право на «вільний вибір форм, методів, засобів навчання, виявлення педагогічної ініціативи» [6]. У цьому плані особливої актуальності набуває індивідуальна науково-методична робота педагога.

Під індивідуальною науково-методичною роботою розуміють цілеспрямовану, планомірну та систематичну роботу педагога над удосконаленням теоретичної та практичної підготовки.

Найважливішою індивідуальною формою науково-методичної роботи є самоосвіта педагогів.

Відмінною рисою самоосвіти педагога є те, що результатом його роботи виступає поліпшення якості викладання предмета, якості виховної роботи, підвищення рівня знань, вихованості і розвитку учнів.

До найважливіших завдань самостійної роботи учителя можуть бути віднесені: вивчення нових програм і підручників, аналіз їх дидактичних та методичних особливостей; самостійне засвоєння нових технологій навчально-виховного процесу; оволодіння методологією

і методикою педагогічного дослідження; активна участь у роботі науково-методичних семінарів і методичних об'єднань, різних творчих груп; підготовка методичних розробок; систематичне вивчення передового педагогічного досвіду.

Основні групові форми науково-методичної роботи.

Групові форми об'єднують педагогів за інтересами, в них створюються оптимальні умови для обміну досвідом роботи, для творчих дискусій, виконання практичних завдань. До групових форм належать: методичні об'єднання, школи передового педагогічного досвіду, проблемні, ініціативні групи та ін.

Найбільш поширеною груповою формою науково-методичної роботи є методичні об'єднання педагогів. Організуються вони за територіальною ознакою (шкільні, міжшкільні, районні), за типами шкіл, навчальними предметами, їх циклами. У школах методичні об'єднання створюються за наявності трьох і більше вчителів однієї спеціальності. Якщо в одній школі менше трьох учителів – утворюються міжшкільні методичні об'єднання.

Керують методичними об'єднаннями надзвичайно компетентні, авторитетні вчителі – методисти чи старші вчителі.

До змісту роботи методичних об'єднань входять питання підвищення рівня навчально-виховної роботи і якості знань учнів; обговорення методик викладання, що використовуються різними учителями; впровадження передового педагогічного досвіду і досягнень педагогічної науки; розроблення шляхів упровадження інновацій; обговорення найважчих розділів і тем нових програм та підручників; організація позакласної роботи з учнями в позаурочний час (проведення олімпіад, конкурсів, аукціонів знань, громадських оглядів знань тощо); професійна допомога молодим учителям; вироблення єдиної позиції викладання предмета.

Методичні об'єднання готують тематику і види творчих контрольних робіт для перевірки знань учнів, систематично проводять зрізи знань учнів з основних розділів програм у різних класах, обговорюють результати контрольних робіт з метою надання своєчасної допомоги учителю і учням.

Атестація педагогічних працівників.

Атестація педагогічних працівників загальноосвітніх шкіл проводиться відповідно до ст. 49 Закону України «Про освіту» та регулюється чинним Типовим положенням про атестацію.

Основною метою атестації є активізація творчої професійної діяльності педагогів, стимулювання безперервної фахової та загальної освіти, якісної роботи, підвищення відповідальності за результати навчання і виховання, забезпечення соціального захисту компетентної праці.

В основі проведення атестації лежать принципи: демократизму, загальності, всебічності, систематичності, колегіальності, доступності та гласності, безперервної освіти і самовдосконалення, морального і матеріального заохочення.

Відповідно до чинного положення атестаційні комісії створюються при навчальних закладах, районних (міських) органах державного управління освітою, управліннях освіти обласних (міських) держадміністрацій.

Кожна комісія розглядає коло питань своєї компетенції. Основним рішенням, яке ухвалюється атестаційною комісією, є рішення про присвоєння кваліфікаційної категорії. За результатами атестації встановлюються такі кваліфікаційні категорії: «спеціаліст», «спеціаліст II категорії», «спеціаліст I категорії», «спеціаліст вищої категорії» та може бути присвоєно педагогічне звання: «старший учитель», «старший викладач», «старший військовий керівник», «майстер виробничого навчання I категорії», «майстер виробничого навчання II категорії», «вчитель-методист», «військовий керівник – методист», «вихователь – методист.

Атестація здійснюється на основі комплексної оцінки рівня кваліфікації, педагогічної майстерності, результатів педагогічної діяльності шляхом проведення «зрізів навчальних досягнень учнів», контрольних робіт, тестування; відвідування уроків, позакласних заходів; здійснення аналізу освітнього процесу в навчальних закладах з урахуванням думки батьків та учнів.

Атестація у навчальному закладі є неперервним процесом. Вона розпочинається у вересні з моменту опублікування наказу по школі «Про створення атестаційної комісії» і завершується у квітні поточного навчального року; завершення атестації поточного навчального

року є початком атестації нового складу педагогічних працівників у наступному. Тому атестацію розглядають як складову діяльності педагогічного колективу впродовж навчального року.

Атестацію педагогічних працівників проводять у три основні періоди.

Під час першого, підготовчого, періоду члени педагогічного колективу ознайомлюються з основними атестаційними умовами й вимогами, що сприяє узгодженню громадської думки, запобігає майбутнім конфліктам. З цією метою проводяться інструктивно-методичні наради, засідання методичних об'єднань, профспілкові збори, виступаються спеціальні стенди. Формується атестаційна комісія.

Упродовж другого періоду здійснюється оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників за двома комплексними показниками – узагальненими підсумками діяльності; експертною оцінкою практичної діяльності. За першим показником учитель має право представити творчий звіт, науково-методичну чи дослідно-експериментальну роботу. Другий показник включає оцінку адміністрації школи, шкільного і районного методичного об'єднання, учнів і батьків, одержану на основі діагностування педагогічної діяльності, уточненого і скорегованого атестаційною комісією.

На третьому, заключному, етапі здійснюється фіксація результатів роботи вчителя, встановлюється кваліфікаційна категорія, присвоюється педагогічне звання.

Атестація педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів, незалежно від підпорядкування, типів і форм власності є обов'язковою і здійснюється, як правило, один раз на п'ять років [23, с. 52–68].

Глибоке і всебічне вивчення, узагальнення, об'єктивне оцінювання результатів професійної діяльності педагогів сприяє підвищенню рівня навчально-виховного процесу, баченню перспективи подальшого розвитку школи.

Нормативно-правова база державної атестації навчальних закладів.

Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) в ст. 40 розділу VI «Державний контроль за діяльністю загальноос-

вітніх навчальних закладів» визначає державну атестацію закладу основною формою державного контролю за діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів і форм власності. Державний контроль за діяльністю таких закладів, незалежно від їх відомчого підпорядкування, здійснюється «з метою забезпечення реалізації єдиної державної політики у сфері загальної середньої освіти» (ст. 40 Закону України «Про загальну середню освіту»).

Нормативно-правову базу державної атестації загальноосвітніх навчальних закладів складають:

- Закон України «Про освіту» (1996 р.);
- Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р.);
- «Порядок державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів», затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 24.07.2001 р. № 553 (у редакції, що затверджена наказом МОНУ від 16.08.2004 р. № 658, Інформаційний збірник управління освіти і науки Житомирської облдержадміністрації № 9, вересень, 2004 р.);
- Орієнтовні критерії оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, затверджені наказом МОНУ від 14.02.2005 р. № 99 (Інформ. збірник управління освіти і науки Житомирської облдержадміністрації № 3, березень, 2005 р.).

Порядок державної атестації та критерії оцінки діяльності школи.

Відповідно до ст. 40 Закону України «Про загальну середню освіту» порядок державної атестації визначає Міністерство освіти і науки України.

Державній атестації підлягають усі загальноосвітні заклади незалежно від типу і форми власності.

Атестація проводиться шляхом здійснення атестаційної експертизи не рідше одного разу на 10 років.

Організаційне забезпечення і контроль за проведенням атестаційної експертизи навчальних закладів комунальної і приватної форм власності здійснюють Регіональні експертні ради (РЕР), що створюються при відповідних органах управління.

PER з урахуванням пропозицій органів управління районних держадміністрацій та міських рад, до сфери управління яких належать навчальні заклади, складають план проведення атестаційної експертизи, який затверджується відповідними органами управління та доводиться до відома керівника навчального закладу не пізніше ніж за рік до початку проведення атестації.

Для проведення атестаційної експертизи відповідним органом управління створюється експертна комісія з числа провідних фахівців цього органу, навчальних закладів і установ освіти, підприємств, організацій, які мають відповідну спеціальну освіту, високу професійну кваліфікацію, практичний досвід роботи, володіють необхідними знаннями та навичками.

Склад комісій не має перевищувати 15 осіб.

У складі експертної комісії не мають перебувати працівники навчального закладу, що атестується, або особи, які мають безпосереднє відношення до діяльності цього навчального закладу.

Основою організації діяльності експертної комісії є робоча програма атестаційної експертизи, що складається для конкретного навчального закладу і затверджується керівником відповідного органу управління. Програма доводиться до відома керівника навчального закладу за місяць до початку проведення атестаційної експертизи.

Не пізніше ніж за два місяці до атестації навчальний заклад подає експертній комісії матеріали самоаналізу освітньої діяльності, що містять основні відомості про заклад та про:

- стан матеріально-технічного, кадрового і навчального забезпечення;
- організацію та здійснення навчально-виховного процесу;
- копії навчальних планів і програм тощо.

Термін роботи експертної комісії у навчальному закладі не повинен бути більшим, ніж 15 календарних днів.

Експертна комісія у термін до 20 днів після затвердження роботи складає акт атестаційної експертизи закладу, у якому мають бути висновки з основних напрямів його діяльності та пропозиції щодо визначення закладу освіти:

- атестованим з відзнакою;
- атестованим;
- атестованим умовно;
- не атестованим.

Акт атестаційної експертизи подається РЕР і керівнику навчального закладу.

РЕР у двомісячний термін розглядає матеріали атестаційної експертизи і готує вмотивований висновок щодо атестації навчального закладу. На основі цього висновку відповідний орган управління, на який покладено проведення атестації, ухвалює рішення про атестацію навчального закладу.

Указане рішення доводиться до відома керівника навчального закладу та відповідного органу управління у місячний термін з дня надходження висновку від РЕР.

Атестованому закладу видається свідоцтво встановленого зразка.

Атестованому навчальному закладу, що здійснює підготовку за рівнем повної або базової загальної середньої освіти, підтверджується право видачі документа про освіту державного зразка.

У разі незгоди керівника навчального закладу з висновками атестаційної комісії впродовж 10 днів з моменту отримання акта експертизи він може подати апеляцію до РЕР. Якщо апеляція визнається правомірною, то РЕР призначає експертну комісію у новому складі та в погоджений з навчальним закладом термін проводить повторну експертизу, висновок якої є остаточним.

У разі незгоди з рішенням РЕР про не атестацію керівник навчального закладу впродовж місяця з моменту отримання рішення відповідного органу управління, на який покладено проведення атестації, має право подати апеляцію до МОН України, інших центральних органів виконавчої влади, до сфери управління яких належить заклад.

Матеріали атестації впродовж місяця розглядаються МОН України або іншими органами центральної виконавчої влади та ухвалюють рішення, яке доводиться до відома керівника навчального закладу та відповідного закладу та місцевого органу управління.

Атестація позашкільних навчальних закладів комунальної форми власності здійснюється відповідними органами управління, підпорядкованими обласним, районним державним адміністраціям, до сфери управління яких належать позашкільні навчальні заклади.

Атестація загальноосвітніх і дошкільних навчальних закладів комунальної та приватної форми власності здійснюється управлінням освіти обласної державної адміністрації.

За результатами атестаційної експертизи встановлюється рівень освітньої діяльності навчального закладу:

- «високий»: 62–52 бали;
- «достатній»: 51–35 балів;
- «середній»: 34–20 балів;
- «низький»: 19 і менше балів, на підставі якого виноситься рішення про визнання закладу;
- «атестованим з відзнакою»;
- «атестованим»;
- «атестованим умовно»;
- «не атестованим».

Загальний висновок щодо рівня освітньої діяльності навчального закладу робиться на основі аналізу її оцінювання з використанням орієнтовних критеріїв, розроблених та затверджених МОН України.

Під час атестаційної експертизи оцінці експертів підлягають:

- а) організація навчально-виховного процесу (максимальна кількість залікових балів – 14);
- б) ефективність навчально-виховного процесу (15 балів);
- в) управління навчальним закладом (18 балів);
- г) соціальний захист, збереження та зміцнення здоров'я учнів та працівників закладу (15 балів).

Органи управління освітою, на які покладається проведення атестації загальноосвітніх навчальних закладів, можуть вносити до Орієнтовних критеріїв обґрунтовані зміни і доповнення з урахуванням їх типів, специфіки соціально-економічних умов регіону.

Під час вивчення експертною комісією ефективності навчально-виховного процесу з'ясовуються такі показники, як відсоток учнів, які засвоїли навчальні програми на високому та достатньому рівнях, рівень навчальних досягнень учнів за результатами контрольних випробувань з базових предметів, проведених експертною комісією, зокрема у випускних класах кожного ступеня (4-х, 9-х, 11(12)-х); але не більше ніж з двох предметів.

До прийняття Положення про атестацію керівників загальноосвітніх навчальних закладів одночасно з атестацією загальноосвітніх навчальних закладів проводиться атестація їх керівників. Керівник закладу відповідає посаді, яку обіймає, (атестований) за умови атестації навчального закладу й, навпаки, не відповідає посаді, яку обіймає, (не атестований), якщо рівень освітньої діяльності навчального закладу низький.

Навчальний заклад не може бути атестованим навіть «умовно», якщо ефективність навчально-виховного процесу низька. Рівень освітньої діяльності закладу не може бути визнаний достатнім, якщо ефективність навчально-виховного процесу оцінена нижче достатнього рівня.

Чинне законодавство передбачає, у виняткових випадках, проведення позачергової державної атестації навчальних закладів.

За рекомендаціями парламентських слухань та за результатами Днів Уряду України *ухвалено закони та постанови Верховної Ради України:*

Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (06.07.2010 р.) (запровадження 11-річного терміну здобуття повної загальної середньої освіти, запровадження обов'язкової дошкільної освіти дітей п'ятирічного віку);

Закон України «Про внесення змін до статті 18 Закону України «Про загальну середню освіту щодо запобігання дискримінації при вступі до початкової школи» (06.09.2011 р.) (заборона перевіряти рівень знань під час зарахування дітей до загальноосвітнього навчального закладу, крім гімназій, ліцеїв, колегіумів, спеціалізованих шкіл інтернатів);

Отже, за роки незалежності Україна зробила істотні кроки на шляху формування, вдосконалення та реалізації державної політики в галузі освіти. Її формування розпочато ще до проголошення Української незалежної держави. За роки Незалежності сформовано основне законодавче поле становлення та розвитку системи освіти, розроблено її нормативно-правову базу з урахуванням власного досвіду та світовими тенденціями.

Процеси глобалізації освіти суттєво впливають на розвиток національних освітніх систем і, як результат, на рівень життя кожного громадянина. На основі аналізу значної кількості джерел визначено такі сталі *тенденції в розвитку системи освіти України*: впровадження нової парадигми освіти, поширення і поглиблення її гуманізації і гуманітаризації, поступова деполітизація освіти, формування громадянської свідомості учнів, диверсифікація освіти, ускладнення її інфраструктури, стандартизація підходів до навчально-виховного процесу і управління, масове створення системи моніторингу і запровадження процедур вимірювання якості освіти, поширення інноваційної діяльності, прискорення інформатизації освіти.

Отже, впродовж порівняно короткого часу Україна стала чи не єдиною країною на теренах СНД, у якій практично було завершено формування законодавчої бази освіти. Водночас дієвих механізмів запровадження цієї бази не було. Постало питання щодо активізації роботи з підготовки необхідної нормативно-правової бази, спрямованої на виконання законодавства про освіту.

Освіта України реформується з використанням загальноєвропейського досвіду адаптації молоді до життя в конкурентних умовах сучасного суспільства. Проте ці реформи не позбавлені суперечностей.

Державна політика в галузі освіти в Україні ґрунтується на:

- стратегічних документах розвитку освіти (доктрини, програми, концепції) (насамперед Національна доктрина розвитку освіти);
- законодавчих актах про освіту (базовий Закон «Про освіту», закони прямої дії, які регламентують відносини в підсистемах вітчизняної освіти – «Про дошкільну освіту», «Про загальну

середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту»);

- міжнародних і міждержавних договорах, ратифікованих вищим законодавчим органом (документи Організації Об'єднаних Націй, Ради Європи);
- указах і розпорядженнях глави держави, постановах Верховної Ради України та Кабінету Міністрів у галузі освіти, наказах спеціально уповноваженого центрального органу виконавчої влади в галузі освіти, інших органів центральної виконавчої влади, яким підпорядковані заклади освіти; наказах і розпорядженнях регіональних органів виконавчої влади, прийнятих у межах їхньої компетенції [11, с. 19–24].

Нормативно-правовою базою громадянської освіти в Україні, яка сформована впродовж останніх років, є певна сукупність правових актів різної юридичної сили, що врегульовують суспільні відносини в галузі освіти, зокрема збільшення впливу освіти на розвиток громадянського суспільства та демократичних процесів в Україні.

На підставі наведеного аналізу документів, які становлять правову основу сучасної державної політики в галузі освіти в Україні, можна дійти висновку, що в Україні сформована достатня нормативно-правова база щодо впровадження в систему вітчизняної освіти стратегічних завдань освіти для демократичного громадянства, яка охоплює освіту з прав людини, громадянську освіту, міжкультурну освіту та вивчення проблем миру. Освіта для демократичного громадянства стала невід'ємною складовою державної політики в галузі освіти. Основи сучасного розуміння освіти для демократичного громадянства закладалися на початку 90-х рр. XX ст. у контексті демократичних принципів і засад освіти й виховання особистості в умовах незалежності України. Наприкінці XX – на початку XXI ст. ідея громадянської освіти розвивалась і збагачувалась, поступово впроваджувалась у навчальний процес, зокрема після затвердження Державних стандартів усіх ступенів загальної середньої освіти.

Узагальнюючи, зазначимо, що освіта України реформується з використанням загальноєвропейського досвіду адаптації молоді до

життя в конкурентних умовах сучасного суспільства. Проте ці реформи не позбавлені суперечностей. Загалом українська освіта фактично не стала загальнонаціональним пріоритетом, оскільки розвиток її впродовж розбудови державної політики відбувається за суперечливих внутрішніх впливів – політичних, економічних, культурних і власне освітянських чинників.

З метою поліпшення такої ситуації доцільним є впровадження досвіду позитивних досягнень освітньої політики зарубіжних країн, однією з яких є Німеччина. Питання якості завжди було в центрі освітянської політики уряду Німеччини, який прагнув унормувати всі аспекти оцінювальної діяльності і спрямувати освітню діяльність у напрям індивідуалізації роботи та особистісно-орієнтованого підходу до навчання.

Таблиця 4.1

Особливості забезпечення якості загальної середньої освіти в Німеччині та Україні

Німеччина	Україна
<i>Нормативно-концептуальні засади забезпечення якості загальної середньої освіти</i>	
<p>Аналіз нормативних документів та реформаційних перетворень об'єднаної Німеччини дає змогу констатувати, що в системі освіти загалом та в практиці вимірювання навчальних досягнень зокрема відбулися суттєві зміни і зроблено вагомі кроки щодо розроблення нормативно-законодавчої бази освітньої галузі. Передусім була ліквідована єдина система освіти та ідеологічна спрямованість навчально-виховного процесу колишньої НДР. Водночас був здійснений перехід від авторитарної освіти до освіти в контексті диференціації та індивідуалізації навчання.</p>	<p>Нормативно-правовою базою громадянської освіти в Україні, яка сформована впродовж останніх років, є певна сукупність правових актів різної юридичної сили, що врегулюють суспільні відносини в галузі освіти, зокрема збільшення впливу освіти на розвиток громадянського суспільства та демократичних процесів в Україні.</p> <p>Державна політика в галузі освіти в Україні ґрунтується на:</p> <ul style="list-style-type: none"> • стратегічних документах розвитку освіти (доктрини, програми, концепції) (насамперед Національна доктрина розвитку освіти);

При цьому питання оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності та дотримання необхідних наукових критеріїв якості перебувало у центрі уваги уряду, який намагався через призму педагогічної діагностики сприяти оптимізації освіти, від слідкувати динаміку змін щодо рівня шкільних досягнень, сформувавши певні уявлення про результативність освітньої системи.

Виявлено, що результати аналізу найважливіших міжнародних досліджень якості освіти вплинули в об'єднаній Німеччині на перегляд цілей і завдань середньої освіти, модернізації її змісту з метою входження у «єдину європейську школу», а саме: Третього міжнародного дослідження з оцінки якості математичної та природничо-наукової освіти (TIMSS) та Міжнародної програми оцінювання знань та вмінь учнів за напрямками «грамотність читання», «математична грамотність», «природничо-наукова грамотність» (PISA). Дослідження показало, що Німеччина брала участь у цих програмах з метою отримання інформаційного матеріалу щодо вимірювання ефективності природничо-математичної освіти, а також визначення компетентності учнів у галузі читання в німецьких школах у порівнянні з європейськими країнами з огляду на різні соціально-економічні, політичні та культурні реалії; виявлення ступеня

- законодавчих актах про освіту (базовий Закон «Про освіту», закони прямої дії, які регламентують відносини в підсистемах вітчизняної освіти – «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту»);

- міжнародних і міждержавних договорах, ратифікованих вищим законодавчим органом (документи Організації Об'єднаних Націй, Ради Європи);

- указах і розпорядженнях глави держави, постановках Верховної Ради України та Кабінету Міністрів у галузі освіти, наказах спеціально уповноваженого центрального органу виконавчої влади в галузі освіти, інших органів центральної виконавчої влади, яким підпорядковані заклади освіти; наказах і розпорядженнях регіональних органів виконавчої влади, прийнятих у межах їхньої компетенції.

На основі аналізу значної кількості джерел визначено такі сталі тенденції в розвитку системи освіти України: впровадження нової парадигми освіти, поширення і поглиблення її гуманізації і гуманітаризації, поступова деполітизація освіти, формування громадянської свідомості учнів, диверсифікація освіти, ускладнення її інфраструктури, стандартизація підходів до навчально-

Німеччина	Україна
<p>усвідомлення молоддю ролі природничо-математичної освіти для подальшого успішного життя в інформаційному суспільстві; вивчення і трансформації педагогічних здобутків країн з високим рівнем успішності з метою проектування ефективного пошуку шляхів оптимізації навчального процесу у сфері природничо-математичної підготовки; виявлення сильних та слабких сторін успішності учнів та оцінювання можливості їх адаптації і самореалізації у побутовому та громадському житті. Результати програм TIMSS та PISA показали, що введення чітких орієнтирів у німецькому освітньому просторі, спрямованих на розвиток актуальних для сучасності компетенцій, є передумовою формування гнучкої об'єктивної системи діагностики за досягненням вимог міжнародного стандарту якісної освіти</p>	<p>виховного процесу і управління, масове створення системи моніторингу і запровадження процедур вимірювання якості освіти, поширення інноваційної діяльності, прискорення інформатизації освіти</p>
<i>Освітні стандарти забезпечення якості загальної середньої освіти</i>	
<p>Для підвищення якості освітніх послуг запроваджено стандарти освіти, що ґрунтуються на компетентнісних засадах та уніфікованих моделях оцінювання навчальних досягнень учнів.</p>	<p>У 2004 р. затверджено Державний стандарт базової й повної середньої освіти згідно із законом та постановою про перехід на 12-річний термін навчання.</p>

Таблиця 4.1 (продовження)

Німеччина	Україна
<p>Умови дотримання національних та загальноєвропейських освітніх стандартів у загальноосвітніх навчальних закладах Німеччини:</p> <ul style="list-style-type: none"> • відповідність вимогам, які висувають до державних шкіл; • відповідність національним цілям і освітнім стандартам; • дотримання прав людини; • дотримання акредитаційних та інспекційних вимог; • відповідність вимогам до змісту навчання; • відповідність навчально-методичного забезпечення; • відповідність вимогам до персоналу 	<p>Фахівці відзначають позитиви стандартизації, але водночас наголошують, що її початковий етап свідчить про певну неузгодженість Державних стандартів з іншими концептуальними освітніми документами, недостатнє врахування в них сучасних підходів, зокрема компетентнісного, та потребу в їхньому подальшому вдосконаленні. В основу цих стандартів покладено компетентнісний підхід, тобто спрямування змісту освіти на формування в учнів певних компетентностей, що розглядаються як здатність успішно діяти у різних життєвих ситуаціях і відповідати за свої дії. Отже, вміти користуватися здобутими знаннями.</p> <p>Продовжується також стандартизація підходів до навчально-виховного процесу і управління. Відповідні положення у галузі загальної середньої освіти знайшли відображення в законах України «Про загальну середню освіту». В Україні розроблено державні стандарти для всіх ланок освіти: Державний стандарт початкової освіти, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, які і складають Державний стандарт загальної середньої освіти</p>

Німеччина	Україна
<i>Управління якістю освіти</i>	
<p>Сучасна організація управління якістю загальної середньої освіти у Німеччині відображає існуючі традиції децентралізованої системи управління, що склалася в галузі освіти. Ієрархічний принцип управління поступився місцем принципу взаємодії з суб'єктами і об'єктами шкільного управління. Обмеження центрального управління шляхом введення форм колегіального керівництва відбулося, передусім, завдяки розширенню прав учителів, а також учнів та їх батьків, підвищенню престижу органів спільного рішення шкільних проблем і комісій.</p> <p>У системі управління якістю освіти особливе місце належить моніторингу як складному управлінському інструменту оцінювання результатів якості освіти, що об'єднує три найважливіші управлінські компоненти: контроль, експертизу різних сторін діяльності школи та систему інформаційного забезпечення управління якістю освіти і застосовується за умови досягнення керівником і всією управлінською системою навчального закладу відповідного рівня стабільності.</p>	<p>Державний характер управління системою загальної середньої освіти закріплений у такій системі принципів:</p> <ul style="list-style-type: none"> • доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; • доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти; • обов'язковість повної загальної середньої освіти; • рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; • гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; • органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями; • незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій; • науковий, світський характер освіти; • інтеграція з наукою і виробництвом; • взаємозв'язок з освітою інших країн; • гнучкість і прогностичність системи освіти;

Таблиця 4.1 (продовження)

Німеччина	Україна
<p>Початковим етапом використання моніторингу якості освіти є аналіз і вивчення змін, а також намагання здійснити прогноз на майбутнє, наступним – наукове саморозвивальне управління з налагодженим зворотним зв'язком для вироблення подальшої стратегії й тактики розвитку навчального закладу</p>	<ul style="list-style-type: none"> • єдність і наступність системи освіти; • безперервність і різноманітність освіти; • поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті. <p>Ці принципи визначають основні напрями, пріоритети освітньої політики, а отже, і характер освіти та освітніх закладів у країні</p>
Оцінювання навчальних досягнень учнів	
<p>Національною концепцією моніторингу освіти у Німеччині передбачено:</p> <ul style="list-style-type: none"> • продовження участі в міжнародних тестах на виявлення рівня навчальних досягнень учнів (PISA, PIRLS, TIMSS); • національне оцінювання освітніх стандартів у всіх 16 федеральних землях: <ul style="list-style-type: none"> • 2011: німецька мова і математика (початкова школа); • 2012: математика і природничі науки (середня школа); • 2015: німецька мова та перша іноземна мова (середня школа); • запровадження національного загальнодержавного тестування всіх учнів у 3-му класі (німецька мова та математика) та 8-му класі (німецька 	<p>Оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється шляхом:</p> <ul style="list-style-type: none"> • державної підсумкової атестації учнів по завершенні початкової (4 клас) та середньої освіти (9 клас); • зовнішнього оцінювання навчальних досягнень випускників середніх загальноосвітніх навчальних закладів, за результатами якого проводиться їх конкурсний відбір для навчання у вищих навчальних закладах; • участі учнів у міжнародних дослідженнях якості освіти; • збирання, аналізу та поширення інформації щодо соціально-економічних і педагогічних показників, які визначають стан функціонування системи освіти на локальному, регіональному, державному і міжнародному рівні;

Німеччина	Україна
<p>мова, математика, перша іноземна мова: англійська/французька);</p> <ul style="list-style-type: none"> • національну доповідь з освіти (два рази на рік); • порівняння тестів успішності учнів в Німеччині 	<ul style="list-style-type: none"> • підготовки узагальнених аналітичних матеріалів про якість освіти в Україні на різних освітніх рівнях і з різних предметних галузей, визначення стану функціонування системи загальної середньої освіти та прогнозування її подальшого розвитку
<i>Оцінювання діяльності роботи вчителів та шкіл</i>	
<p>Завдяки об'єднанню процесу оцінювання ефективності роботи школи і розробленню стратегії з його вдосконалення трирівнева модель перевірки, що включає внутрішню і зовнішню процедури оцінювання, а також упровадження в практику заходів за результатами перевірки із залученням представників управлінських інституцій, учнівських і батьківських комітетів та публікацією результатів стає ефективним інструментом розвитку загальної середньої освіти Німеччини. На увагу заслуговує як системна політика німецького уряду з розбудови цілісної і багаторівневої системи оцінювання ефективності роботи школи як складової процесу забезпечення якості загальної середньої освіти, що пов'язано з потребою у підвищенні конкурентоспроможності німецької системи освіти як в Європейському Союзі так і у світі, так</p>	<p>Професійна підготовка вчителя не закінчується у стінах педагогічного навчального закладу. Вона продовжується впродовж усієї професійної діяльності педагога.</p> <p>Відповідно до планів підвищення кваліфікації педагоги проходять спеціальне навчання в Інститутах підвищення кваліфікації педпрацівників, інститутах післядипломної освіти або на спеціальних факультетах педагогічних навчальних закладів. Проте знання, здобуті вчителями у цих закладах, потребують осмислення й апробації в школі. Цьому сприяє спеціально організована система науково-методичної роботи.</p>

Таблиця 4.1 (закінчення)

Німеччина	Україна
<p>і увага до залучення суспільства до розбудови якісної освіти у форматі внутрішніх та зовнішніх оцінювань.</p> <p>Важливим механізмом забезпечення якості загальної середньої освіти у Німеччині є кваліфіковане вчителство. Згідно з принципом культурного суверенітету (Kulturhoheit), підготовка вчителів у Німеччині показує високу ступінь диверсифікації за рівнями і типами навчальних закладів. Підготовка вчителів поєднує предметне навчання, наукову підготовку та тематичні дидактики, а також забезпечує значуще співвідношення теорії і практики викладання під час підготовки майбутніх фахівців. Окрім того, навчальні дисципліни, які викладаються під час першого етапу підготовки вчителів мають бути адаптовані до навчального процесу другого етапу підготовки, переважно практичного. Значну роль у фаховій діяльності вчителів відіграють курси підвищення кваліфікації різного рівня, які відкривають нові перспективи для їхньої кар'єри. Все це формує основу для акредитації та регулярного оцінювання рівня професійної компетентності вчителів і водночас виступає важливим елементом гарантії якісного розвитку шкільної освіти і процесу навчання</p>	<p>Науково-методична робота як динамічна система складається з двох підструктур – навчально-методичної і науково-дослідницької, які тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені. Навчально-методична підструктура спрямована на підвищення професійно-педагогічної культури педагогів і комплексне методичне забезпечення навчально-виховного процесу; науково-дослідницька підструктура стимулює процес створення і впровадження нових педагогічних ідей, технологій навчання і виховання, забезпечує експериментальну перевірку їх ефективності</p>

Отже, головною метою якості шкільної освіти є досягнення учнями такого рівня вченості, який би відповідав їхньому особовому потенціалу і в такий спосіб створив би основу для здійснення освіти і власного розвитку. Забезпечення якості освіти певною мірою узаляженна від визначення цілей і прогнозування очікуваних результатів. Феномен якості освіти в Україні охоплює усі сторони діяльності навчального закладу: результати навчально-виховної діяльності учнів, рівень професійної підготовки педагогічного колективу, здатність адміністрації школи забезпечити відповідні умови для функціонування і розвитку навчального закладу. Перспективами підвищення якості загальної середньої освіти України є удосконалення змісту загальної середньої освіти; забезпечення відповідності змісту і якості виховання актуальним проблемам та перспективам розвитку особистості, суспільства, держави; взаємодію сім'ї, освітніх установ, органів управління освітою, дитячих і молодіжних громадських організацій, широких верств суспільства, місцевої громади, бізнесових структур, релігійних конфесій у вихованні і соціалізації дітей та молоді; розвиток видавничої справи для освітніх цілей, формування єдиних підходів до якості підручників, створення інформаційних технологій і програмно-методичних комплексів, електронних програмованих засобів навчання, їх апробації і моніторингу, підготовки вчителів до застосування їх у навчальному процесі; розроблення критеріїв оцінювання якості і результативності виховної діяльності навчальних закладів, створення механізмів державно-громадського управління; забезпечення прозорості діяльності державних органів управління освітою і навчальних закладів для учнів, їхніх батьків та громадськості; розмежування повноважень у галузі освіти між різними рівнями управління; розвиток системи моніторингу якості освіти на різних рівнях: локальному, регіональному, загальнодержавному, міжнародному; переорієнтацію пріоритетів освіти з держави на особистість, на послідовну демократизацію і гуманізацію навчально-виховного процесу, педагогічної ідеології загалом, тобто на європейські гуманістичні цінності й виміри.

Список використаних джерел

1. Баханов К. Державний стандарт загальної середньої освіти: шляхи вдосконалення / К. Баханов // Рідна школа. — 2006. — № 6. — С. 6–7.
2. Від першої особи. Діалоги про освіту. — Київ: Ред. газети з упр. освітою, 2002. — С. 39.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття): Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. — Київ: Райдуга, 1994. — 61 с.
4. Державна програма «Вчитель» // Освіта України. — 2002. — 2 квітня. — № 27 (323). — С. 2–3.
5. Дзвінчук Д. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління: [монограф.] / Д. Дзвінчук. — Київ: Нічлава, 2006. — 378 с.
6. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua>
7. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України — 1996. — № 21.
8. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України. — 1991. — № 34. — С. 454.
9. Зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів України, 2007 р.: [інформ. зб.] / Укр. Центр оцінювання якості освіти; уклад. І.Л. Лікарчук (наук. ред.) та ін. — Київ, 2007. — 228 с.
10. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.osvita.ua>
11. Красняков Є.В. Формування державної політики в галузі освіти України на загальнодержавному рівні / Є.В. Красняков // Вісник державної служби України. — 2010. — № 3. — С. 19–24.
12. Наказ МОНУ «Про затвердження Примірного положення про відділ (управління) освіти виконавчого комітету міської ради» від 1 квітня 2003 р. № 192 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>
13. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки // [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>
14. Освітній менеджмент: [навч. посіб.] / [за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки]. — Київ: Шкільний світ, 2003. — 400 с.
15. Парашенко Л.І. Формування понятійно-категоріального апарату державного управління загальною середньою освітою [Електронний ресурс] / Людмила

Іванівна Паращенко // Електронне видання НАДУ. – 2010. – № 1. – Режим доступу: <http://www.academy.gov.ua>

16. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Типового положення про Головне управління освіти і науки Київської міської державної адміністрації, управління освіти і науки обласної, Севастопольської міської державної адміністрації» від 22.08.2000 № 1326 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/npd/search>

17. Постанова Кабінету Міністрів України від 11.03.1999 № 347 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/npd/search>

18. Постанова Кабінету Міністрів України від 16 липня 2000 р. «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/npd/search>

19. Постанова Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/npd/search>

20. Постанова Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. № 1095 «Про запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/npd/search>

21. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/npd/search>

22. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/npd/search>

23. Сметанський М.І. Атестація загальноосвітніх шкіл / М.І. Сметанський, М.І. Слободянюк та ін. – Вінниця, 2001. – 246 с.

24. Соціологічне дослідження «Система освіти в оцінках громадян України». – Київ: Нічлава, 2007. – С. 107–111.

25. Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» від 04.07.2005 р. № 1013/2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/>

26. Указ Президента України № 244/2008 від 20.03.2008 р. «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/>

4.4. Перспективність досвіду Фінляндії із забезпечення якості освіти

Л. Волинець

Сьогодні в Україні відбуваються глибокі трансформаційні процеси, спрямовані на національне пробудження та самоусвідомлення, утвердження незалежності та напрацювання статусу країни, що прагне посісти гідне місце серед демократичних країн Європи. Необхідність розв'язувати проблеми, пов'язані з національним самоствердженням, виборюванням права народу на майбутнє в співдружності з іншими країнами, збіглась у часі з життєво важливою потребою адекватно реагувати на планетарні виклики, серед яких: екологічні, економічні, інформаційно-технологічні, освітні та ін. Отже, соціально-економічний контекст розвитку освіти та забезпечення її якості в сучасній Україні є надзвичайно складним і суперечливим.

Насамперед, ця складність і суперечливість пов'язана з тим, що Україна стала незалежною лише в 1991 р. в результаті розпаду СРСР. Ставши формально незалежною, Україна успадкувала низку негативних наслідків перебування в складі російської імперії, а потім Радянського Союзу, що виявились серйозним гальмом визрілих соціально-економічних змін. Це призвело до тривалого кризового стану української економіки й соціуму, зумовленого тим, що упродовж понад двох десятиліть незалежності в Україні мають місце два протилежні вектори руху. З одного боку, розпочався процес зміни централізованої, адміністративно-директивної, занадто регульованої і контролюваної радянської економіки на самостійну, українську економічну систему – ринкову економіку, що функціонує за принципом самоорганізації. З іншого боку, українська економіка й суспільство в цілому все ще залишаються в полі впливу складного попереднього економічно-політичного контексту [5, с. 521–522].

Спектр негативних наслідків впливу цього контексту охоплює багато чинників. По-перше, однією з причин розпаду Радянського Союзу була його економічна криза – так званий «застій». Це вже само по собі гарантувало кризовий стан української економіки, яка була тісно пов'язана із загальносоюзним господарським комплексом, у перші

роки незалежності. Цей стан поглиблювався розривом усталених економічних зв'язків, зокрема втратою традиційних ринків збуту. Швидко інтегруватися в нове економічне співробітництво та налагодити нові ринки збуту заважала науково-технічна й технологічна відсталість та низька конкурентоспроможність української економіки [4, с. 106–107; 5, с. 524].

По-друге, негативним наслідком перебування України в складі СРСР була деформована, непропорційна структура української економіки, що забезпечували її стрімкий дефолт. На момент проголошення незалежності в серпні 1991 р., 95% підприємств України були підпорядковані економічному комплексу СРСР, 80% усього виробництва не мало завершеного технологічного циклу. Особливістю економічної структури СРСР, як відомо, було домінування галузей промисловості групи А (добувної, обробної, військової, виробництва засобів виробництва). Виробництво в галузі групи «Б» (товарів споживання) на той час в Україні становили лише 28%, що призводило до їх хронічного дефіциту. У багатьох галузях промисловості 65% основних фондів були вже спрацьовані. Окрім того, економіка України характеризувалася такими рисами, як екстенсивність, науково-технічна і технологічна відсталість, енергетична залежність від Росії, відсталість матеріально-технічної бази і низька продуктивність сільського господарства [5, с. 524].

По-третє, негативним спадком виявились брак власного досвіду в галузі державного управління, відсутність підготовлених управлінських кадрів і менеджерів, здатних вирішувати комплекс складних завдань становлення ринкової економіки, здійснювати процес глибоких трансформацій економічної системи [2, с. 442; 5, с. 524, 539; 12, с. 45]. Українським економістам і політикам бракувало економічного світогляду, наукового розуміння законів ринкової економіки для здійснення реформ, достатньої обізнаності з напрацьованим людством досвідом господарювання для можливості його творчого використання [8].

По-четверте, соціально-економічна ситуація України, що потребувала радикальних реформ, ускладнювалася ситуацією політичною. Національно свідомим політичним силам протистояла стара

промислово-аграрна «еліта» з радянським інерційним менталітетом і світоглядом. Залишаючись при владі, ця «еліта» в ситуації трансформування економіки опікувалася насамперед тим, щоб використати державну власність для власного матеріального збагачення. Політичний чинник слід розглядати як найсуттєвіший, оскільки саме він зумовив відсутність національної внутрішньополітичної консолідації, а отже, й політичної волі до конструктивних змін [5, с. 538].

По-п'яте, значна частина українських громадян, що звикли до патерналізму в стосунках з державою, опіки з її боку, виявилася психологічно не готовою до зміни звичного соціально-економічного устрою. Світоглядний злам унаслідок краху СРСР став для певної частини людей, особливо старшого віку, психотравмуючим чинником. Стереотипи соціальної поведінки, вироблені в умовах планової адміністративної економіки, невизрілість громадянської самосвідомості, відсутність елементарної економічної освіченості призводили до господарницької інерційності, неготовності до підприємницької діяльності [5, с. 521, 524, 526; 8; 9].

Ситуація ідеологічного хаосу, стан невизначеності суспільної свідомості, що поєднувала нові національно-патріотичні, демократичні європейські устремління з настроями залишкової радянськості, неготовністю відмовитись від державного патерналізму, уможливила експлуатацію цих настроїв та отримання від них певних політичних дивідендів старими політичними силами, насамперед лівими, так званою «червоною опозицією» [12, с. 46]. Закономірно, що за таких складних соціально-економічних умов розвиток національної культури, освіти, науки також значною мірою гальмувався.

Спробуємо зіставити й проаналізувати деякі складові систем освіти Фінляндії й України, які є цікавими з погляду визначення перспективності досвіду Фінляндії для української освіти.

Соціально-економічний контекст. Забезпечення якості загальної середньої освіти у Фінляндії й Україні відображає особливості соціально-економічного контексту цих країн. Яскравим показником різючої різниці цього контексту є відсоток середнього класу в соціальній структурі українського та фінського суспільств. Як зазначалося, станом на 2012 р. він складав 20% в Україні та 82% у Фінляндії.

У Фінляндії напрацьована модель народного капіталізму, що характеризується соціальною справедливістю й виключає можливість появи мультимільйонерів [19, с. 66]. В Україні утвердилася модель державно-олігархічного капіталізму, якій притаманне глибоке майнове розшарування населення, корумпованість, відверте нехтування інтересами громадян з боку влади. Відповідним цій моделі капіталізму є і ставлення до освіти, як суспільного інституту. Освіта, як і національна культура загалом, за період незалежності України не зазнали належного розвитку.

Ставлення до інституту освіти, освітня політика. Складність завдань, що постали перед Україною як незалежною державою і, відповідно, її системою освіти, полягала в тому, що Україна значно пізніше, ніж європейські країни, долучилася до капіталістичного шляху розвитку, крім того, не вирішивши суттєві політичні проблеми. Це викликало гостру суперечність між необхідністю подальшої капіталізації економіки та водночас необхідністю її гуманізації, підпорядкування інтересам розвитку людини й суспільства, оскільки в сучасному світі сама людина, її інтелект усвідомлюється головним ресурсом, основним капіталом. Відтак, інвестиції в людину мисляться найефективнішим шляхом економічного процвітання й стабільного розвитку. У зв'язку з цим зростає усвідомлення ролі соціального чинника та соціальних інституцій, зокрема системи освіти у розвитку сучасних суспільств. Це стає тенденцією в переорієнтації світової економіки, а отже, й освіти [6, с. 163; 19, с. 64].

У Фінляндії усвідомлення важливості людських ресурсів, а отже, і якісної освіти відбулося вже наприкінці Другої світової війни. В Україні у багатьох документах задекларовано розуміння того, що головним ресурсом майбутнього економічного розвитку є людський капітал, а отже, й усвідомлення важливості «людського, гуманітарного розвитку» [7, с. 163; 11, с. 6]. Так, наприклад, у Національній доповіді 2009 р. про соціально-економічний стан України зазначено, що «завданням сучасної економіки має бути нарощування частки інтелектуального продукту в національному виробництві, розвиток інноваційності як домінантної моделі розвитку. Відповідно в соціогуманітарній сфері пріоритетним має бути максимальне

розкриття потенціалу кожної людини, створення сприятливих умов для реалізації інтелектуальних, культурних, духовних можливостей людини і нації». Розуміння зростання ролі людини у соціально-економічному розвитку зумовлює усвідомлення необхідності підвищення вимог щодо формування якісних характеристик людського капіталу. Це завдання проектується безпосередньо на функції освіти, її якості. Забезпечення якості освіти в Україні вбачається зокрема у визначенні чітких механізмів розвитку освіти, які б ефективно поєднували національні й світові традиції. Звільнення від радянської ідеології уможливило напрацювання таких завдань освіти, як зростання престижу гуманітарних та етичних цінностей, інтересу до здобутків світової і вітчизняної культури, розвитку мисленнєвої культури молоді. Освіта усвідомлюється як важлива органічна складова гуманітарного розвитку суспільства, як засіб соціалізації, самореалізації особистості. Для цього використовуються такі механізми, як диференціація, гуманізація, індивідуалізація освітнього процесу, переорієнтації всієї сфери освіти на пріоритетний розвиток особистості.

У багатьох документах незалежної України освіта визначена як пріоритет. Так, наприклад, у «Стратегії економічного і соціального розвитку України «Шляхом європейської інтеграції» на 2004–2015 рр.» одним зі стратегічних пріоритетів визначено забезпечення якісної освіти впродовж життя. У «Державній стратегії регіонального розвитку на період до 2015 р.» виокремлено такий пріоритетний напрям, як забезпечення розвитку людських ресурсів. Багато конструктивних положень уже виписані на папері, задекларовані [11]. Проте, попри задекларованість освіти як пріоритету, на практиці вона, будучи складовою соціальної проблематики, все ще залишається маргінальною сферою докладання зусиль держави. Це пояснюється насамперед тим, що в Україні створено не соціально-орієнтовану модель ринкової економіки, а олігархічну економіку, зорієнтовану на задоволення інтересів насамперед великого капіталу [Там само, с. 8, 10]. Реалізація ж задекларованих ідей потребує відповідної політичної волі та організаційних зусиль з боку відповідних державних інститутів.

Ситуація в нинішній Україні (революційні та воєнні події 2013–2014 рр., підписання угоди про асоціацію з ЄС) певною мірою схожа з ситуацією Фінляндії наприкінці Другої Світової війни. Скрутне економічне становище тодішньої Фінляндії стало спонукою до загальнонаціонального усвідомлення ролі освіти як головного рушія соціальних та економічних трансформацій країни післявоєнного періоду та необхідності підвищення рівня освіченості населення для визнання Фінляндії членом спільноти західної демократії і ринкової економіки [31, с. 4] Україні потрібне аналогічне усвідомлення ролі освіти.

У незалежній Україні було і є розуміння, що капіталовкладення в освіту, як і загалом у гуманітарну сферу, варто розглядати не як ресурсовитратне і нерентабельне соціальне навантаження, а як пріоритетну інвестиційно-прибуткову стратегію. Проте на практиці ще не було виявлено достатньої політичної волі для напрацювання системи забезпечення якості загальної середньої освіти, яка б дійсно «працювала».

У Фінляндії, фінські політики й педагоги, здійснюючи всеосяжну реформу національної школи в 1960–1970-х рр., ретельно дослідили й проаналізували різні складові системи освіти (створення навчальних програм і підручників, підготовку вчителів, їх заробітну плату, управління тощо) [23, с. 1–2].

Починаючи з 1970-х рр. у Фінляндії змінилось 20 урядів та близько 30 міністрів освіти, але всі вони стабільно й послідовно дотримуються визначених стратегічних напрямів розвитку національної системи освіти. Це свідчить про стійке політичне керівництво відповідно до визначених принципів та цінностей, про політичну, громадянську відповідальність уряду Фінляндії за стабільний розвиток системи освіти, її якість, а отже, й стан суспільства [23, с. 4–6; 30, с. 6].

Натомість в Україні впродовж більше як двох десятиліть ухвалювалось багато законів («Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про пріоритетність соціального розвитку села та агропромислового комплексу в народному господарстві»). Президенти України підписували укази («Про заходи щодо поліпшення функціонування та розвитку загаль-

ної середньої освіти» від 2 червня 1998 р. № 580, «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» від 4 липня 2005 року № 1013/2005, «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» від 30 вересня 2010 року № 926/2010, «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25 червня 2013 року № 344/2013) тощо Постанова від 5.06.2014. Було проголошено багато різних «концепцій», «стандартів» та інших реформаційних документів. Але єдиної послідовної національної стратегії розвитку освіти в Україні так і не було напрацьовано. Кожен новий уряд визначає свій напрям розвитку української освіти. Яскравим прикладом такої непослідовності є відмова від продовження втілення переходу до дванадцятирічної школи і повернення до одинадцятирічної загальної середньої освіти [6].

Доступність якісної освіти. У Фінляндії, починаючи з 1970-х рр., провідним стратегічним принципом освітньої політики є принцип справедливості, тобто створення і підтримки соціально справедливої шкільної мережі, яка забезпечує рівні можливості якісної освіти для всіх учнів, незалежно від соціального статусу сімей та місця їх проживання [23, с. 3–4]. Якісна освіта у Фінляндії мислиться надважливою умовою реалізації таких ключових цілей розвитку країни, як зменшення бідності, нерівності та соціального виключення. Загальноосвітні школи, які пропонують усім дітям освіту високої якості, фінансовану державою – не лише чудове викладання, але й консультування, а також турботу про здоров'я та харчування, послуги з спеціальної освіти [Там само, с. 2]. В Україні, навпаки, загальна середня освіта стала більш «диференційованою» – для дітей з сімей «еліти» й дітей бідних. Отже, освіта перетворилася на один із чинників поглиблення соціальної нерівності. Рівень успішності українських учнів значною мірою залежить від матеріального статусу та рівня освіченості батьків.

Якщо в Фінляндії досягнення учнів, що проживають у містах, та учнів, що проживають у сільській місцевості, мають найменший розрив серед країн Європи, як свідчать результати міжнародних досліджень, то в Україні розрив між якістю освіти в містах та сільській

місцевості збільшується. Про це зокрема свідчать надто контрастні результати зовнішнього незалежного оцінювання дітей з сільської місцевості та міст. Випускники сільських шкіл мають шанси вступити до вищого навчального закладу на бюджетну форму навчання у п'ять разів менші, ніж випускники шкіл міських. У разі необхідності складання іспиту з англійської мови ці шанси стають меншими аж у десять разів.

У зв'язку з поглибленням нерівного доступу до якісної освіти в останні роки голова Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти Л. Гриневич вважає, що одним з головних завдань сучасної загальної стратегії реформування української освіти має бути забезпечення доступу до якісної освіти «усім дітям, незалежно від їхнього матеріального і соціального статусу» [1].

Фінансування. У Фінляндії реалізується розуміння якісної високоєфективної системи освіти як такої, що пропонує усім дітям не лише чудове викладання, а й консультування, а також турботу про здоров'я та харчування, послуги з спеціальної освіти тощо. Все це забезпечується відповідним державним фінансуванням [23, с. 2].

В Україні подібна концепція якісної високоєфективної системи освіти ще не напрацьована. Крім того, в складних соціально-економічних умовах не дотримуються вимоги законодавства щодо фінансування освіти (зокрема стаття 61 Закону України «Про освіту»). Попри гарантування Конституцією України безкоштовної загальної середньої освіти все більша частини видатків, необхідних для матеріального забезпечення освіти, перекладається державою на батьків. У зв'язку з недостатнім державним фінансуванням освіти набула поширення практика неофіційних грошових внесків батьків.

Важливою умовою забезпечення якості загальної середньої освіти Фінляндії є матеріально-технічне оснащення шкіл, покликане створити комфортні умови для навчання, відпочинку, збереження здоров'я учнів.

В Україні навчально-матеріальна база частини шкіл є недостатньою для успішної реалізації всіх вимог, передбачених освітніми стандартами: шкільні навчальні кабінети оснащені дидактичними засобами та обладнанням лише на чверть, майже відсутня індустрія

з виготовлення навчальних приладів і шкільного обладнання; близько 200 шкільних будівель перебувають в аварійному стані, більше 1600 потребують капітального ремонту; менше половини загальноосвітніх навчальних закладів забезпечені спортивними майданчиками з необхідним обладнанням. У кожній десятій школі немає спортивного залу. Українським школам бракує комп'ютерної техніки, доступу до Інтернету [15].

Забезпечення якості педагогічних кадрів. Одним із ключів до успіху фінської системи освіти став підхід до забезпечення якості педагогічних кадрів, гідного статусу вчителя в суспільстві. З 1970-х рр. у Фінляндії здійснювались інтенсивні інвестиції в систему відбору та підготовки вчителів, її модернізацію відповідно до зростання потреб у фахових знаннях і навичках викладачів. Освітня політика Фінляндії упродовж десятиліть спрямовувалась на набуття вчителями компетентностей вищого порядку. Йдеться про здатність критично мислити, розв'язувати проблеми, створювати кращі умови навчання для всіх учнів у всіх школах, вибирати те, що є найкращим для учнів, надавати підтримку учням, які того потребують, тощо. Такий підхід дав змогу поступово напрацювати у фінському суспільстві культуру фахової відповідальності освітян та довіру до них [24, с. 167–171]. Надзвичайно важливим у фінському підході є те, що він спрямований на поліпшення професійних знань і компетентностей викладачів та керівників як колективу, а не лише як особистостей. Фінські вчителі навчаються працювати разом з іншими вчителями – за принципом партнерства, комплементарності [33].

В Україні ще не напрацьована система відбору, якісної підготовки та створення умов для ефективної роботи педагогів. Нижча середнього рівня заробітна плата вчителя, виснажлива звітність, обмеження педагогічної свободи вчителя призвели до критичного зниження престижності педагогічної праці. Наслідком такого «статусу» вчителя став брак учителів, зростання частки педагогічних працівників пенсійного віку [15].

Яскравим показником якості педагогічних кадрів, а отже, й забезпечення якості освіти, в Україні став експеримент, здійснений одним із регіональних центрів оцінювання якості освіти разом

з департаментом освіти облдержадміністрації. Учителям було запропоновано виконати завдання тестів зовнішнього незалежного оцінювання, які виконували їх випускники у 2008–2012 рр. Результати експерименту виявилися шокуючими. Лише 37 педагогів із 973, що взяли участь в експерименті, виконали всі завдання тестів правильно. Основна кількість педагогів змогла виконати лише 50–75% завдань. Експеримент зі складання тестів ЗНО педагогами-практиками був проведений у жовтні 2013 року. Директор Українського центру оцінювання якості освіти І. Лікарчук вважає, що такий стан педагогічних кадрів є свідченням процесів професійної деградації. Її причинами зокрема стали: недостатній рівень освіченості абітурієнтів педуніверситетів, відсутність системи підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, професійно-психологічна неготовність випускників педуніверситетів до педагогічної діяльності, відсутність адекватної системи атестації та оцінювання педагогічних кадрів у загальноосвітніх закладах, її бюрократична заорганізованість та корумпованість, перевантаженість навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів постійним збільшенням кількості предметів. За оцінкою І. Лікарчука, ситуація з кадровим забезпеченням загальноосвітньої школи є настільки загрозливою, що потребує радикальних заходів. Директор Українського центру оцінювання якості освіти І. Лікарчук пропонує скасувати атестацію й запровадити практику отримання ліцензії та її підтвердження кожні чотири-п'ять років усіма вчителями в незалежній атестаційній комісії [10].

Підручникотворення. Школи і вчителі Фінляндії самі вирішують, які матеріали і підручники використовувати в процесі навчання. Раніше всі підручники мали бути схвалені Національною радою з питань освіти. Нині здійснюється інший підхід: підручники та навчальні матеріали в основному розробляються самостійно приватними видавництвами відповідно до вимог Національного курикулуму.

У сучасній Фінляндії набуває сили тенденція до заміни друкованих підручників цифровими навчальними матеріалами й засобами, які збагачують організацію й наповнення навчального змісту таки-

ми новими характеристиками, як цифрові блокноти, мультимедійний контент, аудіо файли. Цифровий підручник, за своїм змістовим наповненням, є більш відкритим до нової предметної інформації, до інформації, пов'язаної з суміжними сферами знань. Сьогодні у Фінляндії здійснюються проекти, експерименти, спрямовані на віднайдення шляхів заміщення традиційних підручників електронними навчальними матеріалами й засобами та напрацювання шкільної педагогіки адекватної вимогам цифрової доби й інформаційного суспільства. Нова педагогіка набуває розвитку довкола двох провідних принципів. По-перше, йдеться про зменшення часу для формального викладання і, відповідно, збільшення часу індивідуального навчання. Це вимагає проблемного підходу до викладання, співнавчання та співпраці, а також навичок планування. По-друге, традиційний простір класу розширюється за межі класної кімнати і фізично, і віртуально. Це означає, що універсальні і критичні інформаційні навички та навички мислення набувають ключового значення для навчання. На їх розвиток і спрямовані пошуки підходів до створення електронних навчальних матеріалів і засобів [15].

Ставлення до стандартизації. Світовій політиці стандартизації освіти Фінляндія протиставляє альтернативну політику гнучкої стандартизації на основі збалансованості центрального й місцевого управління освітою. Національна рада з питань освіти визначає цілі й основний зміст навчання, затверджує національний рамковий навчальний план (курикулум), а школи та місцева влада вирішують, як краще досягти поставлених цілей. Такі стандарти заохочують до творчої реалізації національних завдань на місцевому рівні, до знаходження найкращих шляхів навчання для всіх [29, с. 11].

Фінська освітня політика пропонує також альтернативний (глобальному освітньому руху) підхід до навчання, зорієнтованого на наперед визначені результати [32, с. 177–179]. Цей підхід полягає в уникненні небезпеки ізолюваності та обмеженості освітнього процесу визначеними рамками, у відкритості освітнього процесу до реального життя, до створення в школі атмосфери натхнення й творчості [Там само, с. 182].

В Україні на сьогодні здійснюється політика приєднання до глобального освітнього руху і, відповідно, дотримання чітких, централізованих стандартів навчання для шкіл, учителів та учнів.

Контроль, інспектування. На відміну від політики інших країн, постійна перевірка не стала складовою фінської освітньої політики [29, с. 147]. У Фінляндії немає стандартизованих зовнішніх тестів, які б використовувались для рангування учнів та шкіл. Зворотний зв'язок більшість учителів здійснюють у наративній формі, наголошуючи на навчальному прогресі та напрямках подальшого зростання. Окрім Національного іспиту зрілості, фінські учні не складають жодних вступних, випускних чи інших зовнішніх стандартизованих іспитів [23, с. 9]. Досягнення учнів визначаються більшою мірою відносно індивідуального розвитку й зростання, аніж з огляду на загальні стандарти. Високоосвічені вчителі мають право обирати власні способи оцінювання розвитку учнів [24, с. 167]. Це дає змогу здійснювати оцінювання, не обмежене формальними вимогами, а отже, більш повне, об'єктивніше, запорукою чого є фахова відповідальність фінського вчителя.

Обмеження підзвітності вчителів вивільняє їх час для творчості, можливостей для створення оптимального навчального середовища, а отже, забезпечення реальної якості освіти [32, с. 177–179].

У Фінляндії немає списків кращих шкіл та вчителів. В забезпеченні якості освіти фінський уряд використовує не механізм змагальності між учителями та між школами, а механізм їх співпраці (принцип комплементарності або партнерства) [27].

В Україні численні перевірки навчальних закладів їх керівники вважають однією з найбільших проблем сучасної школи. «Численні комісії та зростання кількості звітних матеріалів відволікають працівників від виконання основних обов'язків, що негативно впливає на роботу педагогічних колективів» [13].

У зв'язку з цим у Міністерстві освіти і науки України усвідомлюється необхідність модернізації змісту державної атестації рейтингового оцінювання шкіл з метою де бюрократизації освітньої галузі. Про це йдеться у листі МОН № 1/9–494 від 26.09.14 року «Щодо окремих питань державної атестації та рейтингового оцінювання».

Міністерство освіти і науки рекомендує органам управління освітою на місцях призупинити проведення державної атестації дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів, їх об'єднань (комплексів), а також рейтингове оцінювання загальноосвітніх навчальних закладів. За інформацією Міносвіти, зараз робочою групою МОН, Державною інспекцією навчальних закладів за участі широкого кола працівників сфери освіти і науки проводиться робота над новою редакцією відповідного порядку державної атестації навчальних закладів [14].

За словами міністра освіти С. Квіта, Міносвіти перейде від щоденного контролю навчальних закладів до того, щоб допомагати їм у розвитку якісної освіти. «У центрі нашої уваги – якість. Якість навчання, викладання та наукових досліджень. Завдання міністерства сприяти досягненню нашими навчальними закладами найвищої якості, а не щодня їх контролювати», Зміни торкнуться й Державної інспекції навчальних закладів, яка, не матиме репресивних функцій, що ними керувалася донині [13].

Коротко узагальнимо порівняльний аналіз в таблиці, яку наводимо нижче.

Таблиця 4.4.1

Порівняння деяких вимірів освіти Фінляндії та України

	Україна	Фінляндія
Особливості соціально-економічного контексту	Утвердилася модель державно-олігархічного капіталізму, якій притаманне глибоке майнове розшарування населення, корупційність, відверте нехтування інтересів громадян з боку влади. Відсоток середнього класу в соціальній структурі суспільства – 20% [19]	Напрацьована модель народного капіталізму, що характеризується соціальною справедливістю. Відсоток середнього класу в соціальній структурі суспільства – 82% [19]

	Україна	Фінляндія
<i>Ставлення до інституту освіти в суспільстві, освітня політика</i>	<p>Освіта, як і національна культура загалом, за період незалежності України не зазнали належного розвитку.</p> <p>Теоретичне, формальне, розуміння важливої ролі освіти в житті українського суспільства, задекларованого в багатьох документах.</p> <p>На практиці – відсутність достатньої політичної волі та послідовності для напруження цілісної, комплексної, не фрагментарної, узгодженої в собі, відкритої до постійного розвитку, концепції української освіти та відповідної системи забезпечення якості загальної середньої освіти, яка б дійсно «працювала»</p>	<p>Загальнонаціональне усвідомлення ролі якісної освіти як запоруки економічного й соціального добробуту наприкінці Другої світової війни. Комплексне переосмислення політиками, вченими національного й зарубіжного досвіду в сфері освіти, напрацювання узгодженої в собі стратегічної концепції освіти. Відповідальне, послідовне, безперервне її втілення на практиці всіма урядами упродовж десятиліть, що й забезпечило якість загальної середньої освіти Фінляндії</p>
<i>Доступність якісної освіти</i>	<p>«Диференціація» навчальних закладів загальної середньої освіти – для дітей з сімей «еліти» й дітей бідних. Значна залежність рівня успішності українських учнів від матеріального статусу та рівня освіченості батьків. Збільшення розриву між якістю освіти в містах та сільській місцевості.</p>	<p>У Фінляндії, починаючи з 1970-х рр., провідним стратегічним принципом освітньої політики є принцип справедливості, тобто створення і підтримки соціально справедливої шкільної мережі, яка забезпечує рівні можливості якісної освіти для всіх учнів, незалежно від соціального статусу сімей та місця їх проживання [23].</p>

Таблиця 4.1 (продовження)

	Україна	Фінляндія
	<p>Тенденція до усвідомлення необхідності забезпечення доступу до якісної освіти «усім дітям, незалежно від їхнього матеріального і соціального статусу» – як одного з головних завдань сучасної загальної стратегії реформування української освіти [1].</p> <p>Концепція якісної високоєфективної системи освіти ще не напрацьована</p>	<p>За даними результатів міжнародних досліджень, досягнення учнів, що проживають в містах, та учнів, що проживають в сільській місцевості, мають найменший розрив серед країн-учасниць дослідження.</p> <p>Якісна освіта у Фінляндії мислиться надважливою умовою реалізації таких ключових цілей розвитку країни, як зменшення бідності, нерівності та соціального виключення</p>
Підхід до структуривання змісту освіти	<p>У контексті глобального руху реформування освіти, першочерговою ціллю освіти розглядаються базові знання та навички в читанні, письмі, математиці та природничих науках, тобто зосередженість уваги на основних «серйозних» предметах. Такий підхід часто призводить до певного ігнорування інших сфер знань і використання годин з «несерйозних» предметів, наприклад мистецьких, для кращої підготовки учнів до державного тестування з «серйозних» предметів [32].</p>	<p>Відсутність рангування навчальних предметів на базові та «несерйозні». Спрямованість освітньої політики на те, аби зміст навчання та викладання був цілісним і відкритим до різних сфер життя суспільства. Таке навчання передбачає надання однаково важливого значення всім аспектам розвитку людської особистості, моральним якостям, ціннісним орієнтаціям, творчості, особистісним характеристикам, а не лише знанням та навичкам з «серйозних» предметів [23]</p>

	Україна	Фінляндія
<i>Підхід до структуривання змісту освіти</i>	Ще не вироблено адекватних вимогам часу принципів та підходів до структурування змісту освіти. У зв'язку з підписанням Україною Угоди про асоціацію з ЄС, а також складними подіями, які переживає український народ сьогодні, наголошується важливість «належного змісту освіти» [1]	
<i>Фінансування</i>	Гарантування Конституцією України безкоштовної загальної середньої і водночас перекладання державою на батьків все більшої частини видатків, необхідних для матеріального забезпечення освіти, практика неофіційних грошових внесків батьків; недостатнє фінансування освіти	У Фінляндії реалізується розуміння якісної високоєфективної системи освіти, як такої, що пропонує усім дітям не лише чудове викладання, але й консультування, а також турботу про здоров'я та харчування, послуги з спеціальної освіти тощо. Все це забезпечується відповідним державним фінансуванням [23]
<i>Якість педагогічних кадрів</i>	Відсутність належної системи відбору, якісної підготовки та створення умов для ефективної роботи педагогів.	Висока якість відбору та підготовки вчителів, досягнення високого рівня професіоналізму вчителів, розвиток їх здатності до фахового партнерства, їх фахової відповідальності та довіра до них, гідний статус вчителя в суспільстві, відмова від бюрократичної звітності вчителів;

Таблиця 4.1 (продовження)

	Україна	Фінляндія
	<p>Нижча середнього рівня заробітна плата вчителя, виснажлива звітність, обмеження педагогічної свободи вчителя. критичне зниження престижності педагогічної праці. Брак учителів, зростання частки педагогічних працівників пенсійного віку [15]</p>	<p>Інтенсивні інвестиції в систему відбору та підготовки вчителів її модернізацію відповідно до зростання потреб у фахових знаннях і навичках викладачів починаючи з 1970-х рр. Висока якість підготовки педагогічних кадрів, гідний статус вчителя в суспільстві. Спрямованість освітньої політики на набуття вчителями компетентностей вищого порядку – здатності критично мислити, вирішувати проблеми, створювати кращі умови навчання для всіх учнів у всіх школах тощо. Поступове напрацювання культури фахової відповідальності освітян та довіри до них [23]. Розвиток здатності викладачів та керівників до співпраці один з одним, батьками, учнями тощо [33]</p>
Підручничко-творення	<p>Корупція серед видавництва підручників і МОН, заборона користування підручниками та посібниками без дозволу МОН [3]</p>	<p>Свобода у виборі навчальних матеріалів і підручників. Відмова від практики схвалення підручників Національною радою з питань освіти. Розроблення підручників та навчальних матеріалів приватними видавництвами відповідно до вимог Національного курикулуму.</p>

	Україна	Фінляндія
Підручничко-творення		Тенденція до заміни друкованих підручників цифровими навчальними матеріалами й засобами, більш відкритими до нової предметної інформації, до інформації, пов'язаної з суміжними сферами знань
Контроль, інспектування	<p>«Численні комісії та зростання кількості звітних матеріалів відволікають працівників від виконання основних обов'язків, що негативно впливає на роботу педагогічних колективів». [15].</p> <p>Усвідомлення необхідності модернізації змісту державної атестації рейтингового оцінювання шкіл з метою дебіюрократизації освітньої галузі. Робота над новою редакцією відповідного порядку державної атестації навчальних закладів [МОН пропонує].</p> <p>Задекларовано прагнення до зменшення щоденного контролю навчальних закладів та допомоги їм у розвитку якісної освіти. Репресивні функції Державної інспекції також мають бути скасовані [15].</p>	<p>На відміну від політики інших країн, постійна перевірка не стала складовою фінської освітньої політики [29]. У Фінляндії немає стандартизованих зовнішніх тестів, які б використовувались для рангування учнів та шкіл. Зворотній зв'язок більшість учителів здійснюють у наративній формі, наголошуючи на навчальному прогресі та напрямках подальшого зростання [24]. Окрім Національного іспиту зрілості, фінські учні не складають жодних вступних, випускних чи інших зовнішніх стандартизованих іспитів [23]. Досягнення учнів визначаються більшою мірою відносно індивідуального розвитку й зростання, аніж з огляду на загальні стандарти [28].</p>

Таблиця 4.1 (продовження)

	Україна	Фінляндія
		<p>Високоосвічені вчителі мають право обирати власні способи оцінювання розвитку учнів [24]. Це дає змогу здійснювати оцінювання, не обмежене формальними вимогами, а отже, більш повне, об'єктивніше, запорукою чого є фахова відповідальність фінського вчителя.</p> <p>Обмеження підзвітності вчителів вивільняє їх час для творчості, можливостей для створення оптимального навчального середовища, а отже, забезпечення реальної якості освіти [32]</p>
Стандартизація	<p>В Україні на сьогодні здійснюється політика приєднання до глобального освітнього руху і, відповідно, дотримання чітких, централізованих стандартів навчання для шкіл, вчителів та учнів</p>	<p>Світовій політиці стандартизації освіти Фінляндія протиставляє альтернативну політику гнучкої стандартизації на основі збалансованості центрального й місцевого управління освітою. [28]. Фінська освітня політика пропонує також альтернативний (глобальному освітньому руху) підхід до навчання, зорієнтованого на наперед визначені результати [32]. Цей підхід полягає в уникненні небезпеки ізоляваності та обмеженості</p>

	Україна	Фінляндія
Стандартизація		освітнього процесу наперед визначеними рамками, у відкритості освітнього процесу до реального життя до створення в школі атмосфери натхнення й творчості [32]
Матеріально-технічне оснащення	Навчально-матеріальна база частини шкіл є недостатньою для успішної реалізації вимог, передбачених освітніми стандартами. Шкільні навчальні кабінети оснащені дидактичними засобами та обладнанням лише на чверть. Майже відсутня індустрія з виготовлення навчальних приладів і шкільного обладнання; близько 200 шкільних будівель перебувають в аварійному стані, більше 1600 потребують капітального ремонту; менше половини загальноосвітніх навчальних закладів забезпечені спортивними майданчиками з необхідним обладнанням, у кожній десятій школі немає спортивного залу, критичним є стан доріг у сільській місцевості	Організаційне й матеріальне забезпечення умов для комфортного, творчого, продуктивного навчання учнів

Таблиця 4.1 (закінчення)

	Україна	Фінляндія
	Брак комп'ютерної техніки та програмних засобів навчання, відсутність доступу до мережі Інтернет у школах [15]	
Освітнє середовище	В Україні лише в деяких приватних школах працюють за принципами довіри й поваги до учня, співпраці з ним, зворотного зв'язку, що задіює його відповідальність	Партнерський характер стосунків педагогів з учнями, батьками. Позитивна атмосфера творчості, невимушеності. Довіра до учня, задіяння його почуття відповідальності
Бачення перспектив		Сучасна стратегія Міністерства освіти та культури окреслює напрями діяльності самого Міністерства та його секторів до 2020 р. Ключовим завданням Міністерства є забезпечення впевненості в тому, що у фінському суспільстві плететься цивілізованість як ідеал освіти і культури, що Фінляндія залишатиметься на передньому краї знань, участі та креативності

Отже, за роки незалежності в Україні практично сформовано нову систему загальної середньої освіти, з урахуванням світових освітніх тенденцій. Зокрема, створено правову й нормативну бази загальної середньої освіти, законодавчо закріплено її обов'язковість як основної складової безперервної освіти. Визначено структу-

ру загальноосвітньої школи з 12(11)-м терміном навчання, диверсифіковано типи загальноосвітніх закладів. Напрацьовано новий зміст освіти, зафіксований Державним стандартом загальної середньої освіти, який, починаючи з 2001 р., поступово запроваджувався в українській школі. Здобутком української освіти стало створення національних підручників для загальноосвітніх закладів та забезпечення шкіл комп'ютерною технікою (станом на 2009 р. 97% шкіл України, зокрема 87% сільських шкіл) [20, с. 538–539]. Проте, невідзначеність політичної ситуації унеможливорює наявність достатньої політичної волі до реальних змін у сфері освіти. Гальмом її розвитку є обмежене фінансування [18].

Попри несприятливі політичні та соціально-економічні чинники, в Україні спостерігається розвиток певних позитивних тенденцій в освіті в напрямі впровадження нової, гуманістично спрямованої, парадигми освіти; певного збагачення змісту освіти світовою і національною культурною спадщиною; урізноманітнення змісту, організації форм, методів навчання; використання ІКТ; напрацювання нової законодавчої бази загальної середньої освіти тощо.

Перспективність використання досвіду Фінляндії в забезпеченні якості загальної середньої освіти в Україні полягає в можливості осмислення таких ідей:

- важливість загальнонаціонального усвідомлення освіти як головного рушія соціальних та економічних трансформацій в нинішніх умовах;
- наявність політичної волі щодо напрацювання системи забезпечення якості загальної середньої освіти;
- важливість мобілізації освітньої громадськості, науковців, митців, учнів, батьків, усіх небайдужих до проблем української освіти, усього суспільства для визначення, адекватних нинішнім вимогам, цілей, підходів до визначення та структурування змісту, організації освіти тощо;
- важливість докорінного переосмислення, аналізу різних складових системи освіти українськими педагогами й політиками (якості управління, фінансування, наукового, кадрового забез-

печення, навчальних програм тощо), з урахуванням особливостей національної культури, сучасних концепцій освіти, досвіду інших країн світу, здобутків суміжних з педагогікою наук та напрацювання концепції комплексного забезпечення якості загальної середньої освіти;

- важливість послідовного політичного керівництва й стабільного розвитку системи освіти відповідно до визначених стратегічних цілей;
- усвідомлення суспільної ролі вчителя та якісної організації відбору абітурієнтів та підготовки педагогічних кадрів, упровадження науково-пошукової діяльності директорів і вчителів шкіл як органічної складової освітньої діяльності вчителя загальноосвітньої школи;
- збалансування співвідношення центрального й місцевих управлінь освітою;
- виважене, помірковане ставлення до стандартизації, тестувань, натомість усвідомлення важливості створення в школах атмосфери творчого навчання, співпраці педагогів, учнів, батьків, усіх учасників освітнього процесу;
- збалансування структури змісту загальної середньої освіти з метою гармонізації інтелектуального, емоційного, фізичного розвитку учнів тощо.

Фінська система освіти значною мірою дає відповідь на питання, як уникнути або зменшити перевантаження учнів у загальноосвітній школі. Ця відповідь полягає в напрацьованій системі освіти, різні складові якої спрямовані на економне використання інтелектуальних, фізичних та психічних ресурсів учнів. Діти у фінському суспільстві мисляться одним з найцінніших ресурсів Фінляндії. Як зазначає в одному зі своїх інтерв'ю міністр освіти Фінляндії Кріста Кіуру (Krista Kiuru), серед фінських педагогів поширене переконання: «Ми не можемо дозволити собі марно витратити інтелект дітей».

Тож дитиноцентрована система освіти Фінляндії уникає тих чинників, які спричиняють перевантаження учнів загальноосвітньої

школи, зокрема таких: змагальність, оцінювання упродовж перших кількох років навчання, надмір домашніх завдань, стандартизованих тестів, іспитів. Ефективність, результативність, якість освітнього процесу у Фінляндії досягається насамперед організацією забезпечення комфортного простору для освіти учнів.

Фінські учні навчаються у невимушеній, комфортній як фізично, так і психічно, атмосфері, атмосфері неформальних, дружніх стосунків з учителями. Діти не відчувають тиску, постійного контролю, необхідності відповідати регламентованим вимогам. Це позбавляє їх відчуття постійного стресу, напруження, а отже, й перевантаження – психічного, фізичного тощо. Все це вивільняє пізнавальний потенціал дітей. Зникає необхідність постійно звітувати, «тримати оборону», енергія витрачається саме на навчання, яке здійснюється гарними висококваліфікованими педагогами.

Один із секретів успіху фінської системи освіти полягає в дотриманні принципу «працювати розумніше, а не більше». Якщо в багатьох країнах учні виявляються зайнятими навчанням більше, ніж дорослі роботою, то у Фінляндії – навпаки: учні, працюють менше (наприклад, витрачають 3,7 години на тиждень на домашні завдання), а результати мають кращі, ніж їх ровесники в інших країнах. Недарма Фінляндія очолює список (відповідно до рейтингу ЮНІСЕФ) найбільш сприятливих для благополуччя й розвитку дітей країн [34].

Отже, фінська відповідь на проблему уникнення перевантаження учнів загальноосвітньої школи полягає в напрацюванні відлагодженої, достатньо збалансованої за всіма складниками, гнучкої системи освіти, в якій високий рівень культури організації освітнього процесу уможливорює якісну педагогічну діяльність вчителів і відповідно успішність усіх учнів без надмірних перевантажень.

У Фінляндії, як і в деяких інших країнах, наприклад, Франції, для зменшення перевантаження учнів використовують міждисциплінарні зв'язки, інтегровані теми. Зокрема акцентується увага на використанні в цих зв'язках і темах мистецтв, як сфер, що задіюють образне сприйняття й мислення, які поліпшують процес засвоєння знань абстрактних.

Список використаних джерел

1. Гриневич Л. Реформа освіти в Україні має три головні завдання [Електронний ресурс] / Лілія Гриневич. – Режим доступу: http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article;jsessionid=2186C757760D707EF111C4FF27EE31D1?art_id=61346&cat_id=44731
2. Голубко В.Є. Соціально-економічний розвиток України (1991–2008 рр.) [розділ у підруч.] / К.К. Кондратюк, Г.А. Боднар, В.М. Качмар, В.Є. Голубко // Новітня історія України 1914–2008 рр. – Київ, 2011. – С. 442–506.
3. Доступність і якість середньої освіти в Україні [Електронний ресурс] // Виступ голови Комітету з питань науки і освіти Верховної Ради України Лілії Гриневич на парламентських слуханнях «Доступність і якість загальної середньої освіти: стан і шляхи поліпшення» 23 жовтня 2013 року. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/manage/general/37579/>
4. Дуляба Н.І. Тенденції та закономірності розвитку торгівлі в Україні в сучасних умовах / Н.І. Дуляба // Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова. – Одеса: Вид. дім «Гельветика», 2013. – Т. 18. – Вип. 1/1. – С. 106–110.
5. Касьянов Г.А. Економіка перехідної доби (1991–2010) / Г.А. Касьянов // Історико-економічне дослідження в двох томах. Том 2. Інститут історії України НАН України. – Київ, Ніка-Центр. – 2011. – С. 521–566.
6. Клочек Г. Освіта для майбутнього [Електронний ресурс] / Григорій Клочек // Дзеркало тижня. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/manage/reform/42955/>
7. Ковпак Л.В. Життєвий простір: соціальні параметри повсякденності (1991–2010 рр.) Життєвий простір України: політичний та гуманітарний виміри (1991–2010 роки): зб. наук. ст. / [авт.: Г.В. Касьянов, Н.П. Барановська, С.С. Падалка, О.Н. Кубальський, Л.В. Ковпак, Т.С. Шульга] / НАН України. Інститут історії України. – Київ: Інститут історії України, 2012. – 261 с.
8. Лановик Б.Д. Економічна історія України і світу: підруч. [Електронний ресурс] / Б.Д. Лановик, З.М. Матисякевич, Р.М. Матейко / [за ред. Б.Д. Лановика]. – Київ: Вікар, 1999. – 737 с. – (Вища освіта XXI століття). – Режим доступу: http://www.vuzlib.org/lanovik/_index.htm
9. Левицька Н.М. Історія України. Україна в світі: історія і сучасність: навч. посіб. / Н.М. Левицька. – 2-ге вид., доп. і перероб. – Київ: Кондор-Видавництво, 2012. – 424 с.
10. Лікарчук І. Учителів багато, а от чити нікому [Електронний ресурс] / Ігор Лікарчук // Дзеркало тижня, 29.09.2014. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/manage/42952/>

11. Лопушняк Г.С. Стратегія соціальної політики України в контексті проведення економічних реформ / Г.С. Лопушняк // Демократичне врядування, 2011. – Вип. 8. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeVr_2011_8_18.
12. Мельник Т.О. Економічна теорія та історія економічної думки / Т.О. Мельник // Актуальні проблеми економіки. – 2012. – № 8 (134). – С. 42–48.
13. Міносвіти ініціює мораторій на перевірки шкіл (24.03.2014) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/40373/>
14. МОН пропонує призупинити атестацію шкіл (14.10.2014) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/42951/>
15. Постанова Верховної Ради України Про схвалення Рекомендацій парламентських слухань на тему: «Доступність та якість загальної середньої освіти: стан і шляхи поліпшення» від 05.06. 2014 [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради, 2014. – № 29, ст. 952. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1327-vii>
16. Про використання навчальної літератури [Електронний ресурс] // Лист МОН № 1/9–607 від 05.09.2013 р. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36992/
17. Реформи в освіті можуть бути непопулярними (23.09.2014) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/manage/reform/42895/>
18. Світлична В.В. Історія України: навч. посіб. [Електронний ресурс] / В.В. Світлична. – Київ: Каравела, 2012. – 384 с. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/1909070444702/istoriya/istoriya_ukrayini_-_svitlichna_vv
19. Соскін О. Що гальмує розвиток України? / Олег Соскін // Часопис Інституту євроатлантичного співробітництва. – 2013. – № 1–2. – С. 63–68.
20. Соціально-економічний стан України – наслідки для народу та держави: національна доповідь. Національна академія наук України / [за заг. ред. В.М. Гейця, А.І. Даниленка, М.Г. Жулинського, Е.М. Лібанової, О.С. Онищенко]. – Київ, 2009. – 668 с.
21. Ушенко Н.В. Науково-методологічні основи державного регулювання відтворення людського капіталу України: автореф. дис... д-ра економ. наук: 08.00.03 – економіка та управління національним господарством / Ушенко Наталія Валентинівна; Науково-дослідний економічний інститут Міністерства економіки України. – Київ: [б. в.], 2008. – 23 с.
22. Щодо окремих питань державної атестації та рейтингового оцінювання [Електронний ресурс] // Лист МОН № 1/9–494 від 26.09.14 р. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/40372/
23. Aho E. Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968 / Erkki Aho, Kari Pitkänen and Pasi Sahlberg. – Washington, DC: World Bank, 2006. – 159 p.

24. Darling-Hammond L. The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future / Linda Darling-Hammond. – Teachers College Press, 2010. – 394 p.

25. Jones O.D. Cash Poor, Humanity Rich: Finland's Brilliant Education System by Orion [Electronic recourse] D. Jones. – August 19, 2013, 12:31 PM. – URL: <http://bigthink.com/ideafeed/cash-poor-humanity-rich-finlands-successful-education-system>

26. Kiuru K. Finland Created A School System Based On Equality, The Opposite Of What America Does / Krista Kiuru [Electronic recourse] // Posted by: Erica King in Education, Grab Bag, Human Interest March 17, 2014 Christine Gross-Loh, reporter for The Atlantic, recently interviewed Finland's minister of education. – URL: <http://aattp.org/finland-created-a-school-system-based-on-equality-the-opposite-of-what-america-does/>

27. Partanen A. What Americans Keep Ignoring About Finland's School Success [Electronic recourse] / Anu Partanen, 29 декабря 2011. – URL: <http://www.theatlantic.com/national/archive/2011/12/what-americans-keep-ignoring-about-finlands-school-success/250564/#.TwdaY-nmc6E.facebook>

28. Sahlberg P. Educational change in Finland / Pasi Sahlberg // A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.) Second International Handbook of Educational Change. New York. – 2010. – P. 323–348.

29. Sahlberg P. Education policies for raising student learning: The Finnish approach / Pasi Sahlberg // Journal of Education Policy, Vol. 22, No. 2, March 2007. – P. 147–171.

30. Sahlberg P. Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? / P. Sahlberg. – Teachers College Press. 2011. – 208 p.

31. Sahlberg P. Paradoxes of improving education: The Finland experience / Pasi Sahlberg // Scottish Educational Review 43 (1). 2011. – P. 3–23.

32. Sahlberg P. The Fourth way of Finland / Pasi Sahlberg // Journal of Educational Change. Volume 12(2). – 2011. – P. 173–185.

33. Sahlberg P. What Can the U.S. Learn from Educational Change in Finland? [Electronic recourse] / Pasi Sahlberg. – 2012. – URL: <http://larrycuban.wordpress.com/2012/01/20/what-can-we-learn-from-educational-change-in-finland-pasi-sahlberg/>.

34. Zünd C. Human Capital: The Formula That Makes Finland's Schools So Good [Electronic recourse] / Céline Zünd (2013–08–17). – URL: http://www.worldcrunch.com/culture-society/human-capital-the-formula-that-makes-finland-039-s-schools-so-good/education-teaching-students-finlandpisa/c3s13112/#.U6v9opR_tFs#ixzz35k4tMjFE.

Наукове видання

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
У ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА США**

Волинець Л.Л. (Розділи II.6; IV),
Джурило А.П. (Розділи II.4; IV), ***Єгоров Г.С.*** (Розділи II.1; IV),
Лавриченко Н.М. (Розділи I.2, II.1),
Локшина О.І. (Вступ, Розділи I.1; III.2),
Мельниченко Б.Ф. (Розділ II.2), ***О.С. Оржеховська*** (Розділ II.3),
Першукова О.О. (Розділ II.4), ***Шеверун Н.В.*** (Розділи II.5; IV).

Обкладинка, верстка, дизайн:
Ладоня К. Ю.

Підписано до друку 23.11.2014 р. Формат 60x84 1/16
Гарнітура PT Sans. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 21,74
Наклад 300 пр.