

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

Т.О. Лукіна

**УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Київ
Педагогічна думка
2020

УДК 373.014.6:005.6](477)(072)
Л-84

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №7 від 13 липня 2020 р.).*

Рецензенти:

Локшина О.І. — доктор педагогічних наук, професор, за-
відувач лабораторії порівняльної педагогіки Інституту пе-
дагогіки НАПН України

Гаєвська Л.А. — доктор наук з державного управління,
доцент, завідувач сектору управління Національної академії
державного управління при Президентові України

Рябова З.В. — доктор педагогічних наук, професор, завід-
увач кафедри менеджменту та права ДЗВО «Університет
менеджменту освіти» НАПН України

Л-84 **Лукіна Т.О.**

**Управління якістю загальної середньої освіти: навчально-
методичний посібник / Лукіна Т.О.** — Київ.: Педагогічна думка,
2020. — 230 с.

ISBN 978-966-644-533-2

У посібнику викладено історичні аспекти, сучасні наукові підходи та мето-
дичні рекомендації щодо вимірювання та управління якістю загальної середньої
освіти на національному і регіональному рівнях, а також на рівні закладу освіти.
Аналізуються наукові погляди щодо визначення сутності категорії якості освіти
як системи, освітнього процесу і як результату функціонування освіти. Розкри-
вається структура і повноваження суб'єктів системи управління якістю загальної
середньої освіти в Україні. Особлива увага приділяється питанням організації
та проведення моніторингового дослідження якості освіти, побудови вибірки
учасників, формулювання освітньої проблеми та вибору методів збору інформа-
ції. Рекомендовано для керівників закладів освіти, вчителів, працівників органів
управління освітою, студентів закладів вищої освіти педагогічного спрямування,
науковців, науково-педагогічних і педагогічних працівників.

УДК 373.014.6:005.6](477)(072)

ISBN 978-966-644-533-2

© Інститут педагогіки, 2020
© Лукіна Т.О., 2020
© Педагогічна думка, 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	6
-------------	---

РОЗДІЛ I

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

ЯК НАПРЯМ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ	8
------------------------------------	---

1.1 Становлення діяльності з управління якістю освіти.....	8
1.2 Сутність управління якістю освіти.	15
1.3 Світові тенденції поліпшення якості освіти та їх вплив на державну освітню політику України.	19
1.4 Доступність і якість освіти. Види доступності освіти.....	29
Питання для самоконтролю	
Практичні завдання для самостійного опрацювання.	39

РОЗДІЛ II

ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ	40
--	----

2.1. Квалітологія освіти.	40
2.2. Сутність та полінауковість змісту поняття якості освіти.	44
2.3. Класифікація підходів до визначення якості освіти.....	48
2.4. Структурна модель якості загальної середньої освіти.....	49
Питання для самоконтролю	54
Практичні завдання для самостійного опрацювання.	54

РОЗДІЛ III

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА СТРУКТУРА СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В УКРАЇНІ	55
-----------------	----

3.1. Система управління якістю загальної середньої освіти в Україні. Суб'єкти управління якістю освіти та їх повноваження.....	55
3.2. Принципи управління якістю загальної середньої освіти.....	63
3.3. Функції управління якістю загальної середньої освіти.	74

3.4. Міжнародні стандарти ISO серії 9001 у сфері освіти.	78
Питання для самоконтролю	86
Практичні завдання для самостійного опрацювання.	87

РОЗДІЛ IV

ВИМІРЮВАННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ . . 88

4.1. Розвиток кваліметрії освіти.	88
4.2. Міжнародні системи показників і критеріїв якості освіти.	93
4.3. Національна статистика щодо розвитку освітньої сфери. Модель національної системи показників якості загальної середньої освіти.	101
4.4. Вимоги щодо побудови системи показників і критеріїв якості загальної середньої освіти.	105
Питання для самоконтролю	107
Практичні завдання для самостійного опрацювання.	108

РОЗДІЛ V

МОНІТОРИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ

ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 109

5.1. Поняття моніторингу в освіті. Види моніторингу в освіті.	110
5.2. Міжнародні та вітчизняні моніторингові дослідження в освітній галузі: історична довідка.	115
5.3. Принципи реалізації та функції моніторингу якості загальної середньої освіти.	125
5.4. Цілі, завдання, рівні проведення та відмінні ознаки моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти.	128
5.5. Основні вимоги до організації та планування моніторингового дослідження якості загальної середньої освіти. Алгоритм проведення моніторингового дослідження якості освіти.	135
5.6. Формулювання освітньої проблеми як основи для планування моніторингового дослідження якості освіти.	137
5.7. Методи та інструменти збору інформації про якість загальної середньої освіти.	139

5.8. Вибірка: види, правила обчислення та формування.....	158
5.9. Забезпечення якості моніторингової інформації.	169
Питання для самоконтролю	181
Практичні завдання для самостійного опрацювання.....	182

РОЗДІЛ VI

ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ І НАСЛІДКІВ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 185

6.1. Поняття результативності та ефективності управління якістю освіти. Соціальна та політична ефективності управління якістю освіти. Концепція «Трьох Е».	186
6.2. Критерії та показники результативності управління якістю освіти. Кваліметричні моделі оцінювання якості управління освітою.	188
6.3. Використання результатів вимірювання якості освіти в управлінській та педагогічній діяльності.	197
Питання для самоконтролю	203
Практичні завдання для самостійного опрацювання.....	203

ГЛОСАРІЙ..... 204

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 216

ДОДАТОК 219

СПИСОК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ ТА СКОРОЧЕНЬ

ВВП –	внутрішній валовий продукт
ДПА –	державна підсумкова атестація
ЗВО –	заклад вищої освіти
ЗЗСО –	заклад загальної середньої освіти
ЗНО –	зовнішнє незалежне оцінювання
ЗСО –	загальна середня освіта
ІЛР –	індекс людського розвитку
МОН –	Міністерство освіти і науки України
ОЕСР –	Організація економічного співробітництва і розвитку
ООН –	Організація Об'єднаних націй
ТЗ –	тестове завдання
УЦОЯО –	Українського центру оцінювання якості освіти
ЦСР –	цілі сталого розвитку

ВСТУП

Щодня кожна людина сприймає величезні обсяги інформації, що закодована в різній формі, іноді спеціально, а іноді й мимоволі певним чином її ідентифікує, аналізує, оцінює, робить певні висновки, висуває припущення... Робота методиста, керівника закладу освіти, вчителя, а також і працівника системи державного управління освітою, пов'язана з численною кількістю об'єктів і параметрів, що постійно кількісно й якісно змінюються під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, та які іноді дуже важко, а той й неможливо, врахувати та виміряти. Як оцінити результати такої роботи? Як вибрати критерії оцінки якості роботи, показники її результативності? Як виміряти ці показники? І як, нарешті, досягти того, щоб висновки й припущення, що робляться на їх основі, були максимально об'єктивними, достовірними, обґрунтованими, точними й надійними?

Відповідь одна — необхідно організувати процес систематичного отримання лише якісної повноцінної інформації про певний об'єкт, явище, ситуацію, наслідки провадження певної перетворюючої діяльності, проекту, тощо та озброїти людину, яка приймає управлінські рішення на всіх рівнях, навичками кваліфікованого аналізу та інтерпретації отриманих даних. Необхідно навчити людей — спеціалістів — здійснювати **моніторинг** (у даному випадку якості освіти); **оцінювати** ситуацію та її наслідки для освітнього закладу, системи освіти певного рівня, суспільства і держави у цілому; **інтерпретувати** певним чином отримані результати і **прогнозувати** наслідки та **моделювати** можливі сценарії розвитку подій у майбутньому з урахуванням всіх чинників впливу, **визначати** шляхи усунення негативних чинників і **розробляти** стратегії розвитку освітньої системи або закладу освіти.

Інакше кажучи, здійснювати **управління** якістю освіти.

Діяльність і забезпечення та управління якістю освіти загалом та загальною середньою зокрема є порівняно новим явищем у вітчизняному освітньому середовищі. Проте, запровадження систем менеджменту якості в усі сфери діяльності людини та здійснення управління якістю освіти, якістю освітньої діяльності — є закономірним процесом суспільного розвитку, вимогою нашого часу.

З оглядом на це, необхідною умовою вироблення виваженої освітньої політики та реалізації успішної управлінської діяльності є формування професійної компетентності з управління якістю загальної середньої освіти керівників закладів освіти, представників системи державного /

публічного управління освітою, громадських об'єднань, що реалізують свою діяльність у сфері освіти.

Даний навчально-методичний посібник містить інформацію щодо основних підходів до опанування навичками діяльності з управління якістю загальної середньої освіти в Україні. Читачам пропонується короткий історичний екскурс з питань становлення квалітології та формування діяльності з вимірювання й управління якістю продукції загалом та освіти зокрема; розкривається багатогранність надзвичайно складного поняття якості освіти як об'єкту кваліметрії та управління; обґрунтовуються теоретико-методологічні засади управління якістю загальної середньої освіти.

Сподіваємося, що розділи, присвячені практичним питанням вимірювання різних складових якості загальної середньої освіти, визначення освітньої проблеми, цілей і завдань моніторингових досліджень якості освіти, вибору адекватних завданням методів збору інформації та забезпечення її якості, побудови вибіркової сукупності об'єктів, а також оцінювання ефективності управління якістю освіти стануть у нагоді тим, хто прагне реалізувати управління якістю освіти на практиці або займається науковою роботою у цій сфері.

РОЗДІЛ І

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ ЯК НАПРЯМ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ

КЛЮЧОВІ ПИТАННЯ РОЗДІЛУ



- У чому полягає сутність і зміст діяльності з управління якістю освіти?
- Чому управління якістю освіти потребує вироблення спеціальних технологій і процедур?
- Як розвивалась ідея управління якістю освіти?
- Які тенденції, спрямовані на гарантування та поліпшення якості освіти, сформувалися у світі?
- Як вплинули світові процеси поліпшення якості освіти на формування освітньої політики в Україні?
- Що характеризує доступність освіти? Які є різновиди доступності освіти?
- Як пов'язані між собою характеристики доступності та якості освіти?

1.1. СТАНОВЛЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ З УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

Історія становлення управління якістю як певного специфічного виду діяльності, розпочинається у ХХ ст. Поштовхом для цього слугували зміни у соціально-економічних процесах, що призвели, з одного боку, до розширення й ускладнення виробництва, зростання кількості працюючих, прагнення виробників збільшити товарообіг, а отже

й, необхідності запровадження певних норм, правил, обмежень та контрольних заходів, спрямованих на зменшення бракованих одиниць продукції. З іншого боку, розширення виробництва створило можливість вибору товару або послуги, відповідно ці зміни супроводжувалися поступовим посиленням вимог до виробленої продукції з боку покупця.

Перший етап в історії становлення діяльності з управління якістю пов'язується з виникненням першого системного підходу до управління — системи управління Фредеріка Тейлора (1905 р.), функціонування якої здійснювалося за певним циклом постійного вдосконалення, який складався з етапів планування, виконання, контролю та коригування. Ця система передбачала виробленнями інженерами та іншими фахівцями певних технічних і виробничих норм, яких робітники повинні були дотримуватися. У разі порушення цих норм запроваджувалися певні види матеріального покарання у вигляді різноманітних штрафів та звільнення. Крім того, система управління якістю Тейлора передбачала створення елементів контролю за якістю шляхом встановлення вимог до якості продукції (так звані допуски), прохідних і непрохідних меж допусків (калібрів), введенням посад інспекторів з якості (контролерів). Система мотивації передбачала штрафи за дефекти і брак, а також звільнення. Не залишалися осторонь і питання професійного навчання працівників, що передбачало також і навчання працювати з вимірювальним і контрольним устаткуванням.

Другий етап розпочався у 20-ті роки минулого ст. та ознаменувався перенесенням уваги з якості кінцевого продукту на забезпечення якості процесів виготовлення продукції, виробленням основ статистичного управління якістю (Р.Л. Джонс), створенням контрольних карт (В. Шухарт). Едвард Деминг формує свої принципи управління якістю¹, які потім були покладені Д. Джураном в основу тлумачення поняття якості як «відповідності вимогам споживача» («Fitness for use»). Саме він заклав відповідальність на менеджмент за хронічні невідповідності процесу виробництва та порушення якості продукції, доповнив статистичні методи контролю якості статистичними методами вирішення проблем якості.

1 Див. *Інформація для роздумів



(1900 – 1993)

**14 постулатів (принципів)
управління якістю
Едварда Демінга**

- 1. Зробити постійною метою поліпшення якості продукції та послуг.**
- 2. Прийняти нову філософію.** Необхідно змінити стиль управління для зупинки триваючого спаду в економіці; постійно покращувати якість всіх систем, процесів, діяльності всередині компанії.
- 3. Припинити залежність від інспекції.** Для цього слід усунути масові інспекції як спосіб досягнення якості. Досягти цієї мети виробник може тільки за умови, якщо питання якості стоять для нього на першому місці і він має постійну інформацію про її рівень, застосовуючи статистичні методи контролю якості при виробництві та закупівлі.
- 4. Припинити практику укладання контрактів на основі низьких цін.** Необхідно порівнювати якість з ціною (ціна не має значення, якщо не зіставляється з якістю придбаної продукції).
- 5. Постійно поліпшувати систему** планування, виробництва і обслуговування, що дає можливість оперативно вирішувати проблеми, поліпшувати якість і підвищувати продуктивність, зменшувати витрати на вихідні матеріали.
- 6. Навчати на робочому місці,** максимально використовуючи можливості кожного працівника, включаючи управлінський персонал.
- 7. Заснувати інститут керівництва** з метою надання допомоги персоналу у розв'язанні поставлених завдань.
- 8. Викорінити страх.** Працівник фірми не повинен боятися змін в його роботі, а прагнути до них.
- 9. Усунути бар'єри** між відділами і групами персоналу. Кожен працівник повинен намагатися задовольнити на своєму робочому місці не тільки вимоги споживача продукції фірми, а й споживача результатів своєї роботи на даній фірмі.
- 10. Уникати порожніх гасел,** не закликати до підвищення якості, без урахування способів її досягнення.
- 11. Виключити довільно встановлені завдання та кількісні норми для управління роботою.**
- 12. Дайте працівникам можливість пишатися своєю працею;** усуньте бар'єри, які обкрадають робітників і керівників, позбавляючи їх можливості пишатися своєю працею.
- 13. Заохочуйте прагнення до освіти і самовдосконалення.** Просування по службових сходах має визначатися рівнем знань.
- 14. Необхідна дієвість і прихильність вищого керівництва** справі підвищення якості.

Сформульовані Е.Демінгом принципи управління якістю є універсальними для організацій різних напрямів діяльності в різних сферах. Для досягнення позитивного ефекту вони потребуєть системного і поступового впровадження. На думку самого Е. Демінга, більшості компаній властиві однакові «хвороби», які призводять до їх краху та боротьбі з якими потрібно приділити максимум уваги, а саме:

- відсутність сталості цілей;
- гонитва за миттєвою вигодою;
- системи атестації та ранжирування персоналу;
- безглузда ротація управлінських кадрів різних рівнів;
- використання тільки кількісних критеріїв для оцінки діяльності компанії.

Д. Джуран, спираючись на роботи Е. Демінга, розвиває підхід, що заснований на запровадженні діяльності, спрямованої на *забезпечення якості, участь усього персоналу* у процедурі поліпшення якості, навчання, а не лише управління процесами і системами виробництва та контролю продукції. Інакше кажучи, з ускладненням виробничих процесів і самої продукції основна увага дослідників зміщується з питань проведення інспекції (контролю) і виявлення дефектів продукції на їх *попередження* шляхом виявлення можливих причин появи цих порушень та їх своєчасного усунення завдяки виченню закономірностей пєрєбігу виробничих процесів та керування ними.

Третій етап ознаменувався тим, що у 1957 році американським вченим А. Фейгенбаумом була висунута *концепція тотального контролю якості* (TQC — *Total Quality Control*). Згідно з нею основними завданнями TQC є прогнозуване усунення потенційних порушень, невідповідностей продукції ще на стадії її конструкторської розробки, перевірка якості продукції (сировини), необхідних матеріалів, управління процесом виробництва, розвиток служби сервісного обслуговування, нагляд за дотриманням відповідності вимогам щодо якості. Особливу увагу А.Фейгенбаум приділяв питанням виявлення причин порушень, їх взаємозв'язку, сили впливу, а також визначення витрат на дотримання якості. Ці ідеї Фейгенбаума в Японії отримали розвиток у відомих роботах професора К. Ісікави². Центральною ідеєю, що пронизує концепцію тотального контролю якості, є не лише контроль всіх складових, елементів і етапів виробництва продукції, а й включення усього персоналу в цей процес співучасті у виробленні якісного кінцевого продукту, посилення впливу і важливості морального стимулювання працівників. Людський

2 Ісікава К. Японские методы управления качеством. — М.: Экономика, 1988. — 214 с.

чинник стане основоположним у реалізації даної концепції. Посилюється увага до вирішення завдань, пов'язаних із підтримкою працюючих, його страхуванням, тощо.

Інформація для роздумів



(1915—1989)

Професор К. Ісікава — видатний дослідник і загально визнаний фахівець з питань управління якістю. Його дослідження були акцентовані на застосування статистичних методів для обчислення впливу різних факторів на процес виробництва та питання залучення персоналу в роботу так званих гуртків якості. Саме тому система TQC у Японії називається TQSC (Statistical — статистичний). Йому належить розробка методу діаграм, який згодом назвали діаграмами Ісікави. Це графічний спосіб дослідження й визначення найбільш суттєвих і вагомих причинно-наслідкових зв'язків між чинниками впливу й наслідками у певній досліджуваній проблемі.

Четвертий етап розпочався у 80-і роки і ознаменувався переходом від тотального концепції контролю якістю (TQC) до концепції *тотального менеджменту якості* (TQM — Total Quality Management). Поява ідеології TQM означала справжній переворот у теорії та практиці управління якістю, принципову зміну мети і способів організації діяльності. У 1987 році з'являються міжнародні стандарти на системи якості — так звані ISO серії 9000 — International Standards for Management. Ці стандарти мали дуже значний вплив на розвиток не лише виробничої сфери. Вони починають використовуватися в усіх галузях і сферах діяльності людства. На їх основі розробляються і впроваджуються системи управління якістю в галузі державного управління, охорони здоров'я, освіти³ та ін.

Відмінною ознакою концепції TQM є не лише управління якістю з метою виконання встановлених вимог, а й управління цілями і самими вимогами. У TQM включається також і процедури *забезпечення якості* — системи заходів, що викликає у споживача впевненість у якості продукції. Основна ідеологія TQM базується на припущенні, що поліпшенню немає межі. В ідеальному випадку, якого звичайно досягти неможливо, але він розглядається як певий дороговказ при реалізації TQM, дефек-

3 Докладно питання ISO серії 9001, що визначають принципи і правила функціонування систем управління якістю освіти викладено у п. 3.4 даного посібника.

ти і непродуктивні витрати мають бути зведені нанівець, а всі процеси здійснюватимуться вчасно і за всіма вимогами. Причому, до досягнення такої мети потрібно прагнути постійно, не зупинятися на досягнутих результатах, що й забезпечуватиме не лише якість самої продукції та наданих послуг, але й розвиток самої організації. Уся діяльність організації (підприємства, установи) зосереджується на якості та способах її досягнення, які виступають основним, стрижневим напрямом діяльності. Це, у свою чергу, викликало необхідність зміни методів управління якістю. Однією з ключових особливостей системи є використання колективних форм і методів пошуку, аналізу і вирішення проблем, постійна участь у поліпшенні якості всього колективу.

Концепція TQM ґрунтується на усвідомленні зростаючої ролі людини загалом і навчання персоналу. Мотивація досягає стану, коли люди настільки захоплені роботою, що відмовляються від частини відпустки, затримуються на роботі, продовжують працювати вдома. З'являється новий тип працівників, так звані трудоголіки. Навчання стає всеохоплюючим і безперервним процесом, що супроводжує працівників протягом усієї їхньої трудової діяльності (упроваджується принцип безперервної освіти і формується концепція освіти упродовж життя – *lifelong learning*). Істотно змінюються форми навчання, стаючи більш активними – використовуються ділові ігри, спеціальні тести, комп'ютерні методи і т.ін. Розробляються і використовуються спеціальні прийоми розвитку творчих здібностей працівників. Навчання перетворюється у частину мотивації. Це пояснюється тим, що добре навчена людина здатна на роль лідера, має значні переваги в кар'єрі. Відповідні вимоги висуваються і до освіти, і до системи навчання, яка повинна задовольнити вимоги інших сфер і галузей щодо професійного зростання працівників ⁴. Системи якості як на виробництві, так і у сфері освіти, починають сертифікувати, що поступово стає однією з умов участі у різноманітних проектах і тендерах, а також слугує певною гарантією якості самої продукції або послуг, які надаються даною організацією (установою).

Складовими системи TQM є наступні елементи: TQC — тотальний (всезагальний) контроль якості, QPolicy (*quality policy*) — політика якості, QPlanning (*quality planning*) — планування якості, QI (*quality improvement*) — поліпшення якості та QA (*quality assurance*) — забезпечення якості.

П'ятий етап розпочався у 90-х роках і триває по теперішній час. Відмінною ознакою цього періоду є посилення впливу суспільства на

4 Управление качеством / Под ред. С.Д. Ильенковой. — М.: ЮНИТИ, 2008. — С. 41.

підприємства (організації, установи) та необхідність враховування інтересів суспільства підприємствами (установами). Це призвело до появи стандартів серії ISO 14000, які встановлюють вимоги до систем менеджменту з позицій захисту навколишнього середовища і безпеки продукції. Сертифікація систем якості на відповідність стандартам ISO 14000 стає не менш популярною, ніж на відповідність стандартам ISO серії 9000. Істотно зростає вплив гуманістичної складової якості, посилюється увага керівників підприємств до задоволення потреб свого персоналу. З'являються корпоративні системи управління якістю, які ставлять собі за мету посилення вимог міжнародних стандартів і враховують специфіку корпорацій. Головним досягненням п'ятого етапу розвитку систем управління якістю стає впровадження стандартів ISO 14000 і QS 9000, а також методів самооцінки відповідно до моделей премій за якість⁵.

У наш час активно розвивається діяльність із запровадження систем управління й забезпечення якості у сфері освіти. Піонером у ньому напрямі виступила система вищої освіти. У Берлінському комюніке від 19 вересня 2003 року міністри країн-учасниць Болонського процесу доручили Європейській мережі із забезпечення якості вищої освіти (ENQA — European Network for Quality Assurance in Higher Education), членами якої є 40 країн світу, «через її членів та у співпраці з Європейською Асоціацією університетів (EUA — European University Association), Європейською Асоціацією вищих навчальних закладів (EURASHE — European Association of Institutions in Higher Education) та Європейським студентським міжнародним бюро (ESIB — European Student International Bureau)» розробити «узгоджені стандарти, процедури та рекомендації із забезпечення якості»; «вивчити можливості створення надійної системи незалежних взаємних перевірок для агенцій та установ із забезпечення якості й/або надання акредитації і звітувати, через Групу підтримки Болонського процесу, перед міністрами у 2005 році про здійснену роботу». Міністри також попросили Європейську мережу із забезпечення якості вищої освіти врахувати «професійну компетентність інших асоціацій та мереж із забезпечення якості»⁶. Сфера освіти є складовою соціогумантарної сфери, що зумовлює її розвиток впливом різноманітних соціальних процесів, ступенем зрілості суспільства, рівнем сформованості

5 Ребрин Ю.И. Управление качеством: Учеб. пособ. — Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2004. — Режим доступу: http://www.aup.ru/books/m93/1_3.htm

6 Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти: Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти. — К.: Ленвіт, 2006. — С. 9. — Режим доступу: https://osvita.kpi.ua/files/downloads/Standart_EPVO.pdf

гуманістичних цінностей та іншими закономірностями й особливостями суспільного розвитку.

Розроблені Європейські стандарти забезпечення якості вищої освіти стосуються діяльності систем внутрішнього забезпечення якості у закладах вищої освіти, систем зовнішнього забезпечення якості вищої освіти та систем забезпечення якості у діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості освіти. Реалізація цієї діяльності ґрунтується на певних основоположних принципах, зокрема:

- «зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства в цілому у високій якості вищої освіти;
- ключова важливість автономії закладів і установ, збалансована усвідомленням того, що автономія передбачає велику відповідальність;
- система зовнішнього забезпечення якості повинна відповідати своїй меті і не ускладнювати роботу закладів освіти більше, ніж це необхідно для виконання цієї системою своїх завдань»⁷.

1.2. СУТНІСТЬ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

Система освіти є складовою соціальної сфери, тому управління освітньою галуззю за своїм характером є одним з видів соціального управління.

Будь-які тенденції як у соціальній, так і в соціогуманітарній сфері, пов'язані з багатьма змінами в суспільних інститутах, системах і процесах. Саме тому вони зумовлюють необхідність реформування, у першу чергу, системи державного/публічного управління освітою, оновлення законодавчої і нормативно-правової бази, що регламентує функціонування як управлінських структур, так і закладів і установ освіти, удосконалення самого освітнього процесу, модернізацію структури і характеру діяльності практично всіх складових освітньої системи. Свого часу Філіп Г. Кумбс – колишній директор Міжнародного інституту планування освіти при ЮНЕСКО на підставі зробленого ним аналізу наслідків впровадження реформ в освітню сферу дійшов висновку, що для вирішення проблеми удосконалення змісту і поліпшення якості освіти потрібно внести докорінні зміни у систему управління освітою, підготовку педагогічних кадрів і методику навчання⁸.

7 Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти: Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти. — К.: Ленвіт, 2006. — С. 9. — Режим доступу: https://osvita.kpi.ua/files/downloads/Standart_EPVO.pdf

8 Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире (системный анализ): Пер. с англ. С.Л. Володиной и др. / Под ред. Г.Е. Скорова. — М.: Прогресс, 1970. — 261 с.

Управління якістю загалом і якістю освіти як об'єктом управління зокрема, є певним видом діяльності, що характеризується цілепокладанням (визначенням цілей цієї діяльності), системністю, орієнтацією на потреби споживачів, ґрунтується на певних принципах організації діяльності, виконує низку функцій і реалізується з використанням сукупності загальних і спеціальних методів впливу на керований об'єкт.

Основні положення теорії управління якістю, квалітології та кваліметрії загалом і освіти зокрема розробляли у 60-70 роки ХХ ст. Г.Г. Азгальдов, О.В. Глічев, О.І. Субетто та ін. Управління якістю (або система якості згідно з термінологією міжнародних стандартів якості ISO 9000–9003) являє собою вплив на процеси становлення, забезпечення, підтримки розвитку (поліпшення) якості об'єктів (процесів) в їхньому життєвому циклі і в ланцюзі життєвих циклів з боку «суб'єкта управління» та організація їм зворотного зв'язку (контролю, оцінки, аналізу) відповідно до сформованих цілей, норм, доктрини ⁹ (О.І. Субетто).

Загальним принципом управління якістю є принцип дуальності організації та управління, згідно з яким виокремлюють такі напрямки:

- управління якістю функціонування систем, що ідентично діяльності із забезпечення або підтримки якості;
- управління якістю розвитку систем, яке відповідає терміну «поліпшення якості».

Управління якістю освіти у широкому розумінні, на думку О.І. Субетто, є управління відношенням адекватності (відповідності) доктрини освіти, соціального інституту освіти, освітніх систем і соціальних норм якості імперативам і логіці суспільного розвитку у соціо-природньому, космопланетарному, національно-етичному, соціально-економічному вимірах ¹⁰.

Управління якістю за своїми функціональними ознаками визначається і реалізується у таких блоках (складових) структури цієї діяльності:

1. формування стратегії, що передбачає розробку структури цілей, норм і стандартів якості освіти;
2. реалізації стратегії, що потребує забезпечення різноманітних моніторингових досліджень (якості кадрового потенціалу, джерел формування змісту освіти, інформаційного і метрологічного забезпечення освітніх процесів, освітніх технологій, дидактико-педаго-

9 Субетто А.И. Кваліметрія : малая енциклопедія / А. И. Субетто. — Вып. 1. — СПб.: ИПЦ СЗИУ — фил. РАНХиГС, 2015. — С. 211 — 212.

10 Субетто А.И. Кваліметрія : малая енциклопедія / А. И. Субетто. — Вып. 1. — СПб.: ИПЦ СЗИУ — фил. РАНХиГС, 2015. — С. 212.

гічного забезпечення, тощо), які разом дають можливість досягти визначених норм якості освіти;

3. зворотного зв'язку, у якому здійснюється аналіз і оцінка досягнутої якості освіти відповідно до поставлених цілей і норм якості, що сформульовані у вигляді певних вимог, які піддаються вимірюванню¹¹.

Управління якістю освіти являє собою специфічний вид суспільної діяльності, що спрямована на підтримку та поліпшення якості й результативності функціонування галузі в цілому та загальноосвітнього, культурного та професійного рівня тих, хто навчається¹². У найбільш широкому розумінні цього слова, управління якістю освіти являє собою забезпечення процесу переведення наявної якості освіти як об'єкту управлінського впливу в стан, що характеризується заздалегідь визначеними й обґрунтованими показниками якості освіти.

Об'єктом управлінської діяльності щодо забезпечення якості освіти може бути система освіти у цілому або певний її рівень (наприклад, територіальний, галузевий), або складова: загальна середня, вища, дошкільна, професійно-технічна та інші, або національна, регіональна (обласна, місцева, тощо), які розглядаються з точки зору досягнення певних визначених показників якості; процес (управлінський, навчально-виховний, викладання та інші); результати освітньої діяльності, умови реалізації освітніх процесів тощо.

Державне управління якістю освіти — це певна діяльність системи державно-громадського управління якістю освіти, яка покликана забезпечити збалансовану відповідність освіти різноманітним і постійно змінюваним умовам, потребам особистості, держави, суспільства та нормативно-затвердженим цілям і стандартам розвитку освітньої системи¹³.

Сучасні суспільні та політичні процеси обумовили потребу в створенні в Україні громадянського суспільства та формуванні нової форми державно-громадського управління освітою, що, безумовно, внесло зміни до структури, функцій та завдань суб'єкта державного управління освітою. Кожний елемент оновленої системи державного управління освітою, згідно зі своїм місцем у цій системі виконує виконавчо-розпорядні функції та призначений для досягнення соціально значущих і

11 Там само.

12 Лукіна Т.О. Управління якістю освіти // Енциклопедія освіти. — АПН України; Гол.ред. В.Г.Кремень. — К.: Юріном Інтер, 2008. — С. 945 — 947.

13 Лукіна Т.О. Державне управління якістю освіти // Енциклопедія державного управління: у 8-ми т. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України, наук.- ред. колегія: Ю.В. Ковбасюк (голова) та ін. — К.: НАДУ, 2011. — Т.4. — С. 620 — 621.

нормативно закріплених цілей, які у цілому сфокусовані на підтримку та реалізацію державної політики щодо гарантування, забезпечення і всебічного поліпшення якості освіти як системи, як освітнього процесу і як результату її діяльності. Створення сучасного *механізму оцінювання якості освіти України*, що заснований на достовірних і порівнюваних даних про досягнуті освітні результати, ступінь їх відповідності нормативним вимогам (вимогам Державних освітніх стандартів, навчальних програм), соціальним та особистісним сподіванням є тим центральним елементом, який здатний забезпечити ефективне державно-громадське управління системою освіти.

Розвиток громадської складової у системі державного управління освітою сприятиме посиленню відкритості та прозорості управлінського процесу, підзвітності всіх управлінських ланок громадським структурам, а також надає можливості урівноважити, раціонально й збалансовано розподілити вплив між двома основними напрямками – фінансуванням освітньої системи відповідного рівня і здійсненням інспекторсько-контролюючих функцій та ідеологічним супроводом управління.

Механізм державно-громадського управління якістю освіти передбачає спільну узгоджену діяльність державних органів управління якістю освіти і громадських структур (асоціацій, комітетів, рад та ін.) на всіх рівнях функціонування освітньої системи, спрямовану на виявлення реального стану розвитку освіти й освітніх проблем, вироблення загальної стратегії розвитку системи освіти та пошук найбільш раціональних способів досягнення поставлених цілей.

Механізмом державного управління якістю освіти є складовою частиною ієрархічної системи державного управління освітою, яка заснована на державно-громадській формі управління та забезпечує управлінський вплив на різноманітні чинники, від яких безпосередньо чи опосередковано залежить якість освіти як результату, процесу і системи ¹⁴.

Вирішальним етапом проведення управлінського циклу є оцінювання досягнутого стану, характеристик процесу, впливу на систему та ін. Оцінювання якості освіти на всіх етапах і рівнях функціонування освітньої системи стало нормою для більшості розвинених країн світу. Обов'язковою умовою реалізації цього завдання є зближення систем контролю якості та акредитації, сприяння міжнародному співробітництву щодо забезпечення якості освіти з метою вироблення порівняльних критеріїв і методологій.

14 Лукіна Т.О. Механізм державного управління якістю загальної середньої освіти // Статистика України. – 2004. – №3. – С. 50 – 55.

Реалізація діяльності з управління якістю освіти передбачає:

- здійснення *контролю якості (quality control)*, який проводиться для визначення зовнішніх процедур оцінювання якості, що орієнтовані на досягнення певних очікуваних показників якості;
- проведення *моніторингу якості (quality monitoring)*, що являє собою процес безпосереднього оцінювання або відстеження певних критеріїв (індикаторів) якості. Визначає так званий «рівень» якості, тобто ступінь досягнення запланованих показників. Дає можливість оцінити ефективність матеріальних вкладень;
- *запровадження системи зовнішнього та внутрішнього оцінювання (quality assessment)* якості, тобто оцінювання досягнутих характеристик шляхом застосування експертної зовнішньої оцінки та самооцінювання закладом освіти своїх досягнень. Це включає процедури планування, оцінки, моніторингу, аналізу тощо;
- *забезпечення якості (упевненість у якості) (quality assurance)* комплекс дій, що характеризуються спрямованістю на удосконалення та циклічність процедур пошуку і прийняття рішень, вироблення пропозицій щодо поліпшення якості та запровадження прийнятих пропозицій і т. ін.

1.3. СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ПОЛІПШЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ДЕРЖАВНУ ОСВІТНЮ ПОЛІТИКУ УКРАЇНИ

Незважаючи на відмінності у політичному устрої країн, рівнях їх соціально-економічного, культурного розвитку, швидкості науково-технічного прогресу та інш.тх особливостях, у другій половині ХХ ст. у системах освіти виокремилися певні *тенденції*, які у подальшому визначили зміст освітньої політики більшості країн світу, у тому числі й в Україні, а саме:

- гарантування на законодавчому рівні та забезпечення державою рівного доступу громадян до освіти та постійне поліпшення її якості;
- запровадження державних освітніх стандартів як однієї з форм гарантування якості освіти державою.

Зазначені тенденції були зумовлені суспільними процесами, рухами, нестримним прагненням населення здобути освіту. Важливим моментом у їх виникненні є те, що на рівні державної влади сформувалося чітке розуміння необхідності здійснити відповідні зміни у національних освітніх системах та системах державного управління ними, що проявилось у відповідній освітній політиці цих країн.

Забезпечення рівного доступу до якісної освіти ¹⁵, як глобальна світова тенденція, надзвичайно багатогранна. Вона охоплює кілька тісно пов'язаних між собою напрямів щодо:

- *забезпечення рівноправ'я* (за статтю, віком, національністю, соціальним статусом, віросповіданням, тощо) *громадян у доступі до освіти;*
- *створення умов* (відповідного законодавчого і ресурсного забезпечення) *для здобуття якісної середньої освіти та розробку механізму об'єктивного оцінювання досягнутої якості за певними показниками і критеріями.*

Незважаючи на те, що освітня політика є різновидом внутрішньої, її формування певною мірою залежить від міжнародних процесів, закономірностей розвитку освітніх систем, а також світових тенденцій у тій чи іншій галузі. Під впливом світових тенденцій Україна на початку ХХ ст. визначила нову стратегію реформування освіти, що спрямована на забезпечення державних гарантій рівного доступу до якісної освіти на різних етапах навчання та організацію *наукового аналітичного супроводу всіх управлінських рішень*. Проте, дана стратегія має бути забезпечена адекватними сучасними механізмами вимірювання досягнутої якості освіти, виявлення чинників впливу, оцінювання ефективності та результативності освітніх реформ і державних освітніх програм. Одним з таким механізмів вимірювання й оцінювання досягнутих результатів, виявлення проблем функціонування освітньої галузі є моніторинг якості освіти. Саме тому Національною доктриною розвитку освіти України (2002 р.) було вперше проголошено створення *системи моніторингу освітнього процесу та ефективності управління освітою*. Цим документом освіта була визнана *«стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені»*, а якість освіти названа *«пріоритетним напрямом державної політики в галузі освіти»*.

Система освіти у будь-якій країні досить інертна і, навіть, консервативна, тому її модернізація здійснюється надто повільно. Системи освіти усе більше набувають властивостей ринкових систем, які одночасно з традиційним становленням і розвитком інтелектуальних здібностей дитини та її духовності мають формувати людину, яка б задовольняла вимоги демократичної держави, відкритого суспільства з ринковим виробництвом, а отже й, була ними затребуваною. Для успішного вирішення таких завдань

15 Лукіна Т.О. Рівний доступ до освіти // Енциклопедія державного управління: у 8т. / Нац. акад. держ. управління при Президентові України; наук. ред. колегія: Ю.В.Ковбасюк (голова) та ін. — К.НАДУ, 2011. — Т.4. — С.563 – 565.

потрібна інформація про результати діяльності освітньої системи та освітніх процесів. Тому виникають питання про *достатність такої інформації для аналізу сучасного стану реформування системи освіти в Україні*, її відповідність соціально-економічним перетворенням та можливість вироблення на її підставі державної політики у напрямі поліпшення якості освіти як конкурентної здатності учня і майбутнього спеціаліста.

Державна освітня політика України в сучасних умовах суспільства з перехідною економікою орієнтована на забезпечення якості освіти у різних напрямках діяльності, що передбачає ¹⁶: модернізацію змісту освіти; оновлення кадрового забезпечення; модернізацію матеріально-технічного та ресурсного забезпечення; реформування системи підготовки і перепідготовки педагогічних і управлінських кадрів; створення ефективного механізму управління освітою та забезпечення контролю якості освіти; запровадження системи зовнішнього оцінювання та прогнозування розвитку освітньої галузі, що потребує наявності національної системи моніторингу якості освіти тощо.

У 2000 році ООН визначила глобально важливі Цілі Розвитку Тисячоліття (ЦРТ), які ставили за мету втілити реальні зміни у життя людей у різних напрямках: зменшити рівень бідності, створити гідні умови для їх життєдіяльності та забезпечити доступ до публічних послуг. Ці зобов'язання взяла на себе й Україна. Серед окреслених семи цілей визначено ціль №2 – «Забезпечення якісної освіти впродовж життя», – досягнення якої оцінюється за кількома показниками охоплення населення відповідного віку освітою (у тому числі загальною середньою, у чому наша країна досягла відчутних успіхів) та відсотком закладів ЗСО, що мають підключення до Інтернету ¹⁷.

По завершенню дії ЦРТ у 2015 році на 70-й сесії Генеральної Асамблеї ООН у Нью-Йорку обговорювалося питання про визначення Порядку денного розвитку світу на подальшу перспективу. Ухвалений підсумковий документ Саміту «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» затвердив 17 Цілей Сталого Розвитку (ЦСР) та 169 завдань, які охоплюють різні сфери життя. Ціль №4 присвячена освіті, а саме: «Забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх».

16 Лукіна Т.О. Державна політика забезпечення якості загальної середньої освіти // Економіка України. – 2004. – №6. – С. 64–71.

17 Цілі розвитку тисячоліття. Україна: 2000-2015: Національна доповідь 2015. — К., 125 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://un.org.ua/images/stories/docs/2015_MDGs_Ukraine_Report_ukr.pdf

Відповідно до цього документу Україна адаптувала кожен глобальну ціль і визначила актуальні завдання для її досягнення з урахуванням національної специфіки. Передбачається, що національні ЦСР слугуватимуть основою для інтеграції зусиль, спрямованих на забезпечення економічного зростання, соціальної справедливості та раціонального природокористування (див. рис. 1.1).

ЗАВДАННЯ 4.1.	▶ Індикатор 4.1.1.
Забезпечити доступність якісної шкільної освіти для всіх дітей та підлітків	Частка населення, задоволеного доступністю та якістю послуг шкільної освіти, %
ЗАВДАННЯ 4.2.	▶ Індикатор 4.2.1.
Забезпечити доступність якісного дошкільного розвитку для всіх дітей	Чистий показник охоплення дошкільними навчальними закладами дітей віком 5 років, %
ЗАВДАННЯ 4.3.	▶ Індикатор 4.3.1.
Забезпечити доступність професійної освіти	Частка домогосподарств, які потерпають через відсутність коштів для отримання членом родини будь-якої професійної освіти, %
ЗАВДАННЯ 4.4.	▶ Індикатор 4.4.1.
Підвищити якість вищої освіти та забезпечити її тій зв'язок з наукою, сприяти формуванню в країні міст освіти та науки	Місце України у рейтингу Global Competitiveness Report за напрямом «вища освіта»
	▶ Індикатор 4.4.2. Кількість університетських міст, одиниць
ЗАВДАННЯ 4.5.	▶ Індикатор 4.5.1.
Збільшити поширеність серед населення знань і навичок, необхідних для отримання гідної роботи та підприємницької діяльності	Рівень участі дорослих та молоді у формальних та неформальних видах навчання та професійної підготовки за останні 4 тижні, % населення віком 15–70 років
	▶ Індикатор 4.5.2. Частка населення, яке повідомило, що за останні 12 місяців користувалося послугами Інтернету, %
ЗАВДАННЯ 4.6.	▶ Індикатор 4.6.1.
Ліквідувати гендерну нерівність серед шкільних учителів	Частка чоловіків серед шкільних учителів, %
ЗАВДАННЯ 4.7.	▶ Індикатор 4.7.1.
Створити у школах сучасні умови навчання, включаючи інклюзивне, на основі інноваційних підходів	Частка сільських денних загальноосвітніх навчальних закладів, що мають доступ до Інтернету, %
	▶ Індикатор 4.7.2. Частка сільських денних загальноосвітніх навчальних закладів, що мають комп'ютерні програмні засоби навчання, %
	▶ Індикатор 4.7.2. Частка денних загальноосвітніх навчальних закладів, в яких організовано інклюзивне навчання, %

Рис. 1.1. Завдання та індикатори досягнення цілі забезпечення рівного доступу до освіти в Україні¹⁸.

18 Цілі сталого розвитку: Україна: Національна доповідь 2017. — К.: Мін-во економічного розвитку і торгівлі України, 2017, с. 34

Як видно з рис. 1.1, на забезпечення якості ЗСО безпосередньо впливає реалізація завдань 4.1, 4.6 та 4.7, але завдання 4.4 також створює певний опосередкований вплив, оскільки передбачає необхідність підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів у системі вищої освіти, що є необхідною умовою досягнення високих результатів навчання учнями. Передбачається, що до 2020 році частка вчителів-чоловіків у закладах ЗСО має зрости з 14,7 % до 17,0 %; збільшиться кількість сільських закладів, які матимуть доступ до Інтернету — з 81,6% до 85% (у перспективі в 2030 році до 95%), а також будуть забезпечені комп'ютерними програмними засобами навчання — з 60,5% до 65,5%. Актуальним для України є завдання впровадження та поширення інклюзивної освіти на всіх освітніх рівнях, у тому числі й на рівні повної ЗСО. Саме тому це завдання включене до переліку завдань ЦСР, які дають можливість поліпшити якість ЗСО та підвищити її доступність для людей з особливими потребами, проте у доповіді не наведено конкретних кількісних орієнтирів щодо його виконання. За статистичними даними Міністерства освіти і науки України щороку спостерігається зростання кількості закладів і класів з інклюзивною освітою та, відповідно, чисельність учнів, які здобувають ЗСО у такому освітньому середовищі¹⁹. Завдання створення належних умов для забезпечення рівного доступу до освіти людей / дітей з особливими потребами закріплено у законах України «Про освіту» (стаття 5) як один з принципів освітньої діяльності, (статтях 19, 20), у яких визначено обов'язки органів влади щодо створення умов «для забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів», а також організації інклюзивного навчання.

У Національній доповіді 2017 року «Цілі сталого розвитку»²⁰ зазначено, що досягнення цієї цілі потребує реалізації декількох важливих векторів розвитку освіти, а саме: якості, справедливості, доступності, залученості та всебічного заохочення. Для України такі освітні показники як рівень охоплення шкільною освітою, рівень писемності дорослого населення, індекс гендерної соціальної рівності (за значеннями показників «валовий коефіцієнт охоплення вищою освітою» та «середня тривалість нав-

19 Міністерство освіти і науки України. Статистичні дані 2019. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/statistika-inklyuziya.pdf>

20 Цілі сталого розвитку: Україна: Національна доповідь 2017, с. 36. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.un.org.ua/images/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf

чання») залишаються упродовж багатьох років традиційно високими і, навіть вищими, ніж у країнах Європи та Центральної Азії та деяких країнах з високим рівнем людського розвитку. Так, загальною середньою освітою охоплено 98,3% дітей шкільного віку (99,3 % випускників 9-х класів продовжують навчання для здобуття повної ЗСО), дошкільними закладами охоплено 63,5 % дітей у міських поселеннях, 39,9 % — у сільській місцевості²¹. Поряд з цими позитивними результатами функціонування освітньої галузі проблемним залишається питання забезпечення якості надання освітніх послуг та повноцінної реалізації освітньої інклюзії.

Результатом невирішення стратегічних і тактичних завдань, які поставлені перед системою освіти є те, що якість кінцевого продукту діяльності цієї системи – випускника – не відповідає сучасним постійно змінюваним потребам суспільства. Інакше кажучи, проголошена освітня політика щодо забезпечення якості освіти і поставлені перед системою освіти цілі продовж багатьох років залишаються нереалізованими через відсутність адекватного сучасного механізму забезпечення їхньої реалізації та впровадження у практику.

Запровадження вітчизняних механізмів ЗНО системи освіти²² сприяє «виробленню» випускника закладу освіти як високоякісної, конкурентоспроможної продукції, що має свою ринкову вартість в умовах постійно змінюваних вимог ринку праці до його учасників.

Причини, що зумовили запровадження ЗНО якості освіти:

- обмеженість обсягів фінансування освітньої галузі та одночасне розширення, розростання національних систем освіти;
- досягнення науково-технічного розвитку і посилення уваги щодо творчості та індивідуальності в освітній діяльності, адаптивності навчання та управління освітою;
- унікальність кожного закладу освіти, його творчого потенціалу та поширення сучасних масових методик і технологій ефективного навчання тощо. Це означає, з одного боку, неможливість абсолютної уніфікації всіх освітніх результатів і недоцільність запровадження міжнародних стандартів освіти, а з другого, – потребу в одержанні єдиних, узагальнених показників діяльності освітньої

21 Цілі сталого розвитку: Україна: Національна доповідь 2017, с. 34. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.un.org.ua/images/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf

22 Поняття ЗНО якості освіти (системи освіти) не є тотожним поняттю ЗНО випускника закладу загальної середньої освіти як форми проведення державної підсумкової атестації з окремого здобувача освіти.

системи та скоординованого збирання даних у національну та міжнародну освітню статистику.

У середині минулого століття освіта у світі опинилась у кризі, яка спричинила суттєвий вплив на всі аспекти економічного та суспільного життя країн. Для виходу з цієї ситуації необхідно забезпечити дві основні умови:

1. «пізнати самого себе», тобто проводити систематичне оцінювання результатів і процесу навчання, ефективності функціонування всієї системи освіти та її окремих компонентів;
2. здійснювати узагальнену, комплексну оцінку стану освіти на основі системного аналізу всіх чинників впливу²³.

Проте, оцінювання якості «кінцевої продукції» та ефективності системи освіти має проводити третя сторона (експерт – особа або інституція), яка є незалежною як по відношенню до «виробника», так і по відношенню до споживача продукції системи освіти та яка є визнаною і досвідченою у галузі оцінних технологій, соціології, статистики та аналізу освітньої політики, обізнаною з вимогами замовника продукції (суспільства) до випускника начального закладу.

Освітня політика встановлює на основі суспільної згоди корінні цілі і завдання розвитку освіти, гарантує їх проведення у життя шляхом узгоджених дій держави і суспільства. Головним критерієм якості освітньої політики держави і якості освітніх реформ можуть слугувати темпи приросту середнього освітнього цензу населення (мається на увазі кількість років навчання) як одного з важливіших показників її якості. Основний акцент у державній політиці щодо якості освіти необхідно робити на забезпечення вимог закону випереджального розвитку якості людини, якості освітніх систем у суспільстві і якості суспільного інтелекту. При такому розумінні сутності державної освітньої політики питання, пов'язані з управлінням якістю займатимуть центральне місце у новій парадигмі управління освітою, а моніторинг якості освіти виступатиме у ролі засобу оцінки ступеня реалізації цієї парадигми.

Загальні принципи державної освітньої політики України щодо забезпечення якості освіти, основні напрями розвитку освітньої галузі визначено в документах найвищого рівня — законах України: «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), «Про вищу освіту» (2014), а також законах «Про професійно-технічну освіту» (1998), «Про дошкільну освіту» (2001), «Про позашкільну освіту» (2000), які на сьогодні пререглядаються відповідно до внесених змін до базового законодавства.

23 Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире (системный анализ): Пер. с англ. С.Л. Володиной и др. / Под ред. Г.Е. Скорова. — М.: Прогресс, 1970. — 261 с.

За останні сто років у світі відбулися трансформаційні зміни суспільно-політичного, економічного, культурного, технологічного характеру, що зумовили зростання ролі і значущості освіти як соціального інституту. Освіта перестала бути елітарною, вона набула масового характеру, а в останні роки стала основою для створення найбільш цінного продукту в епоху постіндустріального суспільства — інформації, інформаційних технологій та розвитку і накопичення людського капіталу. Перед освітою у сучасному світі поставлено багато складних і надзвичайно важливих завдань: забезпечувати «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору»²⁴. Ці процеси викликали необхідність внесення змін до освітньої політики держав, у відповідні державні документи, стратегії, закони щодо гарантування рівного доступу громадян до освіти та забезпечення її якості. Саме освіта покликана забезпечити «основу інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави»²⁵.

Відповідно до нового бачення значення й ролі освіти, вона виступає стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Таким чином, для того, щоб освіта, як соціальний інститут, змогла виконати своє призначення, необхідно реалізувати на практиці відповідну державну освітню політику.

У статті 5 закону України «Про освіту» визначено основні засади державної політики у сфері освіти та принципи реалізації освітньої діяльності, на яких ґрунтується діяльність держави щодо забезпечення та управління якістю освіти. Серед них зокрема: забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання

24 Про освіту: закон України від 05 вересня 2017 р. №2145—VIII. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення (29.08.2019)).

25 Там само.

осіб з особливими освітніми потребами; науковий характер освіти; різноманітність освіти; цілісність і наступність системи освіти; прозорість і публічність прийняття та виконання управлінських рішень; інституційне відокремлення функцій контролю (нагляду) та функцій забезпечення діяльності закладів освіти; академічна доброчесність і академічна свобода; фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія закладів освіти у межах, визначених законом та інші.

Ці засади державної освітньої політики визначають у цілому людиноцентристський і демократичний підходи до побудови всієї системи освіти, а також поєднання ідеї автономії з відповідальністю за прийняте рішення та результати діяльності.

Модернізацію системи державного управління освітою в Україні, як необхідної основи забезпечення належної якості освіти, потрібно починати із завдання вироблення *єдиної стратегії реформування і розвитку цієї системи*, узгодженої, логічно продуманої, документально (законодавчо), фінансово і ресурсно (дієво у програмах, структурах) забезпеченої політики щодо поліпшення якості освіти в Україні. Відповідно, таке глобальне завдання передбачає розв'язання досить широкого кола проблем, частина з яких формально виходить за межі функціонування системи освіти і передбачає:

- вирішення проблеми підготовки і перепідготовки педагогічних і управлінських кадрів з питань управління та вимірювання якості освіти;
- оновлення матеріально-технічного забезпечення закладів освіти;
- створення системи незалежного зовнішнього оцінювання і прогнозування розвитку системи освіти;
- визначення пріоритетних і перспективних напрямів, за якими буде здійснюватися на практиці поетапна реалізація узгоджених цілей і завдань державної освітньої політики.

Практичне втілення кожного із стратегічних напрямів освітньої політики держави щодо забезпечення якості освіти обов'язково пов'язане з діяльністю органів і всієї структури державного управління освітою, оскільки саме ця система є і творцем, і провідником, і трансформатором самої освітньої політики.

Певний вплив на визначення змісту та напрямів реалізації державної політики забезпечення якості освіти в Україні мали б вчинени прийняті свого часу *державні цільові програми* розвитку освіти, зокрема: Державна соціальна програма підвищення якості шкільної природни-

чо-математичної освіти на період до 2015 року²⁶, Державна цільова програма розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки²⁷, Державна цільова соціальна програма розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року²⁸, Державна цільова соціальна програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року²⁹ та інші. У цих документах передбачалося вжити заходи щодо збільшення доступності освітніх послуг, підвищення якості їх надання, а також проведення моніторингу якості отриманих результатів розвитку кожної з освітніх систем з метою прогнозування подальших перспектив. На сьогодні зазначені документи втратили чинність, а аналітичні матеріали щодо підсумків реалізації цих програм відсутні.

Ухвалена III Всеукраїнським з'їздом працівників освіти України Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 — 2021 роки визначила чималу роль національної системи моніторингу якості освіти у процесі реформування державного управління освітою та її важливість у забезпеченні об'єктивного оцінювання якості освітніх послуг, формуванні механізмів державно-громадського управління освітою³⁰.

Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти перспективними напрямами становлення системи моніторингу й оцінки якості освіти в Україні мають стати:

- розроблення та запровадження Концепції національної системи моніторингу й оцінювання якості освіти;

26 Про затвердження Державної соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року: Постанова Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2011 р. №561. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/561-2011-п#Text>

27 Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2011 р. №495. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/495-2011-п#Text>

28 Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року: Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. №785. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/629-2011-п#Text>

29 Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року: Постанова Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2010 р. №629. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/629-2011-п#Text>

30 Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

-
- запровадження фундаментальних досліджень в галузі методології педагогічних вимірювань, оцінювання результативності освітньої політики;
 - розроблення стандартизованих технологій педагогічних вимірювань;
 - розроблення моделі проведення моніторингових досліджень для різних рівнів управління (інституціонального, регіонального, національного);
 - здійснення моніторингу якості ресурсного забезпечення, освітніх процесів та результатів;
 - забезпечення населення, органів управління, навчальних закладів достовірною й повною інформацією стосовно умов і результативності функціонування освітньої галузі на різних її рівнях;
 - забезпечення органів виконавчої влади, суспільства даними про якість національної системи освіти у рамках міжнародних порівняльних досліджень з метою інтеграції національної системи освіти у єдиний освітній простір Європи і світу та забезпечення її конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг в умовах глобалізації;
 - участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PISA, PIRLS тощо);
 - створення розгалуженої мережі регіональних центрів моніторингу якості освіти;
 - модернізація та оновлення системи освітньої статистики і вироблення на її основі системи оцінювання освітньої політики та ефективності прийняття управлінських рішень.

1.4. ДОСТУПНІСТЬ І ЯКІСТЬ ОСВІТИ. ВИДИ ДОСТУПНОСТІ ОСВІТИ

Доступність освіти розглядається як одна з необхідних базових умов гарантування й забезпечення державною її якості. Реалізація завдання забезпечення рівного доступу до освіти ґрунтується на *принципах доступності здобуття освіти, неперервності та наступності освіти*.

У статті 1 закону України «Про повну загальну середню освіти» поняття *доступності* повної ЗСО визначається як «сукупність умов, що сприяють задоволенню освітніх потреб осіб та забезпечують кожній особі можливість здобуття повної загальної середньої освіти відповідно до державних стандартів, у тому числі наявність достатньої кількості закладів освіти, що забезпечують безоплатне здобуття повної ЗСО, від-

сутність дискримінації за будь-якою ознакою чи обставиною, надання учням підтримки в освітньому процесі»³¹.

Доступність освіти (англ. *accessibility of education*) використовується у таких значеннях, а саме:

- 1) як *основний принцип освітньої політики*, який полягає у гарантуванні державою і забезпеченні сукупності умов, що у комплексі створюють рівні можливості для здобуття освіти усім громадянам незалежно від місця проживання, статі, національності, віросповідання, стану здоров'я, фінансових можливостей, соціального походження та інших чинників. Наприклад, дошкільна та ЗСО відповідними законами України визначаються як обов'язкові освітні рівні, здобуття яких гарантується державою. Це означає безоплатною для всіх громадян у межах вимог державних освітніх стандартів. Саме тому, низький рівень охоплення дітей відповідної вікової категорії цими освітніми рівнями застосовується у світовій практиці як один з показників недостатньої якості освіти;
- 2) як *властивість, ознака освіти*, що характеризує можливість людини (дитини) реалізувати впродовж життя своє конституційне право на освіту.

Розрізняють кілька *видів доступності* освіти:

- *інтелектуальна доступність*, що означає можливості та здібності до засвоєння певної сукупності знань, умінь і навичок відповідно до освітніх програм і стандартів освіти, зокрема вищої, основною масою населення (І. Хомишин)³²;
- *економічна доступність* передбачає, що розмір фінансових витрат домогосподарств на придбання послуг освіти є необтяжливим для них, не ставить під загрозу і не підриває задоволення інших першочергових потреб особистості³³;
- *фінансова доступність освітніх послуг*, що використовується у світовій практиці для оцінювання спроможності населення оплатити запропоновані освітні послуги. Даний термін є спорідненим з поняттям «економічна доступність освіти»;

31 Про повну загальну середню освіту: закон України від 16 січня 2020 р. №463-IX. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>.

32 Хомишин І. Ю. Принцип доступності вищої освіти: питання комплексного розуміння // Право і суспільство. — 2016. — №3(2). — С. 33—37.

33 Шевченко Л.С. Доступність вищої освіти в контексті імплементації закону України «Про вищу освіту» // Економічна теорія та право. — 2015. — №4. — С. 88 — 97.

-
- *територіальна доступність*, яка визначається «як сукупність умов, що сприяють забезпеченню права дитини на здобуття якісної повної ЗСО за кошти державного та місцевого бюджетів у найбільш доступному і наближеному до її місця проживання закладі освіти»³⁴.

Поняття територіальної доступності використовується в основному по відношенню до обов'язкових рівнів освіти (в Україні – у контексті забезпечення доступу до дошкільної та ЗСО) і розглядається як складова *фізичної* доступності. Цей термін отримав правове підтвердження у ст. 13 Закону України «Про освіту»³⁵. Згідно з законом України «Про повну загальну середню освіту» (ст. 8) її «територіальну доступність... забезпечують у межах повноважень органи державної влади та органи місцевого самоврядування» шляхом розвитку та утримання мережі закладів освіти, формування освітніх округів і опорних закладів освіти, створення передумов для реалізації права на освіту громадян з особливими освітніми потребами та запровадження в закладах освіти інклюзивного освітнього середовища, тощо. Важливим здобутком вітчизняного законодавства є затвердження норми (ст. 9) про те, що рівний доступ до здобуття повної ЗСО забезпечується у тому числі шляхом її територіальної доступності³⁶;

- *фізична доступність* як наявність достатньої та розгалуженої мережі закладів освіти, що мають просторовий дизайн і спеціальне облаштування, яке забезпечує можливість здобувати освіту різним категоріям населення відповідно до їхніх освітніх потреб і здібностей та незалежно від суб'єктивних можливостей (національності, статі, місця проживання, фізичних вад, тощо)³⁷.

Останніми роками в Україні у межах реалізації принципу рівного доступу до освіти всіх верств населення і громадян незалежно від статі, віку, національної приналежності, віросповідання та інших відмінностей зростає увага політиків, управлінців і педагогів до забезпечення пра-

34 Про повну загальну середню освіту: закон України від 16 січня 2020 р. №463-ІХ. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>.

35 Про освіту: закон України від 05 вересня 2017 р. №2145—VIII. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення (29.08.2019).

36 Про повну загальну середню освіту: закон України від 16 січня 2020 р. №463-ІХ. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>

37 Лукіна Т.О. Рівний доступ до освіти // Енциклопедія державного управління: у 8т. / Нац. акад. держ. управління при Президентові України; наук.-ред. колегія: Ю.В.Ковбасюк (голова) та ін. — К., НАДУ, 2011. — Т.4. — С. 563-565.

ва на освіту людей /дітей з обмеженими фізичними можливостями³⁸. Цей напрям отримав назву освітньої політики щодо дітей з особливими освітніми потребами.

Доступність освіти використовується як характеристика, що впливає на величину індексу людського розвитку (ІЛР) та якості життя. Доступність освіти розглядається у порівняльному контексті з позицій оцінювання її як:

- а) результату здобуття освіти (англ. *accessibility*) та
- б) фінансових можливостей громадян сплатити за надані освітні послуги (англ. *affordability*).

Індекс доступності освіти за методологією ЮНЕСКО визначається за допомогою таких основних показників: процентна частка дітей, які відвідують молодші класи початкової школи; рівень грамотності дорослих; процентна частка школярів, які пішли до 5 класу; доступність освіти залежно від статі.

Реалізація принципів неперервності та наступності освіти в Україні означає здійснення гарантованого державою права на неперервний перехід від одного рівня освіти до іншого упродовж життя, рівність доступу до освіти всіх верств населення, можливість постійного здобуття людиною знань і навичок, які допомагають сформуванню її особистість, а також єдність та наслідування виховних і навчальних принципів та ідей. При цьому рівень доступності попереднього освітнього рівня впливає на рівень доступності наступного. Основоположним у даній закономірності є визначення того, якою мірою реалізується право громадян на здобуття повної ЗСО як основи для здобуття всіх наступних рівнів освіти, а також з'ясування й аналіз причин, що обмежують це право.

Так, у 2002 році Українським центром економічних і політичних досліджень імені Олександра Разумкова було проведено широкомасштабне дослідження із залученням експертів щодо визначення проблем освітньої системи, серед яких розглядалося питання про забезпечення доступності освіти. Тоді експертами був статистично обґрунтований і підтверджений факт наявності суттєвого обмеження рівня фізичної і територіальної доступності дошкільної та ЗСО для дітей із сільської місцевості, з малозабезпечених родин та осіб з особливими потребами через недостатню розгалуженість мережі відповідних закладів освіти, їх віддаленість поза межі пішохідної доступності від місця постійного про-

38 Докладніше див: Лукіна Т.О., Шошова А.Г. Реалізація державної освітньої політики щодо дітей з особливими потребами: зарубіжні підходи / Т.О. Лукіна, А.Г. Шошова // Університетські наукові записки / Часопис Хмельницького ун.-ту управління та права. — №2 (50), 2014. — С. 338 — 347.

живання дітей, недостатність фінансування освітньої галузі та ін.³⁹ Дані факти засвідчили існування досить загрозливої ситуації, яка спричинювала виштовхування цих категорій дітей і підлітків до зони підвищених соціальних ризиків. Негативний ефект від поширення даної тенденції посилювався завдяки впливу небезпечних соціальних явищ таких як дитяча праця, безпритульність та бездоглядність дітей дошкільного та шкільного віку, соціальне сирітство. Усе це призвело до неможливості повною мірою реалізувати принцип наступності освіти⁴⁰.

Незважаючи на позитивні зміни в освітній сфері, проблема забезпечення рівного доступу до освіти, зокрема загальної середньої та дошкільної, залишається актуальною і дотепер. У травні 2017 року в інтерв'ю «Цензор.ЕТ» колишній міністр освіти і науки Л. Гриневич підтвердила відсутність рівного для всіх доступу до якісної освіти на рівні загальної середньої освіти через величезний розрив між школами, що зумовлено відмінностями у фінансовому забезпеченні навчальних закладів⁴¹.

У світовій практиці рівень доступності освіти прийнято визначати за двома показниками: рівнем *фізичної доступності закладів освіти* для більшості громадян та рівнем *фінансової доступності освітніх послуг*.

Розглянемо більш докладно зміст цих показників.

1. Рівень *фізичної доступності закладів ЗСО*. Для аналізу та вивчення соціальних явищ, що знижують рівень фізичної доступності закладів ЗСО для окремих категорій громадян та погіршують якість освіти використовують показники соціально-економічного розвитку, зокрема коефіцієнт Джині, середню заробітну плату, розподіл витрат на потреби родин та рівень безробіття серед населення.

Коефіцієнт Джині, як один з показників економічного успіху країни, є тим індикатором, який ілюструє ступінь нерівності доходів і заробітків членів суспільства: чим він більший, тим вище соціальне розшарування населення. За даними Елли Лібанової, директора Інституту демографії та соціальних досліджень НАН України ім. М.В. Птухи, у 2017 р. доходи 10 % найбагатших і 10 % найбідніших українців з врахуванням тіньових

39 Система освіти в Україні: стан та перспективи розвитку // Національна безпека і оборона. — 2002. — №4. — С. 21.

40 Лукіна Т.О. Забезпечення рівного доступу до якісної загальної середньої освіти // Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Кол. авторів: О.Локшина, Т.Лукіна, В.Лунячек та ін. / Під заг. ред. О.І.Локшиної. — К.: «К.І.С.», 2004. — С. 9 — 23.

41 Гриневич Лілія. У нас відсутній рівний доступ до якісної освіти: інтерв'ю провів Євген Кузьменко, «Цензор.НЕТ» 26.05.2017 — Режим доступу : <https://osvita.ua/school/reform/55798/>

доходів відрізняються у 40 разів ⁴². За останні роки майже в усіх країнах світу, у тому числі й у постсоціалістичних, спостерігається значне зростання нерівності доходів населення, тобто відбувається розшарування населення за рівнем доходів. Цей факт було підтверджено у спільній доповіді міжнародних аудиторських компаній UBS і Pricewaterhouse Coopers, у якій зазначалося, що багатство мільярдерів зростає швидше за світову економіку: з 1995 року загальний статок найбагатших людей планети зріс у вісім разів і сягнув 5,4 трлн дол. у 2014 році. Водночас світовий ВВП за той же період збільшився лише утричі – до 77 трлн дол. ⁴³.

Зниження рівня життя населення зумовлено зменшенням зайнятості в усіх сферах економічної діяльності і безробіттям, низьким рівнем оплати праці, а також відставанням номінальної заробітної плати від росту цін. Ця ситуація свідчить про послаблення престижу грамотної людини, досвідченого фахівця і призводить до зниження якості загальнокультурної та професійної підготовки молодого покоління, порушення прав людини на здобуття високоякісної освіти, працю та розвиток своїх здібностей.

Таким чином, *однією з причин обмеження доступу громадян до якісної освіти виступає низький рівень соціальних доходів значної частини населення України.*

2. *Рівень фінансової доступності освіти*, як показник спроможності населення оплатити освітні послуги, оцінюється за такими параметрами як:

- фінансова спроможність населення отримати освіту, тобто оплатити навчання та інші витрати, пов'язані з її здобуттям (проживання, харчування, оплата книжок, тощо),
- реально досягнутий рівень доступності освіти, який визначається кількістю тих, хто навчається на різних освітніх рівнях.

А. Ашер і А. Сервенан ⁴⁴ запропонували такий підхід до оцінювання доступності освіти, в основному вищої, та фінансових можливостей її здобуття, а також побудови відповідних рейтингів країн.

42 Поліщук Оксана. Нерівність доходів по-українськи: «гірше», ніж у Гондурасі, «краще», ніж у Швеції // Укрінформ. 27 січня 2017. — Режим доступу: <https://www.ukrinform.ua/rubric-economy/2162366-nerivnist-dohodiv-poukrainski-girse-niz-u-gondurasi-krase-niz-u-svecii.html>

43 Поживанов Михаил. Коэффициент Джини: Как Украина стала лидером по имущественному равенству // 112.ua. 26 грудня 2017. — Режим доступу: <https://112.ua/mnenie/koefficient-dzhini-kak-ukraina-stala-liderom-po-imushhestvennomu-ravenstvu-426448.html>

44 Usher A, Cervenán A. Global higher education rankings: affordability and accessibility in comparative perspective. Toronto: The Educational Policy Institute, 2005.

На рівень фінансової доступності освіти впливає низка чинників, серед яких: стан економічного розвитку країни (величина ВВП на душу населення), розвиненість фінансових механізмів оплати освітніх послуг (наявність і розвиненість певних податкових пільг, грантів і субсидій на навчання, платність чи безоплатність здобуття освіти або певних освітніх рівнів), розгалуженість мережі закладів освіти (кількість місць у цих закладах, собівартість навчання, наявність державних гарантій щодо обов'язковості забезпечення надання певного освітнього рівня та ін.)⁴⁵.

Під час оцінювання рівня фізичної і фінансової доступності велике значення має те, який саме освітній рівень (наприклад, початкова освіта, загальна середня, вища, професійно-технічна, тощо) розглядається, чи є він обов'язковим за законодавством даної країни чи ні. Конституція України гарантує безкоштовне надання професійно-технічної, вищої на конкурсній основі (в межах державного замовлення), дошкільної та загальної середньої (в межах державних освітніх стандартів) освіти. Отже, фінансова доступність освітніх послуг у такому разі визначатися не платоспроможністю населення, а обсягами бюджетних асигнувань на потреби цих рівнів освіти. Саме тому рівень економічного розвитку країни виступає необхідною умовою забезпечення фінансової доступності освітніх послуг⁴⁶.

Якщо за законом певної країни початкова освіта є обов'язковою, то це передбачає наявність гарантій і зобов'язань з боку держави щодо створення умов, які б надали можливість усім без винятку громадянам, без дискримінації їх за якимись ознаками безоплатно здобути цей освітній рівень у межах визначених певними нормативними документами, наприклад, державним освітнім стандартом. У такому випадку фінансова доступність, як оцінка спроможності населення оплатити ці освітні послуги, фактично не розглядається, адже наявність фінансової недоступності має тлумачитися як порушення норми закону.

Реально досягнутий рівень доступності освіти як результат спроможності оплатити навчання подається через коефіцієнти охоплення певним освітнім рівнем населення відповідного віку, у тому числі й за гендерною ознакою (так званою участю в освіті), визначення відсотка писемного населення старшого за 15 років, визначення кількості вчителів жіночої статі в початковій школі та деякими іншими показниками.

45 Лукіна Т.О. Реалізація освітньої державної політики України: аспект доступності освіти // Статистика України. — 2003. — №4. — С. 40 — 44.

46 Реалізація гендерної політики в управлінні освітою: навч.-метод. посібник / За заг. ред. Протасової Н.Г., д.пед.наук, проф. — Запоріжжя: Друкарський світ, 2011. — С. 66 — 105.

Групи ризиків, які становлять загрозу ефективності державної політики забезпечення рівного доступу до освіти в Україні ⁴⁷:

- 1) ризики, що зумовлені політичною нестабільністю (воєнна загроза та військовий конфлікт на Сході країни, поява внутрішньо переміщених осіб, точна кількість яких є невизначеною ⁴⁸);
- 2) ризики демографічного характеру (демографічна криза, збільшення внутрішньої міграції населення, скорочення частки сільського населення, проблеми малокомплектних шкіл, тощо);
- 3) ризики нерівності якості освітніх послуг за територіальною ознакою і величиною населеного пункту ⁴⁹, що підтверджується результатами зовнішнього незалежного оцінювання, які за останні кілька років кращі у випускників міських закладів освіти ⁵⁰, у порівнянні з випускниками сільських шкіл ⁵¹;
- 4) ризики, що зумовлені недостатньою компетентністю управлінських кадрів на рівні об'єднаних територіальних громад, особливо на рівні села або селища ⁵²;
- 5) ризики культурного характеру (релігійні, етнічні, гендерні, морально-етичні та інші), що обмежують доступ до освіти. Ця група ризиків визначає низку загроз щодо можливості здобуття освіти через

47 Лукіна Т.О. Загрози реалізації державної політики протидії обмеженню рівного доступу до освіти в Україні : Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / НАПН України, Ун-т менедж. освіти; голов. ред. В.В.Олійник; редкол.: О.Л. Онуфрієва [та ін.]. — К., 2019. — Вип. 3. — С. 10-33. — Режим доступу: DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9958-9\(38\)-10-33](https://doi.org/10.32405/2522-9958-9(38)-10-33).

48 Див. статті: 1) Менджул Марія. Окремі проблеми здійснення права на освіту дітей у контексті порушення територіальної цілісності України // *Visegrad Journal on Human Rights*. — №2 /1. — 2017. — С.138 –143; 2) Смаль В. Велике переселення: скільки насправді в Україні внутрішньо переміщених осіб. — Режим доступу : <https://voxukraine.org/2016/06/30/velyke-pereselennya-skilky-naspravdi-v-ukraini-vpo-ua/>.

49 Левчук Н.М. Нерівність доступу до освіти в Україні: соціальні детермінанти та наслідки / Н.М. Левчук // *Демографія та соціальна економіка* — 2005. — №2. — С. 150.

50 Офіційний звіт про проведення в 2016 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти. — Т.1. — К.: Укр.-ий Центр оцін.- ня якості освіти, 2016. — С. 83 — 93.

51 Офіційний звіт про проведення в 2017 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти. — Т.1. — Укр.-ий Центр оцін.- ня якості освіти, 2017. — С. 88 — 98.

52 Нова школа у нових громадах : посібник з ефективного управління освітою в об'єднаних територіальних громадах / Сеїтосманов А., Фасоля О., Мархлевські В. — К., 2017. — 128 с.

обмеження, пов'язані з причинами гендерного, релігійного або етно-національного характеру або є наслідком падіння суспільної моралі (зменшення цінності знань та престижності освіченої людини, втрати відповідальності за виконання своїх обов'язків, різкого збільшення кількості неконкурентоспроможних фахівців з вищою освітою низької якості, тощо);

- б) ризики соціально-економічного характеру (зменшення фінансової спроможності населення, низький рівень матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу, особливо природничих та технічних спеціальностей, незадовільний рівень заробітної плати у сфері освіти, зокрема у викладачів вищої та професійно-технічної освіти та ін.).

Результати аналізу та оцінювання ступеня прояву зазначених ризиків мають слугувати підґрунтям для вироблення активної політики супротиву і попередження негативних явищ і процесів, інакше кажучи, державної політики *протидії обмеженню рівного доступу до освіти*. Ця політика передбачає створення комплексу механізмів, інструментів і заходів, які забезпечують недопущення скорочення, заборони або ж обмеження права і можливостей людини отримати освітні послуги, причому, з оглядом на сучасні тенденції розвитку освіти та визначення її місця й ролі у суспільних процесах, якісні освітні послуги.

Такими механізмами, засобами забезпечення протидії обмеженню рівного доступу до освіти мають бути заходи політико-правового, фінансово-економічного, соціального, психолого-ментального характеру.

Так, наприклад, основу політико-правового механізму протидії обмеженню рівного доступу до освіти складають основні положення Конституції України. Вони визначають межі правового поля щодо гарантування усім громадянам України конституційного права на рівний доступ до якісної освіти на всіх рівнях, яке закріплено ст. 53 Конституції України та законами «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту» (2014) та іншими галузевими законами. Нещодавно прийнятий закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2018)⁵³ та Стратегія інтеграції внутрішньо переміщен-

53 Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг: Закон України від 6 вересня 2018 року №2541-VIII — Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-viii>.

них осіб⁵⁴ конкретизували право і можливості здобуття різних рівнів освіти особам з інвалідністю і таким, що постраждали від військового конфлікту. Зазначені документи сприятимуть зменшенню реальної нерівності у здобутті освіти таких категорій громадян.

Достатньо дієвим фінансово-економічним і соціальним інструментом реалізації політики протидії обмеженню рівного доступу до освіти може стати здійснювана реформа децентралізації влади, яка розглядається як комплексний засіб, що здатний сформував адекватні конкретним ситуаціям механізми попередження загроз та забезпечення належних умов (щодо оптимізації мережі закладів освіти, забезпечення умов для поліпшення доступності та якості освіти, нагромадження фінансових та інших матеріальних ресурсів, тощо) для функціонування загальної середньої, дошкільної освіти та здійснення управління територіальною системою освіти на місцевому рівні.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Назвіть основні пріоритетні напрями освітньої політики України.
2. Які напрями реформування освітньої галузі ви знаєте?
3. У яких документах визначаються основні принципи, пріоритетні завдання та напрями реформування освітньої галузі України?
4. Розкрийте сутність управління якістю освіти?
5. У чому, на ваш, погляд, полягає відмінність реалізації діяльності з управління якістю у сфері освіти у порівнянні з виробничою сферою?
6. Схарактеризуйте процеси становлення діяльності з управління якістю освіти у світовій та вітчизняній практиці.
7. У чому принципова відмінність управління якістю освіти від інших напрямів управління освітою?
8. Схарактеризуйте основні світові тенденції поліпшення якості освіти.
9. Чим зумовлена увага держав до управління якістю освіти?
10. У чому полягає зміст державних гарантій якості та доступності освіти?
11. Як впливають світові тенденції щодо поліпшення якості освіти на зміст державної освітньої політики України?

54 Стратегія інтеграції внутрішньо переміщених осіб та впровадження довгострокових рішень щодо внутрішнього переміщення на період до 2020 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 15 лист. 2017 р. №909-р — Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/909-2017-p>.

-
12. Розкрийте сутність державно-громадської форми управління якістю ЗСО.
 13. Охарактеризуйте процес становлення механізму державно-громадського управління якістю ЗСО в Україні.
 14. Розкрийте сутність поняття доступності освіти.
 15. Назвіть види доступності освіти.
 16. Які чинники обмежують фізичну і фінансову доступності ЗСО?
 17. Які наслідки має порушення доступності освіти?
 18. Назвіть ризики, що становлять загрозу ефективності державної політики забезпечення рівного доступу до освіти.
 19. Які правові документи проголошують принцип доступності освіти?
 20. Як реалізується принцип доступності ЗСО в Україні? Охарактеризуйте методику оцінювання ступеня реалізації цього принципу.

ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

1. Опис проблемної ситуації. У певній області (районі, місті) фіксуються випадки невідвідування ЗЗСО дітьми шкільного віку.

Завдання: За допомогою статистичних даних з'ясуйте причини наявної проблемної ситуації. Обчисліть індекси участі дітей у початковій, базовій та старшій школі відповідно до їх вікових категорій. Оцініть вагомість впливу кожної з виявлених причин на наявну ситуацію. Запропонуйте шляхи усунення кожної з причин.

2. Напишіть коротке есе на тему «Доступність як необхідна, але не достатня умова забезпечення якості загальної середньої освіти».
3. Сформулюйте самодостатні аргументи на підтвердження того, що сучасне державне /публічне управління ЗСО є управлінням її якістю.
4. Опис проблемної ситуації: У гірських територіях України кожного року виникають катастрофи природного і антропогенного характеру (повені, снігопади, замети, зсуви ґрунту), що тимчасово обмежують фізичний доступ дітей і підлітків до ЗЗСО і негативно впливають на кінцеві результати якості здобутої освіти.

Завдання: Сформулюйте перелік заходів, що спрямовані на своєчасне попередження зривів навчального процесу, та його продовження у певний спосіб. Оцініть кожен з варіантів за критеріями: дієвості, реалістичності для реалізації, вартості впровадження, результативності.

РОЗДІЛ II

ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК ОБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ

КЛЮЧОВІ ПИТАННЯ РОЗДІЛУ



- Що вивчає квалітологія як наука?
- Чому виникла квалітологія?
- Що є предметом вивчення квалітології?
- У чому сутність квалітології освіти?
- Яка мета квалітології освіти?
- Яку структуру має квалітологія освіти?
- Що таке «якість освіти»?
- Чи є синоніми у поняття «якість освіти»?
- Якими ознаками характеризується якість освіти?
- Які науки вивчають якість освіти?
- Як змінювалися уявлення про якість освіти?
- Чому з часом змінюються вимоги до якості освіти?
- Яку структуру має якість освіти?
- Які чинники впливають на якість освіти?

2.1. КВАЛІТОЛОГІЯ ОСВІТИ

Якість є філософською категорією, що характеризує внутрішню визначеність будь-якого предмету, його специфічну ознаку, властивість, яка відрізняє його від усіх інших. Сутність якості, її теоретичне осмислення у філософському та економічному контекстах можна знайти у наукових працях філософів різних часів – Ксенофонта, Аристотеля, Канта, Гегеля та багатьох інших. Ці події ознаменували перший етап умовної періоди-

зації історії становлення й розвитку квалітології як науки, який тривав з найдавніших часів історії людства і до середини XIX століття.

По мірі того, як люди навчалися виробляти певну продукцію або надавати послуги, їх почали цікавити питання цінності, корисності, практичності та у решті-решт – якості результатів праці. Відтепер категорія якості розвивалася як економічна, яка відображала сукупність різноманітних властивостей продукції (технічних, технологічних, економічних, екологічних та інших), що й визначали ступінь здатності цієї продукції (товару або послуги) задовольняти відповідно до свого призначення потреби споживачів.

Період з середини XIX в. до середини XX ст., який характеризують як другий етап становлення квалітології як науки, що набувала практичної значущості та економічного оформлення, був пов'язаний з поглибленням диференціації виробництва, формуванням і розвитком системи поглядів на проблему якості в формі споживчої вартості, виокремленням низки окремих теорій – якості праці, статистичних методів управління якістю, контролю якості, точності виготовлення промислової продукції та ін.

Вивчення якості продукції та послуг поступово виходить за межі сфери матеріального виробництва. Вчені досліджують проблеми забезпечення процесів отримання якості, її вимірювання й оцінювання; визначення переліку характерних ознак якості певного продукту або послуги, пошуку показників і критеріїв якості. Всі ці завдання вирішуються науковцями різних країн світу в межах науки, яка згодом отримує назву *квалітологія*.

У витоків сучасної квалітології стояли відомі філософи М.К. Реріх, М.О. Бердяєв та інші. На початку XX ст. розвиток філософських течій у цьому напрямі ознаменувався тим, що розгорнулася так звана *квалітативна революція, тобто революція якості*, яка охопила усі сфери життя та діяльності людини. Відповідно до загальної ідеї зазначеного філософського напрямку, найвищою ціллю цивілізаційного розвитку є побудова так званого якісного суспільства, що, у свою чергу, складається з якісних особистостей, кожна з яких має можливість реалізувати себе.

Якісна особистість формується в умовах якісного життя, що характеризується комплексом умов і стосується різних напрямів забезпечення такого життя, але у будь-якому разі воно (життя) неможливе без якісного здоров'я (особистого і суспільного), що розглядається першою і основоположною вимогою якості життя людини. І, нарешті, в основі забезпечення здоров'я людини, її якісного життя і можливості побудувати якісне суспільство лежить якісна освіта. Зазначена піраміда якості наведена на рисунку 2.1.



Рис. 2.1. Піраміда якості цивілізаційного розвитку

Третій етап триває з середини ХХ в. по теперішній час. Цей період ознаменувався розвитком філософських напрямів у науці про якість об'єктів, посиленням уваги науковців до спроби системного вирішення проблеми якості людини і життя, вивченням механізмів і принципів управлінні якістю, появою систем управління якістю (так званих «систем якості» в термінології міжнародних стандартів серії ISO 9000-9003), постановкою проблеми міждисциплінарного синтезу в межах єдиної науки про якість, появою *кваліметрії* (складової квалітології, що вивчає способи вимірювання якості різних об'єктів), а також різних концепцій теорії якості.

Термін «квалітологія» з'явився в середині 60-х років ХХ ст. завдяки фундаментальним роботам О.В. Глічева, В.І. Сіськова, О.І. Субетто⁵⁵.

Квалітологія (від лат *qualitas* — якість, *logos* — наука) — це наука про якість об'єктів і процесів, що створюються людиною. Вона ґрунтується на триєдиному принципі її організації: *теорії якості* (Quality System), *теорії оцінки якості* (кваліметрії — Assessment, Evaluation) та *теорії управління якістю* (Management and Monitoring of Quality).

Об'єктом вивчення квалітології виступає якість предметів і явищ навколишнього світу, а *предметом* даної науки є якості об'єктів і проце-

55 Субетто А.И. Кваліметрія : мала енциклопедія / А. И. Субетто. — Вып. 1. — СПб.: ИПЦ СЗИУ — фил. РАНХиГС, 2015. — 244 с.

сів оточуючого світу, що використовуються людиною у процесі її суспільного життя для задоволення її потреб або досягнення цілей.

Розвиваючи основи квалітології як синтетичної політеоретичної науки, О.І. Субетто виокремив 4 типи синтезу, поєднання яких дає можливість застосовувати основні положення, принципи квалітології у різних сферах життєдіяльності людини та розвивати теорію методів і способів вимірювання та оцінювання якості, у тому числі й у сфері освіти, а саме:

- *онтологічний* синтез як поєднання різноманітних уявлень про якість об'єктів і процесів, що створюються людиною, у контексті економічних, соціальних і технологічних аспектів;
- *методологічний* синтез як синтез методів різних наук (економічних, соціогуманітарних, технічних, природничих), які пов'язані з питаннями управління якістю та дослідженням природи цього управління;
- *аксіологічний* синтез як єднання ціннісних уявлень про якість та методів кваліметрії створених об'єктів і процесів;
- *прагматичний* синтез як синтез знань про якість, який спрямований на розв'язання проблеми якості продукції та роботи у конкретних умовах і ситуаціях у різних сферах ⁵⁶.

На думку одного з розробників квалітології — О.І. Субетто — завдання оцінки, акредитації, атестації, сертифікації, ліцензування, аудиторського забезпечення в системах різного рівня повинні вирішуватися з позицій фундаментальної кваліметричної та оцінної культури ⁵⁷.

Розвиваються концепції, технології, механізми вимірювання та управління якістю у різних сферах життєдіяльності людини, у тому числі й в освіті. Виникає *квалітологія освіти* як окремий науковий напрям квалітології.

На думку освітніх експертів і політиків, у середині минулого століття світова система освіти опинилася у стані кризи, що проявлялася у нездатності освіти виконувати своє основне призначення — готувати фахівців, які б повністю задовольняли потреби роботодавців і забезпечували б науково-технічний та економічний прогрес. Квалітологія освіти починає активно розвиватися у другій половині ХХ ст., що було викликано посиленням уваги до результатів функціонування освітніх систем, як спосіб вирішення освітньої кризи, що охопила всі системи освіти після Другої світової війни.

Складові квалітології освіти активно розвиваються і мають практичне застосування. Вони взаємопов'язані системою понять, принципів, законів.

56 Субетто А.И. Квалитетрия: малая энциклопедия / А. И. Субетто. — Вып. 1. — СПб.: ИПЦ СЗИУ, фил. РАНХиГС, 2015. — С. 98.

57 Субетто А.И. Квалитология образования. (Основания, синтез). — М.; СПб. : Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 2000. — 219 с.

Кожна з них має певний набір критеріїв і показників якості, які дають можливість всебічно оцінити будь-яку систему освіти як за зовнішніми, так і внутрішніми її параметрами, за результатами функціонування, ефективністю управління, тощо. Перехід нашої цивілізації у постіндустріальне, інформаційне суспільство посилив вагомість і значущість інтелектуального капіталу, цінність інформаційних ресурсів, товарів і послуг. Це, у свою чергу, зумовило підвищення ролі і вагомості освіти у забезпеченні економічного розвитку та конкурентоспроможності країни на світовій арені. Закономірним результатом означених суспільних процесів стало підвищення наукового і практичного інтересу до квалітології та окремих її складових, зокрема кваліметрії та менеджменту якості освіти, як тих наукових напрямів, що призначені виробити науково обґрунтовані інструменти, методи і технології, спрямовані на забезпечення високоякісної освіти та управління нею.

2.2. СУТНІСТЬ ТА ПОЛІНАУКОВІСТЬ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Поняття «якість» як одне з фундаментальних понять здавна привертало увагу учених. Одним з перших, хто проаналізував цю філософську категорію і визначив її як «видову відзнаку» будь-якого об'єкту нашого світу, був Аристотель. Він стверджував, що кількість якостей об'єкта збільшується при його ускладненні, тобто при зростанні рівня організації системи, якість якої визначається. Будь-який об'єкт одночасно може знаходитись у різноманітних зв'язках з іншими об'єктами, причому характер і кількість цих зв'язків постійно змінюється. Чим складніший об'єкт — тим ширша і різноманітніша палітра взаємозв'язків, а значить, і властивостей, які вимірюються.

Система освіти є надзвичайно складним об'єктом оцінювання, якість якої визначається величезною кількістю ознак, властивостей, які описуються через певні показники. Інакше кажучи, якість освіти не можна розглядати як статичний об'єкт. Якість освіти, як сукупність ознак, постійно змінюється при взаємодії з іншими об'єктами, під впливом зовнішніх (економічних, політичних, демографічних, соціальних та інших) чинників. Чим більша кількість зв'язків між окремими характеристиками (складовими) якості об'єкта, що вивчається, тим більше можливостей для з'ясування й оцінювання причин відхилення властивостей, тобто показників якості цього об'єкту, від запланованих та формулювання програми наступних дій, тобто прийняття розробки інформаційної основи для реалізації управління цією якістю.

Існує дуже велика кількість тлумачень поняття якості освіти, які відрізняються залежно від того, що кожен із дослідників розуміє під терміном «освіта» (суспільний інститут, система або її частина, процес, результат освіченості особи), які завдання, на їх погляд, має вирішувати освіта на кожному

етапі її розвитку. Проте, наявність визначення категорії якості освіти важливо не стільки з наукової точки зору, скільки з політичної, оскільки виражає міру зацікавленості держави в інтелектуальному розвитку своїх громадян, ступінь державних гарантій щодо надання їм відповідного освітнього рівня.

Найбільш поширеною є думка про те, що якість освіти, як і якість будь-якого іншого продукту (товару або послуги), — це *відповідність певних ознак якості затвердженій нормі, стандарту*.

Поняття норми, на якому базується дане визначення якості освіти, не є абсолютним, незмінним для всіх часів і ситуацій. Норми зазнають постійних змін, набувають певних обмежень, властивостей, тощо. На формулювання норми впливають змінювані суспільні запити, освітні цілі, державні вимоги до якостей випускників закладів освіти та багато інших чинників. Це зумовлює змінюваність наповнення, критеріального визначення якості освіти залежно від змін у навколишньому світі, політиці, суспільстві і часі.

Подібний підхід до визначення якості освіти, що заснований на визначенні міри відповідності певній нормі або стандарту, є віддзеркаленням тлумачення якості у сфері матеріального виробництва, звідки й прийшла ідея визначати якість товару (випускника), як кінцевого продукту виробництва. Воно дотепер зустрічається у великій кількості наукових праць, а також у певних правових документах, наприклад, у статті 1 закону України «Про освіту», у якій стверджується, що «*якість освіти* – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг»⁵⁸.

Аналогічне визначення містить і закон України «Про повну загальну середню освіту»⁵⁹. Проте ці визначення є дещо застарілими, оскільки не підкреслюють специфіку освіти як соціогуманітарної сфери, не відповідають сучасним уявленням про мету і призначення освіти та роль особистості здобувача освіти у визначенні освітніх потреб та оцінюванні досягнутого ним результату.

Певною мірою поліпшує ситуацію введення у науковий і правовий обіг поняття *якості освітньої діяльності* як «рівня організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг»⁶⁰. Однак, наявність цих

58 Про освіту: закон України від 05 вересня 2017 р. №2145—VIII. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 20.06.2020).

59 Про повну загальну середню освіту: закон України від 16 січня 2020 р. №463-IX. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>

60 Про освіту: закон України від 05 вересня 2017 р. №2145—VIII. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 20.06.2020).

двох термінів не знімає проблеми, тому що в них не відслідковується активна позиція здобувача освіти й оцінка ним якості освітніх послуг.

В енциклопедії освіти (2008) **якість освіти** визначено як збалансовану відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється з метою виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості⁶¹.

Відмінністю визначення категорії якості освіти у міжнародному стандарті ISO 9000 є необхідність оцінювання споживачами освітніх послуг ступеня їх задоволеності кінцевими результатами надання освіти. Згідно із стандартом ISO 9001 **якість освіти** — це сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу, які надають їм здатність задовольняти освітні потреби споживачів освітніх послуг (особисто-сті, роботодавця, суспільства, держави).

Дане визначення якості освіти має певні суттєві відмінності у порівнянні з класичним тлумаченням якості освіти, що було сформоване ще у середині ХХ ст., а саме: 1) в ньому врахована активна роль і вагоме значення здобувача освіти (учня, студента, слухача), який не лише замовляє і споживає освітні послуги, а й оцінює їх якість, виходячи із власного бачення, ступеня задоволення особистих освітніх потреб, навчальних і професійних цілей, бажань, очікувань; 2) визнано наявність різних споживачів освітніх послуг — безпосередніх (самих учнів і студентів, тобто тих, хто здобуває освіту), а також і опосередкованих (закладів вищої та професійно-технічної або професійної освіти, до яких вступатимуть випускники ЗЗСО, роботодавців, держави як замовника майбутніх фахівців, а також всіх членів суспільства у цілому, оскільки усі вони є споживачами результатів отримання освітніх послуг здобувачами на різних освітніх рівнях).

Якість освіти є складною категорією, яка вивчається з позицій різних наук і наукових дисциплін, саме тому виступає полінауковою категорією. Якість освіти можна розглядати як філософську, політичну, соціально-педагогічну, психологічну, управлінську і певною мірою економічну, і суто наукову категорію. Відповідно і діяльність із забезпечення якості освіти також має розглядатися з позицій різних наук і сфер діяльності⁶².

Якість освіти виступає насамперед як категорія *політична*, оскільки вона акумулює у собі квінтесенцію освітньої політики держави на певному ета-

61 Лукіна Т.О. Якість освіти // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — С. 1017 — 1018.

62 Лукіна Т.О. Забезпечення якості загальної середньої освіти як полінаукова проблема / Т.О. Лукіна // Четвертий український педагогічний конгрес. Збірник наукових праць конгресу. — Львів: Сполом, 2014. — С. 518—523.

пі її розвитку і віддзеркалює головні стратегічні лінії, гарантії держави і цілі розвитку системи освіти, вимоги до освітніх результатів здобувачів.

Зважаючи на те, що якість освіти – це категорія *управлінська*, а управління освітою має ієрархічну структуру, то є сенс говорити про *багатомірність якості освіти*, зокрема загальної середньої.

Сутність якості освіти розкривається через її *специфічні характеристики*⁶³:

- *багатоаспектність* або багатогранність якості, що пов'язана з необхідністю вимірювання всіх складових якості освіти. Виокремлюють творчу і репродуктивну, знаннєву і діяльнісну компоненти;
- *багаторівневість* або *багатомірність* кінцевих результатів якості, що визначається ієрархічністю структури освіти та управління нею;
- *багатосуб'єктність* якості освіти, що передбачає оцінку якості освіти безліччю суб'єктів, серед яких основними є здобувачі освіти: учні, студенти, випускники різноманітних закладів освіти та різних додаткових освітніх програм. Не менш зацікавленими в оцінюванні якості освіти є батьки учнів і студентів, роботодавці, громадськість, суспільство в цілому і органи публічної влади, тощо. Сама система освіти також виступає суб'єктом оцінювання своєї діяльності, тобто здійснює самооцінку. Тлумачення сутності якості освіти та оцінка досягнутої якості освіти є суб'єктивними і цілком залежать від того, хто це здійснює, оскільки різні споживачі освітніх послуг вкладають у цей термін різний зміст;
- *багатокритеріальність* або *багатопараметричність*, яка залежить від значної кількості різноманітних чинників, що її визначають. Якість освіти має бути оцінена за допомогою цілого набору показників і критеріїв;
- *поліхронність*, що проявляється у сполученні поточних, тактичних і стратегічних аспектів якості освіти, які у різні часи тими самими суб'єктами сприймаються по-різному (випускники протягом життя, трудової діяльності згодом переоцінюють якість здобутої ними освіти, а також цінність окремих дисциплін і викладачів; суспільство і держава в залежності від свого стану розвитку переглядають пріоритети в якості й змісті освіти, тощо);
- *невизначеність в оцінках якості освіти й* освітніх систем у принципі через більш високий рівень суб'єктивності оцінки якості освіти різними суб'єктами;

63 Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: Монографія. — К.: Вид-во НАДУ, 2004. — 292 с.

-
- *інваріантність*, тобто загальність, спільність якостей освітніх систем, закладів освіти, випускників та *варіативність* або змінюваність, специфічність певних якостей (саме для даної категорії випускників або освітніх систем);
 - *динамічність* якості освіти, що означає її змінність залежно від розвитку та потреб суспільства.

Отже, з оглядом на зазначене вище, *якість загальної середньої освіти* можна тлумачити як сукупність властивостей, що зумовлює пристосованість освіти до реалізації соціальних цілей з формування й розвитку особистості в аспектах її навченості, вихованості, проявленості соціальних, психічних і фізичних властивостей.

2.3. КЛАСИФІКАЦІЯ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Серед розмаїття думок і підходів щодо визначення сутності якості освіти загалом та загальної середньої зокрема можна формально виокремити два основних:

- 1) розуміння якості освіти здійснюється з точки зору досягнення певних норм, стандартів, цілей та задоволення потреб (особистості, суспільства, держави);
- 2) категорія якості освіти розглядається з позиції сучасної теорії і практики менеджменту якістю.

Сутність поняття «якість освіти» визначають як:

- результат навчання та освітнього процесу;
- ефективність діяльності закладів освіти;
- якісна характеристика системи освіти певного рівня;
- певний бажаний ідеал освіченості людини;
- пріоритет державної освітньої політики.

Основними підходами щодо визначення сутності якості освіти є:

- *нормований*, у межах якого сутність якості освіти розглядається з точки зору задоволення потреб споживача (особистості, роботодавця, суспільства, держави) освітніх послуг та досягнення певних норм, стандартів, цілей (особистості, суспільства, держави), що затверджені відповідними документами (К. Ісікава, В.О. Кальней, В.М. Нуждін, В.П. Панасюк, М.М. Поташник, Н.О. Селезньова, С. Шишов та ін.);
- *управлінський*, згідно з яким категорію якості розглядають з позицій сучасної теорії й практики управління якістю, у т. ч. й державного (В.О. Качалов, Т.О. Лукіна та ін.) як об'єкт управління, тобто переведення у потрібний стан. Згідно з таким розумінням

якості освіти, вона під впливом певних технологій менеджменту якості змінюється і набуває заданих характеристик і ознак. Прихильники цього підходу вважають, що ключовими об'єктами у системі освіти є освітні заклади, оскільки саме через них проявляється якість і освітніх програм, і державних стандартів, і державного управління освітою. Якщо якість ЗСО розглядати через якість освітніх послуг, що надаються окремими закладами, то органи державного управління освітою мають створювати умови для їх ефективного функціонування та оцінювати досягнуті результати діяльності цих закладів. Зокрема Г. Сазоненко стверджує, що оцінка діяльності закладу освіти – це «одна з форм управління для визначення перспектив розвитку, а оцінити — значить, визначити засоби, механізми досягнення кінцевої мети». Виходячи з таких міркувань, якість освіти вона тлумачить як «сукупність: а) рівня знань, умінь і навичок, які відповідають державним стандартам якості, б) творчого (креативного) потенціалу, в) світоглядних цінностей»⁶⁴. Отже, згідно з цим підходом, якість системи освіти – це рівень якості освітніх послуг, що надаються закладами освіти.

2.4. СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Система загальної середньої освіти, як і будь-яка інша, не є замкненою, відокремленою від суспільства і органів публічного управління освітою та інших структур системою, а її якість не є статичним утворенням. Уявлення про якість освіти, показники і критерії, за якими визначається досягнута якість, змінюються з часом залежно від вимог суспільства і потреб особистості. Вона може змінюватися під впливом інших об'єктів і систем, з якими система освіти взаємопов'язана. Якісна визначеність об'єкта залежить від його структури, характеру зв'язків між елементами цілого, а також від складу його елементів.

Зміни якості об'єкту зумовлені або перебудовою зв'язків елементів, або зміною самих елементів, або ж перетворенням і тих, і інших.

Якість освіти як об'єкт управлінського впливу розглядається одночасно з позицій⁶⁵:

64 Сазоненко Г. Проблеми оцінювання діяльності навчального закладу // Освіта і управління. — 1997. — Т.1. — №2. — С. 79 — 84.

65 Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: Монографія. — К.: Вид-во НАДУ, 2004. — С. 37 — 41.

- якості освітньої системи;
- якості освітнього процесу (як процесу забезпечення і споживання освітніх послуг);
- якості особистості випускника як результату діяльності освітньої системи за показниками його освіченості та сформованості суспільно значущих цінностей.

Саме тому якість ЗСО буде визначатися якістю ЗСО як системи, показниками освіченості випускників ЗСО як кінцевого продукту її функціонування, величиною впливу суспільства та якістю освітнього середовища. Виходячи з цього, загальну структуру якості ЗСО подано на рис. 2.2. На цьому рисунку суцільні стрілки відображають існуючі зв'язки між компонентами, а пунктирні — латентні (неявні, приховані).

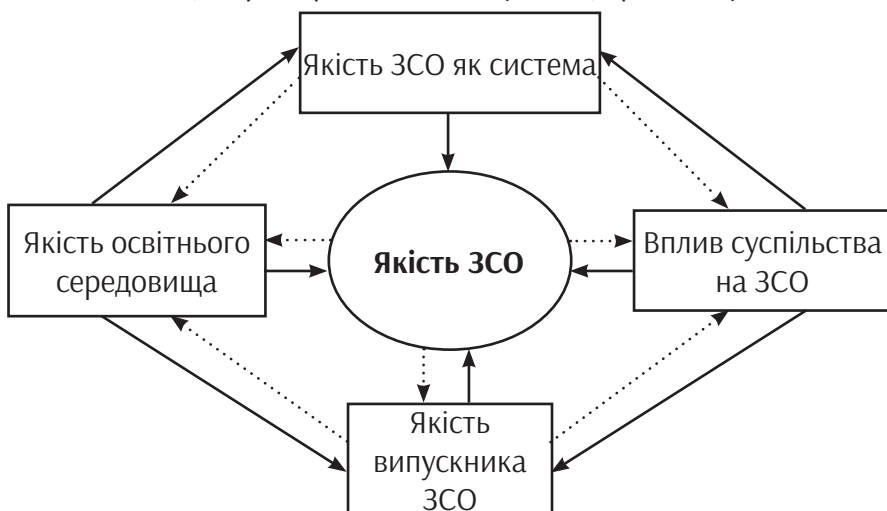


Рис. 2.2. Загальна структура якості ЗСО

На рис. 2.3 подано структурну модель якості ЗСО, що є органічним поєднанням внутрішньої та зовнішньої якості системи освіти. Дана схема може бути адаптована до будь-якого рівня освітньої системи (загальної середньої, вищої, професійно-технічної або професійної).

Зовнішня якість освіти розглядається як певна іміджеві ознака і не несе корисної та достовірної інформації про реальну якість освіти а ні управлінцям, а ні педагогам. Ця якість освіти сприймається (оцінюється) за назвою (брендом, престижем) закладу освіти, типом («кольором») диплому і не дає можливості виявити причини неналежної підготовки випускника у разі демонстрації ним низького рівня освіченості, несформованих навчальних компетентностей, нездатністю опанувати освітні програми наступних освітніх рівнів або невиконання ним своїх профе-

сійних (посадових) обов'язків. Для з'ясування досягнутої якості освіти та оцінки вагомості впливу різноманітних чинників звертаються до аналізу складових внутрішньої якості освіти (див. рис. 2.3).

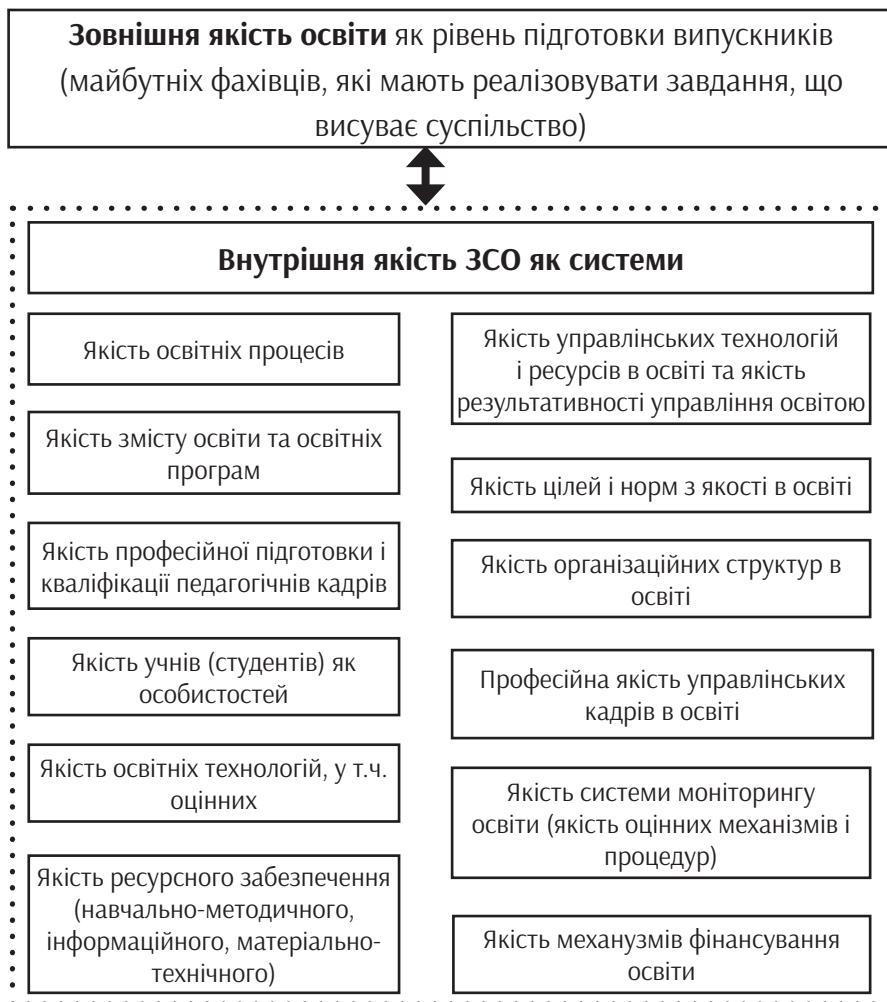


Рис. 2.3. Структурна модель якості загальної середньої освіти як об'єкту вимірювання та управління

Кожна з цих складових чинить той чи інший вплив на зовнішню якість, якість кінцевих результатів освіти, освітніх процесів, визначає якість управлінського впливу на освітню систему, тощо. У свою чергу, кожна з цих складових визначається через цілу низку показників якості і може бути предметом уваги окремого моніторингового дослідження якості освіти.

Вивчення якості освіти як освітнього процесу спрямовано на з'ясування стану забезпечення і реалізації процесних (змінюваних) його характеристик, які визначають можливість і результат отримання певної якості освіти. Структура та взаємозв'язок складових освітнього процесу, що визначають його якість подано на рис. 2.4.

Зважаючи на те, що система ЗСО є однією з найважливіших сфер суспільної діяльності, її функціонування не можна розглядати відокремлено від самого суспільства, рівня розвитку економіки, ступеня запровадження сучасних технологій, тощо. Розвиток системи ЗСО здійснюється відповідно до освітньої політики держави, а управління освітньою сферою поступово набуває рис державно-громадського.

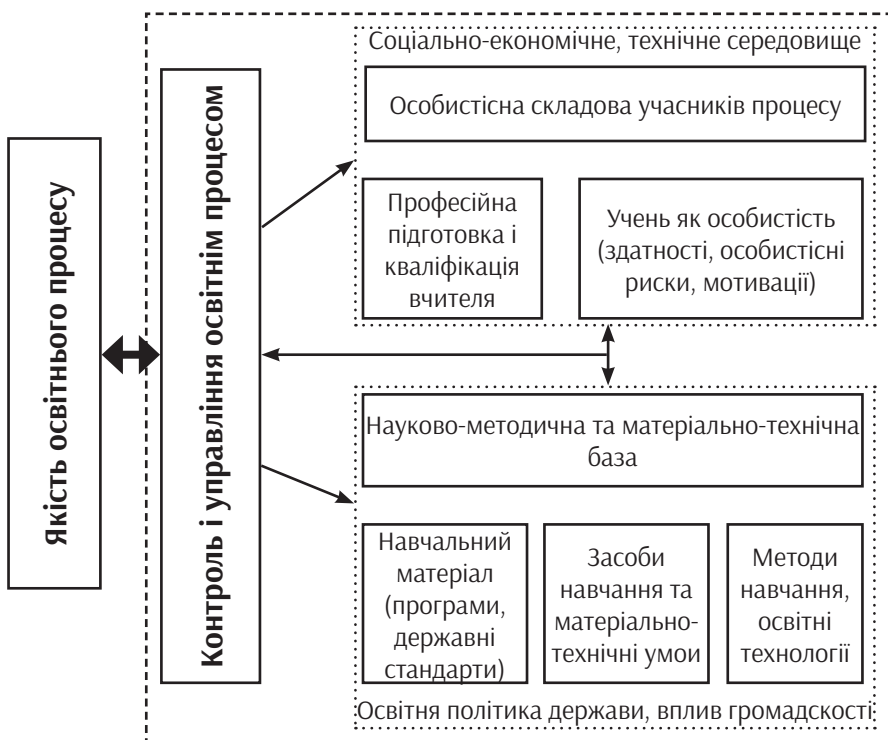


Рис. 2.4. Складові освітнього процесу, що визначають його якість

Але, для того, щоб здійснювати ґрунтовний, об'єктивний аналіз наявного стану і змін, що відбуваються в освіті, а також оцінити результативність та ефективність державного управління нею необхідно виокремити певну систему параметрів, які характеризують процеси, що відбуваються у системі освіти. Визначення якості освітнього процесу здійснюється у ході реалізації контролю (як нагляду і фіксації певних результатів ді-

яльності відповідно до наявного переліку показників) і управління цим процесом, що передбачає аналіз наявного стану та ухвалення управлінських рішень, спрямованих на усунення негативних чинників і забезпечення переведення показників у задані (бажані) параметри.

Якість ЗСО з точки зору якості освіченості особистості — випускника закладу — визначається як відповідність його особистісних рис та інтелектуальних досягнень різноманітним динамічним вимогам (нормам, стандартам) соціально-економічної, духовної сфер життя. Схематично структурна модель якості освіти випускника ЗСО подана на рис. 2.5.

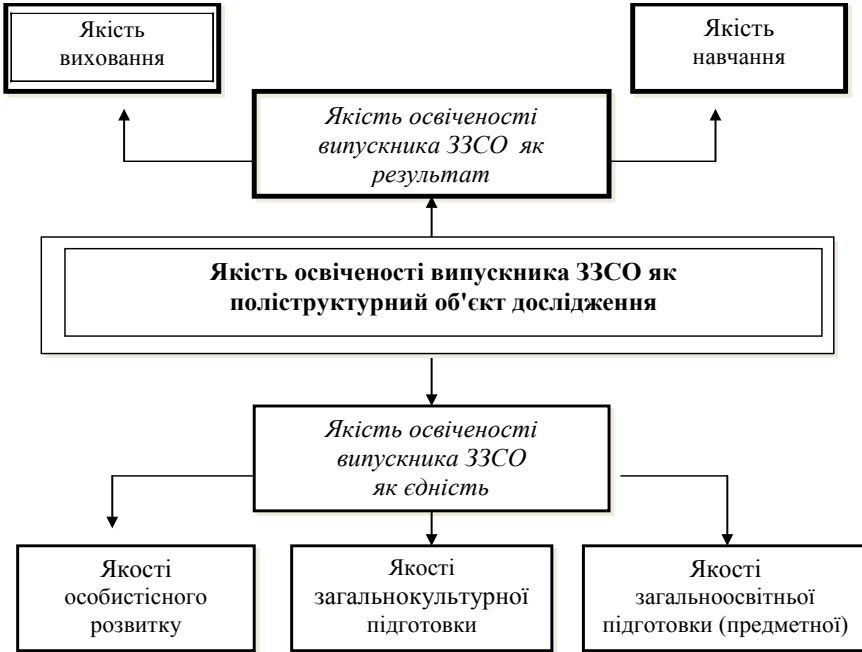


Рис. 2.5. Структурна модель якості освіченості випускника ЗСО

Формування ціннісної складової особистості випускника здійснюється під впливом великої кількості зовнішніх і внутрішніх чинників, серед яких зміст державної освітньої політики, діяльність органів державної влади та місцевого самоврядування, оскільки вони визначають загальну ідеологію освіти, створюють реальне соціальне та освітнє середовище, в умовах яких виховуються й навчаються учені і працює вчитель. Тому невиконання проголошених завдань розвитку освіти, невідповідність між змістом політичних документів і реальними подіями у суспільному житті, падіння престижності педагогічної праці та низький соціальний статус педагога, порушують ціннісні орієнтири молодого покоління. Це знижує

не тільки якість сформованості випускника як кінцевого продукту діяльності системи ЗСО, а й ефективність державного управління цією якістю.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Що вивчає квалітологія? Які її складові частини?
2. У чому полягає сутність якості освіти?
3. У чому принципова відмінність тлумачення сутності поняття якості освіти міжнародним стандартом ISO 9001 від його класичного визначення?
4. Як тлумачили сенс цивілізаційного розвитку прихильники філософії квалітативної революції?
5. Поясніть, чому якість освіти має полінауковий зміст?
6. Чому якість освіти є політичною категорією?
7. У чому проявляється управлінська природа якості освіти?
8. Який зміст має вираз «якість освіти як управлінська категорія»?
9. Назвіть основні характеристики якості освіти.
10. Чим обумовлена динамічність змісту якості освіти?
11. Які існують наукові підходи до визначення сутності якості освіти?
12. Дайте характеристику структурної моделі якості ЗСО?
13. Назвіть основні складові загальної структури якості освіти як об'єкту управління.
14. Розкрийте зміст латентних зв'язків між елементами у загальній структурі якості освіти.
15. Як ви розумієте вираз «зовнішня якість освіти»?
16. Чому зовнішня якість освіти мало інформативна і її не рекомендується використовувати для прийняття управлінського рішення?
17. Які складові освітнього процесу впливають на якість освіти?

ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

1. Побудуйте структурну модель якості загальної середньої освіти для регіонального рівня управління освітою.
2. Побудуйте структурну модель якості загальної середньої освіти як об'єкта вимірювання та управління на рівні ЗЗСО.
3. Проаналізуйте тезу: «Зміст поняття «якість навчальних досягнень учня (студента)» можна ототожнити зі змістом поняття «якість освіти учня (студента)», тому що якість навчальних досягнень є кінцевим результатом діяльності закладу освіти та відбиває її ефективність». Чи погоджуєтесь ви з тезою? Обґрунтовано підтвердіть або спростуйте тезу, навівши не менше трьох аргументів «за» і «проти».

РОЗДІЛ III

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА СТРУКТУРА СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

КЛЮЧОВІ ПИТАННЯ РОЗДІЛУ



- З чого складається система управління якістю загальної середньої освіти?
- Якими повноваженнями наділені суб'єкти управління якістю ЗСО?
- На яких принципах засноване управління якістю ЗСО?
- Які функції реалізує управління якістю загальної середньої освіти?
- Що таке міжнародний стандарт ISO серії 9001 у сфері освіти?

3.1. СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ. СУБ'ЄКТИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ ТА ЇХ ПОВНОВАЖЕННЯ

Система управління якістю освіти в Україні знаходиться у стані становлення й трансформаційних змін одночасно. Це зумовлено тим, що сама по собі діяльність з управління якістю як напрям державного управління освітою є для вітчизняного освітнього менеджменту новим явищем. Традиційно управління якістю освіти сприймалося як необхідність періодичного контролю з боку управлінських структур всіх рівнів досягнутих навчальних результатів учнів (студентів) шляхом проведення відповідних контрольних робіт (міністерських, райвно, ректорських, директорських, тощо) та обчислення відсотка випускників ЗЗСО, які вступили до закладів вищої освіти.

Система управління якістю ЗСО складається з органів державного управління освітою, певних установ і організацій, а також процедур, діяльність і реалізація яких спрямованих на забезпечення умов надання належної якості освіти, вимірювання та контроль за дотриманням нормативних вимог щодо досягнення результатів освітньої діяльності. Діяльність з управління якістю ЗСО розподілена відповідно до повноважень між різними органами влади, які виконують дії, спрямовані на визначення вимог, норм, правил досягнення потрібної якості освіти; на забезпечення умов (правових, економічних, матеріально-технічних, ін.) надання якісної освіти; на реалізацію функцій контролю (нагляду) за дотриманням вимог і досягненням нормативно визначених цілей; на оцінювання результатів та сертифікацію працівників (програм, систем якості, тощо).

Основними складовими системи управління якістю освіти є:

- 1) *об'єкт управління* (система освіти в аспекті її якості, здобувачі освіти і педагогічні працівники, різноманітні освітні процеси та явища);
- 2) *єдина інформаційна система*, що дає можливість систематично отримувати відомості про стан об'єкта, на який спрямовано управлінський вплив (система моніторингу якості освіти або центр моніторингу в конкретному закладі освіти);
- 3) *генератор управлінських рішень* (поєднання аналітичної системи з відповідним органом управління, що приймає конкретне управлінське рішення);
- 4) *суб'єкт управління, виконавча система*, що здійснює безпосередній вплив на об'єкт управління через відповідний механізм (комплекс різноманітних інституцій, інструментів і методів) державно-громадського управління якістю освіти з метою реалізації прийнятого рішення.

З метою формування системи управління якістю освіти, у т.ч. загальною середньою, в Україні законом «Про освіту» (ст. 41) визначено завдання запровадження системи забезпечення якості освіти, функціонування якої спрямовано на: гарантування якості освіти; формування довіри суспільства до закладів освіти і органів управління освітою; постійне та послідовне підвищення якості освіти, а також надання допомоги закладам освіти та іншим суб'єктам освітньої діяльності щодо підвищення якості освіти. Складовими цієї системи є:

- система забезпечення якості в закладах освіти (так звана внутрішня система забезпечення якості освіти);
- система зовнішнього забезпечення якості освіти;

-
-
- система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти.

Законом визначено також структуру внутрішньої системи забезпечення якості освіти загалом та загальної середньої зокрема. Наявність зазначених нижче елементів дає можливість реалізувати саму діяльність із забезпечення якості освіти і створити підґрунтя для ефективного управління якістю освіти. Отже, система забезпечення якості освіти на рівні окремого закладу ЗСО має містити:

- стратегію (політику) та процедури забезпечення якості освіти;
- систему та механізми забезпечення академічної доброчесності;
- оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів;
- оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних;
- оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти;
- забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі для самостійної роботи здобувачів освіти;
- забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом ЗСО;
- створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну, розумного пристосування та ін. процедури.

Система зовнішнього забезпечення якості освіти складається із органів і установ, які уповноважені державою відповідати за забезпечення якості освіти та проведення ЗНО, а також певних інструментів, процедур і заходів забезпечення і підвищення якості освіти. Законом України «Про освіту» визначено значну кількість нових для вітчизняного освітнього середовища процедур забезпечення якості, зокрема: інституційна акредитація, громадська акредитація закладів освіти, зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання, інституційний аудит, моніторинг якості освіти, атестація педагогічних працівників, сертифікація педагогічних працівників, громадський нагляд, стандартизація та інші інструменти, процедури і заходи, що визначаються спеціальними законами. Відчутні зміни відбулися також і в процедурах ліцензування освітньої діяльності та акредитація освітніх програм.

Головним органом із забезпечення якості ЗСО законом визначено Державну службу якості освіти України як центральний орган виконавчої влади із забезпечення якості освіти⁶⁶.

Діяльність *Державної служби якості освіти України* (далі — Служба) спрямовується і координується Кабінетом Міністрів України через Міністра освіти і науки. Служба уповноважена реалізовувати державну з питань забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності, зокрема у сфері ЗСО, здійснювати державний нагляд (контроль) за закладами ЗСО щодо дотримання ними законодавства⁶⁷.

Діяльність Служби передбачає:

- проведення інституційного аудиту закладів освіти;
- надання рекомендації закладам освіти (крім ЗВО) щодо організації та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти;
- затвердження (за результатами експертизи) освітніх програм дошкільної та ЗСО (крім типових і тих, що розроблені на основі типових);
- проведення моніторингу якості освітньої діяльності та якості освіти;
- акредитація громадських фахових об'єднань та інших юридичних осіб, що здійснюють незалежне оцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладів освіти (крім ЗВО);
- здійснення контролю за дотриманням вимог щодо організації зовнішнього незалежного оцінювання та ін.

До системи управління якістю ЗСО належать також і Кабінет Міністрів України, центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки (Міністерство освіти і науки України), державні органи (міністерства і відомства), до сфери управління яких належать заклади освіти, Верховна Рада Автономної Республіки Крим, Рада міністрів Автономної Республіки Крим та органи місцевого самоврядування.

Кабінет Міністрів України спрямовує свою діяльність на формування правових норм щодо забезпечення рівних умов та якості освітньої діяльності ЗСО, зокрема: вживає заходи щодо забезпечення конституційного права кожної особи на освіту, забезпечує рівні умови розвитку закладів освіти всіх форм власності, затверджує ліцензійні умови провадження освітньої діяльності; затверджує індикатори оцінки стану освіти в Україні та регіонах та ін.

66 Про освіту: закон України від 05 вересня 2017 р. №2145—VIII. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 20.06.2020).

67 Положення про Державну службу якості освіти України: постанова Кабінету Міністрів України від 14 березня 2018 р. №168. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/168-2018-p#Text>

МОН України, як центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки, уповноважене: забезпечувати формування та реалізувати державну політику у сфері освіти і науки, у т.ч. щодо забезпечення якості освіти; організовувати збір та обробку освітньої статистики, здійснювати її аналіз та прогнозувати на цій основі розвиток системи освіти; затверджувати порядок, види та форми проведення моніторингу якості освіти; забезпечувати функціонування Єдиної державної електронної бази з питань освіти та інших державних інформаційних систем освіти; затверджувати стандарти освіти як своєрідну державну гарантію якості освіти; формувати пропозиції про обсяг освітніх субвенцій, державного фінансування середньої, професійної, вищої освіти та стипендійного фонду; забезпечувати функціонування системи сертифікації педагогічних працівників, умови для підвищення їх кваліфікації, затверджувати положення про акредитацію центрів сертифікації педагогічних працівників; визначати порядок проведення Державною службою якості освіти та її територіальними підрозділами інституційного аудиту закладу освіти.

Органи місцевого самоврядування (районні, міські, сільські, селищні ради та ради об'єднаних територіальних громад) у рамках реалізації діяльності із забезпечення якості освіти серед усього мають реалізувати відповідну державну політику на підвладній їм території, поліпшувати доступність дошкільної, початкової та базової середньої освіти для різних категорій громадян шкільного віку відповідно до їх потреб і можливостей.

З розвитком громадянського суспільства зросла роль і значення різноманітних громадських (у т.ч. й професійних) об'єднань (педагогічних і науково-педагогічних працівників, здобувачів освіти, батьківських комітетів) та інших інститутів громадянського суспільства у здійсненні окремих функцій управління якістю ЗСО. Діяльність цих інститутів лежить в основі реалізації так званої *державно-громадської форми* управління у сфері освіти, що заснована на взаємодії органів державної влади, органів місцевого самоврядування з громадськими об'єднаннями, іншими інститутами громадянського суспільства з метою прийняття ефективних управлінських рішень та задоволення суспільних інтересів у сфері освіти.

Одним з видів участі інститутів громадянського суспільства у здійсненні діяльності з управління якістю ЗСО, зокрема реалізації функції контролю, є *громадський нагляд* (контроль). Законом України «Про освіту» (ст. 71) визначено повноваження суб'єктів громадського нагляду щодо проведення заходів із забезпечення якості освіти та оцінювання досягнутих результатів. Зокрема: проведення моніторингу якості результатів навчання (у т.ч. й моніторингу, ДПА, екзаменів та інших форм оцінки результатів

навчання), якості підручників та інших навчальних матеріалів, розподілу витрат на освіту та цільового використання коштів з державного та місцевих бюджетів та інших джерел.

Процедури ліцензування освітньої діяльності здійснюються відповідно до ліцензійних умов, що затверджені постановою Кабінету Міністрів України №1187 від 30 грудня 2015 року⁶⁸. У ході ліцензування визначається так званий ліцензований обсяг.

Ліцензування освітньої діяльності – встановлення спроможності закладу освіти провадити освітню діяльність відповідно до встановлених ліцензійними умовами вимог, зокрема у сфері повної загальної середньої освіти – за рівнями цієї освіти.

Ліцензованим обсягом у сфері повної ЗСО називається визначена ліцензією максимальна кількість осіб, яким ЗСО або структурний підрозділ закладу освіти може одночасно забезпечити здобуття освіти на певному рівні повної загальної середньої освіти.

Принципо новим явищем у вітчизняному управлінні якістю освіти є *інституційний аудит* – комплексна зовнішня перевірка та оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу ЗСО, що повинні забезпечувати його ефективну роботу та сталий розвиток, яка проводиться центральним органом виконавчої влади із забезпечення якості освіти та його територіальними органами.

Інституційний аудит здійснюється з метою оцінювання якості освітньої діяльності закладу освіти та формулювання рекомендацій засновнику та ЗСО щодо: підвищення якості освітньої діяльності та вдосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти; приведення освітнього та управлінського процесів у відповідність до вимог законодавства, зокрема ліцензійних умов.

З ухваленням нового закону України «Про повну загальну середню освіту» в управлінській лексикон у системі освіти увійшов термін *сертифікації педагогічних працівників*⁶⁹. Ця процедура здійснюється виключно на добровільних засадах та являє собою зовнішнє оцінювання професійних компетентностей педагогічного працівника, що здійснюється шляхом незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи. Метою проведення такого оцінювання є виявлення та моральне і матеріальне заохочення педагогічних праців-

68 Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності: постанова Кабінету Міністрів України № 1187 від 30 грудня 2015 р. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-п#Text>

69 Про повну загальну середню освіту: закон України від 16 січня 2020 р. №463-ІХ. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>

ників, які мають високий рівень педагогічної майстерності, володіють методиками компетентнісного навчання, новими освітніми технологіями та активно сприяють їх поширенню.

Ще одним інструментом забезпечення якості ЗСО, що є в арсеналі сучасних засобів управління якістю освіти в Україні, є *громадська акредитація ЗЗСО*. Ця процедура передбачає оцінювання закладу освіти щодо ефективності функціонування його внутрішньої системи забезпечення якості освіти та створення умов для досягнення здобувачами освіти результатів навчання, визначених освітніми програмами і стандартами освіти. Громадська акредитація ЗЗСО належить до процедур, що визначають ступінь відповідальності ЗЗСО за результати своєї діяльності та якість освіти, оскільки проводиться за ініціативою керівника закладу. Ця процедура здійснюється юридичними особами, акредитованими у порядку, затвердженому МОН України, з урахуванням вимог щодо проведення інституційного аудиту ЗЗСО.

Якість ЗСО значною мірою залежить від рівня професійної компетентності педагога. Саме тому система управління якістю ЗСО використовує ще один інструмент — *атестацію педагогічних працівників*, що призначена для визначення відповідності педагогічного працівника займаній посаді, оцінювання рівня його кваліфікації, за результатами чого присвоюється кваліфікаційна категорія та педагогічне звання.

Питання, пов'язані із запровадженням *моніторингу якості освіти* як системи, діяльність якої спрямована на формування інформаційної основи для прийняття управлінських рішень на різних рівнях функціонування систем освіти, уперше були визначені у постанові Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 року⁷⁰. Цією постановою було визначено механізм проведення *зовнішнього незалежного оцінювання* (далі – ЗНО) випускників системи ЗСО (оцінювання результатів навчання, здобутих на певному освітньому рівні) та *моніторингу якості освіти*.

ЗНО розглядається у вітчизняному правовому полі як інструмент забезпечення права осіб на рівний доступ до освіти (зокрема вищої) та/або контролю відповідності результатів навчання, здобутих на певному освітньому рівні, державним вимогам⁷¹. ЗНО випускників ЗНЗ виконує багато функцій, серед яких:

70 Деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р., № 1095. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1095-2004-п#Text>

71 Лукіна Т.О. Зовнішнє незалежне оцінювання // Енциклопедія державного управління: у 8т. / Нац. акад. держ. управління при Президентові України; наук. ред. колегія: Ю.В.Ковбасюк (голова) та ін. — К., НАДУ, 2011. — Т.4. — С.274-275.

-
- сертифікаційна шляхом оцінки відповідності навчальних досягнень учнів вимогам освітніх стандартів або навчальних програм;
 - селективна для відбору здатних до продовження навчання у ЗВО;
 - діагностична отримання інформації про рівень засвоєння учнями навчального матеріалу з певного предмету.

Метою проведення моніторингу якості освіти цією постановою було визначено отримання об'єктивних даних про якість освіти, забезпечення органів державної влади, громадськості відповідною статистичною та аналітичною інформацією ⁷².

Чималу роль у становленні системи державного управління якістю освіти відіграло створення у 2006 р. Українського центру оцінювання якості освіти (УЦОЯО)⁷³ з його регіональними підрозділами у містах Вінниці, Дніпропетровську, Донецьку, Івано-Франківську, Києві, Львові, Одесі, Сімферополі, Харкові. Основними напрямками діяльності цього центру визначені наступні: підготовка і здійснення ЗНО навчальних досягнень випускників повної ЗСО; проведення моніторингу якості освіти; проведення соціально-психологічних досліджень та атестації педагогічних працівників; ведення реєстру осіб, які пройшли ЗНО; оформлення та видача сертифікатів тим, хто пройшов ЗНО; надання інформації про результати ЗНО за запитами ЗЗСО та ЗВО.

І, нарешті, остання, третя складова системи забезпечення якості освіти – система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти, включає:

- політику та процедури забезпечення якості власної діяльності;
- необхідні ресурси для організації процесів і процедур;
- зовнішній незалежний аудит діяльності (процесів і процедур) відповідних органів і установ.

Як зазначалося вище, особливості управління якістю освіти, зокрема ЗСО, зумовлені тим, що:

- 1) освіта є тією соціальною сферою, від якості і результативності якої значною мірою залежить у подальшому й якість самого державного / публічного управління як діяльності органів виконавчої влади, тому що саме система освіти (вища, післядипломна) готує професійні (управлінські та педагогічні) кадри, які формують освітню політику держави та здійснюють її реалізацію у відповідних структурах;

72 Там само.

73 Положення про Український центр оцінювання якості освіти Постанова Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2005 р. №1312. — Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/npas/27071964>

-
-
- 2) якість освіти, як і сама освіта, не є статичним об'єктом, тому управлінський цикл не може точно, в деталях, повторюватись щоразу;
 - 3) державне управління якістю освіти одночасно спрямовується у двох взаємопов'язаних напрямках: підтримка досягнутого якісного рівня та забезпечення неухильного розвитку системи та її результативної (якісної) діяльності.

Зазначені особливості управління якістю освіти проявляються у принципах, функціях та методах його здійснення.

Методами управління є різноманітні способи, якими суб'єкти управління впливають на елементи системи освіти та освітнього процесу, забезпечуючи досягнення запланованого результату. Традиційно виділяють наступні групи методів ⁷⁴:

- *економічні* забезпечують створення економічних умов, що спонукають працівників освітньої сфери вивчати запити споживачів, організовувати і здійснювати освітню діяльність, що задовольняє ці потреби та запити;
- *соціально-психологічні* впливають на мотивацію учасників освітнього процесу шляхом використання різних інструментів заохочення педагогічних працівників до досягнення високої якості та покарання за надання неякісних освітніх послуг;
- *організаційно-розпорядчі*, застосування яких ґрунтується на використанні обов'язкових для виконання стандартів, директив, наказів, вказівок керівників тощо;
- *педагогічні*, які використовуються на всіх етапах реалізації навчального процесу для забезпечення його якості від педагогічного проектування до педагогічного аналізу і передбачають можливість оптимальної та ефективної взаємодії педагогів і здобувачів освіти.

3.2. ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ

Будь-який процес управління заснований на певних підходах, загальних правилах побудови системи управління та реалізації самої управлінської діяльності, передбачає певну послідовність та алгоритмічність здійснення етапів і окремих дій.

⁷⁴ Менеджмент в освіті: навчальний посібник / Під ред. С.Ю. Трапицына. — М., 2017. — Режим доступу: https://stud.com.ua/86956/menedzhment/menedzhment_v_osviti

Інформація для роздумів



(1841 – 1925)

Анрі Файоль (*Henri Fayol*, 29 липня 1841 р., м. Константинополь, Османська імперія – 19 листопада 1925 р. м. Париж, Франція) – французький інженер, засновник адміністративної (класичної) школи управління.

Управляти за Файодем – це ⁷⁵:

- Планувати (*prévoir*)
- Організовувати (*organiser*)
- Віддавати розпорядження (*commander*)
- Координувати (*coordonner*)
- Контролювати (*contrôler*)

Принципи управління за Файодем ⁷⁶:

1. Поділ праці в організації на складові її частини.
2. Влада і відповідальність — право віддавати накази повинно бути врівноважено відповідальністю за їх наслідки.
3. Дисципліна як необхідність дотримання правил, встановлених всередині організації.
4. Єдиноначальність – кожен працівник звітує тільки перед одним керівником і тільки від нього отримує розпорядження.
5. Єдність дій – група працівників повинна працювати тільки за єдиним планом, спрямованому на досягнення однієї мети.
6. Підпорядкованість інтересів – інтереси працівника або групи працівників не повинні ставитися вище за інтереси організації.
7. Винагорода – справедливі методи стимулювання працівників.
8. Централізація – природний порядок в організації, що має керуючий центр.
9. Ієрархія – організаційна ієрархія, яка не повинна порушуватися, але яку, в міру можливості, необхідно скоротити, щоб уникнути шкоди.
10. Порядок – певне місце для кожної особи і кожна особа на своєму місці.
11. Справедливість – повага і справедливість адміністрації до підлеглих, поєднання доброзичливості та правосуддя.
12. Стабільність персоналу – плинність кадрів послаблює організацію і є наслідком поганого менеджменту.
13. Ініціатива – надання можливості прояву особистої ініціативи працівникам.
14. Корпоративний дух – згуртованість працівників, єдність сили.

⁷⁵ Fayol, Henri. *Administration industrielle et générale*. – Paris. – Dunod et Pinat. – 1917. – 174 р. («Общее и промышленное управление»).

⁷⁶ https://www.wikiwand.com/ru/Файоль,_Анри

Принципи управління якістю як освіти загалом, так і ЗСО, ґрунтуються на фундаментальних позиціях і класичному підході до управління, сформульованих свого часу А. Файолем, а також на основних положеннях концепції наукового управління Ф. Тейлора. Зазначені принципи враховують вимоги так званого стандарту якості (ISO 9001), який стосовно сфери освіти більш докладно буде розглянутий у п. 3.4 цього посібника.

Інформація для роздумів



(1856 — 1915)

Фредерик Уинслоу Тейлор

Американський інженер Ф.Тейлор є основоположником школи наукового менеджменту. Він написав такі відомі на весь світ книги, як «Відрядна система», «Цеховий менеджмент» (1903) і «Принципи наукового менеджменту» (1911). Похований він у Філадельфії, а на його могилі написано: «Батько наукового менеджменту».

Своїми експериментами і науковими працями Тейлор намагався довести, що розроблені методи наукової організації праці і сформульовані на їх основі принципи «наукового менеджменту» вчинять справжню революцію виробництві того часу, замінивши застарілі авторитарні методи управління більш раціональними, науковими підходами.

У той час діловому менеджменту як особливому роду занять практично не приділяли уваги. Але дуже скоро значно підвищився попит на професійні послуги менеджерів. Під менеджментом часто розуміли емпіричні знання технічних прийомів виробництва конкретної продукції, що завгодно, крім діяльності з організації.

Система Тейлора полягала в послідовному проведенні принципу розподілу праці на працю виконавчу та розпорядчу. Він розглядав науковий менеджмент як дійовий засіб наближення інтересів всього персоналу, завдяки підвищенню благоустрою робітників і налагодженню більш тісного їх співробітництва з господарями та адміністрацією у справі досягнення виробничих і економічних завдань підприємства. Він характеризував менеджмент як процес злиття матеріальних ресурсів виробництва і технології з власне людським потенціалом виробництва для досягнення цілей індустріальної організації. На його думку, науковий менеджмент сприяв розвитку почуття товариськості, оскільки відношення людей у виробництві – це вже не відношення господарів і підлеглих, як в старих системах управління, а відносини взаємодопомоги між друзями, які допомагають один одному виконати ту роботу, до якої кожен з них краще підготовлений ⁷⁷.

Принципи управління являють собою фундаментальні істини, твердження, певні закономірності, керівні ідеї, основні положення, норми поведінки, що відображають закони розвитку відносин управління. Принцип управління зазвичай формулюються у вигляді певного поло-

77 <https://buklib.net/books/27470/>

ження, яке має наукове обґрунтування, і закріплюється у правовій формі. Саме це дає підстави і можливість будувати на їх основі апарат управління певною структурою, системою, у тому числі й, апарат державного управління освітою⁷⁸.

Принципи державного управління якістю освіти — це певні фундаментальні твердження, загальні положення, правила і норми діяльності, законодавчо і нормативно оформлені, що регламентують відносини між суб'єктами державно-громадського управління освітою та окремими об'єктами (елементами) системи освіти і регулюють діяльність щодо забезпечення й поліпшення її якості.

Принципи державного управління якістю освіти поділяються на три групи. Наповнення кожної групи переліком конкретних принципів державного управління здійснюється на основі поєднання загальних закономірностей державного управління загалом та характерних особливостей якості освіти як об'єкту цього управління. Дані принципи відображають особливості, характер функціонування системи державно-громадського управління якістю освіти та діяльності державних / публічних службовців, що спрямовані на створення умов забезпечення і поліпшення якості освіти. Отже, зазначені принципи мають бути покладені в основу державного стандарту якості освіти, визначати наповнення та специфіку кожного його елементу.

Розглянемо докладно ці групи принципів управління якістю ЗСО⁷⁹.

1. **Група загальних принципів**, серед яких виокремлюють:

а) *суспільно-політичні* (принципи об'єктивності, законності, демократизму, детермінованості, децентралізованості управління, гласності);

б) *державно-управлінської діяльності*, що розкривають відносини та взаємозв'язки методів, форм, стадій та інших елементів діяльності державних органів при здійсненні ними відповідних управлінських функцій⁸⁰.

До них належать принципи:

- професійної компетентності;
- відповідності елементів (методів, форм, стадій) управлінської діяльності державних органів їх функціям і організації;
- постійного удосконалення форм і методів державного управління;

78 Малиновський В.Я. Словник термінів і понять з державного управління. — Центр сприяння інституційному розвитку державної служби. — К., 2005. — С. 19.

79 Лукіна Т.О. Принципи державного управління якістю загальної середньої освіти // Ефективність державного управління: Зб. наук. пр. /ЛФ НАДУ; За заг. ред. А.О. Чемериса. — Л., 2004. — Вип. 5 – 6. — С. 320 – 327.

80 Нижник Н.Р., Машков О.А. Системний підхід в організації державного управління: Навч. посіб. — К.: Вид-во УАДУ. — 1998. — 159 с.

-
- розвитку державно-громадської форми управління;
 - інформаційної достатності та відкритості доступу до інформації про діяльність освіти та управління нею;
 - особистісної відповідальності державних службовців за результати управлінського впливу;
 - стимулювання управлінської діяльності та деякі інші, що відносяться до управлінського процесу.

2. **Група структурних принципів**, які впорядковують структуру групи елементів та поділяються на чотири види:

а) *структурно-цільові*, що відображають закономірності, відношення і взаємозв'язки раціональної побудови «дерева цілей» управління якістю освіти. До них належать принципи: єдності цілей, системності, взаємодоповнюваності, цілеспрямованості й критеріальності, підпорядкованості цілей в їхній ієрархії;

б) *структурно-функціональні*, які характеризують закономірності побудови функціональної структури управління якістю освіти, відношення й взаємозв'язки між її елементами. Це принципи:

- науковості;
- випереджального розвитку теорії щодо практики;
- забезпечення фінансово-економічної стабільності;
- відповідності управлінського впливу реальним потребам і запитам об'єктів державного управління, тобто учасників освітнього процесу та системи освіти загалом;

в) *структурно-організаційні*, що пов'язані із закономірностями побудови організаційної будови системи управління якістю освіти, відношеннями і взаємозв'язками між її складовими. Серед них принципи:

- цілісності системи управління;
- розподілу компетентностей та ієрархічної узгодженості загальних і цільових функцій,
- ефективності організаційної структури;

г) *структурно-процесуальні*, що дають уявлення про основні (визначальні) закономірності, відношення й взаємозв'язки раціонального та ефективного здійснення управлінської діяльності органів державної влади і місцевого самоврядування. До них належать принципи: адаптованості, систематичності оцінювання та встановлення багатоканального зворотного зв'язку.

3. **Спеціальні принципи**, що відображають сутність якості освіти, зокрема загальної середньої, як об'єкта державно-управлінського впливу. Цю групу складають принципи багатоаспектності та перспективності планування.

Названі принципи управління якістю освіти тісно пов'язані між собою, а зміст і прояв одного з них іноді визначає й формулювання іншого. Розкриємо сутність окремих принципів, які відображають сутність та специфіку механізму державно-громадського управління якістю освіти.

Принцип об'єктивності управління якістю ЗСО передбачає необхідність слідування в усіх процесах управління якістю освіти, формулювання й аналізу цілей і результатів освітньої політики вимогам об'єктивних природничих і суспільно-історичних закономірностей, а також реальним можливостям суспільних сил⁸¹. Цей принцип є одним із загальних принципів, на основі якого функціонують різні системи та здійснюються різні види діяльності.

Реалізація даного принципу управління якістю освіти залежить від таких умов:

- рівня розвитку (соціально-економічного, духовного, інтелектуального) суспільства в цілому та тих його складових, які виступають об'єктами державного управління і на які спрямовується управлінський вплив. Інакше кажучи, це визначається кадровим, науковим, матеріально-технічним потенціалом освітніх закладів і наукових організацій, що здійснюють розробку методичного забезпечення і підготовку фахівців;
- цілей, що ставляться перед суспільством і системою освіти у певний період, пріоритетних напрямів розвитку освітньої галузі, тощо;
- ступеня реалістичності, об'єктивності оцінки всіх наявних ресурсів, засобів та інструментів, що мають бути використані у процесі впровадження освітньої політики для успішного досягнення поставлених цілей управління якістю освіти та їх важеного використання;
- закономірностей і особливостей розвитку та функціонування державного управління системою освіти в Україні, які негативно впливають на кінцевий результат. Серед них: інертність всієї системи державного управління, консервативність мислення державних службовців, значна доля авторитаризму в державному управлінні та прийнятті управлінських рішень, відсутність спеціальної сучасної підготовки у більшості управлінських кадрів та багато інших факторів.

Принцип законності управління якістю ЗСО визначає рівень демократичності суспільства та створює правові умови для можливості

81 Атаманчук Г.В. Государственное управление: организационно-функциональные вопросы: Учеб. пособие. — М.: ОАО «НПО» Экономика», 2000. — С. 32.

реалізації на практиці цілей і завдань освітньої політики щодо забезпечення якості й доступності ЗСО в Україні. Перший аспект принципу означає обов'язкове дотримання правових норм всіма державними службовцями, представниками виконавчої влади різних рівнів. Своєчасне виконання державних освітніх програм та реалізація у повному обсязі завдань, які зафіксовані у правових документах є конкретним проявом дії принципу законності управління якістю ЗСО, оскільки саме це підтверджує і реально забезпечує конституційне право громадян на здобуття високоякісної безоплатної освіти. Другий аспект принципу законності управління якістю освіти передбачає створення правових норм (положень, стандартів, інструкцій, тощо), які регламентують та регулюють всю діяльність щодо оцінювання та управління якістю ЗСО за результатами. Серед таких документів зокрема ті, що стосуються створення та функціонування державної служби якості освіти, національної системи моніторингу якості освіти, державного стандарту якості освіти, національної системи показників і критеріїв якості тощо.

Включення до даного переліку *принципу детермінованості управління* якістю освіти обумовлено приналежністю освіти до сфери соціального управління, що викликає необхідність врахування закономірностей та потреб соціального розвитку, суспільних вимог, інтересів держави, характеристик досягнутого системою освіти стану, цілей і завдань модернізації освітньої галузі. Сучасна ідеологія управління якістю освіти ґрунтується на усвідомленні пріоритетності розвитку особистості, створенні всіх умов (правових, процесуальних, ресурсних та інших) для забезпечення якісної сучасної освіти, зокрема загальної середньої, як підґрунтя для зміцнення незалежності та конкурентоспроможності країни на світовій арені.

Принципи професійної компетентності державних / публічних управлінців, розвитку державно-громадської форми управління якістю освіти, інформаційної достатності та відкритості доступу до інформації про діяльність освіти відбивають особливості сучасних реформ та вимог часу. Включення зазначених принципів до системи принципів управління якістю ЗСО викликане зміною загальної політичної лінії щодо здійснення управління освітою, активізацією суспільної думки та необхідністю залучення широких верств громадськості до участі в управлінні освітою, розумінням важливості отримання достовірної управлінської інформації для побудови та забезпечення ефективності функціонування механізму державно-громадського управління освіти та її якостю, орієнтацією на сучасні технології вимірювання й об'єктив-

ного оцінювання якості освітніх послуг, ефективності державно-управлінських рішень і результативності освітніх реформ.

Інтерес до цих принципів у сфері державного управління якістю освіти пов'язаний з інтеграційними процесами, що відбуваються в українському суспільстві останніми роками, входженням української освітньої системи до глобального освітнього простору, проведенням міжнародних та регіональних порівняльних моніторингових досліджень в галузі шкільної освіти. Усе це потребує певних змін у методологічних засадах, на яких ґрунтується інститут державного управління освітою, його формах і, що найголовніше, у мисленні управлінців, рівні теоретичної та практичної фахової підготовки державних службовців у сфері освіти. Сучасний процес вироблення та прийняття державно-управлінських рішень потребує знань соціології, психології, філософії, політології, загального менеджменту, технологій оцінки результатів, економіки, навичок роботи з узагальненою статистичною інформацією та багато інших спеціальних умінь. Від рівня професійної компетентності, психологічної готовності представників органів управління освітою до проведення реформ значною мірою залежить виваженість, реалістичність, демократичність самої освітньої політики та її здійснення, вибір напрямів розвитку освітньої системи, ступінь її відкритості як для громадян України, так і до світової спільноти, ефективність практичної реалізації політичних завдань, нарешті, якість самої освіти та управління нею.

Принцип відкритості доступу до інформації про результати діяльності освіти передбачає насамперед вільний обмін інформацією між управлінськими структурами, освітнім середовищем та суспільством з метою коригування цілей і завдань розвитку, виявлення та усунення недоліків, а отже й, поліпшення якості освіти як результату, як освітнього процесу і як системи одночасно. Ступінь відкритості доступу до інформації залежить, на думку Г.В. Єльнікової, «від взаємодовіри і ступеня психологічного захисту. Зниження ступеня психологічного захисту підвищує взаємодовіру і ступінь відкритості, яка допомагає узгодити цілі взаємодіючих сторін і скооперуватися для досягнення загальної узгодженої мети»⁸².

Принцип системності управління якістю освіти пов'язаний з складністю системи освіти як об'єкта управління та багатоаспектністю категорії якості освіти. Реалізація цього принципу передбачає необхідність

82 Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: Монографія. – К.: ДАККО, 1999. — С. 73.

здійснення узагальненого, системного державно-громадського управління різними складовими, об'єктами та елементами системи освіти та її якістю, оскільки ці складові взаємозалежні, а процеси, що в них відбуваються, взаємообумовлені, і зміни одного з них обов'язково викликають зміни в інших. Отже, досягнення поставлених цілей, забезпечення сталого розвитку системи освіти, поліпшення досягнутої нею якості, тобто забезпечення ефективного управління якістю освіти, можливе лише за умови подання освіти та її якості складними системами з логічним дотриманням усіх законів, правил, технологій управління ними як системними об'єктами.

Принцип цілеспрямованості й критеріальності управління якістю освіти передбачає встановлення цілей розвитку системи ЗСО: віддалених (перспективних), загальних, найближчих, першочергових і другорядних через чітко окреслені бажані (заплановані) результати, які можна виміряти й оцінити. Цілі, що сформульовані на державному рівні, не лише нормативно затверджуються, але й трансформуються, адаптуються на всіх нижчих рівнях функціонування системи управління освіти.

Цей принцип пов'язаний з *принципом підпорядкованості цілей в їхній ієрархії*. Для спрямування діяльності всіх суб'єктів управління освітою, освітніх установ і навчальних закладів будується модель запланованого результату, виражена у певних параметрах. Оцінювання результативності й ефективності діяльності органів управління якістю ЗСО щодо досягнення певних цілей здійснюється в ході моніторингу (національного, регіонального, місцевого) шляхом вимірювання за допомогою спеціальних методів і способів досягнутих результатів за визначеними параметрами і критеріями з подальшим порівнянням цих результатів із запланованими (бажаними). Даний процес неможливий без встановлення *багатоканального зворотного зв'язку* між органами управління всіх рівнів, об'єктами системи ЗСО та відповідними центрами моніторингу якості ЗСО.

Принципи науковості та випереджального розвитку теорії відносно практики ґрунтуються на розумінні державного управління як науки. Це насамперед потребує спеціальної фахової теоретичної та практичної підготовки державних / публічних службовців, а також розуміння того, що всі процеси та явища, які відбуваються в освітній галузі, обумовлені суспільно-політичним впливом. Отже, вироблення державно-управлінського рішення та планування реформ у сфері шкільної освіти потрібно здійснювати із застосуванням ґрунтовної достовірної інформації, яка складає так зване інформаційне підґрунтя державного управління якістю ЗСО. З цією метою всебічне вивчення досягнутого стану системи ЗСО,

виявлення чинників впливу та оцінювання їх величини (вагомості), прогнозування подальшого розвитку має проводитись на основі прогностики, сучасних технологій оцінювання та теорії стратегічного планування.

Розглянуті принципи управління якістю ЗСО передбачають, що розробка і впровадження державних (національних, регіональних) програм розвитку ЗСО та моделювання її бажаного стану будуть успішними, якщо базуватимуться на наукових підходах до планування діяльності та оцінювання результатів аналітичних досліджень, налагодженій системі зворотного зв'язку як інструменту перевірки правильності поставлених завдань. Основою управління якістю ЗСО на всіх рівнях (національному, регіональному, місцевому) має бути системний аналіз та прогнозування результатів розвитку освітньої системи. Це дасть змогу виявити основні чинники, найбільш слабкі ланки і так звані системоутворюючі елементи, дія на які управлінських структур забезпечить ефективніший вплив на всю систему освіти в цілому. Інакше кажучи, будь-яка освітня реформа повинна мати потужну наукову базу, а не здійснюватись за принципом «дії навмання» у спробах пошуку можливого виходу з кризової ситуації.

Принцип відповідності управлінського впливу реальним потребам і запитам об'єктів державного /публічного управління, тобто учасників освітнього процесу та системи ЗСО, не можна назвати таким, що відноситься лише до освітньої сфери. Система управління освітою покликана виступати тією рушійною силою, яка спрямовує розвиток системи освіти та координує будь-які її взаємодії з іншими соціальними об'єктами. Проте, державно-управлінська діяльність має ґрунтуватися на знанні та врахуванні на практиці реальних потреб, проблем, що виникають в освіті та суспільстві. При цьому ця діяльність не лише відповідатиме загальній меті розвитку освіти та ідеям демократизації суспільства, а й стане більш ефективною завдяки збігу інтересів представників органів державного /публічного управління освітою з інтересами, прагненнями педагогів, учнів, студентів та громадськості в цілому. Варто зазначити, що ми розглядаємо випадок, коли потреби об'єктів управління, тобто системи освіти, не розходяться діаметрально з політичною лінією держави у цих питаннях.

Принцип адаптивності управління якістю ЗСО полягає у необхідності узгодження й адаптації загальних цілей, методів і функцій управління якістю освіти на всій ієрархії управлінських органів відповідно до суспільно-політичних та інших викликів, змінюваних умов життя та завдань реформування системи ЗСО з метою успішної реалізації управління системою освіти та її якістю. Конкретні цілі кожного рівня (регіональні, місцеві тощо), а також інформаційний банк даних мають формуватися

залежно від специфіки та особливостей об'єкта управлінського впливу і потреб системи управління освітою.

Принцип розподілу компетентностей та ієрархічної узгодженості загальних і цільових функцій в управлінні якістю ЗСО частково пов'язаний з принципом адаптивності. Даний принцип проголошує необхідність обов'язкового розподілу повноважень і сфери діяльності різних органів управління якістю освіти. Це поширюється також і на оцінювання якості ЗСО як кінцевого результату діяльності системи освіти, ефективності освітніх реформ та результативності освітньої політики в цілому, що є невід'ємною частиною сучасної теорії управління складними об'єктами. Проте, саме оцінювання має бути незалежним, зовнішнім як по відношенню до об'єкту управління, так і по відношенню до державно-управлінських структур. Аналітична оціночна діяльність має здійснюватися спеціальними компетентними організаціями – *центрами моніторингу якості ЗСО* на замовлення уряду, державної влади, місцевого самоврядування або органів управління освітою різних організаційних рівнів.

Принципи систематичності оцінювання якості ЗСО та встановлення багатоканального зворотного зв'язку є логічним продовженням розглянутих вище принципів розподілу компетентностей, науковості, цілеспрямованості й критеріальності, інформаційної достатності та деяких інших. Згідно з основними положеннями технології тотального менеджменту та теорії управління якістю продукції, процедури оцінювання досягнутих результатів та встановлення зворотного зв'язку є обов'язковою умовою здійснення ефективного державно-громадського управління якістю освіти.

Принцип багатоаспектності управління якістю ЗСО ґрунтується на розумінні якості освіти як складного об'єкту управлінського впливу. У світовій практиці загальноприйнятим є оцінювання досягнутої якості освіти та ефективності управління нею за багатьма показниками і критеріями, що в цілому дає змогу сформулювати узагальнене уявлення про стан цієї системи. Бажаної якості ЗСО можна досягти лише за умови одночасного узгодженого впливу на всі складові системи освіти з боку органів управління освітою та громадськості. Недостатня увага до якоїсь із складових категорії якості ЗСО призводить до погіршення цієї якості в цілому. Таким чином, управління якістю ЗСО має бути багатоаспектним і спрямовуватись одночасно на управління:

- процесами і механізмами фінансування системи ЗСО відповідно до чинного законодавства;
- кадровим потенціалом (розподіл і прогнозування потреби у фахівцях для сфери ЗСО та управління нею);

-
- матеріально-технічними ресурсами, що забезпечують можливість реалізації якісного освітнього процесу відповідно до вимог Державних освітніх стандартів та навчальних програм;
 - науково-методичним забезпеченням навчально-виховного процесу, гарантуванням та оцінкою його якості;
 - програмами соціального захисту учасників освітнього процесу (контроль за їх виконанням, результативністю, ефективністю та якістю).

3.3. ФУНКЦІЇ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В енциклопедичному словнику в найбільш загальному розумінні *функція* визначена як обов'язок виконання певної роботи, прояв діяльності, призначення або виконання чого-небудь.

Функція управління є однією з основоположних, фундаментальних категорій загальної теорії управління, науки державного управління та менеджменту якості. Зокрема зміст державного управління освітою, його цілі й завдання найбільш яскраво і виразно розкриваються у його функціях. На кожному ієрархічному рівні управління освітою ці функції реалізуються через відповідний механізм державного управління освітою, тобто через «сукупність практичних заходів (рішень, важелів, стимулів, методів, процесів), за допомогою яких суб'єкти управління, впливаючи на сферу освіти з метою досягнення поставлених цілей, забезпечують її функціонування і розвиток»⁸³.

Згідно з основними положеннями загальної теорії управління *функція управління* є частиною управлінського циклу, що характеризується регулярністю і визначає спеціалізацію управлінської праці незалежно від сфери діяльності об'єкта господарювання⁸⁴. Фахівці виокремлюють загальну та конкретну (часткову) функції. Остання використовується для конкретизації загальної функції управління відповідно до специфіки управління певним об'єктом або елементом керованої системи.

Функція управління – це самостійний вид управлінської діяльності, що характеризується специфічністю мети, має відповідний меті характер

83 Енциклопедія державного управління : у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України ; наук.-ред. колегія : Ю. В. Ковбасюк (голова) та ін. — К. : НАДУ, 2011. — Т. 4 : Галузеве управління / наук.-ред. колегія : М. М. Іжа (співголова), В. Г. Бодров (співголова) та ін. — 2011. — С. 407.

84 Хміль Ф.І. Становлення сучасного менеджменту в Україні (проблеми теорії та практики): Монографія. — К.; Л., 1996. — 206 с.

діяльності, структуру, функціональну інтегративність, системний зміст, наскрізний характер цього виду діяльності.

Деякі загальної функції управління описуються в літературі частіше, ніж інші, наприклад, класичні функції управління за А.Файолем (функції організації, планування, контролю), а деякі значно рідше, зокрема функція аналізу. Об'єднуючою основою виокремлення дій в окрему функцію є мета, на досягнення якої спрямовується ця дія.

Функція державного управління – це специфічний за предметом, змістом і засобом забезпечення цілісний управлінський вплив держави. Для реалізації цього впливу функції державного управління розподіляють «по вертикалі» і «по горизонталі» управлінських функцій державних органів, формуючи у такий спосіб функціональну структуру державного управління. Набір функцій державного управління не є постійним, він залежить від стану, структури, ступеня самокерованості управлінських суспільних процесів, а також місця і ролі держави в суспільному житті⁸⁵.

Виокремлюють дві групи *загальних функцій управління освітою*⁸⁶:

- *основні (або стрижневі)*: інформаційного забезпечення, встановлення комунікативних зв'язків, перетворення (обробка) інформації, керівництв;
- *циклічно-локалізовані*: цілевстановлення і прогнозування, планування і програмування, організації і мотивації, контролю і регулювання.

Поєднання двох функцій в одну з подвійною назвою в групі циклічно-локалізованих функцій пояснюється необхідністю посилення подвійної мети кожної з них та наявності закономірного зв'язку між діями, спрямованими на досягнення обох цілей одночасно. Крім того, існує велика кількість цільових функцій управління, які проявляються на різних організаційних рівнях освіти і які зумовлені змінами зовнішніх та внутрішніх факторів середовища.

Таким чином, *функція* є спеціалізованим вид управлінської діяльності, який пов'язаний з певною метою – запланованим результатом.

Як зазначалося вище, управління якістю освіти є стрижневим центральним напрямом державного / публічного управління освітою.

Завдання визначення функцій управління якістю освіти, зокрема ЗСО, та розкриття їх сутності є ключовими для підвищення ефективності й результативності управлінської діяльності та досягнення основних цілей

85 Нижник Н.Р., Машков О.А. Системний підхід в організації державного управління: Навч. посіб. — К.: Вид-во УАДУ. — 1998. — С. 81.

86 Сльникова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: Монографія. — К.: ДАККО, 1999. — С. 79.

освітньої реформи. Велику роль у реалізації зазначених функцій відіграє компетентність виконавців, розуміння ними основної мети управління якістю освіти та місії відповідних структур.

Функції державного управління якістю ЗСО поділяють на два типи ⁸⁷:

а) *основних*, до яких належать функції:

- забезпечення уряду, органів державного управління всіх рівнів управлінською інформацією;
- управління кадровими ресурсами.

б) *циклічно-локалізованих (або процесуальних)* функції, а саме:

- цілепокладання і прогнозування;
- планування й програмування;
- організацію та мотивацію;
- контроль і регулювання.

Дана класифікація функцій державного управління якістю освіти достатньо точно відображає багатоаспектність такого управління. Загальні функції державного управління наповнюються конкретним змістом тоді, коли їх застосовують для розв'язання специфічних завдань певної системи. Оскільки у нашому випадку такою системою є система державного управління якістю ЗСО, тому зміст цих функцій буде визначатися рівнем (національним, регіональним, місцевим) здійснення цього управління. Зміст цільових функцій державного управління якістю ЗСО може залежати також від конкретного напрямку діяльності об'єктів системи освіти, спрямованості освітніх програм розвитку освіти на різних ієрархічних рівнях, способів здійснення державного / публічного управління освітою (централізація та децентралізація управління, автономізація закладів освіти, тощо), змін в суспільно-політичній та економічній структурі суспільства і формах впровадження механізмів державно-громадського управління якістю освіти та ін.

Включення *функції інформаційного забезпечення* до переліку загальних функцій державного управління якістю ЗСО пов'язане із значимістю тієї ролі, яку покликана відігравати управлінська інформація про стан розвитку та якість освітньої системи. Інформація виступає найважливішим засобом організації та регулювання приватної та суспільної життєдіяльності, однією з форм закріплення й поширення наявних і набутих знань, дієвим інструментом управління. Перед суспільством стоять завдання оволодіння інформацією, її організації, створення каналів руху, способів осмислення й оцінки, механізмів ефективного її вико-

87 Лукіна Т.О. Функції державного управління якістю загальної середньої освіти // Актуальні проблеми державного управління: Зб. наук. пр. ХФ НАДУ. — Х., 2004. — №3. — С. 75–82.

ристання на практиці. Це пояснюється тим, що державно-управлінська діяльність за своєю сутністю є ні що інше як управління процесами пошуку, фіксації, аналізу, оцінки, поширення спеціальної управлінської інформації, яка потрібна для здійснення державно-управляючого впливу на об'єкт управління. Отже, функція перетворення управлінської інформації про якість ЗСО означає виділення переліку показників, за якими здійснюватиметься її збирання, аналіз, узагальнення з метою надання оцінки досягнутим результатам, управлінським діям, освітнім програмам та формування органом державного управління якістю освіти відповідного управлінського рішення.

Реалізація функції інформаційного забезпечення передбачає створення механізму передачі необхідних потоків статистичної, аналітичної інформації, правових та інструктивно-методичних та інших документів між ієрархічними організаційними рівнями управління якістю ЗСО та суб'єктами системи ЗСО, тобто створення єдиної комп'ютерної мережі та банку даних освітньої системи. У цей процес залучається також і національна система моніторингу якості освіти, яка здійснює зовнішню незалежну оцінку діяльності системи ЗСО і управління нею, виступає основним джерелом статистичної та аналітичної інформації про систему освіти. Одержана інформація повідомляється органам виконавчої влади, уряду, громадськості. Таким чином, система моніторингу якості ЗСО відповідного рівня бере участь у збиранні та циркуляції потоків управлінської інформації та підготовці проектів державно-управлінських рішень щодо функціонування системи освіти та поліпшення її якості.

Функція управління кадровими ресурсами має надзвичайну важливість для забезпечення потенційної можливості успішної реалізації освітньої політики, зокрема в аспекті оцінювання й державно-громадського управління якістю ЗСО як одного з її пріоритетних напрямів. Якість кадрів виступає одним з показників, за яким може оцінюватись якість освіти. Некомпетентність державних /публічних службовців при виконанні ними своїх професійних обов'язків порушує одну з вимог здійснення державного управління якістю освіти. Реалізація даної функції передбачає формування та втілення цілісної кадрової політики, а саме:

- визначення загальної стратегії і тактики у підготовці фахівців з якості освіти;
- окреслення кола методологічних і політичних питань, що формують зміст цієї роботи з кадрами;
- управління питаннями професійної підготовки та підвищення кваліфікації як педагогічних, так і державно-управлінських ка-

-
-
- днів в системі освіти всіх рівнів, забезпечення можливостей для їх професійного росту;
 - комплектацію штатів кваліфікованими кадрами в сфері державно-громадського управління якістю освіти та їх просування по службі;
 - планування на перспективу потреби в кадрах з питань державного управління якістю освіти, оцінювання їх професійних якостей, тощо.

3.4. МІЖНАРОДНІ СТАНДАРТИ ISO СЕРІЇ 9000 У СФЕРІ ОСВІТИ

ISO (англ. *International Organization for Standardization* – Міжнародна організація із стандартизації) об'єднує міжнародні стандарти, що окреслюють вимоги до системи менеджменту якості організацій та підприємств. Завдяки своїй універсальності вони можуть бути застосовані до організацій і підприємств різної форми власності, розмірів майже в усіх сферах і галузях діяльності, у тому числі й у сфері освіти. Стандарт ISO 9001 входить до серії 9000. Перша версія стандартів ISO серії 9000 була опублікована в 1987 році. Спочатку, до складу цієї серії входило всього п'ять стандартів. Крім того, до цієї ж серії стали відносити і стандарт на термінологію менеджменту якості, опублікований у 1986 році. Основою цих стандартів вважається Технічний комітет ТК 176 Міжнародної Організації. При розробці першої версії стандарту ISO 9001 керувалися стандартом BS 5750, що був створений BSI — Британським Інститутом Стандартів для галузевих стандартів військово-промислового комплексу.

Зазначені стандарти періодично переглядаються, уточнюються, на їх основі розробляються національні стандарти. Для України Національний стандарт, що відповідає міжнародному ISO 9001 — ДСТУ ISO 9001:2015 «Система управління якістю». Характерною ознакою цих стандартів є їх універсальність і можливість використовувати

Стандарт ISO 9001 був внесений до Книги рекордів Гіннеса як найбільш широко застосовний нормативний документ у світі. Системи управління якістю за моделлю цього стандарту впровадило понад 1,3 мільйони організацій у майже 200 країнах світу. В Україні цей стандарт впроваджено не лише у сотнях організацій, а й у десятках закладів вищої освіти.

Варто зазначити, що ISO 9001 не є обов'язковим — це система добровільної сертифікації, а її положення носять рекомендаційний характер. Проте, проходження цієї сертифікації та дотримання норм стандарту суттєво підвищує конкурентні характеристики організацій

(або підприємства, установи, закладу), де він був упроваджений, та її продукції або послуг.

У стандартах ISO серії 9000 версії 2008 року було запроваджено кілька стандартів різних типів. Кожен тип мав своє призначення. Стандарти серії розділялися на три основні типи — тип А, тип В і тип С. Такий же розподіл на типи застосовується і до стандартів інших серій, розроблених на різні системи менеджменту (екологічного менеджменту, промислової безпеки та ін.).

Стандарти типу А — це стандарти, що містять вимоги до системи менеджменту. Даний тип стандартів дозволяє різним суб'єктам економічної діяльності демонструвати свою здатність виконувати внутрішні та зовнішні вимоги за рахунок розробки й впровадження відповідної системи менеджменту. Сертифікація проводиться лише за цим типом стандартів.

Стандарти типу В — це стандарти, що містять керівні вказівки до системи менеджменту. Стандарти цього типу допомагають організаціям застосовувати вимоги, вказані в стандартах типу А, за рахунок додаткових пояснень по тих або інших елементах вимог до системи менеджменту.

Стандарти типу С — ці стандарти взаємопов'язані зі стандартами на систему менеджменту. В них представлена додаткова інформація зі специфічних питань системи менеджменту або наведені пояснення щодо використання окремих методів, які забезпечують реалізацію вимог до системи менеджменту.

Як зазначалося, стандарти ISO серії 9000 є загальними стандартами, які можуть застосовуватися до будь-якої організації або установи незалежно від галузі, у якій вона функціонує, але у багатьох галузях існують певні вимоги, які зобов'язані виконувати організації. Це зумовлено видом продукції або послуг, а також і законодавчими ініціативами щодо забезпечення вимог безпеки продукції для споживача.

Отже, у сфері освіти діють так звані освітні галузеві стандарти, як міжнародні, так і національні. Вони належать до стандартів типу В. Міжнародним стандартом ISO серії 9000 системи якості у сфері освіти до 2018 року був лише один — *ISO/IWA 2 «Quality management systems. Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education» (Системи менеджменту якості. Керівні вказівки по вживанню ISO 9001:2000 в освіті)*. На сьогодні він є чинним, але застарілим.

Цей міжнародний стандарт був розроблений за результатами угоди міжнародної конференції (IWA 2 — International Workshop Agreement), що відбулася у Мексиці (2002 р.). Перша редакція стандарту (IWA 2:2003)

була прийнята в 2003 року, друга редакція стандарту (IWA 2:2007) прийнята в 2007 році.

У 2003 році ISO опублікувала керівні принципи ISO 9001: 2000 для освітнього сектору. Основна їх мета полягала у сприянні організаціям і установам освіти у розробці освітніх продуктів та наданні освітніх послуг. Ці рекомендації, так звані настанови, були розроблені для освітніх закладів початкової, середньої або вищої освіти, а також для різних видів навчання – дистанційного та електронного. Саме це дає підстави стверджувати, що ISO 21001 є правонаступником ISO / IWA 2: 2007, Стандарту систем управління якістю, прийнятого для сектору освіти.

На заміну цього стандарту у 2018 році був затверджений стандарт ISO 21001:2018 — «Educational organizations – Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use» — Освітні організації — Системи менеджменту для освітніх організацій — Вимоги та настанови щодо застосування. Цей стандарт, який коротко має назву Системи управління освітніми організаціями (EOMS), є чинним дотепер. Цей стандарт ISO 21001 принципово не відрізняється від попереднього ISO 9001: 2015, він лише деталізує питання управління якістю освітньої послуги. Над розробкою ISO 21001 працювала команда ISO / PC 288, роботу очолювало Корейське агентство з технологій та стандартів (KATS), а робоча група складалася з 86 міжгалузевих експертів із 39 національних органів стандартизації за участю додаткових організацій зацікавлених сторін з різних освітніх галузей.

Даний стандарт регламентує діяльність освітніх організацій та установ, освітні відповідні послуги і продукти освітньої діяльності, містить вказівки, спрямовані на вдосконалення та / або покращення освітніх послуг та продуктів, на процеси надання освітніх послуг. ISO 21001: 2018 призначений для використання всіма постачальниками освітніх послуг, починаючи від дитячих садків і закінчуючи закладами вищої освіти, центрами професійного та он-лайн навчання. Дія стандарту EOMS поширюється на заклади освіти державного і приватного секторів. Він також може застосовуватися освітніми підрозділами у великих організаціях, для яких освіта не є основним видом діяльністю, наприклад до відділів професійної підготовки. Стандарт не поширюється на організації, діяльність яких полягає виключно в розробці продуктів або виготовленні продукції для сфери освіти.

EOMS виступає своєрідним інструментом управління організаціями і установами, які надають освітні послуги або створюють освітні продукти. Завдяки настановам, що містяться у стандарті створюється можливість

досягнення поставлених цілей шляхом побудови ефективної взаємодії між усіма зацікавленими сторонами і закладом освіти. EOMS має набір вимог, спрямованих на допомогу освітнім організаціям / установам у виробленні адекватної цілям і завданням освітньої політики та процедур, які б забезпечували потреби, освітні запити здобувачів освіти, вимоги співробітників (викладачів, службовців), клієнтів та усіх бенефіціарів.

Застосування стандарту ISO 21001:2018 спрямоване на досягнення таких результатів, як: стандартизація процедур здобуття професійної освіти; забезпечення постійного моніторингу процесу документування освітнього процесу; гарантування виконання державних вимог у сфері освіти; гарантування якості освітніх послуг, якості викладацького складу і якості освітнього контенту. Впровадження стандарту ISO 21001:2018 має на меті підвищення ефективності системи менеджменту якості освітньої установи і безперервне підвищення якості освітніх послуг, що надається тим, хто здобуває освіту. Цей стандарт може бути використано для сертифікації освітніх установ.

Дотримання вимог стандарту ISO 21001:2018 передбачає різні обов'язкові заходи в межах сфери повноважень системи управління, тобто внутрішній аудит, оцінку задоволеності учнів, контроль за процесами, продуктами або послугами, що надаються зовні, перегляд програм та щорічні огляди менеджменту систем управління організацією, інші дії, що реалізуються з метою виявлення та для усунення недоліків і прогалин у реалізації діяльності з управління якістю освіти.

Окрім міжнародного стандарту ISO 21001:2018 (Educational organizations — Management systems for educational organizations) у деяких країнах розроблені і прийняті національні стандарти системи менеджменту якості в освіті. Наприклад:

- Національний стандарт Австралії HB 90.7-2000 — «Education and Training Guide to ISO 9001:2000» (Керівництво по ISO 9001:2000 для освітніх організацій і навчальних установ). Він містить керівні вказівки щодо застосування ISO 9001:2000 в освітніх установах у термінах, зрозумілих для фахівців у сфері освіти. Також у стандарті наводяться найбільш типові приклади щодо реалізації вимог. У 2016 році стандарт було переглянуто і приведено у відповідність до ISO 9001:2015. Цей стандарт містить керівні вказівки із застосування ISO 9001:2015 в освітніх установах.
- Стандарт США ASQ Z1.11-2011 — «Quality assurance standards — Requirements for education organizations» (Стандарти забезпечення якості — Керівні вказівки з використання в освітніх і навчальних організаціях). Стандарт містить пояснення і рекомендації щодо

-
- виконання вимог стандарту Q9001-2002 (американського аналогу міжнародного стандарту ISO 9001:2000) в освітніх установах.
- Стандарт Аргентини — Esquema 1 IRAM 30000 — «Guia para la interpretacion de la norma ISO 9001:2000 en la educacion» (Керівництво по інтерпретації стандарту ISO 9001:2000 в освіті). У ньому даються рекомендації до використання вимог ISO 9001 відносно освітніх установ та інтерпретація цих вимог у термінах освітньої сфери. На сьогодні цей стандарт не діє.
 - Стандарт Європейської асоціації гарантії якості у вищій освіті (European Association for Quality Assurance in Higher Education) — «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG 2015)» (Стандарти і рекомендації для гарантії якості вищої освіти в європейському просторі). Цей стандарт є одним з елементів розвитку Болонської угоди, містить рекомендації закладам вищої освіти щодо підвищення якості освітніх послуг, стандарти і рекомендації для зовнішніх систем гарантії якості, а також стандарти і рекомендації для акредитованих агентств і організацій щодо гарантії якості. Вимоги цього стандарту безпосередньо не пов'язані з вимогами ISO 9001, проте перекликаються з ними за своєю суттю. Текст цього документу можна поглянути на сайті Європейської асоціації гарантії якості у вищій освіті (ENQA).

Принципи менеджменту якості

Стандарти ISO серії 9000, як зазначалося, відображають ідеологію менеджменту якості, що є основою для побудови і розвитку системи якості в будь-якій організації. В основу сучасної системи менеджменту якості освіти покладено 11 принципів⁸⁸. Принципи менеджменту якості сформульовані досить коротко, але ідея, закладена у формулюваннях принципів, розгортається далі в конкретних вимогах цього стандарту.

Вперше *принципи менеджменту якості* були включені в текст стандартів версії 2000 років. Стандарт ISO 21001:2018 містить наступні принципи менеджменту якості⁸⁹:

88 ISO 21001:2018: Educational organizations. Management systems for educational organizations. Requirements with guidance for use. Available: <https://pecb.com/whitepaper/iso-210012018—educational-organizations—management-systems-for-educational-organizations—requirements-with-guidance-for-use#:~:text=Structure%20of%20the%20ISO%2021001%20standard&text=It%20is%20written%20in%20a,strategic%20direction%2C%20policies%20and%20objectives>. (дата звернення 25.06.2020).

89 Educational organizations. Management systems for educational organizations. Requirements with guidance for use. International Standart. Available: <https://www.sis.se/api/document/preview/80003904/>(дата звернення 25.06.2020).

-
-
1. *Організація має бути сфокусована на замовника* – здобувачів освіти та інших бенефіціарів. Це означає, що організація залежить від своїх замовників і тому повинна розуміти поточні й майбутні потреби замовника, виконувати вимоги замовника і прагнути перевершувати його очікування.

Ключові переваги, які надає впровадження цього принципу:

- збільшення доходу і частки ринку за рахунок більш гнучкої та більш швидкої реакції на зміни, що відбуваються на ринку;
 - збільшення ефективності використання ресурсів організації за рахунок зростання задоволеності споживачів;
 - підвищення лояльності споживачів і за рахунок цього збільшення повторних замовлень.
2. *Візіонерне лідерство, яке передбачає залучення усіх учнів та інших бенефіціарів до створення, написання та реалізації місії, візії та цілей організації.* Надзвичайно важлива роль і керівництва у створенні оточення, в якому люди стають повністю залученими у процес досягнення цілей організації. Зосередження уваги на учнях та інших бенефіціарах обумовлює визначення додаткових вимог до освіти людей з особливими потребами. Ця вимога проходить червоною ниткою крізь усі інші принципи менеджменту якості у стандарті.

Для ефективного досягнення цілей організації її керівництво повинне бути лідером у досягненні цих цілей, прикладом для всіх співробітників та учасників освітнього процесу.

Ключові переваги, які забезпечує впровадження цього принципу:

- підвищення вмотивованості усіх учнів та інших бенефіціарів на досягнення поставлених цілей, що досягається через розуміння і підтримку ними цілей організації;
 - поява можливості вибудовувати, виконувати і оцінювати будь-які дії в організації на основі єдиних несуперечливих принципів;
 - зменшення неузгодженості та непорозуміння між різними рівнями управління в організації.
3. *Повне залучення всіх працівників організації та використання їх здібностей на благо організації.* Для організації важливо, щоб усі залучені особи були компетентними, наділеними повноваженнями та брали участь у формуванні цінності.

Принцип виходить з розуміння того, що добре і ефективно люди в організації (установі, закладі) зможуть працювати лише тоді, коли вони захоплені своєю роботою, коли вона їм цікава. Таким чином, для того, щоб досягти високої якості в організації мають бути створені всі необ-

хідні умови для формування максимальної зацікавленості людей своєю роботою.

Ключові переваги, які надає впровадження цього принципу:

- висока вмотивованість, активна участь співробітників у всіх процесах організації, що підвищує ефективність їх праці;
 - реальна відповідальність співробітників за свої власні пропозиції і нововведення;
 - зацікавленість співробітників у розробці пропозицій і впровадженні інновацій в своїй роботі та роботі організації в цілому, що сприяє швидшому досягненню цілей організації;
 - прагнення брати участь і допомагати процесу безперервного поліпшення роботи організації (установи, закладу).
4. *Реалізація процесного підходу в організації діяльності установи, що надає можливість найкраще управляти усіма ресурсами для досягнення поставлених цілей.*

Цей принцип виходить з припущення, що передбачувані результати будуть досягатися значно ефективніше, коли призначення та спосіб реалізації діяльності буде зрозумілим для всіх учасників. Будь-яка діяльність в організації повинна розглядатися як сукупність взаємопов'язаних процесів, що функціонують як цілісна система. Отже, ця система повинна чітко і однозначно визначати входи, виходи, ресурси, операції, взаємозв'язок всіх складових процесу.

Ключові переваги, які надає впровадження цього принципу:

- зниження вартості і скорочення виробничого циклу за рахунок більш ефективного використання ресурсів;
 - передбачуваність результатів роботи, а значить їх повторюваність (циклічність) і можливість поліпшення у разі необхідності;
 - пріоритетна увага питанням поліпшення (удосконалення) роботи.
5. *Прагнення до постійного удосконалення (розвитку) організації як основна мета діяльності.*

Ключові переваги, які забезпечує впровадження цього принципу:

- здобуття переваг за рахунок збільшення можливостей організації;
 - вибудовування дій з поліпшення, що виконуються на всіх рівнях організації (установи, закладу), в єдину стратегію організації;
 - поява можливості швидкого реагування на виникаючі зміни в зовнішньому оточенні організації (установи, закладу).
6. *Застосування підходу до ухвалення рішень, що заснований на доказах. Цей підхід передбачає використання фактів, проведення аналізу та оцінки об'єктивності інформації.*

Ключові переваги, які надає використання цього принципу:

-
- обґрунтованість кожного ухваленого рішення достовірними даними;
 - підтвердження ефективності ухвалених рішень шляхом аналізу фактичних даних;
 - можливість внесення обґрунтованих змін до раніше ухвалених рішень.
7. *Управління своїми відносинами із зацікавленими сторонами, насамперед, постачальниками, для формування стійкого успіху організації, підвищення здатності учасників цих відносин до створення цінності.*

Цей принцип орієнтує організацію на розвиток своїх постачальників та підвищення довіри до них. У результаті такий підхід зменшує витрати установи на надання освітніх послуг та на продукцію, що випускається.

Ключові переваги, які надає впровадження цього принципу:

- оптимізація витрат і ресурсів;
 - зацікавленість обох сторін в адекватних спільних діях у разі зміни ситуації на ринку;
 - підвищення цінності взаємного партнерства між організацією та її постачальником.
8. *Спрямованість на досягнення соціальної відповідальності.* Цей принцип означає, що соціальна відповідальність організацій забезпечує їм можливість досягати довгострокового успіху шляхом підтримки більш стійких результатів своєї діяльності.

Ключові переваги, які надає впровадження цього принципу:

- підвищення шансів суспільства досягати сталого розвитку, поліпшувати власне життя і життя наступних поколінь;
 - допомога здобувачам розвивати свої соціальні навички, формувати відчуття зв'язку з навколишнім світом, розвивати здатність до вивчення питань щодо своїх обов'язків як громадянина країни і світу;
 - створення навчальних середовищ у закладах освіти, де всі учні / студенти прагнуть до досконалості у використанні своїх талантів, шукають відповідальності за добросовісність та якість своєї роботи, знаходять значущі практики та не поступаються своїм прагненням бути соціально відповідальними.
9. *Дотримання доступності та справедливості.* Цей принцип орієнтує організацію (установу, заклад) на дотримання умов прозорості процедур, її підзвітності перед здобувачами та бенефіціарами. Успішність освітньої установи визначається її орієнтацією на задоволення індивідуальних і спеціальних освітніх потреб, інтересів, розвиток здібностей та врахування досвіду здобувачів.

Ключові переваги, які забезпечує впровадження цього принципу:

- можливість забезпечення рівного доступу до освіти всіх громадян незалежно від расової, національної приналежності, рівня доходів та інших відмінностей;
- сприяння створенню умов для всебічного розвитку інтелектуального й творчого потенціалу особистості.

10. *Етична поведінка в освіті*. Цей принцип передбачає здатність організації дотримуватися етичних норм поведінки, створювати справедливі професійні стосунки і середовище, у якому коректно взаємодіють представники усіх зацікавлених сторін, не допускаються конфлікти інтересів, а діяльність спрямована на благо суспільства.

Ключові переваги, які надає впровадження цього принципу:

- реальна відповідальність співробітників та інших учасників освітнього процесу за власні дії;
- зменшення непорозуміння між здобувачами освіти, учасниками освітнього процесу та бенефіціарами;
- втілення академічної доброчесності у практику роботи освітніх установ.

11. *Безпека та захист даних*. Цей принцип передбачає, що освітня організація створює середовище, у якому всі зацікавлені сторони можуть взаємодіяти з нею з повною впевненістю, що вони підтримують контроль за використанням власних даних, і що освітня організація буде ставитися до їх даних з відповідною уважністю та конфіденційністю.

Ключові переваги, які забезпечує впровадження цього принципу:

- підтвердження захисту персональних даних в умовах розвитку цифрових технологій та поширення уваги до інформаційної безпеки.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. На яких рівнях здійснюється управління якістю ЗСО в Україні?
2. Хто є суб'єктами управління якістю ЗСО?
3. Які повноваження суб'єктів управління якістю ЗСО?
4. З якою метою необхідно здійснювати оцінювання та державне управління якістю освіти?
5. Назвіть основні елементи структурної моделі якості освіти як системи та результату управлінської діяльності.
6. Який зміст вкладається у термін «державне управління якістю освіти»?
7. Які зміни відбулися у системі управління якістю ЗСО в Україні після ухвалення нових законів «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту»?

-
8. Що називається принципом управління якістю ЗСО?
 9. Яку структуру має система принципів управління якістю ЗСО?
 10. Назвіть принципи управління якістю ЗСО?
 11. Розкрийте зміст принципів управління якістю ЗСО.
 12. Чому принципи управління освітою та принципи управління якістю ЗСО взаємопов'язані між собою?
 13. Що називається функцією управління якістю ЗСО?
 14. Які функції управління якістю ЗСО ви знаєте?
 15. Чому циклічно-локалізовані функції управління якістю освіти подвійні?
 16. Розкрийте зміст функцій управління якістю ЗСО.
 17. Дайте коротку характеристику міжнародних стандартів ISO серії 9000.
 18. Охарактеризуйте стандарт ISO 21001:2018. У чому його специфіка?
 19. Розкрийте зміст принципів менеджменту EOMS.
 20. Проаналізуйте переваги означених принципів менеджменту якості для розвитку освітніх установ і організацій.
 21. Чи можуть міжнародні стандарти якості ставати національними?
 22. У чому сенс розробки й ухвалення міжнародних стандартів якості?

ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

1. Одним із суб'єктів системи управління якістю ЗСО є громадські об'єднання, що здійснюють діяльність у сфері освіти. Виходячи з визначених сучасним освітнім законодавством норм, підготуйте проект положення про діяльність такого громадського об'єднання, що діє на рівні міста, у якому були б передбачені повноваження щодо участі у реалізації діяльності з управління якістю ЗСО на відповідній території.
2. Зробіть порівняльний аналіз принципів управління якістю ЗСО та принципів менеджменту якості освіти, що визначені міжнародним стандартом ISO.
3. Побудуйте структурно-функціональну модель державно-громадського управління якістю освіти на обласному рівні.

РОЗДІЛ IV

ВИМІРЮВАННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

КЛЮЧОВІ ПИТАННЯ РОЗДІЛУ



- У чому сутність та призначення кваліметрії освіти?
- Як розвивалися міжнародні системи показників якості ЗСО?
- У чому основне призначення національної освітньої статистики?
- Які основні вимоги до побудови національної системи показників якості ЗСО?
- Яким чином формувати систему показників і критеріїв якості ЗСО для проведення моніторингових досліджень?

4.1. РОЗВИТОК КВАЛІМЕТРІЇ ОСВІТИ

Порівняно недавно центральне місце в цій проблемі визначення якості посіло питання кількісного вимірювання та оцінювання якості виробленої продукції або послуги. Віднайдення способів кількісного вимірювання та оцінювання якості продукції, діяльності, певного проекту, послуги складає основу технології прийняття рішення на будь-якому рівні управління та забезпечення певного рівня якості цього об'єкту управління в подальшому. Виникнення кваліметрії, як однієї із складових науки, що отримала назву квалітології⁹⁰, пов'язане із розвитком виробництва і намаганням виміряти певні характеристики створеної продукції. Таким чином, кваліметрія формувалася як наука про вимірювання будь-яких об'єктів і процесів у сфері людської діяльності⁹¹.

90 Докладніше див. п. 2.1 даного посібника.

91 Субетто А. И. Кваліметрія: малая енциклопедія / А. И. Субетто. — Вып. 1. — СПб. : ИПЦ СЗИУ — фил. РАНХиГС, 2015. — С. 81.

Кваліметрія (англ. — *qualimetry*, лат. *quales* — якість; грец. *μετρέω* — міряю) — наука, що вивчає методологію та проблематику комплексного вимірювання та кількісного оцінювання якісних характеристик будь-якого об'єкту або системи. Кваліметрію розглядають як частину теорії управління якістю, теорії прийняття рішень, що ґрунтується на виборі найбільш оптимальних методів і засобів впливу на об'єкт з метою підвищення їх здатності задовольняти існуючі та майбутні потреби людей. Предметом вивчення кваліметрії виступають кількісні та не кількісні методи оцінки якості. Термін кваліметрія був запропонований групою радянських вчених (Г.Г. Азгальдов, О.В. Глічев, В.П. Панов та ін.) у 1968 році. Сам термін кваліметрія був стандартизованим у ГОСТ 15467–79 «Управління якістю продукції. Основні поняття. Терміни та визначення» у 1979 р.

Кваліметрія — міжгалузєва наукова дисципліна, яка суміжна зі стандартизацією, метрологією, економікою, правом, психологією та яка використовує у своїх дослідженнях методи лінійного, нелінійного і динамічного програмування, методи експериментальної психології, методи математичної статистики, теорію статистичних рішень, системний аналіз, тощо.

Виникнення кваліметрії було зумовлене потребою оцінки якості продукції як товару. Історія вчення про якість починається з квалітатівізму Аристотеля, який здійснив системні дослідження природи якості, виконав першу класифікацію якості, сформулював принцип цілісності (неможливість зведення якості цілого до якостей його частин) і уявлення про ієрархічну структуру якості матеріальних об'єктів. Перші випадки оцінки якості відомі у XV столітті до н.е., коли гончарі острова Крит маркували свої вироби спеціальними позначками. Це була оцінка якості за шкалою найменувань. Згодом зростаюча необхідність визначення відповідності продуктів праці потребам споживачів призвела до виникнення спеціальної наукової дисципліни — товарознавства. У 1549 році в Італії при Пауданском університеті було створено перша кафедра товарознавства.

Виникнення кваліметрії як окремого наукового напрямку і самостійної науки зумовлено низкою причин об'єктивного характеру: появою в першій половині XX ст. численних емпіричних методик кількісної оцінки якості, насамперед, продукції виробництва, а також необхідністю теоретичного обґрунтування та підвищення точності і надійності цих методик ⁹².

92 Дмитренко Г. А., Ануфрієва О. Л., Бурлаєнко Т. І., Медвідь В. В. Кваліметрія в управлінні: гуманістичний контекст : навч. посіб. / Г. А. Дмитренко, О. Л. Ануфрієва, Т. І. Бурлаєнко, В. В. Медвідь (за заг. ред. Г. А. Дмитренка) — К. : Видавництво «Аграрна освіта», 2016. — 335 с. — Режим доступу: ib.iitta.gov.ua/714126/1/Посібник%20Кваліметрія_13.09.2016docx.pdf

Сучасна теорія кваліметрії (О.І. Субетто) заснована на парадигмі так званої синтетичної кваліметрії, згідно з якою вона розглядається як синтетична теоретична система, що організована у вигляді трьох складових теорій: *загальної кваліметрії* (аксіоматика і принципи, теорія порівняння і логіка оцінок, теорія згортання, теорія кваліметричних середніх, теорія кваліметричних шкал і т. ін.), *спеціальних кваліметрій* (експертної, індексної, нечіткої, ймовірносно-статистичної, тестової, рефлексивної, циклової, теорії ефективності, кваліметричної таксономії, тощо) і *предметних кваліметрій* (кваліметрії праці, продукції, людини, освіти, управління, проектування, кваліметрія педагогічна, соціальна, естетична, ергонометрична, ергономічна і т. ін.).

Таким чином, кваліметрія є порівняно новою наукою, виникнення якої було викликане закономірними процесами соціально-економічного розвитку і зумовлене вимогами практики, виробництва. На сьогодні ця наука отримала міжнародне визнання, вона продовжує розвиватися зарубіжними вченими, а її актуальні питання є предметом обговорення на численних міжнародних конференціях, зокрема: 15-ої міжнародної конференції Європейської організації з контролю якості (1971 р.), міжнародних науково-технічних конференціях в Осло (1974 р.), Варні (1977 р.), Єревані (1982 р.), Мадриді (1983 р.), Москві (1988 р.), міжнародному конгресі Азіатського товариства якості (Делі, 1989 р.), міжнародному семінарі з навчання менеджерів щодо використання методології та способів кваліметрії в США (1997 р.)⁹³.

Останнім часом активно розвиваються різноманітні види предметної кваліметрії, а методики, що раніше використовувалися у сфері вироблення промислової продукції, знайшли своє застосування у соціальній та гуманітарній сферах. Зокрема, це стало причиною появи на початку 80-х років ХХ ст. кваліметрії людини і освіти.

Предметом кваліметрії виступають властивості продуктів праці та методи оцінювання їх якості, відповідно до суспільних потреб. *Об'єктом кваліметрії*, як свідчить практика, може бути будь-який процес, система, явище, що являє собою певну цілісність, що може бути виокремлене для вивчення, структуровано (описано) через якісні характеристики, властивості, і досліджено. У соціально-гуманітарній сфері такими об'єктами можуть бути певні системи або процеси (соціальні, освітні, педагогічні), явища (якість життя, якість освіти), а також людина як сукупність її властивостей (здібностей, здатностей, компетентностей), суджень, процесів і умов її розвитку як особистості.

93 Там само.

Таким чином, кваліметрія освіти розв'язує питання щодо пошуку методів та технологій вимірювання якісних характеристик освітньої системи у цілому або системи освіти окремого рівня (територіального або освітнього), освітніх процесів та явищ.

Кваліметрія освіти — це наука, що розробляє способи вимірювання якісних характеристик будь-якого об'єкту або системи освіти.

Педагогічна кваліметрія, яка ґрунтується на вченні про кваліметрію людини і освіти в цілому, виникла у 60-ті рр. ХХ ст. на перетині педагогіки та математичної статистики. Вона є галуззю педагогічної науки, що вивчає можливості, методологію і технологію педагогічних вимірювань. *Педагогічна кваліметрія* – галузь наукового знання, що вивчає методологію і проблематику розроблення комплексних оцінок якості будь-яких педагогічних об'єктів (предметів, явищ, процесів), досліджує та обґрунтовує закономірності якісних і кількісних вимірів педагогічних результатів, займається питаннями здійснення контролю за ходом процесу освіти, діагностики та корекції її результатів. Основним завданням педагогічної кваліметрії є пошук методів, прийомів, способів виявлення, встановлення та доведення цілей до всіх учасників навчально-виховних процесів через вимірювання результатів їхньої діяльності, що характеризують рівень досягнення цілей⁹⁴.

Педагогічна кваліметрія широко використовує досягнення суміжних соціальних і гуманітарних наук: прикладної соціології, експериментальної психології, математичної лінгвістики, економетрії.

Значний внесок у теорію педагогічної кваліметрії і практику її використання зробили такі зарубіжні вчені, як Д. Вілфорд, К. Ингенкамп, В.П. Беспалько, Г.Н. Бобровников, О.В. Глічев, В.В. Ніколіна, М.М.Поташник, О.І. Субето, Е.В. Яковлев та багато інших фахівців. В Україні цей науковий напрям досліджують О.Л. Ануфрієва, Т.А. Борова, Т.І. Бурлаєнко, Л. Бурлачук, Г.А. Дмитренко, Г.В. Єльнікова, В.В. Камишин, К.В. Корсак, О.М. Касьянова, Е.В. Лузік, С.В. Мудра, В.В. Медвідь, В.В. Олійник, О.М. Рева, З.В. Рябова, Г.А. Полякова, В.Т. Циба, О.Т. Шпак та інші. Праці зазначених вчених орієнтовані на вимірювання якості навчання, виховання, управління педагогічними системами, кваліметрію компетенцій.

94 Дмитренко Г. А., Ануфрієва О. Л., Бурлаєнко Т. І., Медвідь В. В. Кваліметрія в управлінні: гуманістичний контекст : навч. посіб. / Г. А. Дмитренко, О. Л. Ануфрієва, Т. І. Бурлаєнко, В. В. Медвідь (за заг. ред. Г. А. Дмитренка) – К. : Видавництво «Аграрна освіта», 2016. – 335 с. – Режим доступу: ib.iitta.gov.ua/714126/1/Посібник%20Кваліметрія_13.09.2016docx.pdf

Результати кваліметричних досліджень в освітній галузі мають використовуватися у теорії й практиці державного управління освітою, менеджменті освітніх установ. Педагогічна кваліметрія, на відміну від інших різновидів кваліметрії, в Україні та інших країнах колишнього СРСР розвивається вкрай повільно через незначну кількість фахівців у цій сфері, відсутність освітньо-професійних програм підготовки цих фахівців у системі вищої освіти, що, у свою чергу, негативно відбивається на якості експериментальної та дослідницької діяльності, на ефективності прийняття управлінських рішень на різних рівнях державного /публічного управління освітою.

Для здійснення кількісної оцінки показників якості продукту або послуг використовується кваліметричний підхід, що ґрунтується на певних принципах, запропонованих свого часу Г.Г. Азгальдовим⁹⁵: 1) якість розглядається як сукупність властивостей, які обумовлюють її придатність задовольняти певні суспільні потреби; 2) будь-які прості і деякі складні властивості, що формують якість, можуть бути виміряні за допомогою так званого абсолютного показника; 3) для графічного зображення взаємозв'язку різних властивостей і якості в цілому може бути використана ієрархічна структура – дерево властивостей – ієрархічний, багаторівневий комплекс характеристик якостей об'єкта; 4) крім абсолютного показника, для кількісного вираження будь-якої властивості, що формує якість, використовується і відносний показник; 5) для характеристики будь-якого з включених у дерево властивостей показників використовується також коефіцієнт важливості (вагомості) властивості⁹⁶. Сума вагомостей властивостей одного рівня є постійною величиною, яка дорівнює одиниці; 6) властивості надійності враховуються, головним чином, за допомогою показника збереження ефективності; 7) комплексний показник якості визначається функцією, яка може виражатися середніми величинами різного виду.

Завдання, що розв'язує кваліметрія, орієнтовані на досягнення різних цілей, що передбачають проведення а) порівнянь – самих об'єктів (товарів або послуг) задля вибору найкращого з точки зору споживача або способів їх вироблення (удосконалення); б) оцінювання ефектив-

95 Азгальдов Г.Г. Общие сведения о методологии кваліметрии // Стандарты и качество. –1994, №11. – С. 10 – 16.

96 Значно пізніше цей принцип був покладений в основу розробки кваліметричних моделей (так званих факторно-критеріальних моделей оцінювання якості об'єкта) та визначення коефіцієнта вагомості показника. Вагомість – оцінка важливості тієї або іншої властивості, яка характеризує міру впливу кожної властивості на якість об'єкта в цілому.

ності (рентабельності, результативності) заходів з підвищення рівня якості продукції в масштабі організації, підприємства або галузі в цілому.

Завданнями кваліметрії освіти є:

- визначення системи критеріїв, показників та індикаторів якості освіти;
- обрання методів оцінювання, що адекватні інструментарію (тобто засобу вимірювання) та процедурам вимірювання;
- проведення моніторингових досліджень для управління якістю освіти.

Методи, за якими визначаються показники якості продукції або послуги, можна класифікувати на дві групи, залежно від того, яким чином, способом (експериментальний або інструментальний, реєстраційний, органолептичний, розрахунковий) або звідки (з якого джерела) (традиційний, експертний, соціологічний) отримана інформація про об'єкт оцінювання. Варто зазначити, що з огляду на специфічність якості освіти як об'єкту вимірювання й оцінювання, у кваліметрії освіти використовуються не всі методи визначення показників якості.

Широке використання зазнав соціологічний метод, який ґрунтується на зборі й аналізі думок фактичних або потенційних споживачів освітніх послуг або освітньої продукції. Цей метод передбачає проведення опитувань (анкетування або інтерв'ювання) учасників освітнього процесу або інших респондентів, думка яких має значення для оцінки ситуації та прийняття управлінського рішення. Для отримання надійних результатів необхідно чітко дотримуватися всіх процедур розробки інструментарію, формування вибірки респондентів, а також використовувати методи математичної статистики для обґрунтування виявлених залежностей, оцінок вагомості й значущості впливу чинників, тощо.

4.2. МІЖНАРОДНІ СИСТЕМИ ПОКАЗНИКІВ І КРИТЕРІЇВ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Інформація про досліджувані об'єкти поширюється через відповідні показники та індикатори.

Під поняттям «показник» найчастіше розуміють узагальнену характеристику якогось об'єкта, властивості, процесу або його результату, яка виражена у цифровому вигляді.

Індикатор (від англ. *indicator*) являє собою певний показник, вказівник, який дає змогу певною мірою передбачити напрям змін, розвитку

процесів. Таке тлумачення індикатора властиве економічним наукам⁹⁷. У літературі, особливо англомовній, поняття індикатор і показник часто ототожнюються, хоча насправді, ці поняття мають різне значення.

За своєю суттю *показники якості освіти* — узагальнені за певними логічними і математичними правилами дані дослідження різноманітних складових якості освіти, що використовуються для перевірки гіпотез та обґрунтування висновків щодо розвитку освітніх систем.

Показник, або індикатор, якості освіти з точки зору основи для вироблення освітньої політики та оцінювання результатів функціонування освітньої галузі — це політично значуща статистика, яка забезпечує інформацією про умови, стабільність або зміни, функціонування або досягнення освітньої системи чи її окремих аспектів⁹⁸.

Це означає, що далеко не всі статистичні дані можна вважати освітніми показниками. Це пов'язане з тим, що індикатори мають віддзеркалювати ключові аспекти функціонування освітніх систем, ілюструвати результати впровадження освітньої політики, відбивати наявні проблеми.

Освітнім індикаторам притаманний кількісний характер і спрямованість на основні ключові аспекти освітньої галузі. Це дозволяє на їх основі формувати наскрізне, всеохоплююче бачення досягнутого стану розвитку системи освіти певного рівня та висловлювати оцінні судження.

Найбільш поширеними міжнародними системами показників і критеріїв якості освіти є:

- Індикатори ОЕСР
- Освітні індикатори ЮНЕСКО
- Індикатори рівня людського розвитку ООН
- Освітні індикатори Ради з освіти ЄС
- Освітні індикатори Міжнародного Консультативного Форуму з Освіти для усіх (EFA).

У 2017 році Організацією економічного співробітництва і розвитку року було оновлено інформаційні посібники і видано Довідник ОЕСР з порівняльної статистики освіти на міжнародному рівні: концепції, стандарти, визначення і класифікації⁹⁹. Понад два десятиліття ОЕСР

97 Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. — 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М, 1999. — 479 с.

98 Локшина Елена. Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. — К.: К.І.С., 2004. — С. 32.

99 OECD (2017), OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: concepts, standards, definitions and classifications, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en>

розробляє і публікує широкий спектр порівняльних показників, які щорічно публікуються у флагманському виданні «Освіта з першого погляду». Вони дають уявлення про результати функціонування систем освіти, таких як участь і прогрес в сфері освіти, інвестовані людські та фінансові ресурси, економічні та соціальні наслідки, пов'язані з освітою. За допомогою набору узгоджених показників і визначень вони дозволяють країнам розглядати свої системи освіти в світлі досягнутих результатів, практики і ресурсів інших країн. Основоположними для достовірності і розуміння цих порівнянь є концепції, визначення, класифікації та методології, розроблені протягом багатьох років для обґрунтування статистики та показників. У цьому посібнику докладно представлені методології, які використовуються для обчислення освітніх показників у виданні «Освіта на перший погляд». Він визначає основні концептуальні рамки, які застосовує ОЕСР як основу для своєї міжнародної статистики, та дає посилання на міжнародні стандарти і конвенції, що використовуються при зборі та використанні освітніх даних. Була переглянута також і Міжнародна стандартна класифікація освіти (ISCED) для того, щоб відобразити зміни в системах освіти за останні 15 років.

Індикатори освіти Організації економічного співробітництва і розвитку

Ця сукупність показників діяльності системи освіти є результатом консенсусу під час професійного обговорення способів інтернаціонального вимірювання поточного стану функціонування освітніх систем. Зазначений перелік показників був розроблений Центром наукових досліджень і нововведень в галузі освіти (CERI) Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР). Набір цих показників періодично уточнюється і доповнюється. Українською дослідницею О.І. Локшиною був проведений ґрунтовний аналіз міжнародних систем освітніх індикаторів. Вчена зазначає, що у 2002 р. структура показників видання «Education at Glance» суттєво змінилася. В основу нової статистики ОЕСР було покладено наступні принципи:

- розрізнення між основними учасниками освітнього процесу (окремі учасники, інституції, провайдери освітніх послуг, освітня система в цілому);
- групування індикаторів відповідно до того, що саме вони відображають: індивідуальні досягнення окремих осіб або країни, політичні засоби впливу чи обставини, які позначаються на цих досягненнях; історичні або інші події, що структурують політику;

-
-
- визначення політичних аспектів у контексті якості освітніх послуг та освітніх досягнень, рівності, адекватності та ефективності менеджменту ресурсів ¹⁰⁰.

Нині структура системи показників, що характеризують результати розвитку освіти, складається з чотирьох основних блоків показників, кожен з яких розкривається через низку інших:

1. The Output of Educational Institutions and the Impact of Learning (випуск закладів освіти та вплив навчання);
2. Financial and Human Resources Invested in Education (фінансові та людські ресурси, що інвестуються в освіту);
3. Access to Education, Participation and Progression (доступ до освіти, участі та прогресу);
4. The Learning Environment and Organization of Schools (навчальне середовище та організація шкіл).

Індикатори якості освіти ОЕСР дають можливість порівняти національні досягнення у розвитку освітніх систем з показниками інших країн та оцінити величину виявлених відхилень. З року в рік збільшується не лише кількість країн-учасниць ОЕСР, а й тих країн, які співробітничать з цією організацією межах різноманітних міжнародних програм, зокрема програми «Індикатори Освіти (WEI)». Це дає можливість аналізувати за єдиними показниками якості освіти більше, ніж дві третини населення світу.

Перший розділ складається з двох частин — *демографічні показники* (освітні досягнення населення, освітні досягнення за статтю, співвідношення вікової групи молоді до всього населення) та *соціально-економічний контекст* (рідна мова й мова навчання, робоча сила та освіта, безробіття серед молоді й дорослого населення, національний дохід на душу населення). Показники цього блоку дають можливість отримати інформацію щодо освітнього рівня, якого досягло доросле населення; кількості учнів, які закінчили середню освіту та отримують вищу; кількості студентів, які здобули вищу освіту; кількості дорослих, які беруть участь в освіті та навчанні; впливу освітнього рівня на участь у ринку праці; наявної економічної вигоди від освіти (рівень заробітної плати, конкурентоздатність, тощо); стимулів інвестувати в освіту; наявності соціальних результатів освіти; економічних зв'язків з освітою ¹⁰¹.

100 Локшина Олена. Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. — К.: К.І.С., 2004. — С. 36.

101 OECD. Key indicators on education. — Available: <https://www.oecd.org/education/school/keyindicatorsoneducation.htm>. Accessed on: 22.06.2020.

Другий розділ характеризують показники *витрат на освіту* (витрати на освіту відносно ВВП; величина державних і приватних інвестицій в освіту; розподіл коштів за рівнями освіти; витрати на одного учня та за рівнями освіти; освітні досягнення мігрантів; витрати на учня відносно ВВП; витрати студентів ЗВО та величина державних субсидій; освітні послуги та ресурси, які фінансуються; чинники впливу на рівень витрат); *людських ресурсів* (кількість працівників в освітньому секторі, кількість учнів на одного вчителя).

Третій розділ містить індикатори, що характеризують *участь в освітньому процесі* (участь молоді за віковими категоріями, наявністю роботи і за статтю у формальній, дошкільній, середній та вищій освіті; кількість молоді, що вступає до закладів вищої освіти; не університетська освіта, університетська освіта); *студентів, які навчаються за кордоном* (мобільність студентів за країнами походження у системі вищої освіти з урахуванням рівня і напряму цієї освіти)¹⁰².

Четвертий блок складають показники, що визначають особливості навчального середовища та організації шкіл (тривалість уроків, співвідношення вчитель-учень або студент, заробітна плата вчителів та її зміна упродовж кількох років, витрати часу вчителів на викладання, вибір шкіл батьками та обмеження й сприяння цьому вибору з боку держави, способи впливу батьків на навчання дітей, вікові та гендерні характеристики вчителів).

Освітні індикатори ЮНЕСКО

Аналогічний підхід використовується ЮНЕСКО при складанні освітніх звітів. Статистичний звіт ЮНЕСКО щодо освіти містить інформацію, яка згрупована у шість розділів за темами: національні системи освіти, письменність і освітні досягнення дорослих, викладацький склад і набір за рівнем освіти, показники рівня освіти, статистичні дані щодо післясередньої освіти та суспільні витрати на освіту¹⁰³.

Визначення та класифікація, що застосовані у цій статистиці, встановлені у рекомендаціях Міжнародної Стандартизації Статистики в Освіті (ISES) (Париж, 1978 р.) і доповіді з Міжнародних Стандартів з Класифікації Освіти (ISCED), що представлено у 1976 р. Необхідно зазначити,

102 Локшина Олена. Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. — К.: К.І.С., 2004. — С. 35-37.

103 UNESCO. Education Indicators. Technical guidelines. — UNESCO Institute of statistics, 2009. — 50 p. — Available: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-indicators-technical-guidelines-en_0.pdf. (Accessed on: 22.06.2020)

що переглянута версія ISCED (ISCED-97) була прийнята Загальною Конференцією ЮНЕСКО у листопаді 1997 р. і була застосована вперше при зборах даних у 1998 році.

Ідеологія, що покладена ЮНЕСКО в основу моніторингу освітніх послуг у країнах, ґрунтується на аксіомі про те, що доступ до високоякісної базової освіти є невіддільним правом кожної людини. Ця теза була проголошена на форумах «Освіта для всіх» та зафіксована в деклараціях у м. Джомт'єн (Таїланд, 1990) та м. Дакар (Сенегал, 2000).

Оцінка ступеня реалізації цього права людини державами передбачає аналіз доступу до якісної освіти, що робиться ЮНЕСКО та публікується в щорічних Всесвітніх звітах по освіті, підготовлених ЮНЕСКО та Інститутом статистики ЮНЕСКО ¹⁰⁴. Звіти складаються по кожному освітньому рівню за показниками. Показники, що стосуються функціонування повної загальної середньої освіти, що наведено у табл. 4.1.

Таблиця 4.1

**Global Education Digest 2004:
«Comparing Education Statistics Across the World»
(за Локшиною) ¹⁰⁵**

Рівень освіти	Показники
Початкова освіта	Теоретичний вік вступу, теоретична тривалість освіти, загальний показник набору, чистий показник набору, вчителі, відсоток кваліфікованих учителів, коефіцієнт «учень – вчитель», відсоток другорічників
Коефіцієнт руху та завершення, тривалість шкільної освіти	Відсоток учнів, переведених до 4 класу, відсоток учнів, переведених до 5 класу, загальний показник набору до останнього класу початкової школи
Середня освіта	Теоретичний вік вступу, теоретична тривалість освіти, загальний показник реєстрації, чистий показник реєстрації, вчителі, відсоток кваліфікованих учителів, коефіцієнт „учень – учитель», відсоток другорічників, післясередня не вища освіта
Витрати на освіту у відсотках від ВВП	Відсоток від ВВП, відсоток від державних витрат, відсоток повсякденних витрат на освіту від загальних витрат на освіту, розподіл повсякденних витрат на освіту від загальної суми витрат на освіту

104 UNESCO. Bulk Data Download Service. UNESCO Institute of statistics. – Available: <https://apiportal.uis.unesco.org/bdds>. (Accessed on: 22.06.2020)

105 Локшина Олена. Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. — К.: К.І.С., 2004. — С. 33.

Характерною особливістю статистики ЮНЕСКО – її гендерна спрямованість, яка проявляється у тому, що всі без винятку показники подаються у розрізі статі. Це дає можливість вивчати тенденції та закономірності змін не лише у загальних величинах даних показників, а й позиції дотримання чи порушення прав людини на рівний доступ до якісної освіти за ознакою статі.

Освітні індикатори Міжнародного Консультативного Форуму з Освіти для Усіх (EFA)

Міжнародний Консультативний Форум з Освіти для Усіх (EFA) є відповідальним за глобальну координацію програми «Оцінювання EFA 2000». В основу переліку освітніх індикаторів був покладений інший підхід. Технічна консультативна група Форуму EFA складалася з фахівців від різних міжнародних організацій, таких як UNDP, UNESCO, Фонду ООН для діяльності в галузі народонаселення, UNISF і World Bank. Вони розробили основні керівні принципи з метою допомоги національним технічним підгрупам у їх роботі. Дана система індикаторів спрямовані на оцінку програм розвитку раннього дитинства і початкової освіти, тому, на думку експертів, може бути застосована до країн із загальним низьким освітнім рівнем, до яких Україна не відноситься.

Індикатори ООН стосовно рівня людського розвитку

Індикатори ООН, такі як індекс людського розвитку (ІЛР) є узагальненим показником, який часто називається рівнем життя і розвитку держави. Згідно з методикою ООН, ІЛР є простим середнім індексом тривалості життя, досягнутого рівня освіти та скоригованого реального валового внутрішнього продукту на душу населення.

Індекс досягнутого рівня освіти обчислюється на підставі статистичних даних стосовно двох індикаторів – *показника грамотності дорослого населення та сукупної частки учнів*.

Відповідно до методики ООН ці показники визначаються таким чином:

- *рівень грамотності дорослих* (literacy rate, adult) – відсоток осіб віком від 15 років і вище, які можуть свідомо прочитати та написати стислий нескладний текст, що стосується їх повсякденного життя.
- *сукупна частка учнів* (enrolment ratio) – відсоток осіб на всіх рівнях освіти відносно загальної кількості осіб даної вікової категорії.

Індекс досягнутого рівня освіти має більш ілюстративний, ніж інформативний зміст і найчастіше використовується як певна соціальна характеристика регіону або держави в цілому.

Проблема пошуку сукупності індикаторів, які задовольняли б усіх та були прийняті урядами більшості країн продовжується і сьогодні. Усе більшого поширення набуває підхід в оцінюванні досягнутої якості освіти, який передбачає аналізу лише внутрішніх явищ без порівняння результатів з явищами, даними з інших освітніх систем різних рівнів (областей, регіонів, країн). У словарний запас сучасних європейських політиків і управлінців останнім часом міцно входить новий термін – «benchmark» (бенчмарк), тобто «межа», «критерій». Розстановка бенчмарков стає новим способом сприйняття національного стану системи освіти, місцевої та регіональної ефективності цієї системи, якості роботи окремих навчальних закладів. Проте, даний підхід несе певні загрози для оцінювання досягнутих результатів управління освітніми системами і планування освітньої політики, тому що подає інформацію у відриві від аналізу величини та характеру впливу інших факторів. Зазначена проблема є актуальною і для України.

Освітні індикатори, рекомендовані Радою з освіти Європейського Союзу для оцінювання якості шкільної освіти

У 2000 році Радою з освіти Європейського Союзу було проведено дослідження «European report on the quality of school education sixteen quality indicators», присвячене визначенню сукупності загальних, єдиних індикаторів, за якими планувалося у подальшому оцінювати і порівнювати якість шкільної освіти європейських країн. У цьому дослідженні та обговоренні взяли участь міністри освіти, експерти та робочі групи з 26 країн Європи.

Відібрані 16 індикаторів розділили на чотири групи ¹⁰⁶:

1. *Індикатори навчальних досягнень учнів з:* математики; читання; природничих наук; іноземних мов; основ громадянського права; інформаційних і комунікаційних технологій — ICT; здатності навчатися у процесі навчання.
2. *Індикатори успіхів та переходу або змін:* зростання кількості тих, хто не закінчив навчання; закінчення повної ЗСО; навчання у коледжах або на рівні університету, тобто після повної середньої освіти.

106 European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. — 2001 — 82 p.

-
3. *Індикатори моніторингу освіти*: оцінювання та управління шкільною освітою, а також участь батьків.
 4. *Індикатори ресурсів і структури*: освіта та підготовка вчителів; участь дітей у дошкільній освіті; кількість студентів на один комп'ютер; освітні витрати на одного учня.

Схвалюючи цей перелік індикаторів якості шкільної освіти, європейська спільнота не ставила за мету встановити єдині стандарти і цілі освіти. Вона прагнула отримати інструмент для надання політикам підстав для порівняння власних країн, визначення ключових і проблемних питань в освітній галузі, відпрацювання альтернативних підходів до досягнення стратегічних цілей.

4.3. НАЦІОНАЛЬНА СТАТИСТИКА ЩОДО РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ. МОДЕЛЬ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПОКАЗНИКІВ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Основна управлінська проблема, що визначилася в освітньому просторі України, полягає у відсутності надійної своєчасної управлінської інформації та системи зовнішнього незалежного спостереження і оцінювання, тобто системи національної моніторингу освітньої галузі. Саме система моніторингу освіти здатна забезпечити інформаційну стабільність і зменшити дефіцит управлінської інформації при з'ясуванні чинників впливу на ситуацію та оцінювання ступеня цього впливу. Це складає методологічну основу для розробки рекомендацій і прийнятті управлінських рішень на будь-яких рівнях управління системою освіти та підвищує їх обґрунтованість.

Навіщо розробляти систему національних освітніх показників? Наявність досконалої освітньої статистики:

- дає можливість порівнювати результати функціонування освітньої системи в різних регіонах, на різних освітніх рівнях і рівнях управління у динаміці;
- сприяє участі країни у міжнародних порівняннях систем освіти;
- деякою мірою відображає освітню політику держави, зацікавленість державних структур в результатах розвитку галузі;
- дає можливість робити висновки про рівень економічного розвитку країни (наприклад, такі показники як відсоток ВВП, що виділяється освіту, обсяги інвестицій, тощо).

У розвинених країнах світу прийнято формувати національні системи освітньої статистики на основі міжнародних освітніх систем індикаторів

та з урахуванням потреб, особливостей структури і завдань національної системи освіти.

Вчені різних країн проводять дослідження з розробки національних систем показників якості та ефективності ЗСО. Ці дослідження ґрунтуються на загальному системному підході, системному підході з управлінським аспектом, результативному, змішаному, теоретико-методологічному, емпіричному, психологічному, соціально-педагогічному, системно-діяль-нісному та інших підходах¹⁰⁷. Зазначені підходи мають певні обмеження, які не дозволяють використовувати їх у якості підґрунтя для вироблення переліку національних показників якості ЗСО тому, що:

- не дають змоги отримати підтвердження того, що досягнута особистістю якість є продуктом діяльності саме системи освіти, а не довколишнього середовища;
- передбачають розробку спеціальних стандартизованих тестів для вимірювання особистісно орієнтованих психологічних показників, але цей інструментарій не дає точних даних, особливо на високих рівнях узагальнення;
- орієнтовані на вимірювання особистісних результатів і характеристик на виході з освітнього закладу і констатують лише факт досягнення (або не досягнення) поставленої мети освіти, що не дає змоги внести корективи у процес формування особистості;
- їх використання потребує спеціальної підготовки великої кількості психологів для проведення психологічного обстеження учня і надання професійної оцінки рівня її розвитку;
- проблематичним є отримання оперативної статистичної інформації через довготривалість процедур обстеження якості (рівня) сформованості психологічних особливостей учня;
- не дає змоги всебічно проаналізувати результати функціонування системи ЗСО, всіх її елементів і складових, зокрема тих, що характеризують фінансовий, економічний, кадровий та інші аспекти;
- переважна більшість критеріїв і показників не виражаються в числових виразах, а мають вигляд словесної характеристики, що значно ускладнює використання одержаних даних як управлінської (статистичної, узагальненої оперативної і об'єктивної) інформації, на підставі якої можна було б виробляти певний прогноз розвитку освітньої системи відповідного рівня;

107 Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти: Монографія / кол. ав.: Ляшенко О.І., Лукіна Т.О., Ващенко Л.С. та ін. — К.: Пед. думка, 2013. — С. 39 — 44. — Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/monografii_detail.php?ID=1050.

-
- відсутні критерії і показники, що характеризували б сам процес досягнення якості ЗСО, а не кінцеві результати освітньої діяльності.

Основними групами показників якості освіти в Україні мають стати:

- соціально-економічний потенціал розвитку освіти;
- демографічні умови розвитку освіти та фізична і фінансова доступність освіти;
- участь громадськості в управлінні освітою;
- характеристика матеріально-технічного потенціалу освіти;
- характеристики управлінського і педагогічного кадрового потенціалу системи освіти;
- нормативно-правове забезпечення системи управління якістю освіти;
- джерела фінансування системи освіти, обсяги та розподіл коштів;
- соціальна захищеність учасників освітнього процесу;
- соціальна адаптація учнів (студентів) та випускників закладів освіти;
- особистісний потенціал молоді (її досягнення в інтелектуальній сфері, рівень фізичного та морального здоров'я);
- узагальнені показники ефективності функціонування освіти.

Структурна модель національної системи показників якості освіти України наведена у таблиці 4.2. Кожна із зазначених у цій таблиці груп показників складається із сукупності індикаторів, що дають можливість при різних поєднаннях аналізувати якість освіти з позицій системного підходу як системи, з позицій процесного підходу як процесу і з точки зору управління за результатами – як результату функціонування освіти за оцінкою ступеня досягнення поставлених цілей.

Робота над створенням національної системи показників якості освіти загалом та загальної середньої зокрема триває. У 2016 році Наказом Міністерства освіти і науки України був затверджений Перелік національних освітніх індикаторів ефективності та якості загальної середньої освіти та методологія їх обрахунку¹⁰⁸.

108 Перелік національних освітніх індикаторів ефективності та якості загальної середньої освіти та методологія їх обрахунку: наказ Міністерства освіти і науки України від 20.10.2016 № 1257. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1116729-16>.

Таблиця 4.2.

**Структурна модель національної системи
показників якості освіти ¹⁰⁹**

Якість освіти	Групи показників		
	забезпеченості	ефективності	результативності
як системи	- законодавчими та нормативно-правовими документами; - фінансовими ресурсами (як частина ВВП, як величина витрат на одного учня або студента з урахуванням інфляції, позабюджетні відрахування та інвестиції тощо) ; - освітніми, науково-методичними, науковими та іншими установами; - позашкільними освітніми закладами; - науково-педагогічними педагогічними кадрами; - сучасним лабораторним і технічним обладнанням, навчальним устаткуванням; - науково-методичними розробками, підручниками і посібниками.	- соціальна і політична ефективність реформ, соціальних програм підтримки педагогів, учнів, студентів; - наступне навчання та працевлаштування випускників НЗ; - ефективність механізму контролю та оцінки освітніх програм, реформ і нововведень; - розподіл коштів і ефективність використання ресурсів; - ступінь використання ресурсів в освітньому процесі	- доступність освіти (фінансова та фізична); - рівень навчальних досягнень тих, хто навчається на різних освітніх рівнях; - рівень сформованості моральних суспільно-цінносних якостей; - якість тих, хто навчається на різних етапах навчання: якість навчальних досягнень; стан здоров'я.
як процесу			

Перелік національних освітніх індикаторів ефективності та якості ЗСО містить 84 індикатори, які згруповані в 4 напрями, зокрема:

А. Ефективність навчальних закладів системи ЗСО – 13 індикаторів, об'єднаних в 3 групи;

Б. Фінансові ресурси, що інвестуються в загальну середню освіту – 16 індикаторів, згрупованих в 5 груп;

В. Доступ до освіти, участь у навчально-виховному процесі, перехід за освітніми рівнями – 20 індикаторів, згрупованих в 3 групи;

¹⁰⁹ Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: монографія. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – С. 72.

Г. Навчально-виховний процес і організація процесу навчання – 35 індикаторів, згрупованих у 6 груп.

Частина інформації що стосується індикатора А2 «Якість освіти випускників загальноосвітніх навчальних закладів» Інституту освітньої аналітики має надавати Український центр оцінювання якості освіти за результатами складання випускниками ЗЗСО ЗНО з української мови та літератури, англійської мови та з математики.

Передбачається, що збір статистичних та фінансових даних і обрахунків зазначених освітніх індикаторів забезпечує Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики». Для вдосконалення робіт у цій сфері Міжнародним банком реконструкції та розвитку. Міністерству освіти і науки України (виконавець – Інститут освітньої аналітики) надано Грант №ТФ0А4096 «Проект зміцнення науково обґрунтованої розробки державної політики на основі освітньої статистики та аналітики», загальною вартістю 400 тис. дол. США, що проводиться у 2017 – 2019 рр.

Повний перелік національних освітніх індикаторів ефективності та якості ЗСО та методологія їх обрахунку подані у Додатку 1.

4.4. ВИМОГИ ЩОДО ПОБУДОВИ СИСТЕМИ ПОКАЗНИКІВ І КРИТЕРІЇВ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Для України сьогодні актуальним є завдання перегляду наявного переліку показників щодо розвитку системи освіти з метою реформування системи освітньої статистики та приведення її у відповідність до:

по-перше, процесів модернізації освітньої галузі,

по-друге, міжнародних систем освітніх індикаторів, що надасть можливість порівнювати досягнення вітчизняної системи освіти з міжнародними результатами.

Для того, щоб структура національної системи індикаторів якості освіти, зокрема загальної середньої, відповідала потребам суспільства і віддзеркалювала сучасні проблеми і процеси, вона має бути:

- *самодостатньою* і містити таку кількість і саме такий набір індикаторів, якого буде достатньо для того, щоб здійснювати ґрунтовний аналіз та ухвалювати ефективні управлінські рішення на державному (національному) рівні;
- *повною*, тобто охоплювати різні аспекти та складові частини системи освіти, без чого детальний аналіз досягнутих результатів якості освіти й освітньої діяльності, а також подальший прогноз стосов-

но перспективних напрямів розвитку освітньої системи помітно ускладнюється;

- *адекватною основним цілям і завданням*, які постають перед конкретним етапом розвитку системи освіти та моніторинговим дослідженням якості освіти зокрема (ЗСО);
- *оптимальною*, тобто містити найбільш важливі індикатори якості освіти, що найкраще характеризують стан розвитку освітньої системи;
- *динамічною*, що означає необхідність час від часу переглядати і уточнювати структуру системи індикаторів і критеріїв якості освіти відповідно до визначеного змісту якості освіти, завдань освіти та пріоритетних напрямів освітньої політики держави;
- *легкою в обчисленнях та вимірюваннях*, тобто містити як кількісні, так і якісні показники, але такі, що обчислюються за допомогою об'єктивних методів та надійного і валідного інструментарію.

Досвід збору інформації про стан та функціонування системи освіти в Україні свідчить про те, що на сьогодні значна кількість показників залишається незатребуваною через те, що їх перелік досить громіздкий, а зміст не віддзеркалює основні освітні проблеми та не відповідає потребам освітньої політики і управління освітою.

*Основними принципами добору показників для вимірювання якості ЗСО та оцінювання досягнутих результатів є*¹¹⁰:

1. *Орієнтація на потреби зовнішніх користувачів інформації*. Це означає, що в структурі показників потрібно виокремити кілька інтегральних показників, що мають спільне значення для всіх груп споживачів інформації, а також певну кількість узагальнених індикаторів, які можуть представляти інтерес лише для обмеженої кількості категорій користувачів.
2. *Враховання потреб самої системи ЗСО*. Дана група показників має формуватися в основному для потреб органів управління якістю ЗСО і містити інформацію про:
 - кількісний і якісний склад тих, хто навчається, з урахуванням динаміки в їх змінах;
 - якість навчальних досягнень здобувачів освіти та рівень їх фізичного і морального здоров'я;
 - ефективність та результативність діяльності окремих закладів освіти та систем освіти різних організаційних рівнів;

110 Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: Монографія. — К.: Вид-во НАДУ, 2004. — С. 69 — 70.

-
- величину впливу на діяльність системи ЗСО різноманітних найбільш суттєвих чинників (наприклад, змісту освіти, кваліфікації науково-педагогічного персоналу, матеріально-технічної забезпеченості освітньої системи, тощо);
 - кадровий потенціал ЗСО (рівень кваліфікації, наявність вакансій педагогів та інші);
 - забезпеченість закладів освіти навчальними підручниками, обладнанням із зазначенням їх функціональної придатності), тощо.
3. *Мінімізація системи* показників з урахуванням потреб різних рівнів управління системою освіти.
 4. *Інструментальність та технологічність* показників, що використовуються.
 5. *Порівнянність (співставленість)* показників національної системи з міжнародними системами індикаторів, що характеризують якість розвитку освітніх систем.
 6. *Дотримання морально-етичних норм* під час відбору показників та збору інформації, що носить особистісний або конфіденційний характер.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Розкрийте зміст кваліметрії освіти.
2. Які історичні етапи розвитку пройшла кваліметрія як наука?
3. Яку структуру має кваліметрія? До якого виду кваліметрій належить кваліметрія освіти?
4. Які міжнародні системи показників якості освіти існують? Дайте коротку характеристику структури цих систем.
5. Що спільного у змісті міжнародних систем показників якості освіти?
6. Як ви пояснюєте основну мету розвитку національної статистики щодо розвитку освітньої сфери?
7. Дайте коротку характеристику структурної моделі національної системи показників якості освіти в Україні.
8. Розкрийте структуру національних освітніх індикаторів ефективності та якості ЗСО та зміст методології їх обрахунку 2016 року.
9. У чому принципова відмінність переліку національних освітніх індикаторів ефективності та якості ЗСО від попередніх переліків показників розвитку освіти?
10. Які вимоги висуваються до структури національної системи індикаторів якості освіти, зокрема загальної середньої?

-
11. На яких принципах здійснюється добір показників для вимірювання якості ЗСО та оцінювання досягнутих результатів?
 12. Чому система показників для вимірювання якості ЗСО має орієнтуватися на потреби зовнішніх користувачів інформації?
 13. Що означає принцип мінімізації системи показників з урахуванням потреб різних рівнів управління системою освіти?
 14. Чим зумовлений принцип інструментальності та технологічності показників якості освіти?
 15. Чому до системи показників якості ЗСО мають бути включені показники якості навчальних досягнень тих, хто навчається, і рівень їх фізичного та морального здоров'я?

ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

1. Виходячи із побудованої вами структурної моделі якості загальної середньої освіти для регіонального рівня управління освітою (див. практичні завдання до розділу 2), запропонуйте власний варіант структури системи показників якості ЗСО.
2. Напишіть коротке есе на тему «Роль і місце національної освітньої статистики у забезпеченні якості загальної середньої освіти». Обов'язковими елементами цього есе мають бути чітко сформульована проблема, яку вирішує побудова національної статистики, її вплив на освітню політику і управління якістю освіти.

РОЗДІЛ V

МОНІТОРИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

КЛЮЧОВІ ПИТАННЯ РОЗДІЛУ



- У чому полягає сутність моніторингу в освіті?
- Які види моніторингу виокремлюють?
- З якою метою проводяться міжнародні моніторингові дослідження у сфері освіти?
- На яких принципах мають бути реалізовані моніторингові дослідження якості освіти?
- Які функції і завдання виконує моніторинг якості загальної середньої освіти?
- Які цілі переслідує моніторинг якості ЗСО?
- На яких рівнях може бути реалізовано моніторинг якості ЗСО?
- Чим принципово відрізняються моніторингові дослідження якості освіти від інших методів збору інформації про освітню систему?
- Як організувати і спланувати моніторингове дослідження якості ЗСО?
- Що таке «освітня проблема» і яка її роль у виробленні методології кожного моніторингового дослідження якості ЗСО?
- Які методи та інструменти для збору інформації про якість ЗСО використовуються під час моніторингу?
- Як забезпечити якість інформації, що збирається?
- Як сформулювати вибірку учасників моніторингового дослідження якості ЗСО?

5.1. ПОНЯТТЯ МОНІТОРИНГУ В ОСВІТІ. ВИДИ МОНІТОРИНГУ В ОСВІТІ

Який зміст має поняття моніторингу якості освіти? – Історично моніторинг як поняття і технологія формувалася в галузі природничих наук, у системі спостережень за навколишнім середовищем, а вже згодом почав застосовуватися у техніці, медицині, банківській справі та в інших сферах життєдіяльності людини. В освіті моніторинг з'явився порівняно недавно, але вже міцно закріпив свої позиції як науково-практичне явище. *Моніторинг* (від лат. *monitor* — той, хто спостерігає або той, хто застерігає) має багато означень, які дають змогу розглядати його як систему та діяльність. Узагальнюючи різні підходи до тлумачення даного поняття у сфері освіти, зазначимо, що *моніторинг* – це:

- інструмент управління якістю освіти, причому на різних рівнях управління, починаючи від національного (або загальнодержавного) та міжнародного і, закінчуючи локальним (інституційним), який реалізується на рівні конкретної інституції (або закладу освіти);
- інформаційна система про стан освітньої галузі та досягнуту якість освіти;
- процедура збору даних про об'єкт.

Моніторингом якості освіти називається спеціальна система збору, обробки, зберігання і розповсюдження інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку та розробка науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування системи освіти ¹¹¹.

У наукових розробках зустрічаються і такі підходи щодо означення поняття моніторингу в освіті:

- *Моніторинг* – нестандартна інформаційна система, яка дозволяє вести тривале слідування за будь-якими об'єктами або явищами педагогічної діяльності (О.А. Орлов).
- *Моніторинг* позначає процедури систематичного збирання даних про важливі аспекти на загальнодержавному, регіональному чи локальному рівнях (А. Тайджман, Т. Невілл Послтвейт).
- *Моніторинг* – це неперервне стеження за станом оточуючого середовища з метою попередження небажаних відхилень за найважливішими параметрами. Моніторинг завжди характеризується систематичністю спостережень і має упереджувальний характер (М.Ф. Реймерс).

111 Лукіна Т.О. Моніторинг в освіті // Енциклопедія освіти. — АПН України; Гол. ред. В.Г. Кремень. — К.: Юріном Інтер, 2008. — С. 519 — 521.

– *Моніторинг* – вища форма організованості інформаційної діяльності.

Ідея проведення спеціальних обстежень, вимірювань з метою оцінки досягнутих результатів і визначення подальших шляхів розвитку системи освіти, формування моделі її запланованого стану для нашої країни не нова. Ще наприкінці XIX ст. земським діячем бароном М. Корфом були зроблені спроби оцінити міцність здобутих знань селянами у кількох повітах, а у середині XX ст. відомий педагог В.О. Сухомлинський наголошував на важливості прогнозування, передбачення можливих наслідків освітньої діяльності з метою запобігання, усунення причин невдач у майбутньому.

Які види моніторингу якості освіти існують? – Цінність моніторингових досліджень залежить від повноти і достовірності зібраної інформації, тому ці дослідження доцільніше проводити у комплексі, аналізуючи усі складові системи освіти та різні аспекти освітньої діяльності. На рис. 5.1 подано різні види моніторингових досліджень якості освіти, зокрема загальної середньої. Визначені різновиди моніторингу, у свою чергу, віддзеркалюють можливі напрями діяльності будь-якого центру (підрозділу), який займатиметься моніторингом у сфері освіти.



Рис. 5.1. Види моніторингу якості загальної середньої освіти ¹¹².

112 Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: Монографія. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – С. 88.

Класифікація видів моніторингу в освіті здійснюється за різними ознаками, зокрема:

за призначенням ¹¹³:

- інформаційний, що полягає у збиранні, накопиченні та систематизації, а іноді й поширенні інформації, але не передбачає проведення спеціального обстеження на етапі збору інформації;
- управлінський, що передбачає збирання та узагальнення інформації за певними показниками з метою вивчення конкретної освітньої проблеми та вироблення відповідних рекомендацій щодо формування політики і прийняття органами державного / публічного управління освітою необхідних рішень.

по відношенню до об'єкту оцінювання:

- зовнішній, який здійснюється періодично спеціальними установами і фахівцями за відповідною технологією;
- внутрішній, що проводиться на рівні групи, закладу освіти викладачем (або групою викладачів), психологами за їх бажанням або вимогою керівництва закладу з використанням власних методичних матеріалів, що розробляються для вивчення освітніх потреб здобувачів і вирішення освітніх проблем закладу, для звітування перед, учнями, студентами, їхніми батьками, з рекламною метою, тощо.

за цільовими установками ¹¹⁴:

- базовий (фоновий, пильності, передбачуваності);
- проблемний;

за засобами вимірювання:

- без спеціальних вимірювань;
- з фізичними та інструментальними вимірюваннями;
- з опосередкованими вимірюваннями (вимірювання соціальних систем);

за основами для порівняння:

- інформаційний;
- порівняльний;
- динамічний;
- комплексний;

113 Лукіна Т.О. Вимірювання та управління якістю освіти: Навчально-методичні матеріали. – К.: Експрес-об'ява, 2007. – С. 18.

114 Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти: Монографія / кол. ав.: Ляшенко О.І., Лукіна Т.О., Ващенко Л.С. та ін. — К.: Пед. думка, 2013. — С. 48 — 50. — Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/monografii_detail.php?ID=1050.

за засобами, що використовуються для проведення моніторингу:

- педагогічний;
- соціологічний;
- психологічний;
- медичний;
- економічний;
- демографічний.

за ієрархією систем управління освітою:

- інституціональний (шкільний);
- районний (муніципальний);
- обласний (регіональний);
- національний (загальнодержавний).

Кожен вид моніторингу якості освіти має свої недоліки і переваги, певні обмеження і специфіку застосування з урахуванням поставленої мети дослідження, рівня проведення дослідження, тощо. Наприклад, до недоліків зовнішнього моніторингу якості ЗСО можна було б віднести високу вартість його проведення, необхідність підготовки фахівців, створення відповідних центрів моніторингу, розробку вимірникового інструментарію. Проте, зовнішній моніторинг у порівнянні з внутрішнім має низку незаперечних переваг, що в усьому світі зробило його надійним і зручним інструментом управління якістю освіти та формування політики розвитку освітніх систем. Отже, *перевагами зовнішнього моніторингу якості ЗСО є:*

- стандартизованість інформації;
- уніфікованість методик обстеження якості освіти, процедур збору та обробки інформації;
- достовірність і надійність інформації;
- можливість узагальнення та порівняння результатів на будь-якому рівні управління освітою;
- прогнозованість висновків та рекомендацій;
- визнання результатів на державному та міждержавному рівнях;
- престижність та відкритість системи освіти країни.

Завдяки якості й надійності отриманої в ході дослідження інформації результати зовнішнього моніторингу (оцінювання) якості ЗСО можуть використовуватись для:

- визначення показників, що характеризують якість системи ЗСО відповідної території як показників державної (відомчої) статистичної звітності;
- формування банку статистичних даних у державній освітній статистиці;

-
- встановлення рейтингу закладів освіти;
 - оновлення (корекції) змісту освіти, перегляду вимог державних освітніх стандартів і навчальних програм щодо рівня підготовки учнів;
 - з'ясування причин виникнення проблем в освітній сфері та визначення способів їх вирішення як на місцевому, так і на національному рівні; оцінки вагомості чинників впливу;
 - визначення перспективних і актуальних напрямів державної освітньої політики щодо поліпшення якості ЗСО;
 - обчислення соціальної, політичної та економічної ефективності й результативності державних (місцевих, обласних) програм підвищення якості ЗСО та соціально-гуманітарного розвитку відповідної території;
 - формування ефективного механізму розподілу ресурсів (матеріальних, фінансових, кадрових та інших);
 - визначення якості системи освіти на міжнародному рівні (за умови участі у міжнародних моніторингових дослідженнях).

Поряд із зовнішнім оцінюванням, адміністрацією закладу освіти спільно з його піклувальною радою, представниками громадських об'єднань, іншими бенефіціарами може також проводитися самоконтроль за ходом навчального процесу, результативністю педагогічної праці, виконанням плану роботи закладу, тощо. Ця діяльність здійснюється за ініціативою самого закладу ЗСО і є так званим *внутрішнім моніторингом якості освіти*. Результати таких досліджень використовуються переважно в межах конкретного закладу освіти, наприклад, для визначення стратегії його розвитку закладу, звітування перед громадою, піклувальною радою про навчальні досягнення здобувачів та показники розвитку ЗСО з метою поліпшення результативності та якості навчального процесу, планування подальшої діяльності школи.

Щоправда, деякі статистичні дані, які збираються згідно з діючим законодавством і вимогами державної та відомчої звітності, направлятимуться до відповідних установ для узагальнення. Не виключено, що окремі результати можуть бути оприлюднені, наприклад, з рекламною метою для поліпшення іміджу школи при підготовці документів для атестації закладу ЗСО, забезпечення його суспільного визнання та задля досягнення інших цілей.

На сьогодні моніторинг якості освіти регулюється наказом МОН України «Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти», у якому визначено вимоги до підготовки та проведення моніторингу якості освіти та освітньої діяльності у закладах дошкільної,

загальної середньої, позашкільної освіти незалежно від їх підпорядкування, типу й форми власності, інших суб'єктах освітньої діяльності, які забезпечують здобуття дошкільної, загальної середньої, позашкільної освіти ¹¹⁵.

5.2. МІЖНАРОДНІ ТА ВІТЧИЗНЯНІ МОНІТОРИНГОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ: ІСТОРИЧНА ДОВІДКА

Моніторингові дослідження проблем освіти як феномен у педагогіці та управлінні освітою, як новий напрям прикладних наук, розпочалися понад 70 років тому в США. Історія становлення механізмів вимірювання й оцінювання (або моніторингу) якості освіти дослідники поділяють на кілька етапів ¹¹⁶.

Перший етап (30—50-ті роки ХХ ст.) ознаменувався тим, що американська Асоціація поступної освіти (*Progressive Education Association in the United States*) за допомогою моніторингових інструментів дослідила рівень підготовки та афективні риси (тобто суспільна позиція і критичне мислення) випускників 30 шкіл. Це дослідження було дуже важливим, оскільки започаткувало проведення: систематичного оцінювання досягнутих освітою результатів, порівняння рівня навчальних досягнень учнів різних шкіл в залежності від умов навчання, аналізу наслідків впровадження освітніх реформ та інших проблем.

З другої половини 50-х років минулого століття практика проведення порівняльних оцінювань в освітній сфері поширилася Європою. Після проведеного Швецькою національною радою освіти упродовж 1952 — 1959 років порівняльного дослідження результатів перших років навчання в експериментальній і традиційних середніх школах оцінювання набуло широкого використання як інструмент дослідження системи освіти. Так, наприклад, у 1958 р. директор новоствореного Центру порівняльної педагогіки Чиказького університету К. Арнольд Андерсон запропонував докладно порівнювати національні системи шкільної освіти, використовуючи для цього емпіричні вимірювання вхідних ресурсів і навчальних досягнень учнів.

Багато країн починають організовувати свої національні дослідження відповідно до вимог міжнародних стандартів. Серед них більшість країн

115 Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти: наказ Міністерства освіти і науки України №54 від 16.01.2020 . — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#Text>.

116 Моніторинг стандартів освіти / За ред. Альберта Тайджмана і Т. Невіллі Пслтвейта. — Львів: Літопис, 2003. — 328 с.

Європи, США, Японія, Корея, Австралія, Нова Зеландія та інші. Значний досвід у питаннях організації моніторингових досліджень та використання одержаних результатів для удосконалення національних систем освіти мають США, Німеччина, Японія і Австралія.

Для того, щоб оцінити результати запроваджуваних реформ і знайти шляхи удосконалення системи освіти, необхідно якісно і об'єктивно оцінити результати успішності тих, хто навчається, враховуючи всі фактори, які впливають на результати. Наприклад, з метою оцінювання якості підготовки учнів в Японії, починаючи з 1947 р., практично кожні 3-4 роки проводяться масові національні дослідження за міжнародними стандартами. Наприкінці кожного десятиріччя організується підсумкове дослідження, за результатами якого уряд країни визначає цілі й завдання освіти на наступний період. Як наслідок, на сьогодні навчальні досягнення учнів Японії в багатьох областях знань суттєво відрізняються на краще від більшості країн.

Другий етап (60—70-ті роки ХХ ст.) характеризується виходом моніторингових досліджень на міжнародний рівень. У цей період здійснюється обґрунтування концептуальних засад моніторингу, розробляються системи освітніх індикаторів. Починаючи з 1959 р. Міжнародною асоціацією з шкільної успішності (*International Education Association* – IEA) були започатковані міжнародні порівняльні моніторингові дослідження у сфері освіти ¹¹⁷. З цього часу для багатьох країн світу стала традиційною участь у систематичних міжнародних порівняльних дослідженнях рівня навчальних досягнень з окремих предметів, інформаційно-комунікативної, функціональної грамотності учнів, тощо. Ці дослідження проводяться під егідою таких впливових міжнародних організацій як Інститут освіти ЮНЕСКО, Міжнародна асоціація з оцінювання якості освіти (IAEA), Міжнародна асоціація з оцінювання шкільної успішності (IEA), Міжнародний інститут планування освіти (MIPO), Організація економічної співпраці та розвитку (OECD), Міжнародний дитячий фонд ЮНІСЕФ, Інститут економічного розвитку при Світовому банку та інших. Зазначені організації діють на правах науково-дослідних, незалежних утворень, які за допомогою офіційних державних органів управління освітою проводять свої дослідження. Вони не є контролюючими органами, їх діяльність ґрунтується на принципах гуманістичної спрямованості. Ці установи не

117 Лукіна Т.О. Міжнародні дослідження якості навчальних досягнень // Енциклопедія державного управління: у 8т. / Нац. акад. держ. управління при Президентові України; наук.- ред. колегія: Ю.В.Ковбасюк (голова) та ін. — К.НАДУ, 2011. — Т.4. — С.430 — 433.

мають право втручатися у навчальний процес і змінювати його, розголошувати персональну конфіденційну інформацію стосовно компетентності викладачів, рівня підготовки окремих учнів.

З часом один з панівних принципів освітньої політики, який полягав у тому, що загальний потенціал шкільної системи є головним чинником формування компетентної, продуктивної та конкурентоспроможної робочої сили і, відповідно, головним чинником добробуту держави поступово виріс до усвідомлення того, що *високоякісна сучасна освіта* і освічений фахівець виступають *основою конкурентоспроможності, економічної та національної безпеки країни*. Проведені у 60-ті роки американськими вченими соціологічні, економічні та інші дослідження в галузі освіти показали, що результати цих випробувань (звичайно, у разі дотримання всіх вимог щодо об'єктивності та достовірності здобутої інформації) здатні закласти підґрунтя для прийняття важливих політичних рішень і планування реформ, спрямованих на удосконалення та розвиток суспільства, у тому числі й освіти.

За результатами міжнародних порівнянь створюються банки даних, визначаються тенденції у якості загальноосвітньої підготовки учнів та розвитку освітніх систем. Крім зазначених завдань, міжнародні дослідження дають можливість вирішувати й значну кількість проблем, що виникають в галузі освіти:

- виявляти фактори, які чинять вплив на результати навчання з метою зменшення їх впливу (або, навіть, і нейтралізації);
- вивчати зв'язок між успішністю і соціальними умовами життя учнів і педагогів, їх моральними установками, тощо;
- оцінювати величину впливу на навчальний процес державних освітніх стандартів, навчальних програм, принципів організації навчальних закладів, методичного та технічного оснащення та інших факторів;
- досліджувати педагогічну практику та успіхи тих, хто навчається в залежності від соціального статусу та аналізувати політику держав у галузі забезпечення гарантій доступності освіти та поліпшення її якості та ін.

Третій етап (80 — 90 — ті роки ХХ ст.) характеризувався підвищенням інтересу до проблем визначення рентабельності, організації ефективного управління ресурсами, оцінювання продуктивності забезпечення освітніх систем. Якість освіти стає політичною категорією. Як приклад, можна навести добре відому ситуацію з проголошенням у 1983 році Національною Комісією з якості освіти США звіту «Нація у небезпеці: Потреба реформування освіти». За підсумками проведеного експерта-

ми моніторингового дослідження американські освітні стандарти були визнані недосконалими, а неякісний рівень шкільного навчання розглядався як *загроза національному добробуту й безпеці*. Після цього випадку навчальні досягнення стали одним з критеріїв визначення результативності системи освіти.

Популярність та практична користь від моніторингових досліджень поступово зростають: розробляється і використовується єдина методологія та єдиний стандартизований інструментарій, визначається система показників і критеріїв якості й результативності освіти. Саме це й давало можливість порівнювати та узагальнювати одержані результати як на національних рівнях, так і на міжнародному.

Велике значення мали результати Третього міжнародного моніторингового дослідження стану вивчення математики та природничих наук (TIMSS — *Trends in International Mathematics and Science Study*), яке розпочалося у 1991 р. і проводиться кожні 4 роки. Дане дослідження мало на меті проведення порівняння якостей математичної та природничої освіти у початковій і середній школі та на цій основі оцінити вплив змін цього переходу на якість освіти учнів. Учасниками цього дослідження є понад 50 країн світу.

Результати цього тестування мають не лише педагогічний, але й політичний аспект. Вельми показовим є те, що результати виконання тестів показують, що за останні майже 20 років у світі відбулися серйозні зміни щодо можливості забезпечення освітніми системами якісних результатів навчання школярів. Якщо на початку тисячоліття (2001 — 2006 рр.) перші місця займали учні скандинавських країн (Швеції, Фінляндії, Норвегії) та Канади, то з 2009 року майже за всіма показниками лідерами стали країни Південно-Східної Азії — Сінгапуру, Південної Кореї, Китаю (провінція Шанхай), Гонконгу. Наприклад, у 2015 році 5-топ країнами-переможцями стали: Сінгапур, Гонконг, Південна Корея, Тайвань, Японія.

Україна двічі брала участь у дослідженні TIMSS — у 2007 році (серед учнів 4-х та 8-х класів) і 2011 році (серед учнів 8-х класів). За результатами дослідження 2011 року, учні 8-х класів поліпшили результати з математики (на 17 балів) і з природничих наук (на 16 балів) у порівнянні з 2007 роком: середній бал з математики склав 479 балів, а в природних науках — 501 бал. Це дозволило підвищити позицію країни в міжнародному рейтингу: з математики — з 25-го місця в 2007

році до 19-го місця — у 2011 році, а в природничих дисциплінах — з 19-го до 18-го місця серед 42 країн ¹¹⁸.

Роботи IEA стали методологічними інноваціями для всіх видів оцінювальних оглядів і часто єдиним джерелом емпіричних даних для цілей системного моніторингу в галузі шкільної освіти, який в умовах стрімких освітянських змін, переходу від екстенсивного росту освітніх систем до їх якісного виміру та необхідності встановлення зворотного зв'язку набуває все більшого значення.

Четвертий етап (кінець 90-х років ХХ ст. до теперішнього часу) ознаменувався тим, що поклав початок нового етапу історії розвитку порівняльної педагогіки, спрямований на політичну підтримку та наукову обґрунтованість досліджень. Освітня політика та вимірювання й оцінювання освіти поступово вийшли на міжнаціональний, міжнародний рівень, що означає необхідність створення спеціального міжнародного банку порівняльної інформації. За минулі роки створена методологічна основа для проведення різноманітних досліджень, розроблено нові статистичні методи вимірювань, відпрацьовано ефективні технології, тощо.

Наприклад, у 1998 р. було завершено міжнародне дослідження MONEE в галузі освіти, яке було проведено Міжнародним дитячим фондом ЮНІСЕФ. Це дослідження під назвою «Освіта для всіх?» проводилося на території 27 країн Східної, Центральної Європи та Балтії, що переживали на той час період перехідної економіки. Основна мета проекту полягала в аналізі соціальних умов життя дітей, їх родин та державної політики цих країн. Проведений аналіз результатів дав змогу виявити багато факторів, насамперед економічного характеру, що суттєво впливають на стан системи середньої освіти, рівень освіченості як учнівської, так і студентської молоді, а також визначають рівень доступності освіти для всіх громадян ¹¹⁹.

Одним з найбільш поширених і популярних сучасних міжнародних моніторингових досліджень якості освіти є PISA (*The Program for*

118 Международные исследования качества образования: страны-победители и есть ли среди них Украина. — 2018. — [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ru.slovoidilo.ua/2018/08/16/infografika/obshhestvo/mezhdunarodnye-issledovaniya-kachestva-obrazovaniya-strany-pobediteli-i-est-li-nix-ukraina> (Дата звернення 28.09.2020).

119 Лукіна Т.О. Міжнародні дослідження якості навчальних досягнень // Енциклопедія державного управління: у 8т. / Нац. акад. держ. управління при Президентові України; наук.- ред. колегія: Ю.В. Ковбасюк (голова) та ін. — К.НАДУ, 2011. — Т.4. — С.430 — 433.

International Student Assessment). Це дослідження було започатковане 2000 року і сьогодні охоплює понад 80 країн, у яких зосереджено 80% світової економіки. Контролює проект Секретаріат Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) в Парижі. Особливості політики проекту визначаються Головуючою Радою PISA (PISA Governing Board, PGB), яка складається з делегатів ОЕСР і країн-учасниць дослідження. PISA заснована на ідеях тісного міжнародного співробітництва професіоналів у галузі освіти. Кожна країна створює Національний центр PISA, призначається також Національний координатор програми (NPM), обов'язком якого є координування усієї діяльності, пов'язаної з проектом у межах країни.

Дослідження PISA не прив'язується до освітніх програм, воно має на меті оцінювання рівня сформованості так званої функціональної грамотності 15-річних підлітків з читання, математики та природничих наук. Перевірка функціональної грамотності передбачає вимірювання й оцінку здатності підлітків використовувати отримані в школі знання і вміння у реальному житті за можливих життєвих труднощів і викликів. PISA оцінює рівень сформованості функціональної грамотності (тобто компетентності) з ¹²⁰:

- читання (здатність до читання, розуміння й інтерпретації різноманітних текстів, з якими вони матимуть справу в повсякденному житті);
- математики (здатність до використання знань і умінь з математики у подоланні різноманітних життєвих викликів і проблем, пов'язаних із математикою);
- природничих дисциплін (здатність до використання знань і умінь з природничих наук для розв'язання різноманітних життєвих проблем, пов'язаних із певними науковими ситуаціями).

У ході опитувань учні також надають додаткову інформацію, яка допомагає аналітикам виявити можливий вплив, на результати виконання учнями завдань PISA різноманітних умов її життя та навчання. Дослідниками вивчаються питання впливу на рівень функціональної компетентності підлітків міграційних процесів, гендерної політики країни, соціально-економічного стану, піклування і характеру підтримки з боку батьків, навчання в ранньому дитинстві, мотивації до навчання, здатності учнів регулювати власну навчальну поведінку,

120 Що вивчає PISA? — [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://pisa.testportal.gov.ua/scho-vyvchaye-pisa/>

залучення дітей до читання, наявності інтересу до математики та задоволення від науки, сформованості почуття поваги до інших, тощо.

Надзвичайно важливою для виявлення та вивчення відмінностей і характеру залежностей між результатами навчання учнів і викладанням, навчанням та організацією шкіл є інформація про школи, у яких навчаються діти, залучені до тестування. З цією метою проводяться опитування адміністрацій шкіл, інших суб'єктів управління освітою та збір даних про: кваліфікацію вчителів, ефективність навчальних планів, практику викладання, час на навчання, навчальні можливості як всередині школи, так і поза її межами, контроль якості шкільних процесів, їх моніторинг, лідерство та шкільне управління, залучення батьків до участі в шкільному житті, мікроклімат у школі, загальні цінності, взаємодією між учасниками освітнього процесу та взаємну підтримку, показники рівня відсіву в школах та ін. Результати PISA допомагають урядам в усьому світі ефективно використовувати бюджет і змінювати національні освітні політики.

*Який досвід у проведенні моніторингових досліджень у сфері освіти має Україна?*¹²¹ – У 2018 році Україна вперше взяла повноцінну участь у дослідженні. Українські підлітки у віці 15 років, які взяли участь у PISA, під час дослідження навчалися у старших класах різних закладів ЗСО, на 1-му курсі закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації або у закладах професійно-технічної освіти. Результати проведеного аналізу отриманих даних свідчать про необхідність реальної потреби у реформі «Нової української школи» та здійсненні системних змін шкільної освіти. У зв'язку з тим, що PISA-2018 виявила проблему із математичною грамотністю школярів, 2020–2021 навчальний рік оголошено Роком математики в Україні. Зараз здійснюється підготовка до проведення PISA – 2021. Планується, що під час нового дослідження України братиме участь у пілотуванні розділу «Креативне мислення» та залученні до тестування дітей з особливими освітніми потребами, а тестування буде здійснюватися за допомогою комп'ютерів¹²².

ЮНЕСКО з 2000 року проводить різноманітні дослідження у рамках реалізації проекту «Освіти для всіх». Кожного року предметом уваги організації стають ті чи інші цілі, у тому числі й забезпечення якості освіти. Наприклад, доповідь за результатами міжнародних моніторингових досліджень: «Освіта для всіх: імператив якості»¹²³ (2005), «Якість освіти

121 Докладніше: Лукіна Т.О. Становлення системи моніторингу освітньої галузі в Україні: проблеми та перспективи // Вересень. — 2012. — №3—4. — С. 50 — 60.

122 PISA. — [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/pisa>.

123 Education for all: the quality imperative; EFA global monitoring report 2005; summary. — 41 p. — Available: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137334>

на початку XXI століття»¹²⁴ (2004), «Викладання та навчання: досягнення якості для всіх»¹²⁵ (2013 – 2014) та інші.

Предметом вивчення окремих досліджень, що проводилися за ініціативою Ради Європи, виступали питання принципів управління освітою в європейських країнах, узгодження інтересів держави і особистості процесі досягнення освітніх цілей і забезпечення якості освіти. Так у країнах Західній Європі контроль і оцінка діяльності закладів освіти завжди пов'язувалася із намаганням зберегти певну рівновагу між інтересами особистості та інтересами суспільства із деякою перевагою у бік людини. Цій рівновазі сприяло збереження соціальних гарантій поряд із конкурентоспроможністю. Паралельно з традиційними випускними іспитами запроваджувалася система порівняльної оцінки діяльності навчальних закладів, їх програм, методів навчання, роботи вчителів та різних систем освіти. Увага з боку держави та керівних органів щодо якості навчання у цих країнах певним чином стимулювала розуміння необхідності контролю та всебічної оцінки діяльності системи середньої освіти на всіх рівнях управління¹²⁶.

Оцінка діяльності освітньої галузі стають пріоритетами національної політики цих держав. Проте, незважаючи на позитивні зрушення в цій сфері, не всі проблеми на сьогодні вирішені. В Україні, так само як і в деяких країнах Центральної і Східної Європи, в останні роки починає формуватися національна система незалежного зовнішнього оцінювання діяльності окремих освітніх закладів, навчальних досягнень учнів, ефективності запровадження нововведень, якості засобів навчання та інших аспектів функціонування системи освіти. Така ситуація пов'язана не лише із складностями у фінансуванні дослідницьких програм, а й з пережитками минулого устрою, відсутністю ґрунтовних наукових розробок з питань визначення якості освіти, недосконалістю нормативно-правової бази, що регулює питання життєдіяльності освітньої галузі, проблемами економічного характеру, консерватизмом мислення керівників.

Зараз оцінка якості освіти стала одним із найважливіших показників, за якими визначається ефективність функціонування системи освіти будь-якої держави. Основу сучасних моніторингових досліджень в га-

124 Scheerens J. The quality of education at the beginning of the 21st century. Paper for the UNESCO Education for All Global Monitoring Report. — 105 p. — Available: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146697>

125 Teaching and learning: achieving quality for all; EFA global monitoring report, 2013-2014; summary. — 62 p. — Available: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2014/teaching-and-learning-achieving-quality-all>

126 Лукіна, Тетяна. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. — К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. — С. 12-20.

лузі освіти складають точні масові педагогічні вимірювання, що пов'язані з об'єктивним оцінюванням досягнутого учнями рівня навченості та встановленням його відповідності запланованим результатам і нормам навчання, визначенням рівня викладання, якості, актуальності та повноти змістового наповнення навчальних предметів, тощо. Найбільш важливим підсумком проведених міжнародних досліджень стало розуміння урядовцями цих країн можливості та доцільності використання системи моніторингу якості освітньої сфери для визначення показників стану національних систем освіти з метою статистичного обліку.

Прагнення держав забезпечити високу якість національної освітньої системи спричинило рух до вироблення міжнародних освітніх стандартів та навчання громадян на найкращому рівні, використання сучасніших засобів і технологій оцінки якості освіти на всіх етапах навчання. Ці принципи були зафіксовані у міжнародному стандарті ISO серії 9000 (див. п. 3.4) і документах міжнародного Конгресу з вищої освіти, що проходив у жовтні 1990 р. в Парижі.

Україна не стоїть осторонь від процесу створення національної системи моніторингу якості освіти. Історія становлення системи моніторингу освіти на національному рівні починається в нашій країні з 1997 р. створенням Центру моніторингу освіти при Інституті змісту і методів навчання Міністерства освіти України¹²⁷. З 1999 р. його реформовано у відділ моніторингу якості загальної середньої освіти Науково-методичного центру середньої освіти, яким започатковано проведення систематичних національних досліджень освітньої галузі, зокрема якості навчальної літератури, математичної освіти, якості засвоєння змісту фізики, стану фізичного, психічного й морального здоров'я учнів та інфраструктури навчальних закладів, що забезпечують збереження здоров'я школярів, ефективності впровадження навчальних предметів та багато інших.

Спеціалістами цього відділу розроблялися теоретичні основи становлення національної системи моніторингу якості ЗСО та методика організації й проведення моніторингу таких досліджень, формувався банк інструментарію, а також база даних рівня навчальних досягнень та інших результатів моніторингових досліджень.

Цими установами було проведено наступні всеукраїнські моніторингові дослідження (див. табл. 5.1):

127 Лукіна Т.О. Моніторинг в освіті // Енциклопедія освіти. — АПН України; Гол. ред. В.Г. Кремень. — К.: Юріном Інтер, 2008. — С. 519 — 521.

Всеукраїнські моніторингові дослідження якості освіти

Рік проведення	Тематика
1999	якість засвоєння змісту фізики учнями основної школи (1500 респондентів)
2001	якість основної навчальної літератури для 1 – 11 класів (134 підручники, понад 325 тисяч респондентів)
2002	якість математичної освіти випускників початкової, основної та старшої школи (17 тисяч респондентів)
2003	якість підручників для 2-х класів (17 підручників, понад 11,5 тисяч респондентів)
2004	якість підручників для 3-х класів (21 підручник, близько 20 тисяч респондентів)
2005	стану фізичного, психічного й морального здоров'я учнів та інфраструктури навчальних закладів, що забезпечує збереження здоров'я школярів (понад 30 тисяч респондентів)
2005	якість навчальних досягнень учнів початкової школи та 8 класів (проведено Українським центром оцінювання якості освіти)
2006	якість підручників для 4-х класів, виданих у 2004 році (29 підручників, близько 29 тисяч респондентів)
2007	якість підручників для 5-х класів, виданих у 2005 році (50 підручників, 66,7 тисяч респондентів)
2007	ефективності впровадження навчального курсу «Основи здоров'я» (підручники для 5-6 класів, близько 11 тисяч респондентів: учнів, їхніх батьків та вчителів)
2007	ефективності профілактичних програм навчання учнів 8-11 класів щодо дотримання здорового способу життя (близько 3 тисяч респондентів)
2007	ставлення випускників ЗЗСО до організації та впровадження ЗНО (понад тисячу респондентів)
2008	якість підручників для 6-х класів, виданих у 2006 році (68 підручників, 78,7 тисяч респондентів)
2008	ефективності впровадження навчального курсу «Основи здоров'я» (підручники для 7 класів, близько 2,2 тисячі респондентів: учнів, їхніх батьків та вчителів)
2008	якість дошкільної освіти (понад 2,2 тисячі респондентів: завідувачі дошкільних закладів, вихователі, батьки)
2009	якість підручників для 6-х класів, виданих у 2006 році (67 підручників, понад 103 тисячі респондентів, з яких майже 9 тисяч учителів, 48 тисяч учнів та 47 тисяч батьків)

2009	рівень сформованості світоглядних і загальнокультурних уявлень про небесні тіла та Всесвіт у цілому в учнів 5-х та 11-х класів ЗНЗ, а також найактуальніші проблеми викладання астрономії в школі (усього 79420 учнів із 1691 ЗНЗ, з них майже 42 тисячі 5-класників та 37,5 тисяч випускників 11 класів)
2010 – 2012	стан інклюзивної освіти в Україні
2010 – 2012	рівень рухової активності як провідної детермінанти формування здорового способу життя дітей і молоді
2010 – 2013	стан й розвиток системи освіти дітей старшого дошкільного віку
2011 – 2012	стан дошкільної освіти в умовах реалізації наступності обов'язкової дошкільної та початкової освіти
2011– 2012	стан і розвиток професійно-технічної освіти
2011 – 2012	стану реалізації Концепції профільного навчання в старшій школі
2012	статус і роль вчителя в українському суспільстві (взяли участь понад 7 тис. осіб)
2012	стан навчально-методичного забезпечення громадянської освіти
2012 – 2015	навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення предметів природничо-математичного циклу

У 1999 р. засновано першу в Україні організацію в сфері професійно-го оцінювання та відбору кадрів — Центр тестування професійної компетентності при Міністерстві охорони здоров'я України.

У 2005 р. утворено Український центр оцінювання якості освіти з регіональними підрозділами. Осередками формування регіональних систем моніторингу освіти стають м. Київ, Вінницька, Донецька, Львівська, Харківська області та Автономна Республіка Крим. Цим центром здійснюється діяльність з проведення зовнішнього тестування випускників закладів ЗСО.

5.3. ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТА ФУНКЦІЇ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Принципи функціонування системи моніторингу якості освіти*¹²⁸:

- *узгодженості* нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення його складових частин;
- *об'єктивності* одержання та обробки інформації, що передбачає максимальне виключення суб'єктивних оцінок, врахування

128 Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: Монографія. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – С. 83 — 84.

-
- всіх результатів, створення для всіх учасників дослідження рівних умов у процесі перевірки якості підготовки;
 - *комплексності* дослідження різноманітних аспектів навчально-виховного процесу, обробки та аналізу одержаних результатів;
 - *безперервності* та тривалості спостережень за станом функціонування системи освіти;
 - *своєчасності* отримання, обробки та використання об'єктивної інформації про якість освіти;
 - *перспективності* запланованих моніторингових досліджень, спрямованість їх на розв'язання актуальних завдань розвитку системи освіти;
 - *рефлексивності*, який проявляється в аналізуванні на всіх рівнях управління якістю освіти результатів навчально-виховної діяльності, здійсненні самооцінки і самоконтролю;
 - *гуманістичної спрямованості* моніторингу, який передбачає створення обстановки доброзичливості, довіри, поваги до особистості, максимально сприятливих умов, позитивного емоційного мікроклімату; неможливість використання результатів досліджень для застосування будь-яких репресивних дій;
 - *відкритості та оперативності* доведення результатів досліджень до відповідних органів управління, громадськості, зацікавлених міжнародних установ.

Моніторинг якості освіти характеризується досить широким функціональним полем, що пояснюється як складністю самого об'єкту дослідження, так і багатогранністю сфер застосування одержаних результатів.

Функції моніторингу якості ЗСО можуть визначатися метою конкретного дослідження і тим, хто виступає його замовником. Саме тому в різних джерелах зустрічаються різні переліки функцій моніторингу освіти, які іноді мають суттєві відмінності. Якщо моніторинг якості ЗСО розглядати як інструмент інформаційного забезпечення системи управління освітою та громадськості, то основними функціями, що виконує моніторинг в освітній сфері виступатимуть:

Інформаційна, яка проявляється у збиранні статистичної інформації про результати функціонування системи ЗСО і дає можливість здійснювати оперативне державне / публічне управління, з'ясувати результативність освітньої системи, окремих її елементів та ефективність управління освітою загалом.

Активізуюча громадськість та інших учасників освітнього процесу до участі у плануванні та управлінні освітою, сприяє залученню до досліджень викладачів, працівників органів управління освітою, методистів, адміністрації навчальних закладів, допомагає з'ясувати їхні думки щодо освітніх реформ і нововведень, тих чи інших подій в освітньому

середовищі, підвищує рівень їхньої педагогічної та управлінської культури, відкриває можливості для пошуку нових освітніх і управлінських технологій з метою поліпшення якості підготовки молоді.

Формуюча загальну картину розвитку освітньої системи та результативності реалізованої освітньої політики.

Корекційна, що проявляється в організації коригуючої діяльності у досліджуваній освітній системі за результатами моніторингу якості ЗСО, спрямованої на виправлення виявлених недоліків, усунення негативних чинників впливу на якість освіти в усіх її проявах. Дана функція тісно пов'язана з формуючою.

Кваліметрична, що забезпечує можливість вимірювання різноманітних якісних характеристик і ознак розвитку освітньої системи та представлення їх у числових значеннях, зручних для подальшого вивчення. Реалізація даної функції передбачає визначення системи індикаторів і критеріїв якості ЗСО, встановлення правил проведення оцінних процедур і застосування певного інструментарію, що використовується для підготовки висновків та рекомендацій про стан освіти для органів управління якістю освіти.

Діагностична, яка передбачає проведення діагностики причин, характеру та особливостей перебігу процесів, що відбуваються у системі освіти, та факторів впливу на наявний стан. Отримана інформація використовується для вироблення освітньої політики та розробки рекомендації органам управління освітою всіх рівнів щодо розвитку системи освіти.

Аналітична, яка передбачає проведення аналітичних досліджень системи освіти, процесів, явищ і проблем з метою виявлення взаємозв'язків, відношень, впливів між ними.

Моделююча означає побудову різноманітних моделей ситуацій, процесів, систем, моделювання й вивчення впливів освітніх реформ на суспільні процеси і навпаки. Ця функція тісно пов'язана з аналітичною, тому що моделювання можливе тільки після детального аналізу досягнутого освітою стану.

Прогностична. Дана функція проявляється у побудові різноманітних прогностичних моделей майбутнього стану системи ЗСО, її елементів, окремих об'єктів на підставі результатів аналізу та узагальнення отриманої інформації (так званий пошуковий прогноз), а також розробку можливих моделей способів досягнення цього стану (нормативний прогноз).

Управлінська функція моніторингу якості ЗСО може розглядатися як вирішальна з точки зору остаточного застосування інформації, отриманої в ході досліджень, тому що завершальним етапом реалізації моніторингової діяльності є прийняття певних управлінських рішень, спрямованих на усунення небажаних наслідків реформування системи освіти, поліпшення якості її функціонування.

5.4. ЦІЛІ, ЗАВДАННЯ, РІВНІ ПРОВЕДЕННЯ ТА ВІДМІННІ ОЗНАКИ МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Моніторинг якості ЗСО може здійснюватися на різних рівнях, зокрема:

- *міжнародному*, де проводиться всебічна оцінка ефективності функціонування національних систем освіти;
- *національному* з метою одержання узагальненої оцінки якості та ефективності вітчизняної системи освіти, порівняння її показників з аналогічними даними інших систем освіти та міжнародними освітніми індикаторами і системами;
- *регіональному* для сприяння виконанню функцій регіонального державно-громадського управління якістю освіти та створення підґрунтя для формування альтернативних політик і прогнозування розвитку регіональної системи освіти;
- *муніципальному (локальному)* з метою надання розгорнутого уявлення про діяльність муніципальної (міської) системи освіти в цілому та її елементів у порівнянні один з одним, а також з урахуванням специфічних функцій кожного з них;
- *інституційному (в межах закладу освіти)* для розробки шляхів удосконалення діяльності окремого ЗСО, навчально-виховного процесу та діяльності окремого учня. На цьому рівні виробляються психолого-педагогічні рекомендації, спрямовані на корекцію навчально-виховної роботи.

Як зазначалос вище, моніторинг якості освіти є спеціальною системою із збору, зберігання, обробки та розповсюдження інформації, яка характеризує наявний стан певної системи освіти і дає можливість на цій основі виробляти обґрунтовані управлінські рішення. Таким чином, основною метою, призначенням моніторингу якості освіти загалом і загальної середньої зокрема, є інформаційне забезпечення управлінських структур надійною і достовірною управлінською інформацією.

Серед завдань, на вирішення яких найчастіше спрямовуються моніторингові дослідження якості ЗСО, є наступні:

- вимірювання якості навчальних досягнень учнів, рівня їх соціалізації;
- вивчення зв'язку між успішністю учнів і соціальними умовами їх життя, результатами роботи педагогів і рівнем їх соціального захисту, моральними установками, запитами, цінностями, тощо;
- визначення якості кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного, лабораторного забезпечення й оснащення ЗСО;
- вимірювання результативності та ефективності політики держави у галузі забезпечення гарантій доступності ЗСО та поліпшення її якості;

-
- оцінювання величини впливу на навчальний процес державних освітніх стандартів, навчальних програм, організації шкіл і класів, методичного та технічного обладнання та інших чинників;
 - виявлення чинників, які здійснюють вплив на хід і результати освітніх реформ з метою зменшення їх негативного впливу (або, навіть, і нейтралізації);
 - порівняння результатів функціонування закладу(ів) ЗСО з метою визначення найбільш оптимальних шляхів їх розвитку.

Проте, завдання, які на вирішення яких буде спрямоване конкретне моніторингове дослідження якості ЗСО, можуть відрізнятись залежно від рівня проведення цього дослідження. Це зумовлено ресурсними можливостями відповідних центрів (відділів) моніторингу якості освіти та їх повноваженнями. Наприклад, до повноважень Українського центру оцінювання якості освіти, як спеціально уповноваженої державної установи, що проводить ЗНО¹²⁹, належить також і поведіння:

- міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 в Україні;
- моніторингового дослідження якості початкової освіти (з 2016 року).

До завдань, що виконують кожен з дев'яти підпорядкованих Українському центру оцінювання якості освіти регіональних центрів, належать завдання¹³⁰, що пов'язані з формуванням банку завдань ЗНО, реалізацією низки різноманітних організаційних заходів з підготовки та проведення ЗНО, а також з участю у проведенні відповідно до доручень Українського центру освітніх статистично-аналітичних і соціально-психологічних досліджень.

Завданнями системи моніторингу якості ЗСО на *національному* рівні можуть бути¹³¹:

- розробка концептуальних положень моніторингу якості ЗСО;
- створення нормативно-правової бази документів, які регулювали б відносини та спрямовували діяльність системи моніторингу якості ЗСО в Україні на всіх рівнях;
- визначення структури і змісту національної системи показників та критеріїв якості ЗСО;

129 Порядок проведення зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. №1095. — [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws>

130 Український центр оцінювання якості освіти. Регіональні центри. — [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://testportal.gov.ua/regions/>

131 Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. — К.: Вид. дім «Шкіл. Світ»: Вид. Л. Галіцина. 2006. — С. 67 — 68.

-
- розробка технологій проведення моніторингових досліджень в галузі освіти;
 - розробка та реалізація національних програм моніторингових досліджень якості ЗСО;
 - збір, узагальнення інформації та оприлюднення інформації щодо стану та якості ЗСО в Україні, підготовка аналітичних звітів для уряду, Президента, вищих рівнів органів державної влади, громадськості, тощо.

Завдання системи моніторингу якості ЗСО на *регіональному* рівні передбачають:

- розробку регіональних програм моніторингових досліджень регіональної системи ЗСО, якості місцевих освітніх і соціальних програм розвитку;
- проведення досліджень освітніх проблем на замовлення регіональних органів державного управління освітою;
- підготовка координаторів моніторингу якості ЗСО;
- проведення роз'яснювальної роботи щодо цілей зовнішнього оцінювання якості ЗСО серед громадськості, педагогів, управлінців;
- збір інформації за результатами досліджень та підготовка аналітичних звітів та оприлюднення результатів досліджень;
- підготовка рекомендацій, пропозицій для регіональних органів державного управління щодо поліпшення якості ЗСО та усунення виявлених негативних тенденцій;
- оприлюднення результатів регіональних моніторингових досліджень, залучення громадськості до їх обговорення.

Завдання центрів моніторингу якості ЗСО на *інституційному* рівні передбачають:

- безпосереднє проведення моніторингових досліджень якості ЗСО за національними, регіональними програмами;
- спостереження за рівнем та якістю освіти у закладі ЗСО за рекомендаціями національних і регіональних експертів з якості, нагляд за дотриманням всіх процедур моніторингу відповідно до регламенту;
- розробка інституційних програм моніторингу;
- збір інформації за результатами досліджень, підготовка аналітичних звітів та оприлюднення результатів досліджень перед місцевою громадськістю;
- підготовка рекомендацій, пропозицій для керівництва ЗЗСО щодо поліпшення якості освіти та управління нею;

-
- оприлюднення й роз'яснення результатів моніторингових досліджень, що проведені на інституційному рівні.

Для успішного функціонування національних і регіональних систем моніторингу якості освіти необхідно забезпечити певні умови для реалізації діяльності з вимірювання та оцінювання досягнутих освітою результатів, а саме ¹³²:

1. Усвідомлення урядом і політиками потреби в моніторинговій інформації та вжиття необхідних заходів щодо створення засобів і способів її одержання.
2. Організація спеціального професійного навчання, теоретична і практична підготовка фахівців з виділенням необхідних засобів і ресурсів для розробки системи моніторингу освіти та її впровадження у життя.
3. Наявність підтримки та розуміння основного призначення, мети і завдань впровадження системи моніторингу якості освіти суспільством і, в першу чергу, керівництвом держави і системи освіти.
4. Інтегрованість системи моніторингу якості освіти в загальну політичну стратегію розвитку країни, у структури і процеси вироблення й ухвалення рішень та розподілу фінансів.
5. Визначення місця національної системи моніторингу якості освіти в системі діяльності з управління освітою поряд з єдиними іспитами, системою оцінювання викладачем навчальних досягнень своїх учнів.
6. Зміна структури інформаційних систем управління ЗСО, включення до них даних про успішність (рівень навчальних досягнень) учнів, наявні ресурси, участь в освіті.
7. Створення механізму оприлюднення та поширення інформації про результати моніторингових досліджень якості освіти серед педагогів, батьків, всіх учасників освітнього процесу, зацікавлених осіб і організацій.
8. Використання результатів моніторингу якості освіти в процесах планування й управління освітою, розробці програм, стратегій розвитку освітніх систем.

132 Докладніше про організаційно-методичні засади моніторингових систем якості ЗСО див.: Теоретико-методичні засади побудови моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти: монографія / Кол авт.: О.І. Ляшенко, Т.О. Лукіна, Ю.О. Жук, Л. С. Ващенко, А.В. Гривко, С.О. Науменко / за ред. О.І. Ляшенка, Ю.О. Жука. — К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. — С. 7—35. — Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/monografii_detail.php?ID=6888

Моніторинг якості освіти як процедура систематичного збору інформації про певний об'єкт часто плутають замінують або ототожнюють з іншими видами діяльності і процедурами вивчення цього об'єкту (процесу, системи) і формування уявлення про його стан. Отже, розглянемо спільні й відмінні риси між такими поняттями як моніторинг, контроль, оцінювання, оцінка. Ці часто вживані в педагогічній та управлінській практиці поняття дуже тісно пов'язані між собою, проте є синонімами.

Що є спільного і чим відрізняються поняття моніторингу та контролю? – Як наукові поняття ці терміни сформувались досить давно і віддзеркалюють певні процеси і, навіть, технології. В останні роки вони стали досить популярними, але в освітньому середовищі України їх активно вживають у різних контекстах, часто помилково, не за призначенням. Іноді ці поняття ототожнюються, тобто тлумачаться як синоніми, або ж використовуються для опису зовсім інших процесів та дій. Так спроба знайти аналог терміну «моніторинг» призвела до підміни у сфері освіти його контролем як суто управлінською процедурою, функцію контролю (у т.ч. інспектуванням, атестацією адміністративним наглядом) з наступним перетворення моніторингу в інструмент покарання, підставу для винесення суто адміністративних рішень.

Розглянемо зв'язок, між поняттями моніторинг та контроль¹³³. Моніторинг насамперед є одним з *наукових методів дослідження* певного об'єкту, основною метою якого є збір об'єктивної і достовірної інформації (у т.ч. й управлінської), з'ясування закономірностей і виявлення тенденцій у розвитку подій та знаходження відповідей на запитання «Чому склалася така ситуація?», «Що (тобто, які чинники) і як (з якою інтенсивністю) впливає на наявний стан досліджуваного об'єкта?» та «Що потрібно зробити, щоб виправити або усунути негативні наслідки дій?» Контроль, як елемент управлінського циклу, виконує насамперед адміністративну функцію і має встановити відповідність (або невідповідність) етапів, кроків, досягнутих результатів певних нормам і вимогам та винести відповідний вердикт щодо цього. Контроль у своєму розпорядженні не має необхідних ресурсів (засобів, технологій, фахівців, часу, тощо) для виявлення й дослідження причин виявленої невідповідності (їх величини й характеру впливу) та оцінювання вагомості впливу зовнішніх і внутрішніх факторів на ситуацію, на підставі чого потім могли б бути організовані коригувальні дії.

133 Докладніше це питання див.: Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник /ав.: Ляшенко О. І., Лукіна Т. О., Булах І. С., Мруга М. Р. — К.: Педагогічна думка, 2012. — С. 29 — 30. — Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/posibniki_detail.php?ID=1067

Моніторинг передбачає проведення періодичних зборів інформації про об'єкт дослідження часто за допомогою спеціального інструментарію (тестів, анкет тощо)¹³⁴. У реалізації цього завдання проявляється певна схожість між моніторингом і контролем (наприклад, контролем рівня знань під час інспекторських перевірок, так званих «зрізів знань», при проведенні річних або семестрових контрольних робіт з різних навчальних предметів, тощо). Таким чином здійснюється замір даних під час *поточного відстеження* певних параметрів стану об'єкту вивчення, яке у даному контексті можна розглядати як прояв функції контролю, спостереження, слідкування за об'єктом з метою отримання інформації про нього.

Подальше опрацювання отриманої інформації, що здійснюється за технологією проведення моніторингового дослідження, відрізняє його від контролю як адміністративної, управлінської функції, тому що передбачає: а) виявлення на підставі *порівняння й узагальнення інформації динаміки змін* певного об'єкта дослідження, виявлення та вивчення наявних *тенденцій* у його розвитку; б) відслідковування й оцінювання *чинників* (зовнішніх і внутрішніх) *впливу* на ситуацію; в) визначення *результативності освітньої політики, реформи, програми* та ефективності, зокрема соціальної, управління нею; г) *розроблення й організацію*, у разі потреби, відповідних рекомендацій, коригуючих дій, заходів, спрямованих на усунення відхилень, збоїв у ході реалізації цієї програми та досягнення намічених цілей.

Моніторинг (зовнішній) потребує дотримання максимальної об'єктивності та достовірності отриманої інформації (див. п. 5.9), саме тому проводиться за спеціальними технологіями та незалежними (зовнішніми) дослідниками, на відміну від контролю, який здійснюють адміністратори, управлінці, самі вчителі. Отже, моніторинг і контроль відрізняються суб'єктом оцінювання.

Отримана в ході контролю інформація має констатувальний характер, вона чітко персоніфікована, на відміну від моніторингової інформації, яка завжди подається для ознайомлення в узагальненому вигляді, містить

134 Про використання тестових технологій при оцінюванні якості освіти див.: Ляшенко О.І., Лукіна Т.О., Жук Ю.О., Ващенко Л.С., Гривко А.В., Науменко С.О., Топузова А.В. Запровадження моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти на основі тестових технологій: методичні рекомендації / за ред. О.І. Ляшенка, Ю.О. Жука [електронне видання]. — Київ: Педагогічна думка, 2019. — 134 с. — Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/719870/1/Methodychka_APN%2B%2B%2B.pdf

дані про загальні тенденції, закономірності перебігу процесів і явищ та супроводжується прогнозуванням найбільш ймовірних наслідків і подій.

Крім того, при проведенні моніторингового дослідження певної складової якості освіти (наприклад, рівня навчальних досягнень учнів) центральне місце займає розроблення та перевірка якісних характеристик (надійності, валідності та інших) застосованого інструментарію, що в принципі не реалізується при здійсненні традиційного контролю як адміністративного втручання в навчальний процес.

Будь-який моніторинг потребує також первинного заміру основних параметрів досліджуваної системи або об'єкту, тобто проведення так званого *вхідного зрізу* (*контролю параметрів* в сенсі інформаційної функції). Це необхідно для формування уявлення про вихідний стан об'єкта, що виступає у ролі «точки початку відліку» в подальших дослідженнях і є основою для формулювання висновку про ефективність освітньої програми, реформи або результативність управлінської діяльності на певному етапі чи загалом по її закінченні.

На кінцевому етапі реалізації освітньої програми, реформи проводиться *підсумковий контроль* як окремий акт отримання інформації. Цей контроль можна розглядати як окремий етап у реалізації моніторингу ефективності освітньої програми або реформи. Його основною метою є формулювання висновку про результативність програми (реформи) та доцільність чи недоцільність продовження діяльності у цьому напрямку. Цей висновок формулюється на основі порівняння інформації вхідного і підсумкового зрізів даних, аналізу результатів *поточного замірювання* (оцінка міри прояву та врахування або усунення негативних чинників впливу на об'єкт під час реалізації програми, зменшення негативних тенденцій у розвитку досліджуваного об'єкту, тощо).

Управління буде ефективним за умови систематичного і своєчасного постачання управлінській структурі відповідної інформації про основні параметри функціонування досліджуваної системи, процесу, явища, тощо. Забезпечити цей процес надання управлінської інформації має систематичний моніторинг, який і є по своїй суті *системою інформаційного забезпечення управлінської структури*.

У будь-якому разі моніторинг виступає елементом, складовою управління, що пов'язаний з дослідженням тієї сфери, системи, на яку спрямований управлінський, перетворюючий вплив. Проведення правильно організованого моніторингу дає можливість об'єктивно оцінити наявний стан, розробити тактичне (короткотермінове) планування, виробити цільовий коригуючий вплив та здійснити перспективне (стратегічне)

планування, інакше кажучи, забезпечити основу для здійснення управлінського процесу.

Таким чином, незважаючи на певні схожі елементи і наявність контролюючого та оцінного етапів у циклі моніторингового дослідження, поняття моніторинг, оцінка та контроль (як адміністративна процедура) характеризують різні процеси і мають характерні відмінні ознаки, що не допускають їх взаємозамінності. Моніторинг і контроль (як адміністративна процедура, перевірка) відрізняються:

- метою проведення;
- суб'єктом оцінювання;
- процедурою;
- формою представлення результатів;
- способом використання результатів оцінювання.

5.5. ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПЛАНУВАННЯ МОНІТОРИНГОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ. АЛГОРИТМ ПРОВЕДЕННЯ МОНІТОРИНГОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Проведення моніторингового дослідження — дуже складна робота, яка передбачає чітке дотримання певних процедур і технологій. Обов'язковою умовою та передумовою об'єктивності й надійності результатів вимірювання є складання плану підготовки та реалізації дослідження. Незалежно від об'єкту дослідження та його рівня загальна схема будь-якого моніторингового дослідження в галузі оцінювання якості ЗСО буде мати таку структуру ¹³⁵:

1 етап: Цілепокладання та планування дослідження.

1. Виокремлення та формулювання освітньої проблеми, що вивчатиметься.
2. Визначення мети та завдань конкретного дослідження.
3. Визначення об'єкта (ів) дослідження.
4. Розрахунок та формування вибірки, оцінка її репрезентативності.
На інституційному рівні побудова репрезентативної вибірки за загальними статистичними правилами проводиться не завжди, тому що обмежена загальна кількість учасників. Побудова репрезентативної вибірки на цьому рівні можлива при проведенні наскрізного єдиного дослідження із залученням всіх категорій учнів, вчителів і батьків. Найчастіше під час проведення внутрішнього моніторин-

135 Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. — К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. — С. 66 — 67.

гу на інституційному рівні вибірка складається з усіх представників певної категорії, наприклад, учні 5-х класів або учні 11 класів, що вивчають англійську мову.

5. Побудова графіка дослідження, що передбачає визначення термінів і процедур дослідження, а також підбір та підготовка (навчання) координаторів дослідження.
6. Визначення показників оцінювання якості освіти.
7. Встановлення критеріїв оцінювання якості освіти.
8. Вибір методів дослідження (методів збору інформації).

II етап: Розробка інструментарію.

1. Розробка інструментарію відповідно до визначених попередньо методів та завдань дослідження:
 - а) створення тестів та їх апробація, одержання стандартизованого тесту;
 - б) розробка анкет та їх апробація;
 - в) підготовка інших інструментів вимірювання відповідно до об'єкту дослідження та завдань (планів інтер'ю, факторно-критеріальних або кваліметричних моделей, таблиць освітніх індикаторів, тощо).
2. Підготовка інструктивно-методичних матеріалів для координаторів дослідження всіх рівнів та учасників дослідження.
3. Вибір методів математичних статистики для обробки та обрахунку одержаних результатів дослідження.

III етап: Проведення дослідження.

1. Пілотне дослідження (опрацювання технологій, послідовності процедур, підготовка учасників, проведення інструктажу).
2. Основне дослідження (збір інформації, яка буде в основі аналітичних висновків та прийняття управлінського рішення про об'єкт).

IV етап: Збір та обробка результатів.

V етап: Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.

1. Узагальнення статистичної інформації, її аналіз.
2. Виявлення та оцінка чинників впливу.
3. Вироблення рекомендацій для управлінських структур щодо корекційної роботи та усунення негативних факторів, визначення шляхів і напрямів розвитку системи освіти певного рівня, формування освітньої політики, тощо.
4. Оприлюднення результатів моніторингу якості ЗСО та запровадження сформульованих рекомендацій щодо усунення виявлених недоліків у практику.

5.6. ФОРМУЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ПРОБЛЕМИ ЯК ОСНОВИ ДЛЯ ПЛАНУВАННЯ МОНІТОРИНГОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Розглянемо сутність та послідовність реалізації першого основоположного кроку процедури цілепокладання та планування моніторингового дослідження якості ЗСО, що полягає у виокремленні та формулюванні, словесному оформленні освітньої проблеми як основи для визначення всіх наступних дій. Розробка програми (плану) моніторингу починається з аналізу ситуації та виділення певної *освітньої проблеми* і з'ясування того, що саме необхідно зробити, щоб змінити у кращий бік наявну ситуацію або, принаймні запобігти її погіршенню.

Поняття «освітня проблема» слід розуміти у широкому тлумаченні цього слова, а не тільки як «шкільна проблема», «проблема навчально-виховного процесу конкретного закладу освіти» або «проблема освітньої системи» відповідного рівня. Будь-яка проблема, у тому числі й освітня, – це усвідомлене дослідником певне протиріччя, невідповідність, складна ситуація, задача, що потребує спеціального дослідження та розв'язання¹³⁶.

Проблема (від грецьк. πρόβλημα — задача, утруднення) — клас завдань, що потребують практичного розв'язання в нестандартних умовах, чи евристична ситуація, яка пов'язана з неоднозначністю, можливістю альтернативних рішень¹³⁷.

Досліджуючи освітню проблему як наукову варто пам'ятати, що заздалегідь визначеного методу (способу) її розв'язання може не існувати, саме тому на перший план виступає усвідомлення протиріччя, суперечностей між наявним станом і бажаними (запланованими, визначеними стандартами) результатами та показниками якості освіти.

Виокремлення освітньої проблеми відбувається поетапно: спочатку формується усвідомлення дослідником наявності певної складної ситуації в освітній системі відповідного рівня, що порушує нормальний перебіг подій, а потім формулюється словесно як протиріччя між певними фактами, подіями, результатами у форматі «невідповідність чогось чомусь».

136 Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти: Монографія / кол. ав.: Ляшенко О.І., Лукіна Т.О., Ващенко Л.С. та ін. — К.: Пед. думка, 2013. — С. 48 — 50. — Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/monografii_detail.php?ID=1050.

137 Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди; В.І. Шинкарук (гол. редкол.). — К.: Абрис. 2002. — С. 524.

Освітня система, як зазначалось вище, є складним ієрархічно організованим утворенням. Система освіти містить багато об'єктів, установ: заклади освіти, органи управління освітою, наукові установи, виробничі об'єднання, тощо. Вони пов'язані між собою певною системою зв'язків, відносин, що реалізуються у певному середовищі та віддзеркалюють його основні властивості та негаразди. Крім того, система освіти будь-якого рівня є відкритою системою, що означає її постійну взаємодію з об'єктами і системами оточуючого середовища, у результаті чого змінюється як сама система освіти, так і умови (правові, політичні, соціально-економічні), в яких вона функціонує. Тому при визначенні освітньої проблеми, особливо на вищих рівнях управління освітою — національному та регіональному — її доцільно пов'язувати із соціальними та політичними процесами і явищами. Встановлення такого зв'язку дає можливість відкрити поле для визначення різноманітних чинників впливу, через вивчення й оцінювання вагомості яких відбувається віднайдення способів поліпшення наявної ситуації, а отже й, розв'язання досліджуваної проблеми.

Приклад формування освітньої проблеми для планування моніторингового дослідження на регіональному (обласному) рівні. У певній області спостерігається проблемна ситуація, що проявляється у погіршенні якості освіти випускників ЗЗСО. Попередній аналіз ймовірних чинників впливу на цю ситуацію дає можливість дослідникам сформулювати кілька варіантів освітніх проблем, кожен з яких може бути покладений в основу конкретного моніторингового дослідження, зокрема:

1. Невідповідність якості підготовки випускників вимогам державного стандарту повної ЗСО.
2. Невідповідність рівня профільної підготовки випускників вимогам закладів вищої освіти (відповідних спеціальностей).
3. Невідповідність якості освіти випускників ЗССО вимогам сучасного ринку праці (або вимогам і очікуванням суспільства).
4. Невідповідність рівня кваліфікаційних характеристик вчителів очікуваній якості освіти випускників шкіл.

У кожному з наведених варіантів формулювання освітніх проблем змінюються складові протиріч, так звані «полюса» проблеми, а отже й, об'єкти моніторингового дослідження. Це автоматично призводить до зміни завдань, методів, структури вибірки, інструментарію дослідження, критеріїв і показників оцінювання, інакше кажучи, до зміни усього наступного ходу моніторингового дослідження.

При розробці першого етапу організації моніторингового дослідження кожен наступний крок повинен логічно впливати з попе-

реднього, повністю відповідати йому змістовно. Це означає, що мета моніторингового дослідження є наслідком визначеної освітньої проблеми і повністю адекватна їй; завдання формулюються таким чином, щоб при їх послідовному розв'язанні можна було досягти поставленої мети і з'ясувати причини появи основного протиріччя та оцінити чинники впливу.

Дуже важливою вимогою до постановки завдань дослідження є слідування за тим, щоб вони не виходили за межі самої освітньої проблеми та її складових «полюсів». У протилежному випадку це потребуватиме збору додаткової інформації (а значить, зайвих витрат часу, ресурсів – як людських, так і матеріальних) і в результаті завдає зроби коректні й аргументовані висновки та розробити практично-орієнтовані і конкретні рекомендації, спрямовані на вирішення визначеної освітньої проблеми.

Наприклад, у ході моніторингового дослідження, що проводилося на місцевому рівні (на рівні міста), одним з об'єктів дослідження було обрано державний стандарт початкової освіти та виявлено його недоліки. Для дослідження такого рівня об'єкт обрано некоректно, тому що керівник муніципального рівня (начальник міського управління освіти) не має повноважень змінювати стандарт, який розробляється і затверджується на центральному рівні державного управління освітою. Отже, проведене дослідження фактично не матиме користі, тому що його результати не можуть бути використані для поліпшення якості освіти у даному населеному пункті.

5.7. МЕТОДИ ТА ІНСТРУМЕНТИ ЗБОРУ ІНФОРМАЦІЇ ПРО ЯКІСТЬ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

При проведенні моніторингу якості ЗСО досліднику необхідно зібрати надійну, достовірну інформацію про різні аспекти і складові якості. Використання будь-якого методу збору інформації має здійснюватися з дотриманням певних умов і вимог, що дає можливість *виміряти* потрібну величину та у майбутньому спиратися на отримані дані як на *надійну, об'єктивну, точну й достовірну* інформацію про досліджуваний об'єкт (проект) або явище¹³⁸. Саме це виступає своєю гарантією якості отриманої інформації і дає можливість формулювати на її основі обґрунтовані висновки та ухвалювати виважені управлінські рішення, спрямовані на виправлення виявлених недоліків і недопущення негативних явищ.

¹³⁸ Докладніше про забезпечення якості інформації див. п. 5.9 даного посібника.

Вимірювання (measurement) у моніторинговому дослідженні — це процес присвоєння (приписування) чисельного значення об'єктам (особі), певним їх властивостям, ознакам відповідно до її кількісного прояву із застосуванням чітко визначених правил.

За допомогою вимірювання надається кількісна та якісна оцінка властивостей і ознак об'єкта. Вимірювання може розглядатися як побудова математичної моделі певної емпіричної системи. Сама процедура вимірювання передбачає три основні етапи: виокремлення вимірюваних величин з усього набору можливих, які характеризують даний об'єкт; знаходження (встановлення) еталона вимірювання; співвіднесення еталона з вимірюваною величиною та отримання відповідної числового значення.

Для вимірювання тієї чи іншої величини, показника якості використовують певний метод вимірювання.

Метод вимірювання — це категорія, яка визначає спосіб визначення показника, що вимірюється. Методи можуть відрізнятися між собою тим, наскільки точну й достовірну інформацію, інакше кажучи, якісну, за їх допомогою можна отримати.

Різні методи за умови їх правильного застосування відрізняються надійністю, точністю та об'єктивністю. Частіше говорять про надійність та об'єктивність результатів вимірювання, а не про ці характеристики самого методу. Розрізняють *надійність методу, надійність інструменту та надійність інформації*.

Надійність методу — характеристика якості методу, яка визначається ступенем об'єктивності самого методу вимірювання, характеристиками параметрів засобу вимірювання та стабільністю (незмінюваністю) характеристики, що вимірюється.

Надійність інструментарію — стійкість процедури вимірювання відносно об'єктів, що діагностуються; ступінь точності, з якою методика вимірює будь-яку ознаку. На думку німецьких дослідників, коефіцієнти надійності у цілому мають складати не менше 0,85, але можуть знижуватися у залежності від цілей дослідження та використаної процедури перевірки надійності. Наприклад, для точного рангового впорядкування необхідні значення 0,94; для повторного і паралельного тестів — 0,84¹³⁹.

Надійність інформації про якість освіти — це якісна та кількісна характеристика даних дослідження, за допомогою якої встановлюються: обґрунтованість (тобто валідність) інформації, процедур її аналізу та

139 Михалычев Е.А. К понятийному аппарату педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. — 2005. — №2. — С. 29 — 30.

збору, їх відповідності теоретичним і методичним вимогам; та стійкість інформації, інакше кажучи, відтворюваність та схожість результатів вимірювань за різних умов¹⁴⁰.

Надійність отриманої інформації визначає *достовірність результатів дослідження*, яка віддзеркалює якість відповідності зроблених висновків реальному стану досліджуваного об'єкта.

Точність методу визначає *мінімальну або систематичну похибку*, з якою можна провести вимірювання даним методом.

Головною вимогою відбору методу для збору інформації під час моніторингу є його об'єктивність. *Об'єктивність* досягається шляхом мінімізації впливу суб'єктивних факторів та забезпечується *стандартизацією умов* вимірювання, а саме:

- об'єктивністю проведення вимірювання,
- об'єктивністю обробки даних,
- об'єктивністю інтерпретації результатів.

Найбільшу цінність для дослідника мають ті методи, які дають можливість отримати так звані первинні дані, тобто інформацію безпосередньо від респондента, яка характеризується новизною. До таких методів належать *спостереження, опитування (анкетування та інтерв'ювання), тестування*, які здобули поширення, а також *метод фокус-групи, портфоліо, есе* та ін. Інші методи, що забезпечують дослідника опосередкованою інформацією, належать до категорії методів збору вторинних даних.

Як вибрати метод збору первинної інформації? – Вибір методу проведення дослідження або збору первинної інформації про певний об'єкт, систему, явище означає, насамперед, вибрання того чи іншого способу, шляху здобуття (отримання) нової соціальної інформації для вирішення конкретної проблеми та розв'язання поставлених завдань дослідження.

Будь-який пересічний громадянин найімовірніше основним методом збору первинної інформації назве опитування (анкетування). І дійсно, цей метод є найбільш поширеним і часто вживаним при проведенні різноманітних досліджень у соціальній сфері. Проте, як з'ясувалося, далеко не єдиний.

Як у такому разі обрати потрібний метод? – Відповідь на це питання приховано у меті самого дослідження та обсягах його фінансових, часових та ресурсних можливостей. Поєднання матеріальних можливостей конкретного дослідження з необхідністю отримання

140 Див. Практикум по прикладній соціології / Под ред. Б.В. Князева и др. — М.: Изд-во МГУ, 1987. — С. 63.

певного ступеня точності результатів, з особливостями генеральної сукупності (її масовістю, однорідністю чи неоднорідністю цієї сукупності, а отже й чисельністю вибіркової сукупності учасників, специфікою кожної групи респондентів¹⁴¹), зі ступенем поширеності та прояву досліджуваного явища серед населення дає можливість розрішити проблему вибору методів. Варто зауважити, що жоден з методів не є універсальним, тому що має свої обмеження та об'єктивні недоліки. Вибір того чи іншого методу не може пояснюватися бажанням досягти максимальної економічності дослідження, оскільки це обов'язково негативно відіб'ється на якості та достовірності отриманої інформації, а отже й, на ефективності прийнятих управлінських рішень за результатами та результативності впливу на об'єкт управління. Не менш важливою вимогою вибору методу є попереднє оцінювання можливості забезпечити на практиці чітке дотримання всіх необхідних правил його застосування. У протилежному випадку цей метод краще не використовувати взагалі.

Отже, логічно і найбільш доцільно застосовувати у поєднанні різні методи збору інформації як ті, що забезпечують отримання нових даних, так і ті, що надають відомості з інших статистичних джерел інформації.

Коротко охарактеризуємо ці методи та розкриємо правила розробки відповідних інструментів вимірювання тих чи інших параметрів якості ЗСО.

У чому полягає метод спостереження? — *Спостереження* у моніторинговому дослідженні — це спрямоване, систематичне, безпосередньо візуальне сприйняття і реєстрація значних з точки зору дослідника явищ (ситуацій, процесів), що піддаються перевірці та контролю. Інакше кажучи, *спостереження* — це такий метод збору даних, який полягає у тому, що дослідник спостерігає за об'єктом за спеціальним планом і заздалегідь визначеними показниками, записує (фіксує) всі цікаві події та аналізує їх.

Характерними, найбільш важливими рисами спостереження є те, що воно проводиться за планом, систематизовано (тобто за певними показниками), потребує спеціальної підготовки спостерігача та є *безпосереднім*. Саме безпосередність спостереження дає можливість фіксувати події та елементи людської поведінки у момент їх появи. Інші методи моніторингового дослідження, наприклад, анкетування, засновані на попередніх або ретроспективних судженнях людей про їхню власну

141 Наприклад, офіційні повноцінні верстви населення (службовці, пенсіонери, студенти, школярі, робітники, інтелігенція тощо) чи маргінальні групи осіб (колишні ув'язнені, секс-робітники, безпритульні та інші) або ж люди з певними вадами.

поведінку, про ту чи іншу подію, отже не дають гарантії щодо достовірності цих суджень¹⁴².

У чому переваги та недоліки спостереження? — Узагальнену інформацію наведено у таблиці 5.2. Зважаючи на наявні недоліки спостереження як методу збору первинних даних про досліджуваний об'єкт, варто наголосити на необхідності обов'язкового проведення неодноразового ретельного спостереження певного явища в освітньому середовищі ЗЗСО, оскільки тільки у такому випадку отриману інформацію про нього можна буде вважати *достовірною*.

Таблиця 5.2.

Переваги та недоліки спостереження

<i>Переваги спостереження</i>	<i>Недоліки спостереження</i>
безпосередня фіксація чинників	суб'єктивність впливу дослідника на фіксацію фактів і оцінку
збереження природності у поведінці респондента	залежність від рівня професіоналізму спостерігача
більша об'єктивність в оцінках спостережуваної поведінки	емоційне сприйняття подій дослідником
безпосередній аналіз поведінки людей	складність відбору учасників
вільна зміна об'єктів спостереження	одиночність фіксованих актів
незалежність від умінь та навичок респондентів	прихованість деяких мотивів поведінки. складність їх виявлення недосвідченим дослідником
наявність чіткого плану проведення	вплив першого враження на оцінку дослідником побаченого
	можливість психологічної стійкості, пересичення спостерігача, його помилки в оцінках («ефект ореолу»)

Проте, незважаючи на переваги (див. табл. 5.2) спостереження, цей метод рідко використовується при проведенні моніторингових досліджень якості освіти через неможливість дотримання репрезентативності обстежуваної сукупності; складність узагальнення отриманої інформації, що зменшує можливість її використання, вироблення загальних висновків

142 Методика і технологія оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник / ав.: Ляшенко О.І., Лукіна Т.О., Булах І.Є., Мруга М.Р. — К.: Пед. думка, 2012. — С. 31— 40. Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/posibniki_detail.php?ID=1067

та рекомендації щодо удосконалення освітнього процесу, поліпшення якості освіти й функціонування освітньої системи. Спостереження частіше використовується на підготовчому етапі роботи, коли формується попереднє уявлення про об'єкт дослідження, застосовується для перевірки даних, що отримані іншими методами або ж при проведенні моніторингу якості освіти на інституційному рівні (на рівні ЗСО).

Учому проявляються характерні особливості методу опитування?

Опитування є найбільш поширеним методом збору первинної інформації, що полягає у зборі відповідей на поставлені запитання. Цей метод дає можливість отримувати надійну інформацію, що піддається статистичній обробці.

За способом проведення опитувань вони поділяються на *анкетування*, що передбачає заповнення власноруч респондентом спеціального бланку із запитаннями анкети, та *інтерв'ювання*, у ході якого респондент відповідає на запитання усно, а *інтерв'юєр* фіксує ці відповіді.

Виступати в ролі респондента можуть різні групи людей залежно від цілей конкретного опитування. Наприклад, відповіді можуть надавати учні, їхні батьки, вчителі, адміністрація ЗЗСО, представники органів управління освіти, члени громадських організації, представники органів громадського самоврядування (члени піклувальної ради ЗЗСО, ради ЗЗСО) та інші¹⁴³.

Анкетування — метод масового збору інформації від респондента за допомогою спеціально розроблених опитувальників, що називаються анкетами. Це різновид опитування, який передбачає заповнення респондентом власноруч спеціального бланку із запитаннями анкети, яка також містить інформацію соціально-демографічного характеру про респондента. Цей бланк може бути як у паперовому, так і в цифровому форматі.

Дослідники виокремлюють декілька видів анкетування у залежності від того, за якими основними ознаками вони групуються. Найбільш повне уявлення про види анкетування можна отримати з такої схеми (див. рис. 5.2):

143 Лукіна Т.О. Педагогічна діагностика: завдання, методи, інструменти: Навчально-методичні матеріали. — К.: Експрес-об'ява, 2008. — С. 14.

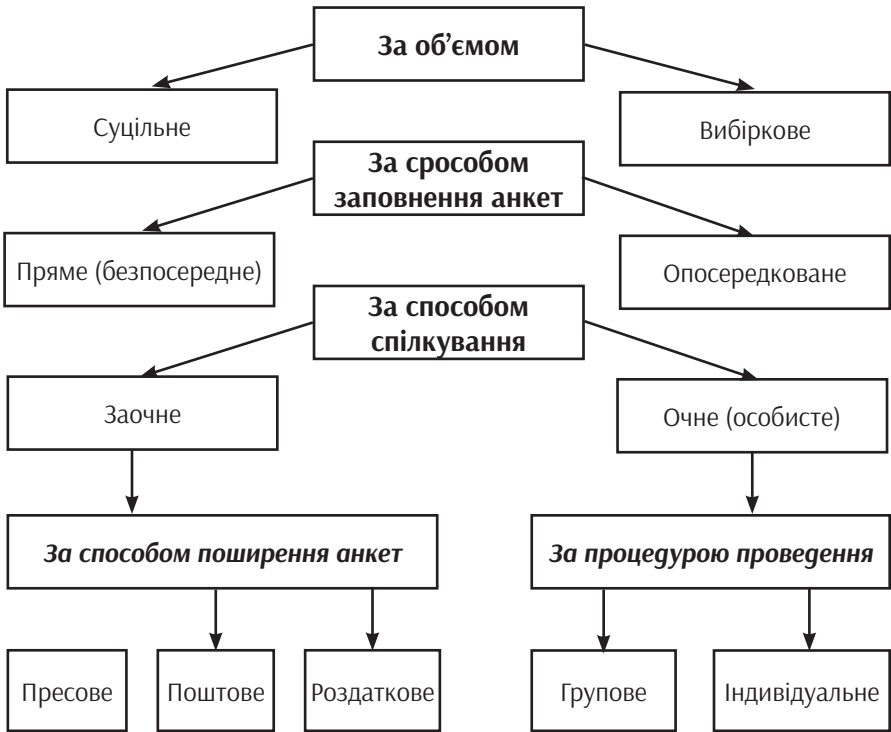


Рис. 5.2. Класифікація видів анкетування (за А.С. Готліб ¹⁴⁴)

Основні види анкетування розрізняються за кількістю учасників, способом заповнення анкет та спілкування з анкетером під час збору інформації. Якщо в ході анкетування передбачається опитати всіх без винятку учасників певного процесу, або всю соціальну групу, колектив, тощо, то таке анкетування називається суцільним. Воно частіше використовується у тих випадках, коли маємо справу з невеликими кількостями людей.

Різні види анкетування мають різну ефективність, надійність і достовірність отриманої інформації. Такі види анкетування як роздаткове, заочне, поштове, не передбачають присутність анкетера під час заповнення респондентом анкети, отже, не можуть гарантувати факт надання відповідей саме тією людиною, яка відібрана для опитування або ж повернення самої анкети досліднику. Наприклад, за умови передачі з учнями анкет для заповнення їх батьками, дослідник має бути готовим до того, що назад він отримає лише частину заповнених анкет, часто з

144 Готліб А.С. Введение в социологическое исследование: качественные и количественные подходы. Методология. Исследовательские практики. — М.: Изд-во «Флинта», 2005. — С. 70.

відповідями не на всі запитання або ж заповненими самими учнями замість батьків. Найвищу точність інформації потенційно може забезпечити очне пряме індивідуальне анкетування.

Анкетування, як і будь-який інший метод, теж має певні переваги і недоліки, що наведено у табл. 5.3.

Таблиця 5.3.

Переваги і недоліки анкетування

Переваги анкетування	Недоліки анкетування
Незалежність відповідей від особи анкетера	Неможливість оперативного внесення змін у зміст анкет та процедуру проведення анкетування у разі зміни ситуацій і корегування завдань дослідження
достатність часу для відповіді	відсутність контролю за поверненням анкет за умови використання окремих видів анкетування
використання надійного інструменту	неможливість отримання достовірної інформації про справжні переконання або манеру поведінки респондента в певних ситуаціях
стандартизація всіх процедур та самого інструменту	
попередня продуманість, виваженість запитань, які формулюються в анкеті	
досить широкий спектр питань, порівняна свобода респондента у часі	обмеженість окремих видів анкетування
можливість стандартизації процедури збору даних та їх наступної статистичної обробки	

Незважаючи на зазначені вище недоліки, метод анкетування зазнав широкого використання, особливо в останні роки, у зв'язку з проведенням моніторингових досліджень різних складових якості освіти з'ясування ставлення учасників освітнього процесу до освітніх реформ, нововведень, активізацією громадянських процесів в усьому світі, тощо.

Характерними помилками, що допускаються при анкетуванні є застосування анкети, що розроблялась для іншого, навіть дуже близького за темою дослідженні; відсутність правильно сформованої вибірки респондентів, внаслідок чого зменшується достовірність та статистична значущість результатів анкетування; а також неухважність анкетера до повноти та якості заповнення анкет респондентами, що призводить до відбраковування цих анкет та збільшення помилки репрезентативності¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Докладніше про помилку репрезентативності див. п. 5.8.

При проведенні анкетування, як і будь-якого іншого методу збору первинної інформації, дослідник (у даному випадку анкетер) повинен пам'ятати про необхідність дотримання певних загальних правил поведінки. Насамперед, варто нагадати, що людина (респондент) *має право не погодитись* відповідати на запитання. Отже, від анкетера залежить створити доброзичливе ставлення до його самого, до процедури анкетування та переконати (умовити, роз'яснити) людину у важливості її участі в анкетуванні. У разі, якщо анкетер безпосередньо бере участь у проведенні опитування, він має обов'язково назвати себе та організацію, яка проводить дослідження, роз'яснити мету анкетування, запитати про наявність вільного часу в респондента на заповнення анкети та пояснити умови анкетування. У жодному разі анкетеру не дозволяється впливати на думку респондента безпосередньо або опосередковано, даючи оцінки важливості деяких подій, які пов'язані із конкретним дослідженням (оцінюванням), висловлюючи власне ставлення до цих подій, завдань, окремих груп людей, їхньої поведінки, тощо. Такі дії можуть суттєво вплинути на результати опитування та змінити відповіді під впливом різних обставин (наприклад, респондент не має чіткої власної думки, через острах, що відверта відповідь вплине на його подальшу долю та ін.).

Як розробити якісну анкету? — Анкета (з франц. *enquete* — список запитань) як вид діагностичних і дослідницьких методик, являє собою серію тематично пов'язаних запитань, певним чином упорядкованих, відкритого або закритого типу, що включають питання демографічного характеру (так звана «паспортичка») та звернення до респондента. Професійно складена анкета розробляється на основі попередньо розробленого конструкту, що моделює діагностоване явище, суттєві ознаки та форми поведінки опитуваного. Отже, анкета — це одне ціле, а не сума запитань з якоїсь теми, що відбивають окремі властивості, події та вміщуються до анкети довільним чином за бажанням дослідника.

Анкета має три основні складові частини: вступна, основна і так звана «паспортичка». Дуже важлива роль у майбутній результативності опитування відводиться *вступній частині*, оскільки вона має сформувати загальне ставлення респондента до процедури анкетування, його психічний настрій, серйозність і добросовісність. Основне призначення вступної частини полягає у тому, щоб побудити бажання у людини надавати відповіді. Найчастіше вона розташовується на титульному листі анкети, є лаконічною і містить вступ, у якому зазначається організація, що проводить опитування, його мета й завдання, розкривається важливість розв'язання досліджуваної проблеми та ролі респондента, вказуються

правила заповнення анкети та висловлюється вдячність опитуваному за участь у дослідженні. Особливо потрібно відзначити аспект *анонімності* анкети, а точніше думок респондента та іншої інформації, яку він повідомляє. Потрібно гарантувати опитуваному те, що ці відомості, особливо приватного, конфіденційного характеру, не будуть доступними іншим без його на це згоди¹⁴⁶.

Основна частина — це найбільш важлива, найбільш інформативна частина анкети для дослідника, тому що саме вона надає змістову інформацію, яка потім аналізується та інтерпретується, тобто вона виступає основою для формулювання тих чи інших висновків. Основна частина умовно поділяється на три складові: спочатку формулюються так звані контактні питання, вони нескладні, просто сформульовані. Основне призначення їх полягає у тому, щоб зацікавити респондента, включити його у проблему, дати можливість апробувати на собі техніку заповнення анкети. Питання поступово ускладнюються, але опитуваний вже підготовлений до цього. Другу групу питань складають основні — найбільш складні питання. Зміст цих питань відповідає меті й завданням дослідження і надає досліднику ключову інформацію щодо досліджуваної проблеми. Якщо необхідно розв'язати кілька завдань, то спочатку формулюються групи запитань до кожного завдання, але в анкету вони можуть вміщуватися або блочно, або ж перемішуватися із запитаннями інших блоків, проте, розташовуватися мають обов'язково лише у середині основної частини.

Наприкінці основної частини анкети розміщують *заключні питання*. Однак, при такому розташуванні питань за рівнем складності, коли всі питання логічно пов'язані між собою і тема поступово звужується для розгляду респондентом, то виникає взаємний вплив попередніх питань на наступні, який може викривляти загальну картину. Такий вплив має назву *ефекту випромінювання бо ефекту луни*.

І, нарешті, *«паспортичка»*, яка не в якому разі не повинна містити персоніфіковану інформацію (наприклад, прізвище, ім'я, місце проживання, електронна адреса, контактний телефон, місце роботи). В ній допускаються лише питання особистісно-демографічного характеру: щодо професії, освіти, віку, статі, соціального походження, сімейного стану, типу населеного пункту, де проживає респондент.

146 Докладніше див.: Методика і технологія оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник / ав.: Ляшенко О.І., Лукіна Т.О., Булах І.С., Мруга М.Р. — К.: Пед. думка, 2012. — С. 42 — 43. Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/posibniki_detail.php?ID=1067

Скласти «паспортичку» не так просто, як здається на перший погляд. Ця інформація має велике значення під час аналізу результатів дослідження для виявлення певних залежностей, чинників впливу, характерних тенденцій, тощо. Саме тому список питань, поділ учасників на певні групи має бути чітко продуманими. Наприклад, при вивченні у конкретному ЗЗСО навчальних інтересів та планів на подальше навчання учнів різних вікових категорій можна включити віковий інтервал від 12 до 15 або до 14 чи 16 років. Попередньо потрібно з'ясувати, яка мета стоїть перед цим розподілом, які аспекти цікавлять аналітиків, що має бути проаналізоване, виявлене (зв'язок між якими чинниками)? Якщо вибрати 15 років — це межа віку, коли підліток закінчує 9 класів, тобто основну школу, може переходити до навчання у професійно-технічній закладі, коледжі або ж продовжувати вчитися у ЗЗСО. Якщо ж вибрати 14 років, то він буде надавати інформацію про свої досить віддалені плани, якщо ж обрати 16 років, то у такому випадку учень вже здійснив свій перший вибір і мова йтиме про його плани на подальше навчання. Таким чином, кількість і характер інформації у «паспортичці» залежать від мети дослідження та дуже ретельно обирається дослідником, оскільки надто великий обсяг таких даних призводить до розширення кількості учасників (вибірки), а отже й, до збільшення витрат на проведення дослідження¹⁴⁷.

Вчені не дійшли згоди щодо місця розташування «паспортички» – на початку або наприкінці анкети. Є вагомі аргументи стосовно недоречності обох варіантів. Проте, частіше її розміщують наприкінці анкети, оскільки починати анкету із з'ясування особистісних даних неетично і недоцільно: питання можуть насторожити респондента, викликати сумнів стосовно анонімності анкетування, відбити бажання відповідати на запитання або давати відверті відповіді.

Основними *помилками* при складанні анкет найчастіше виступають:

- порушення загальної структури анкети;
- відсутність чітких цілей та завдань анкетування, що ускладнює процес формулювання запитань, а у наступному — й процес інтерпретації результатів, унеможлиблює формулювання висновків та рекомендацій;
- громіздкість анкети (велика кількість запитань, довгих формулювань, що забирає багато часу на відповіді та може призвести до формального заповнення анкети респондентом або ж відмови від участі у дослідженні);

147 Докладніше про вибірки див. п. 5.8 даного посібника.

- непродуманість порядку розташування запитань в анкеті, що або впливає на характер відповіді, або ж збиває респондента з думки;
- неповнота опису різних ситуації при складанні закритих запитань анкети, коли людина не може вибрати потрібний їй варіант;
- недотримання основних правил (принципів) використання *типів шкал* при проведенні якісного оцінювання певних властивостей об'єктів і явищ, що може проявлятися у змішуванні різних шкал (наприклад, номінальної та порядкової), вміщення у варіанти відповідей подібних або суперечливих тверджень;
- дуже часте використання в анкеті малоінформативних варіантів відповідей «не знаю» або «важко відповісти». Кількість таких варіантів відповідей при складанні анкет бажано мінімізувати.

Розробка професійної анкети є доволі складною, копіткою і тривалою роботою, що потребує спеціальних знань і навичок, а також проведення пробних опитувань.

Як сформулювати питання анкети? – Існує багато різновидів анкетних питань і не всі вони мають запитальну форму. Застосування тієї чи іншої форми запитання визначається характером конкретного дослідження, категоріями учасників, досвідом попередніх досліджень, тощо. Використовується наступна класифікація питань анкети ¹⁴⁸:

- *за формою* (закриті, відкриті, напівзакриті, прямі, опосередковані);
- *за конструкцією* (дихотомічні, поліваріантні, шкальні, питання-діалоги, питання-ілюстрації);
- *за цілями* (змістові, функціональні, які, у свою чергу, поділяються на функціонально-психологічні (контактні, буферні, питання-діалоги, питання-ілюстрації), питання-фільтри та контрольні питання (питання-тести, питання-пастки));
- *за змістом* (питання про факти, питання про знання, питання про внутрішній стан — думки, ставлення, мотиви тощо).

Розглянемо коротко різні типи питань, їх особливості та призначення.

Закриті — це такі питання анкети, коли в анкеті наводиться декілька варіантів відповіді, серед яких респондент має обрати певну їх кількість. Такі питання зручні для майбутнього машинного опрацювання анкет і статистичної обробки результатів, проте мають і недоліки. Одним з них є відсутність впевненості у тому, що у питанні наведено повний перелік всіх можливих варіантів відповідей, тому опитуваний вимушений обрати варіант, який не повною мірою відбиває його думку. Для того,

148 Новикова С.С. Введение в прикладную социологию. Анкетирование. — М.: СпортАкадемПресс, 2000. — 103 с.

щоб поліпшити інформативність такого питання можна порекомендувати застосувати *напівзакрите запитання*, доповнивши наявний перелік варіантів рядком «Інше (вказати, що саме)», який передбачає, у разі потреби відкриту відповідь респондента. Варіант відповіді «інше» використовувати набагато доцільніше замість абсолютно неінформативного «Не могу відповісти» або «Не знаю».

І, нарешті, *відкриті відповіді* не передбачають жодних варіантів відповіді в анкеті, респондент самостійно формулює коротку відповідь. Корисність цих запитань у тому, що вони не нав'язують якийсь варіант відповіді респонденту, не містять різного роду підказок. Опитуваний має можливість висловити власну думку з усіма подробицями, особливо, якщо ця тема йому добре знайома і цікава, тому такі відповіді надають надзвичайно багату за змістом інформацію на відміну від закритих запитань, проте, вони й набагато складніші в опрацюванні. Однак, відкриті питання також мають недоліки, що викликані необхідністю враховувати особливості певної групи респондентів (вік, рівень освіченості, стан здоров'я, тощо). Якщо запропонувати відкриті запитання респондентам, для яких важко або некомфортно власноруч формулювати відповіді, то дослідники радше взагалі залишаться без відповіді ¹⁴⁹.

Отже, вибір форми питань залежить від багатьох чинників: ступеня обізнаності дослідника з проблемою та всіма можливими ситуаціями, стадії вивчення проблеми, мети проведення опитування, можливостей респондентів. Тому кваліфіковано складена анкета зазвичай містить питання напівзакритої, закритої та відкритої форми одночасно, причому останні можуть бути сформульовані у прямій або опосередкованій формі.

У чому сутність методу тестування? — *Тестування* (від англ. testing пробу) — метод психологічної діагностики, що заснований на використанні стандартизованих питань і так званих тестових завдань (далі — ТЗ), які мають певну шкалу значень, застосовується для стандартизованого вимірювання індивідуальних відмінностей особи (об'єкта — учня, вчителя).

Тестове завдання — це складова одиниця тесту, що відповідає вимогам технологічності, форми, змісту та статистичним вимогам, а саме:

149 Докладніше про правила створення якісної анкети та використання різних видів питань див.: Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник / ав.: Ляшенко О. І., Лукіна Т. О., Булах І. Є., Мруга М. Р. — К.: Педагогічна думка, 2012. — С. 44 — 48. — Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/posibniki_detail.php?ID=1067

відомій трудності, достатній варіації тестових балів та позитивній кореляції балів завдання з балами по усьому тесту (В.С. Аванесов) ¹⁵⁰.

Предметом розгляду тестування у даному посібнику є тести для вимірювання рівня навчальних досягнень, що використовуються в сфері освіти, зокрема у загальній середній освіті, у ЗЗСО для перевірки результатів навчальної діяльності, рівня засвоєння учнями навчальних предметів, а також рівня засвоєння ключових і предметних компетентностей ¹⁵¹, що визначені державним стандартами початкової, базової і повної ЗСО.

Питання створення тестів, аналіз та інтерпретації результатів вимірювання знаходяться в компетенції *тестології* — науки про створення та використання тестів. У сфері педагогічних вимірювань — це теоретико-методологічне та методичне обґрунтування процесів розробки та застосування тестів. Тестологія як експериментальна наука розвивалася спочатку в межах психології і пройшла шлях довжиною понад 100 років.

Тест є *інструментом тестування* і має задовольняти низку умов, які й роблять його засобом вимірювання, а не простим набором запитань і завдань. Будь-який тест складається з тестових завдань, які можуть бути подані у різній формі та мати різні формати і для яких обчислюються певні характеристики якості ТЗ.

Тестування, як і будь-який інший метод оцінювання певних властивостей учня, не може бути ідеальним, абсолютно універсальним і точним. Мова йде про те, який з методів дає більшу точність вимірювання, забезпечує можливість отримання максимально можливої надійної інформації, тощо. Тестування виступає одним з методів педагогічного оцінювання, яке може здійснюватися з різною метою і відповідно бути *формульальним* (або у звичній для вітчизняного викладача термінології — поточним) та *підсумковим*. Для кожного випадку має бути розроблений спеціальний тест, що відповідає меті та завданням цього тестування.

Тести, незважаючи на суперечливе ставлення до них у вітчизняному освітньому середовищі, за умови правильного їх використання та розробки характеризуються високою об'єктивністю, надійністю і точністю вимірювання певних якостей особистості, у даному випадку, навчальних досягнень. Проте, створення якісного тесту — доволі складна і дов-

150 Аванесов В.С. Понятийный аппарат педагогической тестологии // Педагогическая диагностика. — 2002. — №. — С. 34.

151 Ляшенко О.І., Лукіна Т.О., Жук Ю.О., Ващенко Л.С., Гривко А.В., Науменко С.О. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: монографія / За ред. О.І. Ляшенка, Ю.О. Жука. К.: Педагогічна думка, 2014, 200 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/monografii_detail.php?ID=3053.

готривала процедура, яка потребує спеціальної підготовки розробника і дотримування чітких правил. На точність вимірювання за допомогою тестів впливають багато чинників, серед яких: кількість тестових завдань, так звана довжина тесту; коректність формулювання мети оцінювання і вибору формату ТЗ з урахуванням найкращого способу досягнення поставленої мети оцінювання; структура тесту, його валідність, відповідність рівня складності завдань меті оцінювання та вагомості кожного ТЗ; відсутність дефектів (помилки) у формулюваннях ТЗ та інші.

Болючим питанням вітчизняної педагогіки та управління освітою є застосування так званих псевдотестів, які розробляються некомпетентними особами, наносить значну шкоду *екзаменованому* — тим, що результати його навчальної діяльності неправильно оцінюють і дають хибні рекомендації, чим порушують право на здобуття якісної освіти; *педагогу* — тим, що створюють ілюзію його професіоналізму у сфері сфері, привчають його до неправильних дій, отже, спричиняють негативний моральний вплив; *громадськості* — тим, що в неї формується хибне уявлення про результативність вітчизняної системи освіти, загалом негативне ставлення до тестування як методу та з'являється зневіра в його можливостях; *керівнику* освітньої установи чи органу управління освітою — тим, що надають недостовірну інформацію, яка використовується для вироблення управлінських рішень, розробки освітньої політики і в цілому негативно впливають на їх ефективність.

Абсолютно неприпустимою є практика формування тесту як простої комбінації довільної кількості завдань у тестовій формі без попереднього аналізу і структурування змісту начального матеріалу, «підгону» рівня складності тесту під можливості та рівень успішності учнів конкретного класу (школи), наповнення тесту завданнями, спрямованими переважно на відтворення навчальної інформації, завищення результатів виконання тесту шляхом збільшення балів за «частково правильно» виконані ТЗ (це стосується завдань з так званим множинним вибором).

Англійський вчений К. Пірсон запропонував *методи кореляційного, регресивного і факторного аналізу тестів*. Створена ним теорія кореляції стала використовуватися для обґрунтування надійності та валідності тестів. Корелювання тестових результатів із зовнішнім критерієм дало можливість точніше, об'єктивніше оцінити тест та отримати уявлення про його валідність. Англійський психолог Ч. Спірмен розробив так званий *факторний аналіз і двофакторну теорію*.

Які вимоги висуваються до тестів як вимірювальних інструментів? – Якісний тест повинен:

-
- бути валідним, тобто адекватним, придатним для вимірювання того, для чого він розроблений;
 - забезпечувати високу точність вимірювання (а значить, і незначну похибку).
 - бути надійним, тобто результати, одержані з його допомогою, мають бути відтворні, а їх значення стійкі. Дотримання валідності тесту забезпечує а його надійність, але не навпаки.
 - мати шкалу, що забезпечує певний рівень вимірювань. За ступенем підвищення рівня вимірювання шкали поділяються на: номінальні, порядкові (рангові), інтервальні та шкали відношень.
 - бути стандартизованим і сертифікованим. Ця вимога виконується у випадку проведення підсумкового сертифікаційного тестування. Якщо ж тестування здійснюється протягом навчального процесу, тобто є поточним, то ця вимога не є обов'язковою.

Стандартизовані тести — це тести, які пройшли спеціальний методологічний експеримент з вироблення нормативів (систем критеріальних оцінок), перевірки надійності та валідності на основі репрезентативної вибірки, та які мають добре описаний інструктивно — методичний апарат. Процес стандартизації тесту триває кілька років, передбачає проведення кількох апробацій, а результати вимірювання обчислюються за допомогою методів математичної статистики, що дає можливість отримати статистично значуще підтвердження його якісних характеристик саме як інструменту вимірювання.

Які загальні вимоги до формулювання тестових завдань? — Основні правила побудови ТЗ описано дослідниками у багатьох посібниках та наукових статтях (В.С. Аванесов, Л.М. Артемчук, І.Є. Булах, О.М. Майоров, М.Р. Мруга, М.Б. Челишкова та ін.).

Узагальнено ці вимоги можна подати наступним чином:

- перед початком формулювання ТЗ обов'язково потрібно провести структурування навчального матеріалу, визначити навчальні цілі для кожного рівня засвоєння знань та володіння навичками;
- кожне ТЗ повинне забезпечувати можливість оцінювати ступеня досягнення найважливіших навчальних цілей, суттєвих елементів знань і не орієнтуватися на дрібні неважливі факти;
- кожне ТЗ повинно перевіряти лише один рівень засвоєння знань та застосування навичок;
- зміст ТЗ має формулюватися чітко, зрозуміло, конкретно, без двозначностей у відповідях;
- для кожного ТЗ вибирається та його форма, яка найкраще відбиває зміст тієї одиниці навчального матеріалу, що перевіряється, та цілі;

-
- кожен структурний елемент ТЗ потрібно дуже чітко і лаконічно формулювати, не допускаючи некоректність або можливість подвійного тлумачення змісту;
 - оптимальною кількістю варіантів відповідей у ТЗ є 5-8, за винятком окремих форматів ТЗ;
 - процедурна частина ТЗ повинна бути максимально короткою – не перевищувати 5-10 слів.
 - для всіх форм ТЗ, незалежно від їх формату, повинна бути стандартна інструкція;
 - варіанти відповідей мають бути однорідними (гомогенними) за способом формулювання, поданою інформацією, форматом її представлення;
 - усі дистрактори (неправильні відповіді) повинні бути вірогідними (правдоподібними), не містити абсурдних формулювань;
 - ТЗ не повинні залежати один від одного: інформація, що міститься в одному ТЗ, не повинна давати відповідь на інше ТЗ або, навпаки, незнання відповіді на перше ТЗ не може заважати екзаменованому відповісти на наступне;
 - ТЗ не можуть містити протиріч або спірних, недоведених фактів (тверджень, положень, гіпотез);
 - у складних ТЗ потрібно обов'язково називати всі можливі альтернативи;
 - дотримуватися вимоги репрезентативності тесту, який має містити сукупність ТЗ, що віддзеркалює всі структурні елементи змісту дисципліни та зв'язки між ними;
 - правильна відповідь у різних ТЗ не повинна розташовуватися на одному й тому самому місці, наприклад, бути завжди або частіше першою, третьою, тощо;
 - правильна відповідь не повинна бути найдовшою, оскільки це найчастіше слугує підказкою;
 - закон виключення третього забороняє застосовувати дистрактори, що сформульовані з використанням абсолютних термінів («завжди», «ніколи», «нічого», «немає жодної правильної відповіді серед запропонованих», «усі відповіді правильні», «усі відповіді неправильні» або «нічого із зазначеного вище» і т. ін.);
 - забороняється використовувати алогічні дистрактори, тобто такі, що порушують логіку, не стосуються питання;
 - не допускається повторення слів або частини речення з умови ТЗ у варіантах відповіді;

-
- не рекомендується формулювати умову завдання через заперечення або подвійне заперечення, а використовувати стверджувальну форму.

ТЗ якого рівня складності доцільно включати до тесту для вимірювання рівня навчальних досягнень? – Такий тест доцільно скласти з ТЗ середнього рівня складності. Сам рівень складності ТЗ визначається експериментальним шляхом. Недоцільно використовувати ТЗ, які виконують усі без винятку екзаменовані, тобто його індекс складності дорівнює 1 (або 100 %), так само, як і ТЗ, яке ніхто не виконує правильно і його індекс складності дорівнює нулю. Такі ТЗ малоінформативні і не дозволяють розрізнити учнів за рівнями навчальних досягнень, що є основним призначенням тестів як інструментів вимірювання.

При об'єднанні ТЗ в тест визначається *довжина тесту та оптимальний час його виконання*. Класична теорія тестів стверджує: чим довший тест, тим він надійніший. Але практика показує, що якщо тест дуже довгий, то погіршується мотивація і увага. Практично довжину тесту слід визначати дослідним шляхом, з урахуванням валідності, часу тестування тощо. Як показала теорія і практика, для учнів оптимальною є довжина тесту в 30-60 завдань.

Вважається кращим, коли тест складається з великої кількості протих за структурою ТЗ, а не з малої кількості складних. Кожен тест має оптимальний час тестування. Відмінності у характеристиках порогу настання стомлення досить великі – від 20 до 100 хвилин в одній віковій групі. Основні причини втоми: вік, мотивація, монотонність виконуваної роботи, індивідуальні особливості екзаменованих. Отже, ми повинні підтримувати мотивацію на належному рівні, максимально урізноманітнювати роботу за рахунок введення в обіг всіх форм ТЗ і невербальної підтримки, а також адаптувати програмний продукт відповідно до індивідуальних особливостей екзаменованих. Середній орієнтовний час до моменту стомлення для старших учнів та студентів – 50-80 хвилин (максимальна тривалість). Мінімальній поріг залежить від форм, кількості та складності завдань, елементів в завданні. Наприклад, для легкого ТЗ закритої форми з вибором одного елементу із запропонованих достатньо 10-15 с. Реальні терміни виконання тесту уточнюються в процесі його апробації.

Що таке форма тестового завдання? – Під *формою* ТЗ розуміють таке розташування його елементів, яке якнайкраще дає можливість реалізувати функцію контролю або навчання. Форма ТЗ розглядається як інваріант, тобто незмінна категорія. Інакше кажучи, зміст, наповнення ТЗ (начальний предмет, тема) можуть змінюватися, а форма (структура)

залишається незмінною. Форма ТЗ надає завданням тільки структурну цілісність та визначеність, зовнішню організованість. ТЗ буде сформульоване правильно, якщо не виникають логічні, психологічні або інші перепони для розуміння його змісту та правильного виконання завдання. Для того, щоб правильно сформулювати завдання необхідно здійснити аналіз змісту навчального предмету, класифікувати навчальний матеріал, встановити міждисциплінарні та міжпредметні зв'язки, укрупнити дидактичні одиниці, представити ці одиниці через елементи композиції завдань.

Усе розмаїття ТЗ можна подати у *чотирьох формах* 152:

- з вибором правильної відповіді (однієї або кількох);
- відкритої форми;
- на встановлення відповідності;
- на встановлення правильної послідовності.

ТЗ з *вибором правильної відповіді* передбачають можливість побудови трьох варіантів:

- 1) вибір готової правильної відповіді серед інших неправильних. Логічною основою такої форми ТЗ є закон виключення третього, що вперше був сформульований ще Аристотелем. Це означає, що вибір правильної відповіді викликає формулювання правильного судження, а вибір неправильної відповіді — хибного судження. Отже, третього немає. З цього твердження випливає методична порада: у таких ТЗ обов'язково має бути правильна відповідь, причому застосування відповідей, наприклад: «правильної відповіді немає», «всі відповіді неправильні» або «всі відповіді правильні», які дуже часто зустрічаються в авторських тестах педагогів, заборонено;
- 2) цей варіант потребує здійснити вибір однієї, найбільш правильної відповіді серед кількох відповідей, які є частково правильними. Він має більш високий рівень складності та використовується для перевірки знань і вмінь співставляти інформацію (факти, події, властивості, тощо);
- 3) вибір кількох запропонованих правильних відповідей, так званий множинний вибір.

ТЗ відкритої форми не містить готової відповіді. Екзаменований повинен сам дописати відповідь у відведеному для цього місці на бланку відповідей. Ці ТЗ досить широко використовуються на практиці, часто під ними розуміють будь-яке традиційне для нашої системи освіти

152 Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник / ав.: Ляшенко О. І., Лукіна Т. О., Булах І. Є., Мруга М. Р. — К.: Педагогічна думка, 2012. — С. 53—55. — Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/posibniki_detail.php?ID=1067

завдання (задачу, твір, тощо). Це не правильно, тому що ТЗ відкритої форми повинні формулюватися таким чином, щоб відповідь була якомога лаконічною. У іншому випадку процедура оцінювання результату не тільки ускладнюється (за якими критеріями, якою кількістю балів, що вважати абсолютно правильною відповіддю, а яку частково та ін.), а й набуває суб'єктивного характеру.

ТЗ на *встановлення відповідності між елементами* двох різних множин. За допомогою цих ТЗ перевіряється знання зв'язків між елементами двох множин. При бланковому (паперовому) тестуванні ліворуч зазвичай наводять елементи першої множини — так званих даних (наприклад, дати подій, прізвища історичних осіб, поняття, тощо), у відповідність яким мають бути поставлені елементи другої (зміст події, характеристика цих осіб або їх внесок в історію, сутність зазначених понять). Кількість елементів другої множини може перевищувати кількість елементів першої множини. До завдання має бути прикладена інструкція: «Встановіть відповідність». Основна трудність при складанні таких ТЗ пов'язана із формулюванням правдоподібних надлишкових елементів другої множини. Ефективність цих ТЗ буде нижчою, якщо неправдоподібні елементи легко відрізнятимуться учнями.

ТЗ на *встановлення правильної послідовності* застосовується коли екзаменованій повинен встановити правильну послідовність певних дій: обчислень, кроків, операцій, термінів у визначенні поняття, тощо. У завданні наводяться в довільному порядку дії або процеси, пов'язані з певним завданням. Учень повинен встановити правильний порядок запропонованих дій та вказати його за допомогою цифр у спеціально визначеному для цього місці. Стандартна інструкція до ТЗ цієї форми має вигляд «Встановіть правильну послідовність». ТЗ на встановлення правильної послідовності дій мають певні переваги при розробці комплексних тестів, оскільки вони зручні для оцінки рівня профільної підготовки студентів, безпосередньо пов'язаної з їх майбутньою діяльністю.

Кожна з цих форм ТЗ дає можливість перевірити специфічні види знань і умінь випробуваних. Вибір тієї чи іншої форми залежить від мети тестування, навчального предмету, змісту тесту, технічних можливостей, рівня підготовки викладачів з питань тестового контролю знань та створення відповідних інструментів.

Зазначені чотири форми ТЗ лежать в основі усього розмаїття форматів ТЗ, яких за історію існування ТЗ множинного або вибіркового типу було апробовано кілька десятків. Більшість з них не підтвердили свою якість та діагностичні властивості. Усе розмаїття форматів ТЗ можна розділити на дві категорії. До першої належать ті формати ТЗ, які мають високий

рівень дискримінативної здатності, тобто добре розрізняють екзаменованих, забезпечують високу надійність ТЗ. Ці обставини забезпечили їм широке використання. До таких форматів ТЗ належать: формат А (з однією найкращою відповіддю), Х (множинного вибору «правильно — неправильно»), N (з декількома найкращими відповідями), R (розширеного вибору) і так званий ситуаційний кластер¹⁵³.

Таким чином, використання різних методів та інструментів збору інформації в ході моніторингового дослідження якості ЗСО визначається метою дослідження, поставленими завданнями, властивостями самого предмета оцінювання.

5.8. ВИБІРКА: ВИДИ, ПРАВИЛА ОБЧИСЛЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ

У чому сутність вибіркового методу? — При проведенні моніторингових досліджень у сфері освіти використовують вибіркоче спостереження (*вибірковий метод*) і за допомогою спеціальних технік (методик) формують *вибірку*. Такий підхід до організації дослідження використовується у тому разі, коли суцільне спостереження фізично неможливе через велику кількість даних (учасників) або економічно недоцільне. Формування вибірки учасників дослідження — доволі відповідальний процес, оскільки від того, наскільки коректно буде сформована вибіркова сукупність повною мірою залежить достовірність, актуальність, цінність, точність інформації, обґрунтованість висновків, що сформульовані на її основі, а отже й, ефективність запроваджених освітніх змін, прийнятих управлінських рішень. Коректна побудова вибірки є основою для стандартизації всіх процедур дослідження.

Вибірковий метод — це науковий метод відбору одиниць спостереження з усього об'єму дослідження (генеральної сукупності), що заснований на методах математичної статистики, яка при цьому використовуються.

Генеральна сукупність — повна сукупність одиниць об'єкту дослідження, відносно якої робляться висновки; це всі представники цільової групи оцінювання. Генеральна сукупність може бути як обмеженою за кількістю одиниць (кінцевою), так і нескінченною. Наприклад, генеральною сукупністю при проведенні опитування вчителів з питань якості

153 Система управління якістю медичної освіти в Україні: монографія / Кол. авт.: І.С.Булах, О.П. Волосовець, Ю.В. Вороненко та ін. — Д., «АРТ-ПРЕС», 2003. — С. 170 — 171.

освіти виступає загальна кількість вчителів у країні на період обстеження (або в регіоні під час регіонального моніторингу).

У моніторингових дослідженнях якості ЗСО формування вибіркової сукупності здійснюється не лише на основі математико-статистичних закономірностей, а й з урахуванням особливостей перебігу соціальних процесів (управлінських, освітніх, педагогічних), що знаходить своє відображення у переліку критеріїв відбору одиниць спостереження. Основна ідея вибіркового методу полягає у тому, щоб закономірності, що виявлені при вивченні відносно невеликої групи людей (так званої вибіркової сукупності), можна було поширити на весь об'єкт дослідження (тобто генеральну сукупність). Перевагами цього методу збору інформації про досліджуваний об'єкт є такі можливості: поширення результатів на всю генеральну сукупність, отримання відомостей про думку різних категорій і груп, що складають цю сукупність, розрахунку помилки вибірки. Серед недоліків, у свою чергу, можна назвати: більші витрати (фінансові, ресурсні, людські) на проведення дослідження та його тривалість у порівнянні з нестрого ймовірнісними методиками відбору *респондентів*.

Респондент (від англ. *respond* відповідати) — суб'єкт, що реагує на адресоване йому повідомлення; обстежуваний, який відповідає на запитання анкети, тесту, опитувальника або ж інтерв'юєра.

Що таке вибірка і які різновиди вибірок існують? — *Вибіркою* називається реально спостережувана сукупність об'єктів, статистично представлена низкою спостережень. Вибірка — це процес і результат формування вибіркової сукупності, що характеризується: кількістю ступенів відбору, типом відібраних об'єктів репрезентації на проміжних етапах відбору, способом районування; способом відбору об'єктів репрезентації та одиниць спостереження на кожному ступені та об'ємом вибіркової сукупності ¹⁵⁴.

Вибіркова сукупність є частиною генеральної сукупності, що відібрана певним чином і виступає безпосереднім об'єктом уваги дослідника.

Розрізняють ймовірнісні та неймовірнісні вибірки, кожна з яких має свої різновиди. Лише *строго ймовірнісні* способи відбору з генеральної сукупності одиниць спостереження забезпечують репрезентативність вибірки, а значить і результатів.

До групи ймовірнісних (випадкових) вибірок, що використовуються під час проведення моніторингових досліджень якості освіти, належать наступні:

154 Див. «К понятійному апарату педагогической диагностики» (Сост. Е.А. Михальчев) // Педагогическая диагностика. — 2003. — №4. — С.59.

-
1. *Проста випадкова вибірка, що використовується лише для однорідних генеральних сукупностей*, передбачає однакову ймовірність потрапляння будь-якого елемента цієї сукупності до вибірки, а також наявність повного списку (переліку) всіх елементів. Відбір елементів здійснюється за допомогою таблиць випадкових чисел.
 2. *Систематична (механічна) вибірка* є своєрідним різновидом випадкової, але передбачає попередню впорядкованість елементів генеральної сукупності за певною ознакою (алфавітом, датою народження, тощо). Вона формується з генеральної сукупності шляхом відбору одиниць, які відстоять один від одного на так званий крок вибірки (відношенню об'єму генеральної сукупності до об'єму вибірки).
 3. *Гніздова (кластерна або серійна) вибірка*, у якій одиниці відбору являють собою статистичні групи (кластери або гнізда), що повністю або вибірково відбираються за допомогою одного із способів випадкового відбору.
 4. *Стратифікована (розшарована або районована) вибірка* може бути застосована до неоднорідної генеральної сукупності елементів. При формуванні такої вибірки досліджувана сукупність заздалегідь поділяється на страти (шари) відповідно до генерального розподілу відомих і значимих для дослідження ознак. У кожній страті відбір здійснюється випадковим або механічним чином.

На відміну від ймовірнісних вибірок формування не строго імовірнісні (неймовірнісних, не випадкових) вибірок здійснюється з використанням певних суб'єктивних критеріїв, як визначаються дослідником залежно від цілей і завдань моніторингу. Такими критеріями можуть бути вимоги доступності, типовості, рівного представництва елементів у вибірці та ін. Невипадкові способи відбору, наприклад, *квотний відбір, метод основного масиву, стихійний відбір, фокус-група, неструктуроване інтер'ю, навмисна вибірка, вибірка «сніговий ком», відбір за критерієм, вибір критичних випадків, вибір за наявністю та деякі інші* допускають певні помилки, похибки, зміщення у кінцевих оцінках, а отже й, висновках, рекомендаціях, прогнозах, моделях, які пропонуються аналітиками на підставі цих досліджень. Використовуються також і деякі складні типи вибірок, які важко віднести до певного способу відбору, наприклад, *типологічний відбір, стратифікований* та деякі інші.

Групу неймовірнісних (не випадкових) вибірок, що найчастіше використовуються у моніторингових дослідженнях якості ЗСО, складають:

1. *Квотна вибірка*, при відборі якої здійснюється розбиття генеральної сукупності на класи (групи) згідно з кількома розподіленнями

вибраних ознак (посада, вік, стаж роботи, тощо). У подальшому на основі знання статистичного об'єму кожного класу та заданої долі відбору з нього визначається квота — об'єм вибірки відповідного класу. Але у середині кожної квоти елементи відбираються довільним чином. Така вибірка часто використовується також і під час маркетингових досліджень.

2. *Багатосходинкова вибірка* передбачає розбиття процедури побудови вибірки на кілька етапів, на кожному з яких змінюється одиниця відбору.

Об'єм вибіркової сукупності — це своєрідна ознака вибірки, що дає можливість розрізнити вибірки за кількістю одиниць спостереження. Так дві вибірки вважатимуться подібними, якщо будуть тотожними, по-перше, всі характеристики, що описують структуру вибіркової сукупності, по-друге, сукупність ознак, на підставі яких відбувався розподіл на частини об'єктів репрезентації на проміжних ступенях відбору. Цей момент є надзвичайно важливим при порівнянні результатів обстежень у різних областях, районах закладах освіти.

Має значення вибірка *репрезентативної вибіркової сукупності* учасників дослідження, так званих *респондентів*. При формуванні вибірки слід враховувати дві важливі змінні: її об'єм і репрезентативність.

Репрезентативність — це надзвичайно важлива характеристика вибіркової сукупності, її властивість бути моделлю генеральної сукупності, тобто відтворювати її структуру за певними значимими для дослідження ознаками. Ця властивість дає право досліднику поширювати виявлені закономірності, тенденції, висновки на всю генеральну сукупність. Отже, вибірка повинна точно віддзеркалювати всі категорії осіб, на яких орієнтоване дослідження, також бути достатньою великою для забезпечення настільки малої стандартної похибки отриманих даних, щоб нею можна було нехтувати. Репрезентативність вибірки визначається її *об'ємом*, тобто кількістю одиниць спостереження, що включаються у вибірку сукупність, проте, цього буде замало, якщо дослідник не врахує розподіл відібраних елементів відповідно до певних властивостей (ознак) учасників вибірки.

Основними умовами репрезентативності вибірки є наступні:

- кожна одиниця генеральної сукупності повинна мати рівну імовірність потрапляння до вибірки (наприклад, якщо анкетування проводиться серед випускників базової освіти, то кожен з них може потрапити до вибірки);
- відбір здійснюється з однорідних сукупностей (тобто у зазначену вище вибірку випускників не повинні потрапити, наприклад,

учні 10 класів або ж учні, що вже навчаються у закладах професійно-технічної освіти);

- кількість одиниць у вибірці має бути достатньо великою, що визначається математичними способами обчислення;
- вибірка та генеральна сукупність повинні по можливості бути статистично однорідними та визначатися одними методами.

Розглянемо такий приклад.

У школі проводиться дослідження ставлення учнів до проведення навчання у дистанційній формі. З цією метою було прийняте рішення про складання 10 % вибірки учасників опитування, що є цілком допустимою величиною. Припустимо, у ЗЗСО навчається 900 учнів (30 класів у середньому по 30 осіб у кожному). Це складає генеральну сукупність для даного дослідження. До вибірки мають потрапити 90 учнів. Керівництво закладу, бажаючи прискорити процес дослідження, приймає рішення про опитування учнів лише 9–11 класів. Чи буде репрезентативною така вибірка учасників? – Однозначно, ні. Для пояснення цього факту є кілька причин. По-перше, дослідники не будуть мати жодної інформації щодо дистанційної форми навчання учнів інших вікових категорій. Отже, трудності і ставлення учнів молодших і середніх класів, пов'язані з реалізацію такого навчання, залишаться поза увагою адміністрації, що, звичайно, не дасть можливості успішно реалізувати цю форму навчання у подальшому. По-друге, кількість класів і, відповідно, учнів на кожній паралелі різні. Таким чином, якщо до вибірки увійдуть лише старшокласники, то при тому самому її об'ємі, вона буде набагато гірше віддзеркалювати загальне ставлення усіх учнів школи до досліджуваного питання, ніж у випадку, коли до складу вибіркової сукупності увійдуть по 10 % учнів з кожного з 30 класів школи.

Як визначити об'єм вибірки? – Об'єм вибірки на одному й тому самому масиві даних (елементів) може бути різним залежно від обставин, зокрема від¹⁵⁵:

а) завдань і умов проведення дослідження (мета використання інформації, розподільна здатність шкали оцінювання, наявності додаткової статистичної інформації та ін.). Цей чинник є визначальним при обчисленні величини вибірки;

б) ступеня однорідності генеральної сукупності, що передбачає визначення дисперсії або стандартного відхилення вимірюваного показника в генеральній сукупності;

155 Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. — М.: Интеллект-Центр, 2005. — С. 332 — 333.

в) ймовірності, з якою гарантується достовірність результату. Ця величина визначається умовами дослідження. Зазвичай у практиці моніторингових досліджень якості освіти її величина коливається від 85 % до 99 %. Найчастіше використовується вірогідність 95 % (0,95).

г) точності результатів, що визначається граничною помилкою репрезентативності. Гранична помилка репрезентативності задається зазвичай у межах від 0,01 до 0,10, але найчастіше використовується 5 % (0,05).

Для обчислення об'єму вибірки найчастіше використовуються наступні методи:

- довільний метод розрахунку, що передбачає вибірку на рівні 5-10 % від обсягу генеральної сукупності;
- традиційний метод, пов'язаний з проведенням періодичних щорічних досліджень, що охоплюють 500, 1000 або 1500 респондентів;
- статистичний метод обчислення, що заснований на визначенні статистичної надійності інформації;
- метод обчислення за допомогою таблиць достатньо великих чисел і номограм (законів) великих чисел;
- емпіричний метод, при застосуванні якого вибірка є достатньою, коли нові дані не вносять суттєвих змін у раніше зібрані результати;
- витратний метод заснований на розмірі витрат, які можна використати на проведення моніторингового дослідження.

Розглянемо загальний підхід до обчислення об'єму вибірки. Величина вибірки має не лише економічне значення (дає можливість раціонально використовувати ресурси, що виділяються на проведення моніторингу якості ЗСО), а й суто наукове, а згодом і політичне (управлінське) значення, оскільки визначає ступінь достовірності, статистичної значущості, надійності результатів, на основі яких формулюються висновки і рекомендації для ухвалення управлінських рішень.

Величина вибірки, як зазначалося вище, залежить від дисперсії (розсіювання) ознаки, що вивчається, та її зміни при різних кількостях одиниць вибіркової сукупності. При використанні вибіркового методу загальна дисперсія властивості (ознаки) є результатом прояву двох її складових: дисперсії генеральної сукупності (власне міра розсіяння ознаки як такої) і дисперсії, що зумовлена неоднорідністю генеральної сукупності¹⁵⁶. Якщо вибірка невелика, то дисперсія, пов'язана з неоднорідністю генеральної сукупності

156 Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. — М.: Интеллект-Центр, 2005. — С. 333 — 334.

може як збільшувати, так і зменшувати дисперсію. При збільшенні обсягу вибірки значення дисперсії майже не змінюється, тому подальше збільшення кількості відібраних елементів вибіркової сукупності стає недоцільним (див. рис. 5.3).

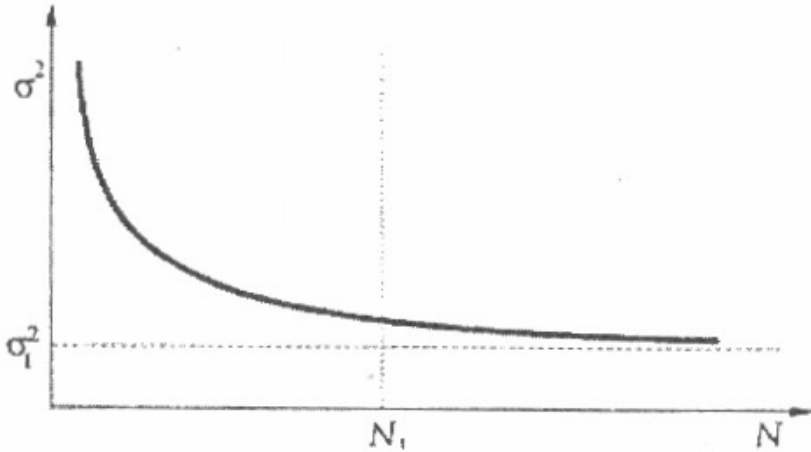


Рис. 5.3. Графік залежності дисперсії від об'єму вибірки
(на графіку: δ^2 – дисперсія, N_1 – оптимальний об'єм вибірки)
(за О.М. Майоровим)

Об'єм вибіркової сукупності можна розрахувати в різний спосіб за:

- формулами математичної статистики,
- таблицями достатньо великих чисел і номограмам великих чисел,
- середнім квадратичним відхиленням емпірично,
- зміною дисперсії.

Для обчислення обсягу випадкової вибірки статистичним методом, обсяг вибірки можна визначити за формулами, наведеними у табл. 5.4.

Допустима межа похибки узгоджується із заданим рівнем довірливості P . Значення t визначається за таблицею нормального розподілу.

У таблиці: n – об'єм вибірки, N – об'єм генеральної сукупності, Δ – гранична помилка репрезентативності або максимально допустима похибка вибірки, δ^2 – дисперсія, α – стандартне відхилення, t – нормоване відхилення, яке визначається відповідно до обраного рівня достовірності (довірливості) α , що відповідає вірогідності появи ознаки у виборці, w – показник частки.

Певні ускладнення у дослідника можуть виникати при визначенні величини t . Найчастіше її можна визначити (вона задається) для різних значень P — ймовірності (надійності висновку).

Таблиця 5.4.

Визначення обсягу випадкової вибірки

Вид вибірки	Вид показника	Генеральна сукупність	
		безкінечна	кінцева
Проста випадкова	середнє значення	$n = \frac{t^2 \cdot \delta^2}{\Delta^2}$	$n = \frac{t^2 \cdot \delta^2 \cdot N}{\Delta^2 \cdot N + t^2 \cdot \delta^2}$
	показник частки	$n = \frac{t^2 \cdot w \cdot (1-w)}{\Delta^2}$	$n = \frac{t^2 \cdot w(1-w) \cdot N}{\Delta^2 \cdot N + t^2 \cdot w(1-w)}$
Стратифікована випадкова	середнє значення	$n = \frac{t^2 \cdot \delta^2}{\Delta^2}$	$n = \frac{t^2 \cdot \delta^2 \cdot N}{\Delta^2 \cdot N + t^2 \cdot \delta^2}$
	показник частки	$n = \frac{t^2 \cdot \overline{w(1-w)}}{\Delta^2}$	$n = \frac{t^2 \cdot \overline{w(1-w)} \cdot N}{\Delta^2 \cdot N + t^2 \cdot \overline{w(1-w)}}$
Серійна (кластерна) випадкова	середнє значення	$n = \frac{t^2 \cdot \delta^2}{\Delta^2}$	$n = \frac{t^2 \cdot \delta^2 \cdot N}{\Delta^2 \cdot N + t^2 \cdot \delta^2}$
	показник частки	$n = \frac{t^2 \cdot w \cdot (1-w)}{\Delta^2}$	$n = \frac{t^2 \cdot w(1-w) \cdot N}{\Delta^2 \cdot N + t^2 \cdot w(1-w)}$

Наприклад, $t = 2$ при $P = 0,95$ та $t = 3$ при $P = 0,99$.

Ця величина може не обчислюватися, а встановлюватися рівною 4. Вона визначається як критична точка стандартизованого нормального розподілу і складає: $t = 1,6449$, при $\alpha = 0,05$, і $t = 2,3263$, при $\alpha = 0,01$, де $\alpha = 1 - P$ — рівень значущості¹⁵⁷.

Для визначення об'єму випадкової вибірки можна скористатися таблицями достатньо великих чисел (див. табл. 5.5), які наведені у статистичних довідниках, або калькулятором обсягу вибірки. Результати цих обчислень будуть приблизно однаковими.

157 Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. — М.: Интеллект-Центр, 2005. — С. 336 — 338.

Таблиця 5.5.

**Обсяг випадкової вибірки для різних значень
генеральної сукупності (довірчий інтервал 95%)**

Обсяг генеральної сукупності	Допустима межа похибки, %		
	± 3 %	± 5 %	± 10 %
500	345	220	80
1000	525	285	90
3000	810	350	100
5000	910	370	100
10000	1000	385	100
100000 та більше	1100	400	100

Розглянемо приклад обчислення об'єму вибірки з урахуванням можливих помилок, відмови обраних респондентів від участі та інших обставин, внаслідок чого визначається для використання так званий *фактичний* розмір вибірки. Припустимо, нам необхідно провести моніторинг якості ЗСО на обласному рівні. Для цього необхідно визначити фактичний об'єм вибірки ЗЗСО даної області.

Досвід свідчить про те, що деяка частина шкіл, наприклад, 5 % буде виключена з попереднього розрахунку через певні причини, тому кількість закладів потрібно збільшити відносно визначеного за таблицями великих чисел числа елементів вибіркової сукупності. За даними Держкомстату України відома кількість ЗЗСО у кожній області та їх розподіл залежно від типу населеного пункту (міська та сільська місцевість)¹⁵⁸.

Нехай на початок 2019/20 навч. року в області налічується 668 ЗЗСО державної та комунальної власності, з яких 414 знаходяться у містах, решта — у селах і селищах міського типу. З урахуванням зробленого нами припущення, у дослідженні фактично візьмуть участь лише 95 % шкіл, включених у вибірку.

З табл. 5.5 для довірчого інтервалу $P = 0,95$ (95%) при 5% межі похибки для кількості шкіл у вибраній області (500 — розмір генеральної сукупності) маємо вибірку у 220 одиниць. Але фактичний розмір вибірки обчислюємо як:

$$n_{\phi} = \frac{n \cdot 100\%}{95\%} = 232 \text{ закладів, які потрібно включити у вибірку ЗЗСО.}$$

158 Загальна середня та професійно-технічна освіта в Україні у 2019 році: Статистична інформація. — Держкомстат України, 2020. — Режим доступу: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/zag_ser_prof_osv/arch_zag_ser_prof_osv.htm

У цій кількості відібраних закладів мають бути репрезентативно представлені як сільські, так і міські школи. Знаючи, яку частину від загальної кількості закладів в області складають сільські школи, одержимо:

$$n_{\text{село}} = 88, n_{\text{місто}} = 144 \text{ закладів.}$$

Для формування списку закладів, що увійдуть до вибіркової сукупності, потрібно розрахувати *крок вибірки* як: $K = \frac{N}{n_{\phi}} = 3$. Тобто, маючи

повний список ЗСО області, вибираємо з нього кожну третю школу з сільської та міської місцевості.

Розрахунки об'єму вибірки за таблицями достатньо великих чисел використовують, якщо нічого не можна сказати а ні про середні показники, а ні про генеральну сукупність. При цьому використовуються наступні цілком коректні (вибірки, що не зменшують об'єму) припущення:

- об'єм генеральної сукупності не впливає на об'єм вибірки:
- чисельність вибірки залежить від P та величин вірогідності α , з якою робиться висновок про достовірність висновків граничної помилки репрезентативності та вірогідності появи події.

Таблиці достатньо великих чисел (див. табл. 5.6) побудовано з розрахунком максимального значення ознак (властивостей), тому отримане число виявиться дещо більшим за необхідне ¹⁵⁹.

Таблиця 5.6.

Таблиця достатньо великих чисел

α	0,10	0,09	0,08	0,07	0,06	0,05	0,04	0,03	0,02	0,01
P										
0,85	51	63	80	105	143	207	323	575	1295	5180
0,90	67	83	105	138	187	270	422	751	1690	6763
0,95	96	118	150	195	266	384	600	1067	2400	9603
0,99	165	204	259	338	400	633	1036	1843	4146	16587
0,997	220	271	344	449	611	880	1376	2446	5504	22018
0,999	270	334	422	552	751	1082	1691	3007	6767	27069

Для того, щоб знайти за таблицями достатньо великий обсяг вибіркової сукупності для забезпечення точності $\alpha = 0,05$ при довірчій вірогідності $P = 0,95$, на перетині відповідного рядка і стовпчика знаходимо число 384. Це і є достатньо великим числом (див. табл. 5.6). Для випадку вивчення освітніх систем, найчастіше використовуються

159 Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. — М.: Интеллект-Центр, 2005. — С. 336 — 338.

вибірки в 400 – 600 одиниць. Варто звернути увагу на моменти, пов'язані з необхідністю збільшення об'єму вибірки. Це відбувається за умови, коли потрібно:

- зменшити помилку, наприклад, удвічі, розмір вибірки доводиться збільшити в 4 рази;
- врахувати під час дослідження певні особливості обраних одиниць, для чого об'єкти генеральної сукупності поділяються на відповідні групи (класи). У нашому випадку зі школами, це може бути кількість учнів у ЗЗСО (до 100 осіб, від 100 до 500; від 500 до 1000; понад 1000). У такому випадку загальний об'єм вибіркової сукупності збільшиться пропорційно числу визначених груп – у 3 – 4 рази – таким чином, щоб кількості елементів кожної групи було достатньо для формулювання висновків. Отже, побудова стратифікованих вибірок передбачає збільшення кількості одиниць вибірки, а значить, і величезних витрат ресурсів: фінансових, часових, кадрових. Саме тому до визначення цих груп (їх переліку, кількості, характеру) потрібно підходити зважено, для того, щоб не витрачати марно гроші при «відшуканні» тривіальних залежностей і підтвердження загальновідомих фактів, а визначати насправді важливі чинники впливу для організації ефективного управління якістю освіти.

У таблиці 5.6 жирним шрифтом позначені об'єми вибірок, які найчастіше використовуються у практиці соціально-педагогічних, у т.ч. й моніторингових досліджень якості освіти на рівні міста за умови відсутності поділу одиниць вибіркової сукупності за певними стратами, тобто при розгляді однієї характеристики. За цією ж таблицею можна визначення також і гранично допустиму помилку та вірогідність при відомій вибірці.

5.9. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ МОНІТОРИНГОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Інформація, що збирається в ході моніторингових досліджень (так звана моніторингова інформація), має надзвичайно важливе значення як для науковців, аналітиків, так і для управлінців всіх рівнів, тому що на основі отриманих даних розробляються і ухвалюються управлінські рішення, впроваджуються ті чи інші управлінські дії (програми, стратегії розвитку, тощо), результативність яких безпосередньо залежить від якості зібраної інформації.

Таким чином, питання забезпечення якості моніторингової інформації, що збирається в ході дослідження якості освіти, зокрема загальної середньої, поділяється на дві складові. Перша стосується з'ясування змі-

сту поняття «якість інформації (моніторингової)», друга — визначення характеру дій, які спрямовані на забезпечення цієї якості.

Поняття інформація взагалі є доволі складним і вивчається дослідниками різних галузей наук — філософії, теорії інформації, кібернетики, семіотики, природничих дисциплін, юриспруденції, суспільних наук, медицини та багатьох інших. Міжнародний стандарт ISO визначає інформацію як знання відносно фактів, подій, речей, ідей, і поняття, які у певному контексті мають певний зміст ¹⁶⁰.

У найбільш загальному розумінні інформація — це відомості і факти про навколишній світ, що мають властивість відтворюваності, відображені у свідомості людини, зафіксовані яким-небудь способом.

Інформація, що збирається в ході моніторингових досліджень якості освіти з дотриманням всіх необхідних процедур, належить до так званої інформації інформуючого характеру, яка забезпечує споживачів певним обсягом даних про досліджуваний об'єкт — по можливості об'єктивних, актуальних, достовірних. Отримані дані різні споживачі можуть використовувати з різною метою залежно від потреб (для вирішення наукових завдань; формування бази даних про об'єкт; аналізу ситуації та вироблення політики, стратегії розвитку освітньої галузі або системи відповідного рівня; ухвалення управлінського рішення керівною системою, ланкою). У тому разі, коли моніторингова інформація покладається в основу вироблення управлінського рішення або стратегії розвитку освітньої системи, вона набуває властивостей управлінської.

Управлінською інформацією називається сукупність достовірних відомостей, фактів, даних, що відбивають стан керованої системи (наприклад, ЗЗСО) і зміни в ній, та яка використовується в процесі вироблення освітньої політики, підготовки й ухвалення управлінських рішень, побудови цільових програм та розробки плану дій щодо розвитку галузі.

Існують різні види управлінської інформації, класифікація яких здійснюється за такими ознаками, зокрема:

- функціональним змістом (економічна, правова, технічна, соціальна, тощо);
- формою подання (візуальна, аудіоінформація, паперова);
- призначенням (одноцільова, зв'язана з вирішенням однієї конкретної проблеми, багатоцільова — для вирішення декількох різних проблем);

160 ISO/IEC 2382:2015. Information technology — Vocabulary: knowledge concerning objects, such as facts, events, things, processes, or ideas, including concepts, that within a certain context has a particular meaning. Available: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso-iec:2382:ed-1:v1:en>

- ступенем готовності для використання (первинна, проміжна, кінцева інформація для прийняття управлінських рішень);
- ступенем важливості (важлива, бажана, фонові);
- повнотою (часткова, комплексна);
- порядком виникнення — первинна і похідна;
- характером використання (універсальна, індивідуалізована);
- ступенем надійності (достовірна, вірогідна);
- джерелом (зовнішня, внутрішня);
- засобом розповсюдження (особистий контакт, телефон, документ, повідомлення через мережу Internet, інші засоби теле-, відео-, медіакомунікацій);
- терміном використання (постійна, змінна, оперативна, прогнозна).

У ході моніторингу якості освіти може бути отримана інформація ¹⁶¹:

- 1) *наукового (науково-технічного) характеру*, джерелом виникнення якої є результати моніторингових досліджень якості освіти, що проводяться на різних рівнях функціонування освітньої системи. Ці відомості містяться в науковій літературі, наукових звітах;
- 2) *обліково-статистичного характеру*, джерелом якої є результати діяльності адміністративно-господарських одиниць. Вона створюється як узагальнення даних про факти та явища, що сталися, відбуваються чи можуть відбутися. Фіксується ця інформація у спеціально створених документах (формах) державної та відомчої звітності, має періодичний характер накопичення (або оновлення). Ця інформація виступає основою для формування уявлення про стан реалізації різноманітних процесів у сфері освіти, про досягнуті показники і темпи розвитку галузі та окремих напрямів діяльності, тощо. На основі цієї інформації ухвалюються базові управлінські рішення.

Будь-яка інформація, що збирається в ході моніторингового дослідження якості освіти, і тим більше, та, що використовується в управлінській діяльності, має задовольняти певні вимоги, основною серед яких є вимога її якості, здатності віддзеркалювати реальну картину подій у сфері освіти. Це є першою необхідною умовою для вироблення ефективного управлінського рішення.

Таким чином, необхідно знайти відповіді на питання про те:

1. Яка інформація називається якісною або ж які ознаки інформації роблять її якісною?

¹⁶¹ Сучасні концепції менеджменту: навч. посібник / За ред. д-ра екон. наук, проф. Л.І. Федулової. — К.: Центр учбової літератури, 2007. — 536 с.

2. Що необхідно зробити для забезпечення якості інформації, яка збирається під час моніторингу якості ЗСО?

Отже, для визначення того, яка інформація є якісною, вчені визначають певні переліки вимог, ознак, властивостей, якими має володіти якісна інформація, у тому числі моніторингова, що використовується для прийняття управлінських рішень у сфері освіти. Наприклад, на думку О.М. Майорова такими властивостями управлінської (якісної) інформації мають бути ¹⁶²: *об'єктивність*, тобто отримані результати повинні відбивати реальний стан справ, а вплив особистісних чинників зведено до мінімуму; *точність*, коли похибки вимірювань мають гарантувати значення справжніх показників із прийнятною точністю; *повнота*, тобто джерела інформації мають перекривати можливе поле отримання результатів або ж коректно репрезентувати його; *достатність* для прийняття обґрунтованого управлінського рішення; *структурованість* з урахуванням інформаційних запитів керівника, надійності джерел отримання інформації; *оптимальна узагальненість*, тобто відповідність тому рівню завдань, які даний орган управління уповноважений розв'язувати; *оперативність* або своєчасність отримання, що дає можливість бачити картину сьогодення, а не історичні події; *доступність* (технічно і фізично) для отримання та подання у зручній і зрозумілій формі.

Таким чином, *якість інформації* – це сукупність властивостей, що віддзеркалюють міру придатності конкретної інформації про об'єкти та їх взаємозв'язки для досягнення цілей, які постають перед користувачем при реалізації тих або інших видів діяльності. Інакше кажучи, якість інформації визначається ступенем відповідності сукупності її властивостей потребам користувачів.

Властивості, що характеризують якість інформації доволі численні та пов'язані між собою. Частина ознак якісної інформації віддзеркалюють її основні, атрибутивні ознаки і є результатом коректного застосування методик збору інформації (кваліфікованого аналізу ситуації та відбору потрібного переліку показників, використання надійного валідного інструментарію, побудови репрезентативної вибірки респондентів, чіткого дотримання правил збору даних, тощо), інша частина – пов'язана з сприйняттям цієї інформації, її вагомості для індивідуума і суспільства у цілому.

До переліку найбільш загальних ознак якісної інформації, на думку дослідників, входять наступні:

162 Майоров А.Н. Мониторинг в образовании.— М.: Интеллект-Центр, 2005.— С. 176.

-
-
- *обсяг інформації* – кількісна характеристика отриманих, переданих, опрацьованих даних, яка найчастіше виражається у кількісних показниках (слів, знаків, сторінок, байтів);
 - *об’єктивність* (від англ. *objectivity*) – властивість інформації, що характеризує її неупередженість, незалежність від волі, розуміння, ставлень і бажань людини;
 - *достовірність* (від англ. *validity, adequacy* – вірність, адекватність, або *reliability* – надійність, істинність, правдивість) – відповідність прийнятого повідомлення тому, що передається¹⁶³, безсумнівна вірність наведених відомостей, які сприймає людина; властивість інформації бути правильно сприйнятою. Ознаки об’єктивності та достовірності інформації пов’язані між собою специфічним зв’язком: об’єктивна інформація завжди є достовірною, але достовірною інформація може бути як об’єктивною, так і суб’єктивною залежно від її інтерпретації під час передачі;
 - *повнота* – ступінь достатності для розуміння і прийняття рішення. У разі неповноти (недостатності) інформації про якість ЗСО може бути прийняте неправильне, помилкове рішення, так само і надмірність (надлишок) інформації може призвести до ускладнення аналізу ситуації та неефективності управлінського рішення через затримку й ускладнення в її узагальненні;
 - *точність* – це задана ступінь наближення інформації до істинного значення показника реального стану об’єкта, процесу, явища. Точність при проведенні моніторингових досліджень якості освіти досягається шляхом мінімізації похибок при вимірюванні та обчисленні потрібних параметрів освітньої системи або процесу;
 - *актуальність* (від англ. *topicality*) – це ступінь відповідності відображення реального стану системи та об’єкта управління. Важливість дотримання актуальності інформації зростає в умовах проведення освітніх, новацій, реформ, які суттєво змінюють отримані дані як в кількісному, так і в змістовому аспектах;
 - *своєчасність* – властивість інформації з часом втрачати свою актуальність і цінність; характеризується часовим інтервалом між виникненням потреби в інформації та реалізацією цієї потреби;
 - *оперативність* – ознака інформації, що характеризує «швидкість» збору й отримання інформації. Ця властивість забезпечує можливість

163 Вітушко Н. Перевірка інформації на достовірність у процесі підготовки джерельної бази бібліотечного аналітичного продукту в умовах інформаційного протистояння. — Центр досліджень соціальних комунікацій НБУВ [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://nbuviap.gov.ua>

інформації бути актуальною, виступає передумовою для розрахунків і прийняття рішень у постійно змінюваних умовах;

- *новизна* — властивість, яка визначає величину тієї частки повідомлення, отриманого користувачем, що відсутня в його банку інформації;
- *цінність* — це ступінь корисності інформації для розв’язання поставленого завдання (у т.ч. й наукового), вирішення певної проблеми, ухвалення управлінського рішення; оцінювати за величиною ефекту, який ця інформація здійснює на результати управління;
- *структурованість* — це ознака, яка характеризує спосіб подання інформації відповідно до певних логічних змістових модулів, рівнів або завдань дослідження. Відсутність структурованості інформації значною мірою впливає на її сприйняття дослідником і можливість формулювання обґрунтованих висновків та рекомендацій;
- *доступність* (технічна, фізична) — це ознака, що виражає міру можливості отримати ту чи іншу інформацію, її відкритість; це властивість, що характеризується здатністю забезпечувати своєчасний безперешкодний доступ суб’єктів до інформації і готовністю відповідних засобів до обслуговування запитів, що надходять від суб’єктів.

Таким чином, надзвичайно важливим завданням дослідника, який проводить моніторинг якості освіти, є забезпечення якості інформації, яка у подальшому буде використовуватися як з науковою метою, так і з практичною для аналізу наявного стану якості освітньої системи та вироблення управлінського рішення. Для забезпечення якості моніторингової інформації необхідно створити певні умови та дотримуватися правил організації і проведення самого дослідження.

Процес забезпечення якості моніторингової інформації можна розділити на кілька етапів. Перший стосується етапу цілепокладання та планування дослідження, під час якого формулюються цілі моніторингу, визначаються завдання і формується відповідна методологія конкретного дослідження якості освіти. На цьому етапі увага дослідника має бути зосереджена на забезпечення повноти переліку показників, актуальності, об’єктивності, цінності та новизни інформації.

Під час розробки вимірникового інструментарію та формування різноманітних протоколів збору інформації важливо звернути увагу на якість самих інструментів і методів збору даних, забезпечення їх якості й валідності. Дотримання всіх процедур дасть можливість зменшити похибку вимірювання і підвищити точність інформації.

Етап збору і систематизації даних, зібраних під час моніторингу якості освіти, відповідальний за вироблення логістики цієї процедури, що

має забезпечити оперативність дій і своєчасність обробки й подання узагальненої інформації для подальшого її використання.

Не менш важливу роль у процесі забезпечення якості моніторингової інформації відіграє інтерпретація результатів математичної обробки даних, отриманих у ході моніторингового дослідження, про що нами було докладно розкрито у посібнику¹⁶⁴. Для здійснення такої інтерпретації результатів, тобто тлумачення і розкриття їх змісту, важливо щоб дослідник не лише добре орієнтувався у методах математичної статистики, знав можливості і обмеження кожного з них, а й чітко уявляв собі сам об'єкт дослідження, його особливості, зв'язки між окремими складовими тощо. Без проведення математичного обґрунтування вірогідності подій, значущості тих чи інших залежностей, подій досліднику загрожує ймовірність сформулювати замість науково обґрунтованих висновків власне суб'єктивне бачення конкретного процесу або явища.

Як забезпечити якість первинної інформації? Які помилки виникають у дослідженні і як їх враховувати? – У ході проведення дослідження можуть виникати помилки, що призводить до необхідності обчислення похибок.

Помилка — у загальному розумінні — ненавмисне відхилення від істини або встановлених правил; у вузькому – відхилення значення вимірної або теоретично розрахованої величини від її справжнього значення.

Розрізняють *помилки вибірки* та *помилки обчислень*.

Можлива помилка обчислень тим менше, чим більша вибірка. Однак, збільшення кількості учасників моніторингового дослідження понад певну величину вибірки виявляється недоцільним, оскільки це принципово не змінює точності обчислень. Цю закономірність німецький дослідник Е. Ноель встановив дослідним шляхом. Він стверджував, що для отримання надійної і статистично достовірної інформації достатньо опитати 1000–1200 осіб за умови не перевищення 3–5 % рівня *похибки вибірки* та однорідності за обраними властивостями (критеріями, ознаками) генеральної сукупності¹⁶⁵.

Похибка вимірювання є характеристикою точності вимірювання і визначається як відхилення виміряного значення величини від її справжнього (дійсного) значення.

164 Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник / ав.: Ляшенко О. І., Лукіна Т. О., Булах І. Є., Мруга М. Р. — К.: Педагогічна думка, 2012. — С. 60 — 61. — Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/posibniki_detail.php?ID=1067

165 Нозль Э. Массовые опросы. Введение в методику демоскопии. — М.: Прогресс, 1978.

Що таке помилки репрезентативності та реєстрації? – Говорячи про якість первинної інформації, що отримується в ході моніторингового дослідження, ми, насамперед, маємо на увазі досконалу організацію усього процесу підготовки та збору цих даних. Це досягається шляхом правильної побудови вибіркової сукупності, створенням якісного, валідного, надійного інструментарію, залученням досвідчених фахівців для збору первинної інформації за допомогою різних методів, визначення адекватності застосованих методів збору інформації поставленим завданням дослідження.

На кожному з етапів підготовки та проведення процедури збору інформації можливо допущення так званих помилок репрезентативності та реєстрації відповідей респондентів.

Помилками репрезентативності називається відхилення результатів вибіркового обстеження від «справжніх» реальних характеристик генеральної сукупності.

Помилки реєстрації виникають при вивченні кожної окремої одиниці дослідження. Деякі дослідники називають 11-15 різновидів помилок під час масових опитувань¹⁶⁶.

Традиційно всі види помилок, що виникають під час моніторингових досліджень, поділяють на два основних класи: *систематичні та випадкові*. Відповідно, помилки репрезентативності й реєстрації також можуть бути як систематичними, так і випадковими¹⁶⁷.

Під *систематичними помилками* розуміють такі помилки та похибки, природа і характер яких достатньо вивчені, а результати вимірювання можуть бути уточнені шляхом внесення відповідних правок. Систематичні помилки є наслідком дії за певних однакових умов одних і тих самих причин, що здатні суттєво зміщувати результати обстежень в один бік: або збільшення прояву певної властивості, явища, або ж, навпаки, у бік їх зменшення, що у будь-якому разі викривляє реальну картину і не дає можливості робити об'єктивні висновки та формулювати обґрунтовані рекомендації. Саме тому такі помилки часто називають *помилками зміщення*.

Систематичні помилки, як зазначалось, є небезпечними, їх дуже важко позбутися, а їх джерелом можуть бути неточності й помилки при

166 Див. Шленетох В.Э. Проблемы репрезентативности социологической информации (Случайная и неслучайная выборки в социологии). — М.: Статистика, 1976. — С.30.

167 Докладніше про різновиди помилок у соціологічних дослідженнях та причини їх виникнення див. Чурилов Н.Н. Проектирование выборочного социологического исследования: Некоторые методологические и методические проблемы. — К.: Наук. думка, 1986. — С. 109—112.

формуванні вибіркової сукупності, порушення принципів проведення процедури збору інформації, методів її збору й обрахунку.

Чому виникають помилки у дослідженні? – Основними причинами виникнення систематичних помилок репрезентативності є:

1. Навмисне або ненавмисне відхилення від принципів випадкового відбору при формуванні вибіркової сукупності. Таке зміщення виникає через недостатню поінформованість дослідника про досліджуваний об'єкт. Наприклад, через брак первинної інформації досліднику може здатися, що переважна більшість школярів, серед яких поширені шкідливі звички, належать до вікової категорії 14-16 років. Відповідно побудується вибірка і опитування буде в основному проводитися серед підлітків такого віку. Проте, згодом може виявитися, що ці небезпечні для життя і здоров'я звички масово притаманні підліткам молодшого віку, отже, отримана інформація не буде адекватно відбивати реальну картину і думки респондентів, тому що відбудеться зміщення у бік більш старшої учнівської аудиторії респондентів.
2. Помилки, що виникають внаслідок прихильності дослідника до певних методів роботи (формування вибірки якимось одним конкретним способом навіть тоді, коли це недоречно і неефективно).
3. Заміна одних одиниць вибірки іншими, які не потрапили до вибіркової сукупності. Це може відбутися або через недостатній досвід дослідника (інтерв'юєра), або через його несумлінність щодо виконання приписів та дотримання всіх необхідних процедур моніторингового дослідження. Наприклад, у ході дослідження розвитку самоврядування у шкільному середовищі потрібно опитати 100 учнів старших класів з різних закладів ЗСО певної області. При цьому потрібно, щоб у вибірці були пропорційно представлені різні школи з усіх територіальних одиниць. Проте, область має доволі велику площу, багато малих населених пунктів і відповідно ЗСО, поїздка до яких потребуватиме багато часу і значних витрат. Інтерв'юєр замість потрібних осіб, визначених вибіркою, опитає ту саму кількість учнів одного або двох ЗСО, що розташовані в обласному центрі та у приміському населеному пункті, до якого легко дістатися, або проведе бесіду з учнями не лише старшої школи, а й середніх класів. У будь-якому разі це буде означати порушення вибірки і допущення помилки репрезентативності.
4. Неповне охоплення опитуванням всіх одиниць вибіркової сукупності через недобросовісність або ж нестачу часу в дослідника, у ролі якого часто виступають активісти, випадкові особи, які не про-

ходять спеціальної підготовки і недостатньо обізнані в процедурах проведення моніторингового дослідження та збору інформації.

5. Практична неможливість абсолютно точно відтворити план вибірки внаслідок масових відмов респондентів від участі, а також помилок в їх демографічних або інших даних. Наприклад, при реалізації моніторингового дослідження, у якому передбачатиметься опитування респондентів щодо їх ставлення до тих чи інших подій або поведінки, або оцінки їх власних дій такою причиною скоріше може стати перша із зазначених, що пов'язана із небажанням деяких осіб надавати відомості про себе. Таких випадків може виявитися багато при проведенні опитування серед підлітків із складним дитинством, проявами асоціальної поведінки, поганою успішністю. Плануючи вибірку, дослідник повинен враховувати такі випадки, шляхом збільшення її загальної чисельності ¹⁶⁸, а також при проведенні для інтерв'юєрів спеціального інструктажу, спрямованого на пояснення їх дій у різних нестандартних випадках.

Випадковими є такі помилки, що при повторних вимірюваннях приймають різні взаємозалежні позитивні або негативні значення. Про випадкові помилки можна говорити лише тоді, коли є додатково проведені вимірювання та відповідні результати. Цей різновид помилок менш безпечний, ніж систематичні, тому що вони мають тенденцію до взаємного погашення одна одною. Поява таких помилок пов'язана з впливом неконтрольованих випадкових чинників.

Найбільший вплив на результат можуть дати випадкові помилки у вибіркових сукупностях малих об'ємів. Позбутися випадкових помилок у принципі неможливо, тому що це пов'язане саме з вибірковістю учасників опитування, що само по собі вже є причиною отриманої неточності. Проте, зменшити величину цих помилок можливо, якщо не допускати зазначених вище порушень. Варто нагадати висловлювання відомого американського фахівця з проведення опитувань суспільної думки Дж. Геллопа про те, що помилки у соціологічних і моніторингових дослідженнях виникають не через те, що опитано *мало* людей, а через те, що опитано *не тих* людей.

Зупинимось на *помилках реєстрації*. Вони виникають внаслідок неправильного встановлення фактів у процесі спостереження або помилковості запису дослідником виявлених даних. Випадкові помилки реєстрації виникають при заповненні документації, вимірюванні окремих показників, обчисленнях, тощо. Такі помилки неможливо повністю

168 Див. докладніше про вибірку п. 5.8 даного посібника.

усунути, тому що вони визначаються великою кількістю чинників впливу, які в принципі неможна описати і врахувати. Такі помилки зменшуються при узагальненні інформації по всій вибірковій сукупності, причому чим ця сукупність більша, тим випадкові помилки менші.

Систематичні помилки реєстрації на відміну від випадкових, викликаються чітко визначеними причинами, що робить їх у принципі можливими для усунення, принаймні часткового. Такі помилки з'являються при неправильному виборі видів відбору або обробки первинних даних, неточністю застосовного інструментарію, його невалідністю, ненадійністю, постійним впливом певного зовнішнього фактору та ін.

Варто нагадати, що систематичні та випадкові помилки вибірки можуть виникати за виною інтерв'юєра і пов'язані вони з його особистісними якостями, рівнем підготовки та загальної культури, сумлінністю, уважністю при заповненні документів ¹⁶⁹.

Між систематичними помилками реєстрації та випадковими помилками репрезентативності існує певний зв'язок. Так збільшення обсягу вибіркової сукупності найчастіше призводить до зменшення випадкових помилок репрезентативності, проте зростають систематичні помилки реєстрації. Тому при розрахунку об'єму вибіркової сукупності важливо враховувати одночасну дію двох факторів: надійності отриманої інформації та економічність самого дослідження ¹⁷⁰. На думку фахівців, різноманітні варіанти об'єму вибіркової сукупності, що отримуються при таких розрахунках, можуть знаходитися між двома крайніми точками — задана (потрібна) точність при мінімальних витратах усіх матеріальних ресурсів та найвища точність при заданих витратах (наявному конкретному бюджеті дослідження).

Як обчислити фактичну помилку репрезентативності? — Репрезентативність вибірки моніторингового дослідження — надзвичайно важлива характеристика. Вона обчислюється різними методами. Оцінити рівень репрезентативності можна й через обчислення її помилки ¹⁷¹. Окрім розглянутих вище помилок репрезентативності фахівці розрізняють ще фактичні та теоретичні помилки репрезентативності.

169 Докладніше див. Шлепентох В.Э. Проблемы репрезентативности социологической информации (Случайная и неслучайная выборки в социологии). — М.: Статистика, 1976. — С.30 — 35.

170 Див. Чурилов Н.Н. Проектирование выборочного социологического исследования: Некоторые методологические и методические проблемы. — К.: Наук. думка, 1986. — С. 112.

171 Див. Шлепентох В.Э. Проблемы репрезентативности социологической информации (Случайная и неслучайная выборки в социологии). — М.: Статистика, 1976. — С.38 — 43.

Зупинимося на тому, що складає сутність фактичної помилки та способі її обчислення. Можливість дослідника розрахувати цю помилку пов'язана із знанням ним особливостей, основних характеристик і показників генеральної сукупності, інформацію про які не завжди реально можна отримати. Проте, якщо величина фактичної помилки не перевищує 3—5 %, то це свідчить про надійність здобутих результатів і високу точність дослідження й, як наслідок, забезпечує потенційну можливість вироблення надійних висновків, ефективної політики та корисних рекомендації. Варто зазначити, що якщо досліднику вдалося обчислити фактичну помилку за одним із параметрів, за однією з характеристик вибіркової сукупності, то це не означає, що по інших змінних її величина буде такою ж самою. Інакше кажучи, поширювати величину фактичної помилки на всі інші змінні, узагальнювати її при складних дослідженнях не можна.

Іноді нам здається, що зробити у ході реалізації певної програми або моніторингу більше, значить, краще. Наприклад, нам необхідно обчислити кількість підлітків-інструкторів, які підготовлені за спеціальною програмою їх підготовки в межах певного проекту, для поширення серед своїх однолітків-школярів ідеї здорового способу життя. За результатами вибіркового дослідження в деякій області середня чисельність підлітків-інструкторів, що підготовлена кожним педагогом, мала скласти 150 осіб, а фактично вона досягла 168 чоловік. Величина фактичної помилки дорівнює:

$$\Delta = 168 - 150 = 18 .$$

Чи є ця величина допустимою для проведення подальших обчислень, наприклад, при оцінюванні ефективності витрачених ресурсів або або отриманого соціального ефекту, вагомості впливу на молодіжне середовище та ін.? Для цього обчислюється відносна фактична помилка як відношення обчисленої помилки до величини відповідного середнього, виражена у відсотках:

$$\Delta(\%) = \frac{18}{150} \cdot 100\% = 12\% .$$

Як бачимо, обчислена величина відносної помилки перевищує 5 %, що є максимально допустимою межею помилок для більшості педагогічних досліджень. Це означає необхідність уточнення даних, можливо перерахунку обсягу вибіркової сукупності, вартості підготовки одного інструктора, визначення якості його навчання, тощо.

Коло користувачів інформацією, що отримана в ході моніторингового дослідження якості освіти, може бути доволі широким — від фахівців до

любителів, людей, яким ця інформація просто цікава. Усіх користувачів можна поділити на кілька груп залежно від рівня їхньої компетентності в певному питанні, участі в дослідженні (респонденти, кординатори моніторингу), посадових обов'язків (керівники та організатори дослідження, представники органів влади, фахівці різних сфер — медики, педагоги, соціальні працівники), ступеня зацікавленості досліджуваною проблемою, а отже, й результатами вимірювань (науковці, зацікавлені громадяни та інші). Відповідно по-різному буде оцінюватися цими категоріями людей і ступінь корисності й цінності отриманої інформації. Не менш важливе значення для оцінки якості інформації моніторингового дослідження буде мати також і ступінь її структурованості та доступності для споживачів.

Використання моніторингової інформації про якість ЗСО різними категоріями користувачів має на меті різні цілі — від простого задоволення власного інтересу до удосконалення функціонування закладів освіти і освітніх систем, формування освітньої політики як на рівні окремого закладу, так і на рівні регіону або держави. Наявність широкої аудиторії користувачів здобутої інформації свідчить про суспільну активність громадян, актуальність самої інформації, а також відкритість суспільства, його готовність до перетворень й удосконалення. З цього логічно випливає необхідність організації оприлюднення й обговорення результатів моніторингу, ознайомлення з ними якомога більшої частини населення.

Проте, варто зазначити, що існує таке поняття, як конфіденційність інформації. Оприлюдненню підлягає узагальнена інформація, що характеризує загальні закономірності, визначає тенденції в розвитку певної системи, явища або процесу. Конфіденційність поширюється на інформацію особистого характеру. Жоден дослідник, ілюструючи свої висновки та міркування, не має права говорити про особисті думки, оцінки, ставлення, проблеми тощо конкретної людини, називаючи при цьому її ім'я та прізвище.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Що називається моніторингом якості освіти?
2. Назвіть основні види моніторингу в освіті.
3. На яких рівнях може здійснюватись моніторинг якості освіти?
4. Назвіть основні завдання моніторингу в освіті.
5. У чому зміст основних принципів і функцій моніторингу якості освіти?

-
6. Які методи використовуються при проведенні моніторингових досліджень в галузі освіти?
 7. Які є інструменти моніторингових досліджень якості освіти?
 8. У чому відмінності між внутрішнім та зовнішнім моніторингом якості освіти?
 9. Які переваги має зовнішній моніторинг якості освіти?
 10. Чому моніторинг виступає інструментом (засобом) управління якістю освіти?
 11. Яке призначення моніторингу як структурного елементу в системі управління якістю освіти у закладі освіти?
 12. Назвіть об'єкти моніторингу в освіті.
 13. Назвіть основні етапи проведення моніторингових досліджень якості освіти.
 14. Які завдання має вирішувати центр моніторингу якості освіти на національному? регіональному? та місцевому рівнях?
 15. Яким чином можна виміряти якісні характеристики тестів?

ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

1. Сформулюйте перелік освітніх проблем на рівні ЗЗСО як протиріч.
2. Опис проблемної ситуації: у ЗЗСО спостерігається зменшення мотивації учнів до навчання.

Завдання: Сформулюйте кілька варіантів освітніх проблем, які розкривають певний рівень прояву даної проблемної ситуації. Розташуйте їх у порядку заглиблення основного протиріччя.

3. Опис проблемної ситуації: у певній області упродовж останніх трьох років спостерігається збільшення кількості вакансій серед вчителів іноземної мови.

Завдання: Сформулюйте кілька варіантів освітніх проблем, які розкривають певний рівень прояву даної проблемної ситуації. Розташуйте їх у порядку заглиблення основного протиріччя.

4. Опис проблемної ситуації: явищем, що активно розгортається в Україні, є булінг у ЗЗСО.

Завдання: Сформулюйте кілька варіантів освітніх проблем, які розкривають певний рівень прояву даної проблемної ситуації. Розташуйте їх у порядку заглиблення основного протиріччя.

5. Оберіть одну з проблем, яку ви визначили у попередніх завданнях. Виконайте наведені нижче завдання і заповніть таблицю.

Завдання: а) Визначте внутрішні та зовнішні чинники впливу на дану проблему.

б) Оцініть ступінь можливого впливу кожного з визначених чинників (сильний, слабкий, безпосередній, опосередкований, прихований, явний) на досліджувану проблему. Заповніть таблицю 5.7.

Таблиця 5.7

Аналіз освітньої проблеми

Освітня проблема	Зовнішні чинники впливу на ситуацію		Внутрішні чинники впливу на ситуацію	
	Чинники	Оцінка впливу	Чинники	Оцінка впливу

6. Розробіть методологію моніторингового дослідження якості ЗСО. Дане завдання рекомендується виконувати за проблемою, аналіз якої здійснювався у попередньому завданні №5.

Відповідно до обраної освітньої проблеми визначте мету, завдання, об'єкти дослідження.

Зверніть увагу на те, що завдання моніторингового дослідження мають впливати з його мети, але при цьому не виходити за межі освітньої проблеми та давати можливість отримати необхідну інформацію для виявлення всіх можливих чинників впливу, а також вироблення рекомендацій щодо розв'язання проблеми. Оформіть результати у таблиці 5.8.

Таблиця 5.8

Визначення методології моніторингового дослідження якості ЗСО

Виявлена освітня проблема	
Мета моніторингового дослідження	
Завдання дослідження	1. 2. 3. 4. ... N
Об'єкт дослідження	
Методи дослідження	

7. Обчисліть вибірку учасників регіонального (обласного) моніторингового дослідження якості підручників з математики для учнів початкової школи. Вибірка має враховувати учнів, вчителів, батьків,

певні характеристики цих груп респондентів (стать, вікову категорію, освітій рівень), а також тип населеного пункту. Для обчислення прийняти за основу $P = 0,9$; $a = 0,1$, а також 10 % відмов респондентів від участі у дослідженні.

8. Для виконання цього завдання скористайтеся анкетною, що розроблялася для проведення опитування в ході моніторингу якості освіти у вашому закладі, місті, області. Визначте структурні, логічні, змістові недоліки цієї анкети.

Проаналізуйте правильність використання шкал у питаннях цієї анкети. Результати аналізу оформіть за допомогою таблиці 5.9.

Таблиця 5.9.

Результати експертизи анкети

Об'єкти аналізу	Недоліки	Позитивні якості	Рекомендації
Вступна частина анкети			
Основна частина анкети			
«Паспортичка»			
Послідовність запитань анкети			
Спосіб формулювання питань (види питань)			
Висновок			

РОЗДІЛ VI

ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ І НАСЛІДКІВ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

КЛЮЧОВІ ПИТАННЯ РОЗДІЛУ



- У чому сутність понять ефективність та результативність управління якістю освіти?
- Що таке соціальна ефективність управління якістю освіти?
- У чому полягає зміст концепції «трьох Е»?
- За яким и показниками і критеріями можна визначати результативність управління якістю освіти?
- Що таке кваліметрична модель?
- Як за допомогою кваліметричних моделей оцінювати якість управління освітою?
- Які правила використання результатів моніторингу якості освіти в управлінській діяльності?

6.1. ПОНЯТТЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ТА ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ. СОЦІАЛЬНА ТА ПОЛІТИЧНА ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ. КОНЦЕПЦІЯ «ТРЬОХ Е»

Ефективність управління освітою — це міра якості управління освітою відповідно до певної управлінської концепції. В основу цієї концепції покладено принцип відображення, згідно з яким якість управління або його ефективність, віддзеркалюється в якості об'єкта управління, інакше кажу-

чи, якості освіти, в усіх її проявах. Розрізняють економічну, соціальну (або соціально-економічну), політичну (або соціально-політичну), педагогічну, ефективність управління освітою, а також і якістю освіти. Наявність різних підходів до тлумачення цього поняття частково пояснюється особливостями перекладу з латинської, англійської мов на українську та російську¹⁷². В англomовних країнах для оцінювання якості державної політики використовуються два терміни: *effectiveness* та *efficiency*, які мають відмінності у змісті. Великий тлумачний словник сучасної української мови твердить, що «ефективний — це той, що приводить до потрібних результатів, наслідків, що дає найбільший ефект»¹⁷³, а «результативний — це той, що дає або приносить позитивний результат»¹⁷⁴.

Результативність (від англ. *effectiveness*) — це міра досягнення проголошених цілей політики, що показує, наскільки результати наблизились до задекларованих цілей¹⁷⁵. Іноді це поняття називають *цільовою* ефективністю.

Ефективність (від англ. *efficiency*) розуміють як співвідношення між витратами на проведення політики та досягнутими результатами, яке вимірюється як у натуральних показниках (продуктивність праці), так і у вартісних, якщо можливо дати грошову оцінку затратам і результатам¹⁷⁶. Інакше кажучи, це визначення так званої *економічної ефективності*, яка передбачає здійснення оцінки за технологією вигід-витрат, що є загальноприйнятою в економіці. Наприклад, для оцінювання ефективності управління ЗСО свого часу використовувалась методика реалізації процедури атестації ЗЗСО на регіональному рівні через систему державного контролю, що заснована на кваліметричному підході¹⁷⁷ (методика була розроблена Г.В. Єльніковою — засновницею наукової школи адаптивного управління в освіті).

Система освіти є соціальною системою, результати діяльності якої мають значний вплив на інші сфери життєдіяльності людей і на суспільство у цілому. Для оцінки ефективності управління якістю освіти на всіх організа-

172 Лукіна Т.О. Ефективність управління освітою // Енциклопедія державного управління: у 8т. / Нац. акад. держ. управління при Президентіві України; наук.-ред. колегія: Ю.В. Ковбасюк (голова) та ін. — К.: НАДУ, 2011. — Т.4. — С.248 — 250.

173 Великий тлумачний словник сучасної української мови /Укл. і гол. ред. В.Т. Бусел. — К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. — С. 268.

174 Там само. — С. 1022.

175 Ефективність державного управління / Ю.М. Бажал, О.І. Кілієвич, О.В. Мертенс та ін. / За заг. ред. І.В. Розпуненка. — К.: К.І.С., 2002. — С. 49.

176 Ефективність державного управління / Ю.М. Бажал, О.І. Кілієвич, О.В. Мертенс та ін. / За заг. ред. І.В. Розпуненка. — К.: К.І.С., 2002. — С. 49.

177 Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія. — К.: ДАККО, 1999. — С. 235 —280.

ційних рівнях (від національного до інституційного) велике значення має так звана *соціальна ефективність* – величина соціального ефекту, дієвість органів управління щодо реалізації певних соціально значущих функцій і завдань. Зрозуміло, що ефективність будь-якого управління передбачає реалізацію певних визначених цілей за мінімальних витрат для їх досягнення. Проте, слідування принципу мінімальності витрат не завжди є виправданою, особливо, коли мова йде про гуманітарну, соціальну, духовну сферу діяльності людини, у тому числі й систему освіти. Іноді значимість очікуваного потрібного соціального ефекту важливіша за дотримання економії у витратах за для його досягнення, оскільки ці позитивні зміни дозволяють у подальшому ефективно реалізувати всю політику держави (і в соціальному, і в економічному, і у зовнішньо політичному аспектах).

Наприклад, вкладання значних ресурсів у формування матеріально-технічної, науково-методичної бази системи ЗСО дає можливість поліпшити організацію навчально-виховного процесу та якість надання освітніх послуг, підвищити конкурентоспроможність сфери освіти у порівнянні з іншими сферами шляхом залучення до неї кращих фахівців (педагогів, урвалінців), зробити професію педагога більш привабливою для молоді, яка обирає напрям свого подальшого навчання. У кінцевому рахунку ми будемо мати віддалений соціальний ефект, що може проявитися у зростанні не лише рівня, а й якості освіченості й професійної компетентності фахівців, зменшенні кількості злочинів серед підлітків і молоді, осіб із асоціальною поведінкою, тощо.

Ефективність управління якістю освіти можна також розглядати з точки зору його функціональної ефективності, що, у свою чергу, призводить, до необхідності визначення соціальної ефективності. При такому підході загальним критерієм оцінки ефективності державного/публічного управління якістю виступає *суспільна корисність*.

Політична ефективність – це політичні результати, наслідки державного втручання у певну політику, які важко піддаються безпосередній оцінці через наявність непрямих і суттєвих впливів¹⁷⁸.

Таким чином, при вирішенні проблеми оцінки ефективності управління якістю освіти на перший план виступає визначення *соціальної та політичної ефективності управління, які розглядають у сенсі оцінювання його результативності*. Це пояснюється тим, що будь-яка концепція ефективності державного/публічного управління, у т.ч. й управління якістю освіти, має враховувати не лише економічні, люд-

178 Тертичка В. Проблеми оцінювання результативності й ефективності в аналізі державної політики // Вісник УАДУ. – 2002. – №2. – С. 217.

ські ресурси й можливості, а й соціальні потреби суспільства, політичні та організаційні фактори ¹⁷⁹.

Отже, поняття соціальної та політичної ефективності державного/публічного управління якістю освіти використовуються у сенсі результативності управління, тобто оцінки того, досягнуті чи ні основні цілі освітньої державної політики, освітніх програм, розв'язані або не розв'язані поставлені перед системою освіти та управління її якістю.

У європейські практики традиційним стало використання під час перевірки й оцінки дієвості установ та організацій, стану виконання бюджетних програм так званої концепції «трьох Е»: результативності, ефективності та економічності ¹⁸⁰ (у перекладі з англ. : *effectiveness, efficiency, economics*).

6.2. КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ. КВАЛІМЕТРИЧНІ МОДЕЛІ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Державне/публічне управління якістю освіти не може бути ефективним (тобто не можна визначити ступінь, міру його ефективності) без систематичного об'єктивного оцінювання стану розвитку системи освіти, освітнього середовища та здійснення наукового аналізу цих результатів.

Визначення ефективності та результативності управління якістю освіти розглядається не лише з позицій аналізу внутрішніх зв'язків і залежностей, відносин між окремими елементами та рівнями управління освітою. Основний акцент має бути перенесений на вивчення наслідків впливу освітньої політики та управління якістю освіти на освітнє середовище – систему освіти на різних рівнях її функціонування, а також на суспільство та його окремі соціальні групи.

Таким чином, ефективність державного/публічного управління якістю освіти в основному визначається опосередковано: за результатами аналізу функціонування системи освіти у певний період, за мірою досягнення намічених цілей, вчасністю та повнотою реалізації планів заходів, програм, спрямованих на розвиток шкільної освіти, наслідками впровадження реформ.

179 Цветков В.В. Державне управління: основні фактори ефективності (політика-правовий аспект) / В.В.Цветков; Ред.: Ю.С.Шемшученко, В.Б.Авер'янов. — Х.: Право, 1996. — 163 с.

180 Ефективність державного управління / Ю.М. Бажал, О.І. Кілієвич, О.В. Мертенс та ін. / За заг. ред. І.В. Розпугенка. — К.: К.І.С., 2002. — С. 51.

Одним із сучасних підходів до оцінювання результативності управління якістю освіти, зокрема загальної середньої, є підхід, що заснований на розгляді причин виникнення різноманітних проблем, формування тенденцій, стереотипів у сприйнятті сфери ЗСО з позиції гендеру. Упродовж тривалого часу система дошкільної і ЗСО в Україні залишається «жіночою сферою». Ця ситуація має низку наслідків як суто економічного, політичного характеру, так і культурного, що врешті-решт проявляється у звичаях, негласних правилах і традиціях, у ментальній пам'яті нації. Одним з таких проявів непрямой дискримінації є факт нерівності заробітної плати жінок і чоловіків і, як наслідок, нерівність у соціальних можливостях і рівні фінансової забезпеченості. Незважаючи на високу професійну й освітню підготовку, жінки обіймають посади менш престижні, відповідно менш оплачувані, й отримують заробітну плату в середньому значно меншу, ніж чоловіки. Так, наприклад, у 1995 р. середня заробітна плата жінок склала 80,1 % середньої заробітної плати чоловіків, у 2001 р. — лише 69,7 %, у 2004 р. — 73 %, а у 2006 р. — 72,8 %¹⁸¹. За даними Держкомстату України, у ЦРТ було заплановане зменшення цієї різниці і доведення середньої зарплатні жінок до 85 %¹⁸².

Для оцінювання соціальної та політичної ефективності, тобто результативності управління якістю ЗСО, використовують такі показники і критерії (див. табл. 6.1).

Критерій якості освіти — мірило оцінки або судження про досягнуту якість освіти. У якості критерію часто виступає основний показник.

Одним з найвагоміших моментів при оцінюванні ефективності державного/публічного управління якістю освіти, як і освіти у цілому, є той *соціальний ефект*, величина впливу (гуманітарного, морального, духовного) механізмів державно-громадського управління якістю освіти на суспільство, що здійснюється як безпосередньо, так і опосередковано через результати діяльності освітньої галузі. З оглядом на специфіку управління якістю освіти це означає необхідність ефективної реалізації політичних цілей або програм, які мають певні позитивні соціальні наслідки, а кінцевий продукт діяльності цього управління оцінюється через сформованість (налагодженість, повноту, відпрацьованість) організаційно-правового механізму.

181 Докладніше про сутність оцінювання результативності управління якістю освіти на засадах гендерності див. Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект : навч.-наук. вид. / Кол. ав.: Н. Г. Протасова, В. І. Луговий, Ю. О. Молчанова, Л. А. Гаєвська, С. В. Крисюк, І. П. Лопушинський, Т. О. Лукіна, Л. І. Паращенко, Ж. В. Таланова, Н. Г. Синицина, О. М. Слюсаренко, Л. В. Жабенко, Т. В. Куренна; за заг. ред. Н. Г. Протасової. — К. ; Львів : НАДУ, 2012. — С. 375 — 425.

182 Україна. Цілі Розвитку Тисячоліття: 2000+7. — К. : Держкомстат, 2008. — С. 73.

Критерії та показники соціальної та політичної ефективності управління якістю освіти

Критерії	Показники
Кадрові критерії	<ul style="list-style-type: none"> - кваліфікаційний склад працівників органів управління якістю освіти (наявність спеціальної фахової підготовки, результати атестації); - плинність управлінських кадрів; - віковий склад працівників органів державного/публічного управління якістю освіти відповідного рівня.
2. Критерії створення умов діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - наявність системи індикаторів якості освіти та єдиної інформаційної комп'ютерної бази даних про результати функціонування освітньої системи; - наявність альтернативних політики та планів розвитку регіональної системи освіти та управління її якістю.
3. Критерії організації управлінської діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - гнучкість системи управління, оперативність реагування на зміни в системі освіти та оточуючому середовищі; - доступність використання комп'ютерної мережі та інформаційної бази для вироблення управлінського рішення; - ступінь та широта використання принципу системного підходу в управлінській діяльності, який передбачає розгляд системи освіти, її якості та управління цією якістю системними об'єктами. Зміни, що в них відбуваються мають складний характер детермінації та потребують комплексного системного реагування; - наявність експериментальних майданчиків з розробки й апробації різних моделей, механізмів управління якістю освіти на локальному, регіональному, національному рівнях; - наявність механізму оцінки управлінського впливу на систему освіти відповідного рівня; - ступінь використання незалежних моніторингових служб для вивчення стану освіти та проблем управління якістю освіти з урахуванням місцевих особливостей та особливостей системи освіти навчального закладу; - відповідність результатів самоконтролю і самоаналізу управлінської діяльності та зовнішньої оцінки результативності управління якістю освіти, що проводиться незалежними моніторинговими службами.
4. Критерії спрямованості діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - наявність прогнозованих результатів системи освіти та відповідність управлінської діяльності цим перспективам; - наявність перспективних цільових комплексних планів і програм розвитку освіти та системи управління її якістю з урахуванням потреб і особливостей конкретного регіону; - ступінь фінансової забезпеченості системи освіти та управління якістю освіти певного організаційного рівня відповідно до діючого законодавства і нормативних документів.

5. Критерії впливу на освітнє середовище	<ul style="list-style-type: none"> - сформованість та дієвість громадської складової в структурі державного/публічного управління якістю освіти; - кількість заяв, звернень громадян, педагогів, керівників навчальних закладів до органів державного управління з питань порушення законодавства України щодо забезпечення доступності та якості освіти; - наявність програм та реальних результатів щодо створення соціальних умов для залучення педагогічних кадрів до системи освіти відповідного регіону; - результати впровадження програм, спрямованих на зменшення кількості молоді з асоціальною поведінкою; - результати розвитку закладів позашкільної освіти; - зміни у показнику дитячої праці; - кількість молоді, яка не навчається і не працює.
6. Критерії результативності системи освіти	<ul style="list-style-type: none"> - результати навчальних досягнень учнів, студентів (випускників) за даними ЗНО; - рівень навчально-методичного забезпечення закладів освіти; - рівень і якість навчально-методичного забезпечення освітніх закладів; - доступність освіти (фінансова, територіальна, фізична); - рівень кадрового забезпечення системи освіти, у т.ч. плинність кадрів, кількість вакансій за предметами і в залежності від місця розташування, типу закладу); - наступне навчання випускників ЗЗСО.

Управління якістю освіти не може бути ефективним (тобто не може визначити міру своєї ефективності) без систематичного об'єктивного оцінювання стану розвитку системи освіти, освітнього середовища та наукового аналізу цих результатів.

У практиці вимірювання й оцінювання якості освіти, ефективності діяльності закладу освіти, освітньої системи певного рівня, результативності викладання вчителя користуються так званими кваліметричними моделями.

Кваліметричні моделі в освіті являють собою аналітичні моделі певного об'єкта системи освіти (закладу освіти, відділу або управління освіти, діяльності вчителя, керівника школи), які побудовані на основі методу експертних оцінок із застосуванням кваліметричного підходу до визначення змісту та вагомості кожного показника якості об'єкта оцінювання.

Розробленням факторно-критеріальних моделей як різновидів кваліметричних моделей оцінювання окремих складових і об'єктів системи освіти в Україні займаються Г.В. Єльнікова, Г.А. Дмитренко, А. Мармаза, З.В. Рябова, О.Л. Ануфрієва та багато інших дослідників.

Г.В. Єльніковою був розроблений кваліметричний стандарт оцінки діяльності відділу освіти ¹⁸³ та викладено основи технології інструментарію кількісного вимірювання якості освіти в навчальному закладі ¹⁸⁴.

Процес розробки кваліметричної моделі заснований на принципах кваліметрії, сутність яких полягає у наступному (за Г.В. Єльніковою):

1. Якість являє собою сукупність властивостей продукції, що обумовлюють її придатність задовольняти певні потреби. Продукція є результатом певної діяльності, а сама діяльність розглядається як сукупність її властивостей для подальшого поділу на складові першого, другого, третього порядку (рівня).
2. Придатність до використання продукції враховується з точки зору задоволеності конкретних суспільних та особистих потреб. Продуктами діяльності при побудові кваліметричних моделей для об'єктів освітніх систем можуть бути: для учня – його компетентності, знання, уміння і здатність їх використовувати в житті; для вчителя — навички моделювання уроків, взаємодії з учнем для засвоєння останнім змісту навчання, методичні розробки, підвищення професійного рівня. Відповідно до даного принципу оцінювання продукту діяльності будь-якого виконавця у ЗСО треба проводити як самооцінку (задоволення особистих потреб) і зовнішню оцінку з боку батьків, колег, управлінських структур тощо.
3. Взаємозв'язок між якістю і складними та простими властивостями, які його визначають, має бути відображений у вигляді ієрархічної структури, на нижчому рівні якої знаходяться прості властивості.
4. Окремі властивості (прості та складні) можуть бути вимірними у специфічних для кожної властивості одиницях вимірювання. У результаті такого виміру визначається значення абсолютних показників властивостей P_i ($i = 1, 2, \dots, n$). Г.В. Єльнікова для всіх властивостей виділила як абсолютний показник ранг (бал).
5. Значення абсолютних показників можна знаходити на основі: фізичних експериментів (методами метрології: вимірювання геометричних розмірів, ваги, твердості та ін.); експериментів (методами експериментальної психології – експертне вимірювання); метода-

183 Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: Монографія. — К.: ДАККО, 1999. — С. 214 — 230.

184 Єльнікова Г.В. Технологія інструментарію кількісного вимірювання якості освіти в навчальному закладі. — Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/32307050.pdf>

ми визначення ефективності, розробленими технічними та економічними науками.

6. Кожна проста або складна властивість може характеризуватися також відносним показником $K_i = f(P_i, P_i \cdot E_i)$. Відносний показник (оцінка) визначається шляхом зіставлення абсолютного показника P_i з еталонним (базовим) абсолютним показником $P_i \cdot E_i$, що відображає змінюваний у часі рівень суспільної потреби. Величина $P_i \cdot E_i$ вибирається з урахуванням потреб і ресурсів суспільства. Оцінка – відносна:

«не задовольняє» — 0,00;

«задовольняє нижче, ніж на 50 %» — 0,25;

«задовольняє на 50 %» — 0,50;

«задовольняє вище, ніж на 50 %» — 0,75;

«задовольняє на 100 %» — 1,00.

7. Кожна проста або складна властивість характеризується своєю вагомістю (важливістю) серед усіх інших – коефіцієнтом вагомості показника властивості – M_i . Кожний фактор і критерій має свою вагу в межах одиниці.
8. Комплексна кількісна оцінка якості виражає середньозважену арифметичну залежність:

$$K_{\theta} = M_1 \cdot K_1 + M_2 \cdot K_2 + M_3 \cdot K_3 + M_4 \cdot K_4 + M_5 \cdot K_5$$

Кваліметричні моделі розробляються на основі формули діяльності, яка була формалізована В.П. Беспальком за результатами досліджень В.В. Давидова та Д.Б. Ельконіна. Описуючи технологію створення цього інструменту. Г.В. Єльнікова наголошує на необхідності структурування діяльності, що розглядається, та виокремленні чинників впливу на неї. Для кожного чинника мають бути визначені змістові критерії, вагомості виокремлених чинників і критеріїв за методом Дельфі (див. табл. 6.2.). Коефіцієнт прояву критеріїв, який міститься в останній графі таблиці, являє собою бальну оцінку в частках одиниці.

Дослідниця зазначає, що цей коефіцієнт може обчислюватися за допомогою психологічних, педагогічних, соціометричних тестів і методик на основі кваліметричного підходу (результат переводиться в частки одиниці), а також як індексна оцінка (як частка від загальної кількості вимог, що визначені).

Розглянемо приклад факторно-критеріальної моделі оцінювання діяльності закладу ЗСО, що була розроблена Г.В. Єльніковою.

Базова модель кваліметричного стандарту оцінки діяльності закладу ЗСО 185

Параметр	Вагомість	Фактор	Вагомість	Критерій 1 ^{го} порядку	Вагомість	Оцінка (в долях одиниці)
Рівень організації освітньої діяльності закладу $P_1 = M_1 \cdot (\Phi_1 + \Phi_2 + \Phi_3 + \Phi_4 + \Phi_5 + \Phi_6)$	$M_1 = 0,4$	Створення системи управління $\Phi_1 = m_1 \cdot (\gamma_1 \cdot K_1 + \gamma_2 \cdot K_2 + \gamma_3 \cdot K_3 + \gamma_4 \cdot K_4 + \gamma_5 \cdot K_5)$	$m_1 = 0,2$	1. Моделювання школи. 2. Планування роботи. 3. Структура закладу. 4. Створення системи органів управління школою. 5. Інформаційне забезпечення управління і документація ЗССО.	$\gamma_1 = 0,33$ $\gamma_2 = 0,2$ $\gamma_3 = 0,27$ $\gamma_4 = 0,14$ $\gamma_5 = 0,06$	$K_1 =$ $K_2 =$ $K_3 =$ $K_4 =$ $K_5 =$
		Організація навчально-виховного процесу $\Phi_2 = m_2 \cdot (\gamma_6 \cdot K_6 + \gamma_7 \cdot K_7 + \gamma_8 \cdot K_8 + \gamma_9 \cdot K_9 + \gamma_{10} \cdot K_{10} + \gamma_{11} \cdot K_{11} + \gamma_{12} \cdot K_{12} + \gamma_{13} \cdot K_{13})$		$m_2 = 0,3$		

185 Сльникова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: Монографія. — К.: ДАККО, 1999. — С. 266 — 267.

186 Уточнення Т.О. Лукіної.

Продовження таблиці 6.2.

	<p>Організація роботи з педагогічними кадрами</p> $\Phi_3 = m_3(\gamma_{14} \cdot K_{14} + \gamma_{15} \cdot K_{15} + \gamma_{16} \cdot K_{16} + \gamma_{17} \cdot K_{17})$	$m_3 = 0,2$	<p>14. Комплектування ЗЗСО педагогами, їх якісний склад. 15. Заходи адміністрації школи щодо зміцнення якісного складу педагогів. 16. Підвищення кваліфікації. 17. Організація атестації педагогів.</p>	$\gamma_{14} = 0,4$ $\gamma_{15} = 0,1$ $\gamma_{16} = 0,2$ $\gamma_{17} = 0,3$	$K_{14} =$ $K_{15} =$ $K_{16} =$ $K_{17} =$
	<p>Матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу</p> $\Phi_4 = m_4(\gamma_{18} \cdot K_{18} + \gamma_{19} \cdot K_{19} + \gamma_{20} \cdot K_{20})$	$m_4 = 0,15$	<p>18. Навчально-матеріальна база ЗЗСО. 19. Збереження шкільного майна. 20. Охорона і використання землі, що надана закладу.</p>	$\gamma_{18} = 0,5$ $\gamma_{19} = 0,3$ $\gamma_{20} = 0,2$	$K_{18} =$ $K_{19} =$ $K_{20} =$
	<p>Організація системи «школа – сім'я – соціальне середовище»</p> $\Phi_5 = m_5(\gamma_{21} \cdot K_{21} + \gamma_{22} \cdot K_{22} + \gamma_{23} \cdot K_{23})$	$m_5 = 0,05$	<p>21. Зв'язок закладу із сім'єю. 22. Зв'язок закладу з іншими організаціями і закладами. 23. Запобігання негативному впливу середовища на молодь.</p>	$\gamma_{21} = 0,5$ $\gamma_{22} = 0,2$ $\gamma_{23} = 0,3$	$K_{21} =$ $K_{22} =$ $K_{23} =$
<p>Соціальний захист, адаптація, збереження та зміцнення здоров'я учнів і працівників</p> $\Phi_6 = m_6(\gamma_{24} \cdot K_{24} + \gamma_{25} \cdot K_{25} + \gamma_{26} \cdot K_{26} + \gamma_{27} \cdot K_{27} + \gamma_{28} \cdot K_{28} + \gamma_{29} \cdot K_{29} + \gamma_{30} \cdot K_{30})$	$m_6 = 0,1$	<p>24. Соціально-матеріальна підтримка дітей-сиріт та дітей із малозабезпечених і неповних родин. 25. Медичне обслуговування у закладі. 26. Організація харчування. 27. Організація відпочинку учнів і працівників. 28. Охорона праці. 29. Сантарно-гігієнічні умови роботи ЗЗСО. 30. Руховий режим учнів.</p>	$\gamma_{24} = 0,25$ $\gamma_{25} = 0,21$ $\gamma_{26} = 0,11$ $\gamma_{27} = 0,17$ $\gamma_{28} = 0,18$ $\gamma_{29} = 0,14$ $\gamma_{30} = 0,03$	$K_{24} =$ $K_{25} =$ $K_{26} =$ $K_{27} =$ $K_{28} =$ $K_{29} =$ $K_{30} =$	

Продовження таблиці б.2.

	$M_2 = 0,6$		$m_7 = 0,33$	31. рівень загальноосвітньої підготовки учнів випускних класів: 31.1. 4-х кл. 31.2 9-х кл. 31.3. 11-х кл.	$\gamma_{311} = 0,2$ $\gamma_{312} = 0,3$ $\gamma_{313} = 0,5$	$K_{311} =$ $K_{312} =$ $K_{313} =$
Рівень результативності освітньої діяльності $P_2 = M_2 \cdot (\Phi_7 + \Phi_8 + \Phi_9)$		Стан соціальної адаптації учнів $\Phi_8 = m_8 \cdot (\gamma_{32} \cdot K_{32} + \gamma_{33} \cdot K_{33})$	$m_8 = 0,5$	32. Характер поведінки і орієнтації учнів в оточуючому середовищі. 33. Рівень правислушності (законослухняності) учнів.	$\gamma_{32} = 0,7$ $\gamma_{33} = 0,3$	$K_{32} =$ $K_{33} =$
		Виявлення ступеня впливу школи на позитивний розвиток учнів, формування соціально зрілої особистості громадянина України $\Phi_9 = m_9 \cdot (\gamma_{34} \cdot K_{34} + \gamma_{35} \cdot K_{35})$	$m_9 = 0,17$	34. Ступінь впливу школи на розвиток учні я і підготовку його до самостійного життя 35. Загальний рейтинг ЗСГО (ставлення до школи батьків, учителів, учнів, громадськості)	$\gamma_{34} = 0,3$ $\gamma_{35} = 0,3$	$K_{34} =$ $K_{35} =$
Загальний рівень діяльності ЗСГО		$P_{заг} = P_1 + P_2$				

Якщо $0 \leq P_{заг} \leq 0,5$ – недостатній, критичний рівень,
 $0,5 \leq P_{заг} \leq 0,75$ – достатній, допустимий рівень,
 $0,75 \leq P_{заг} \leq 1$ – оптимальний рівень.

6.3. ВИКОРИСТАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ВИМІРЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ТА ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Управлінська інформація, що використовується органами управління освітою, повинна бути якісною, про що йшлося у п. 5.9 цього посібника. Проте, використання інформації, що зібрана в ході моніторингових досліджень різних аспектів і складових якості освіти, зокрема ЗСО, повинна ґрунтуватися на таких принципах ¹⁸⁷:

- *гласності*, що передбачає оприлюднення узагальнених результатів проведеного моніторингового дослідження, доведення його результатів та рекомендації до органів управління освітою, уряду України, широких верств населення, зацікавлених міжнародних організацій. Цей принцип стосується не тільки результатів зовнішнього моніторингу, а й внутрішнього. Відмінність полягає у широті оприлюднення результатів;
- *конфіденційності персоналізованої інформації* означає неприпустимість широкого розголошення інформації, що безпосередньо стосується конкретної особистості (індивідуальних здібностей, особливостей характеру, професійних якостей, тощо).
- *дотримання норм законів України* щодо збору, отримання та розповсюдження інформації;

Етапи процесу вироблення управлінського рішення на основі інформації, що отримана у ході моніторингового дослідження якості освіти:

1. Усвідомлення керівником наявності та формулювання певної освітньої проблеми, що потребує спеціального вивчення.
2. З'ясування того, яка інформація, у якій формі, коли буде потрібна керівнику для вироблення управлінського рішення й організації відповідного впливу на освітнє середовище.
3. Виокремлення основних (ключових показників, які розглядатимуться як критерії якості освіти).
4. Формування відповідного замовлення центру моніторингу якості освіти та технічного завдання для проведення дослідження виокремленої освітньої проблеми.
5. Виконання наступних пунктів центром (відділом) моніторингу якості освіти.
6. Формування переліку зовнішніх та внутрішніх чинників, що можуть впливати на визначену для дослідження проблему.

187 Лукіна Т.О. Вимірювання та управління якістю освіти: навчально-методичні матеріали. — К.: Експрес-об'ява, 2007. — С. 22—23.

-
7. Визначення індикаторів та критеріїв, за якими можна виміряти й оцінити величину впливу кожного з чинників.
 8. Розробити відповідну програму моніторингу якості освіти, створити необхідний інструментарій і провести дослідження.
 9. Виокремлення управлінських рівнів, на яких можна усунути ті чи інші визначені чинники впливу.
 10. Розробка рекомендацій (бажано 2-3) органам управління освітою відповідного рівня, способів (шляхів) усунення або зменшення негативного впливу визначених факторів.
 11. Оцінка переваг й недоліків кожної рекомендації з урахуванням фінансових, людських, часових та інших витрат.
 12. Вибір відповідним органом (рівнем) управління освітою однієї з рекомендацій як найбільш прийнятної, визначення виконавчої системи та відповідальних за її впровадження. Процес має супроводжуватися постійним контролем за відповідністю результатів впровадження розробленим рекомендаціям та методиці усунення недоліків.

Після прийняття рішення про внесення коректив в освітній процес, цикл моніторингу повторюється знову. Увага при цьому має спрямовуватися на відстеження змін в об'єкті, що відбулися під впливом внесених коректив та оцінку ефективності управління.

Результативне функціонування системи освіти, її здатність адаптуватися до постійно змінюваних умов соціуму, оперативність і виваженість прийняття управлінських рішень, – все це залежить від наявності досконалої системи інформаційного забезпечення, тобто системи моніторингу якості освіти, зокрема загальної середньої, а також від якості вимірювальних засобів і технологій.

Моніторинг якості освіти містить у собі багатий комплекс процедур, що дають можливість виявити динаміку розвитку системи у певний визначений період. При такій постановці питання моніторинг, поряд з прогнозуванням, виступає одним з важливіших елементів *системи інформаційного забезпечення*, а це дозволяє розглядати його складовою частиною системи управління освітою. Отже, моніторингу забезпечує *інформаційну стабільність*, запобігає дефіциту інформації при підготовці рекомендацій та прийнятті управлінських рішень на будь-яких рівнях управління системою освіти, підвищує їх обґрунтованість.

Розглянемо модель інформаційного забезпечення та прогнозування розвитку освіти на національному рівні, що заснована на використанні результатів моніторингових досліджень якості ЗСО (див. рис. 6.1).

-
-
2. Формування методологічних та правових засад даного механізму.
 3. Збирання інформації з регіонів, аналіз та оцінювання результатів функціонування всієї системи ЗСО.
 4. Корекція цілей і завдань розвитку ЗСО та здійснення відповідного управлінського впливу на систему освіти з боку органів державного/публічного управління нею.

Цим механізмом має бути передбачено, що центральні органи управління освітою визначають конкретні цілі й завдання, спрямовують та організують діяльність системи освіти, виходячи з проголошеної освітньої політики, визначених у державних документах про освіту цілей, загальних стратегій і завдань. Дані цілі мають стати вихідною ланкою для формулювання цілей розвитку регіональних освітніх систем, що встановлюються з урахуванням місцевих умов, традицій та завдань, які постають перед регіональною системою освіти. Цілі розвитку регіональних систем освіти більшою мірою реалізуються регіональними органами управління освітою. На цьому етапі встановлюється перший прямий зв'язок між національним і регіональним рівнями функціонування системи державного/публічного управління освітою.

Загальнодержавні цілі розвитку освіти та завдання, що висувуються центральними органами державного/публічного управління освітою, дозволяють формувати дослідницьку діяльність національної системи моніторингу якості освіти та Координаційного центру національної системи моніторингу якості освіти як центрального органу цієї системи. У межах установ, що уповноважені здійснювати моніторингові дослідження, плануються національні та регіональні програми моніторингу якості ЗСО, що спрямовані на проведення зовнішнього оцінювання результативності освітніх реформ, якості функціонування різних складових системи освіти та оцінювання соціальної ефективності освітніх і соціальних програм у галузі.

У розробці цих програм можуть брати участь не лише органи державного управління відповідних рівнів, але й органи громадського самоврядування, педагогічна громадськість через своїх представників у складі робочих груп. На підставі цілей державної політики, аналізу результатів розвитку зарубіжних освітніх систем, наукових розробок і моніторингових порівняльних досліджень розробляється національна система показників та індикаторів якості освіти¹⁸⁸, встановлюється нормативи та стандарти бажаних результатів системи освіти в даний період її розвит-

¹⁸⁸ Див. докладніше п. 4.3 даного посібника.

ку. На цьому завершується другий етап дії механізму державно-громадського управління на національному рівні.

Одержана в ході моніторингових досліджень інформація щодо досягнутого стану освіти на різних рівнях порівнюється із нормативними даними за встановленими показниками якості та робиться висновок про результативність впровадження освітньої політики розвитку системи освіти. Таке вимірювання та оцінювання якості ЗСО має здійснюватися незалежними експертами Координаційного або регіональних центрів моніторингу якості ЗСО.

Регіональний центр моніторингу якості ЗСО на замовлення місцевих органів управління освітою разом з територіальними управліннями державної служби якості освіти та відповідно до запланованих програм досліджень може здійснювати моніторинг регіональної системи освіти. Зібрана інформація слугує підставою для формулювання незалежними експертами регіонального центру моніторингу якості ЗСО висновків щодо досягнутого стан розвитку регіональної системи освіти, прогнозування очікуваних результатів та підготовки рекомендацій для органів управління освітою щодо прийняття ними відповідних управлінських рішень. Дана інформація (аналітичні доповіді про результати розвитку як національної, так і регіональних систем освіти, рейтинг закладів освіти, тощо), оприлюднюється через засоби масової інформації та спеціальні видання національної системи моніторингу якості ЗСО. Зворотній зв'язок між національним та регіональним рівнями здійснюється завдяки аналітичним звітам про досягнення освітою проголошених цілей, реалізацію освітньої політики та результати розвитку системи освіти двома шляхами¹⁸⁹:

- 1) через звітування регіональних систем управління ЗСО перед центральними органами управління освітою;
- 2) збір інформації з регіональних центрів моніторингу якості ЗСО Координаційним центром і підготовку ним узагальненої аналітичної доповіді для Уряду та центральних органів управління освітою.

На цьому закінчується третій етап діє механізму управління якістю ЗСО, що реалізується на національному рівні та полягає у збиранні інформації й оцінюванні результатів функціонування системи освіти.

Наступний етап повного циклу державно-громадського управління якістю ЗСО передбачає проведення корекції цілей і завдань розвитку освіти як на національному, так і на регіональному рівнях, та здійснення

189 Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: Монографія. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – С. 142 —143.

відповідного управлінського впливу на систему освіти. Інформація, що надійшла до центральних органів управління освітою та уряду України з різних джерел у ході попередніх етапів, може бути використана цими установами для перегляду освітньої політики держави, поставлених раніше цілей, певних показників і бажаних норм (стандартів) розвитку освітньої системи освіти.

Надалі має відбуватися повторення зазначених етапів: після проведення корекції освітніх цілей з урахуванням результатів проведеного моніторингу якості освіти та виявлення недоліків, відхилень від запланованих норм, оновлені цілі та завдання державної політики передаватимуться у трансформованому вигляді на відповідний рівень державного управління освітою (повернення на перший етап). У разі необхідності можуть вноситись зміни у нормативно-правові, інструктивні документи, що регламентують діяльність суб'єктів управління якістю ЗСО.

Для впровадження системи моніторингу якості ЗСО необхідно реалізувати наступні завдання:

1. Вироблення загальної стратегії формування моніторингової служби в Україні, створення національної системи оцінювання якості ЗСО.
2. Розробка системи показників (індикаторів) і критеріїв якості ЗСО, формування національної та регіональних електронних баз даних щодо якості функціонування системи ЗСО України.
3. Створення банку тестів для вимірювання рівня навчальних досягнень учнів (студентів) на різних етапах навчання відповідно до вимог Державного освітнього стандарту; удосконалення механізму державної підсумкової атестації учнів.
4. Систематичне вивчення якості ЗСО на національному, обласному, муніципальному (районному), інституційному рівнях відповідно до національного плану досліджень та регіональних програм розвитку освіти.
5. Розробка принципів і методів педагогічного оцінювання та інструментів для освітнього тестування.
6. Проведення досліджень, спрямованих на вивчення основних характеристик та впливу оточуючого середовища на освітню галузь.
7. Аналіз якості функціонування освіти як системи на всіх рівнях, виявлення факторів, що чинять вплив на освітній процес і його результати, прогнозування можливих ситуацій подальшого розвитку ЗСО.
8. Запровадження систематичного оприлюднення результатів моніторингових досліджень результативності освітніх реформ та ефективності функціонування ЗСО, оперативне й повноцінне інформаційне

забезпечення уряду України, органів управління освітою всіх рівнів, громадськості, учасників освітнього процесу з цими даними.

9. Навчання педагогічних та управлінських кадрів питанням вимірювання, оцінювання й управління якістю ЗСО, методам об'єктивізації засобів контролю, інтерпретації та використання у роботі результатів моніторингових досліджень якості ЗСО.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Що називається ефективністю управління освітою?
2. Які види ефективності управління освітою ви знаєте?
3. У чому сутність результативності управління освітою?
4. У чому відмінність термінів результативності та ефективності управління освітою?
5. У чому особливість вимірювання ефективності державного управління якістю освіти у порівнянні з іншими сферами господарювання людини?
6. У чому полягає сутність понять «соціальна» і «політична» ефективність управління освітою?
7. Назвіть умови підвищення якості ЗСО та управління нею.
8. Які ви знаєте підходи щодо вимірювання ефективності та результативності управління якістю освіти?
9. Охарактеризуйте відомі вам механізми оцінювання результативності державного управління якістю ЗСО.
10. Яке місце в системі інструментів управління якістю ЗСО займає державна підсумкова атестація випускників?
11. Назвіть основні принципи (правила) використання результатів моніторингу якості ЗСО у роботі органів управління освітою.

ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

1. Побудуйте факторно-критеріальну модель рівня сформованості освітнього середовища ЗСО.
2. Проаналізуйте за показниками результативності управління освітою, що наведені у п. 6.2, соціальну ефективність функціонування певного ЗСО.

ГЛОСАРІЙ

Академічна доброчесність — це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень. Порушенням академічної доброчесності вважається: *академічний плагіат* — оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та/або відтворення опублікованих текстів (оприлюднених творів мистецтва) інших авторів без зазначення авторства; *самоплагіат* — оприлюднення (частково або повністю) власних раніше опублікованих наукових результатів як нових наукових результатів; *фабрикація* — вигадкування даних чи фактів, що використовуються в освітньому процесі або наукових дослідженнях; *фальсифікація* — свідомо зміна чи модифікація вже наявних даних, що стосуються освітнього процесу чи наукових досліджень; *списування* — виконання письмових робіт із залученням зовнішніх джерел інформації, крім дозволених для використання, зокрема під час оцінювання результатів навчання; *обман* — надання завідомо неправдивої інформації щодо власної освітньої (наукової, творчої) діяльності чи організації освітнього процесу; формами обману є, зокрема, академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація та списування; *хабарництво* — надання (отримання) учасником освітнього процесу чи пропозиція щодо надання (отримання) коштів, майна, послуг, пільг чи будь-яких інших благ матеріального або нематеріального характеру з метою отримання неправомірної переваги в освітньому процесі; *необ'єктивне оцінювання* — свідоме завищення або заниження оцінки результатів навчання здобувачів освіти.

Анкета (з франц. *enquete* — список запитань) — поширений з XIX ст. вид діагностичних та дослідницьких методик, відомих як серії тематично пов'язаних питань, певним чином упорядкованих, відкритого або закритого типу, що містять питання демографічного характеру, наприклад, вік, професія, рівень освіти респондента тощо — так звана «паспортичка» — та звертання до респондента.

Анкетер — спеціаліст, що складає анкету, відповіді на яку мають стати матеріалом для дослідження цілей експерименту та вирішення завдань.

Анкетування — метод масового збору матеріалу за допомогою спеціально розроблених опитувальників, що називаються анкетами. Це різно-

вид опитування, який передбачає заповнення респондентом власноруч спеціального бланку із запитаннями анкети, яка також містить інформацію соціально-демографічного характеру про респондента.

Атестація педагогічних працівників — це система заходів, спрямована на всебічне комплексне оцінювання їх педагогічної діяльності, за якою визначаються відповідність педагогічного працівника займаній посаді, рівень його кваліфікації, присвоюється кваліфікаційна категорія, педагогічне звання.

Бесіда — це усне спілкування у довільній формі з одним або кількома людьми за заздалегідь наміченому плану з виокремленням питань, які потребують докладного з'ясування та пояснення. Бесіда характеризується цілеспрямованими спробами дослідника проникнути у внутрішній віт співрозмовника, з'ясувати причини тих чи інших його вчинків та проводиться у вільній формі без фіксації відповідей.

Валідність (від англ. valid — придатний) — один з основних критеріїв оцінки діагностичних дослідницьких методик, особливо тестів, що є комплексною характеристикою, яка включає, з одного боку, відомості про придатність методики для вимірювання того, для чого вона створена, а з іншого боку, інформацію про те, яка її дієвість, ефективність, практична корисність.

Валідність методів дослідження — адекватність їх предмету дослідження. Валідність показує придатність методу для дослідження, ефективність та дієвість. Кількісно валідність визначається шляхом встановлення взаємозв'язку між результатами, отриманими за допомогою даного методу, і будь-яким із зовнішніх критеріїв.

Вибірка — реально спостережувана сукупність об'єктів, статистично представлена низкою спостережень. Вибірка — це процес і результат формування вибіркової сукупності.

Вибірковий метод — це науковий метод відбору одиниць спостереження з усього об'єму дослідження (генеральної сукупності), що заснований на методах математичної статистики, якпри цьому використовуються.

Внутрішній моніторинг — різновид моніторингу, який проводиться на рівні групи, навчального закладу викладачем (або групою викладачів окремого навчального закладу або іншої установи), психологами за їх бажанням або вимогою керівництва з використанням власних методичних матеріалів для внутрішніх потреб та звітування перед учнями, студентами, слухачами, їхніми батьками, для реклами, тощо.

Вступна частина анкети відіграє значну роль в результативності та інформативності опитування має сформувати загальне позитивне ставлення респондента до процедури анкетування, його психічний настрій, серйозність та добросовісність.

Генеральна сукупність (від англ. *population*) — повна сукупність одиниць об'єкту дослідження, відносно якої робляться висновки; це всі представники цільової групи оцінювання. Генеральна сукупність може бути як кінцевої, так і нескінченною.

Громадська акредитація закладу освіти — це оцінювання закладу освіти щодо ефективності внутрішньої системи забезпечення якості освіти та забезпечення досягнення здобувачами освіти результатів навчання, передбачених освітніми програмами і стандартами освіти.

Громадський нагляд (контроль) у системі освіти — форма контролю, що здійснюється суб'єктами громадського нагляду (контролю) — громадськими об'єднаннями та іншими інститутами громадянського суспільства, установчими документами яких передбачено діяльність у сфері освіти та/або соціального захисту осіб з інвалідністю, професійними об'єднаннями педагогічних і науково-педагогічних працівників, об'єднаннями здобувачів освіти, об'єднаннями батьківських комітетів та органами, до яких вони делегують своїх представників. Суб'єкти громадського нагляду мають право проводити моніторинг та оприлюднювати результати, зокрема, щодо: якості результатів навчання, у тому числі моніторинг державної підсумкової атестації, екзаменів та інших форм оцінки результатів навчання; якості підручників та інших навчальних матеріалів; розподілу витрат на освіту та цільового використання коштів з державного та місцевих бюджетів, інших джерел, не заборонених законодавством.

Державні стандарти повної загальної середньої освіти — документи, що визначають загальні обсяги навчального навантаження здобувачів початкової, базової середньої, профільної середньої освіти, вимоги до їх компетентностей і до згрупованих за відповідними освітніми галузями обов'язкових результатів навчання, яких вони мають досягти на відповідному рівні повної загальної середньої освіти.

Державно-громадське управління у сфері освіти — взаємодія органів державної влади, органів місцевого самоврядування з громадськими об'єднаннями, іншими інститутами громадянського суспільства з метою прийняття ефективних управлінських рішень та задоволення суспільних інтересів у сфері освіти.

Діагностика (від грец. *diagnostikos* — здатний розпізнавати) у сфері педагогіки — певна система технологій, засобів, процедур і методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються або здійснюються.

Достовірність результатів — їх властивість об'єктивно відображати фактичну поведінку об'єкта досліджень. Вона визначається великою кількістю чинників, які відображають фактичний стан об'єкта досліджень від їх початку до отримання результатів при проведенні як теоретичних, так і експериментальних досліджень.

Доступність інтелектуальна — показник доступності освіти, що визначає можливості та здібності до засвоєння певної сукупності знань, умінь і навичок відповідно до освітніх програм і стандартів освіти, зокрема вищої, основною масою населення.

Доступність освіти (від англ. — *accessibility of education*): 1) основний принцип освітньої політики, який полягає у гарантуванні державою і забезпеченні сукупності умов, що у комплексі створюють рівні можливості для здобуття освіти індивідам незалежно від чинників, які їх розрізняють (місця проживання, статі, національності, віросповідання, стану здоров'я, фінансових можливостей, соціального походження тощо); 2) ознака освіти, що характеризує можливість людини / дитини реалізувати впродовж життя своє конституційне право на освіту.

Доступність територіальна — показник доступності освіти, що визначає сукупність умов, які сприяють забезпеченню права дитини на здобуття якісної повної ЗСО за кошти державного та місцевого бюджетів у найбільш доступному і наближеному до її місця проживання закладі освіти.

Ефективність — міра досягнення проголошених цілей, що показує наскільки результати наближаються до задекларованих цілей.

Ефективність управління якістю освіти — ступінь відповідності витрат (матеріальних, фінансових, кадрових) на управління якістю освіти досягнутих її параметрам щодо функціональної, політичної та соціальної корисності.

Зовнішній моніторинг — різновид моніторингу, який здійснюється періодично спеціальними незалежними установами і фахівцями за відповідною технологією.

Індикатор (від лат. *indicator* — вказівник) — доступна для спостереження та вимірювання характеристика досліджуваного об'єкта, яка може або безпосередньо представляти цей об'єкт та його принципи, або ж представляти інші, недоступні прямому вимірюванню і спостереженню характеристики об'єкта.

Інституційний аудит — це комплексна зовнішня перевірка та оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу загальної середньої освіти, які повинні забезпечувати його ефективну роботу та сталий розвиток.

Інструментарій вимірювання (від лат. *instrumentum* — зброя для роботи) — система методичних і технічних прийомів обстеження, представлена у формі різноманітних документів — інструкцій, опитувальних листів, анкет, текстів тестів, бланків для їх заповнення, тощо.

Інтерв'ювання (від англ. *interview* — огляд) — один з основних методів опитування у соціальних та психолого-педагогічних дослідженнях, що являє собою цілеспрямовану бесіду професійно підготовленого фахівця (інтерв'юєра) із заздалегідь визначеним за вибіркою опитуваним (респондентом).

Інтерв'юєр — професійно підготовлений фахівець для збору інформації методом інтерв'ювання при проведенні масових або вибіркового опитувань.

Кваліметричні моделі, що використовуються в освітній сфері, — аналітичні моделі певного об'єкта системи освіти (закладу освіти, відділу або управління освіти, діяльності вчителя, керівника школи), які побудовані на основі методу експертних оцінок із застосуванням кваліметричного підходу до визначення змісту і вагомості кожного показника якості об'єкта оцінювання.

Кваліметрія освіти (від англ. *quails* — який, якої якості та *metros* — міряти, вимірювати) як одна із складових квалітології, інтегративна наука, що розробляє способи вимірювання якісних характеристик будь-якого об'єкту або системи освіти.

Квалітологія освіти (від англ. *quails* — який, якої якості та *logos* — наука) — це триєдина наука, що охоплює теорію якості освіти (Quality Education System), теорію оцінки якості освіти (кваліметрію — Assessment, Evaluation) та теорію управління якістю освіти (Management and Monitoring of Education Quality).

Компетентнісний підхід (Competence-based approach) — підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей. Компетентнісний підхід є ключовим методологічним

інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є людиноцентрованим.

Компетентність / компетентності (англ. *competence, competency/competences, competencies*) — динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Компетентності лежать в основі кваліфікації випускника.

Компетенція (компетенції) — надані особі повноваження.

Контроль якості (англ. *quality control*) — процес оцінювання якості, який сфокусований на вимірюванні якості закладу вищої освіти або освітньої програми. Включає певний набір методів, процедур, інструментів, що розроблені та використовуються для визначення відповідності реальної якості встановленим стандартам. Ключовим елементом контролю якості є система доказів правильності оцінки якості.

Критерій (від грец. *kriterion*) — ознака, на підставі якої здійснюється оцінювання; засіб перевірки або мірило оцінки. У теорії часто розуміють як ознаку істинності або хибності тези (положення).

Критерій якості освіти — мірило оцінки або судження про досягнуту якість освіти.

Метод дослідження (від грец. *methodos* — шлях до чогось) — спосіб отримання вірогідних даних, сукупність застосованих прийомів, процедур і операцій для емпіричного й теоретичного пізнання соціальної реальності, у тому числі й реального стану освітньої системи.

Механізм управління якістю освіти — це складова ієрархічної системи управління освітою, яка заснована на державно-громадській формі управління та забезпечує управлінський вплив на різноманітні чинники, від яких безпосередньо чи опосередковано залежить якість загальної середньої освіти як результату, процесу і системи.

Моніторинг якості освіти — спеціальна система збору, обробки, зберігання і розповсюдження інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку та розробка науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування системи освіти.

Моніторинг педагогічний — це така форма організації, збирання, зберігання, обробки та поширення інформації про діяльність педагогічної системи, яка забезпечує неперервне стеження за її станом та прогнозування її розвитку.

Моніторинг якості освіти — це система збирання, оброблення, зберігання і поширення інформації про якість освіти або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновок про стан об'єкта в довільний момент часу і може забезпечувати прогноз його розвитку

Моніторинг якості загальної середньої освіти — це спеціальна система збору, обробки, зберігання і розповсюдження інформації про стан ЗСО, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку та розробка науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування системи шкільної освіти.

Навички (англ. *skills*) — уміння, що внаслідок численних повторень стають автоматичними і виконуються без свідомого контролю.

Надійний метод — це такий метод, що забезпечує можливість отримання надійних результатів (тестової інформації). Він характеризується ступенем стійкості результатів вимірювання.

Надійність — це точність діагностичних вимірювань, а також стабільність та стійкість їх результатів, щодо впливу різних сторін факторів.

Об'єктивний метод — це такий метод, коли отримані результати не залежать від способу їх вимірювання, тобто застосованого методу та властивостей тих, хто проводить вимірювання.

Об'єм вибірки — число одиниць спостереження, що включаються у вибіркочну сукупність.

Опитування — найбільш поширений метод збору інформації, який полягає у зборі відповідей на поставлені запитання.

Освітня політика — політику, що спрямована на будь-які зміни (або протидії змінам) у системі освіти.

Основна частина анкети — це найбільш інформативна частина анкети для дослідника, надає змістовну інформацію, яка потім аналізується та інтерпретується, виступає основою для формулювання дослідником (аналітиком, експертом) тих чи інших висновків і рекомендацій.

Оцінка — кінцевий висновок про стан досліджуваного об'єкта, результативність діяльності.

Оцінка (англ. *grade / mark*) — будь-яка кількісна або якісна міра на основі визначених критеріїв, які використовуються для опису результатів оцінювання в окремій навчальній дисципліні (модулі) або цілій освітній програмі.

Оцінка впливу — висновок, що формується по закінченні програми (реформи, управлінських дій тощо) або через певний проміжок часу з метою виявлення міри впливу на досягнення поставлених цілей.

Оцінка процесу — висновок, що формується в ході реалізації певної діяльності (програми, управлінського впливу тощо) та спрямований на вироблення коригуючих дій.

Оцінка ситуації — висновок на основі вивчення результатів систематичних досліджень ситуації і здійснюється, як правило, перед початком впливу на об'єкт з метою розробки плану дій.

Оцінювання (англ. *assessment*) — уся сукупність методів, які використовуються для оцінювання досягнень студентів в навчальній дисципліні чи модуля. Зазвичай, ці методи включають письмові, усні, лабораторні, практичні тести/екзамени, проекти, оцінку практичних навичок і зразків виконаних робіт.

Оцінювання студентів (англ. *assessment of individual students*) — формалізований процес визначення рівня опанування студентом запланованих (очікуваних) результатів навчання, що є необхідним для вдосконалення навчального процесу, підвищення ефективності викладання, розвитку студентів.

Паспортника — структурна частина анкети, яка містить питання щодо професії, освіти, віку, статі, соціального походження, сімейного стану, місця проживання тощо.

Педагогічна діагностика — це система специфічної діяльності педагогів і педагогічних колективів, що покликана виявити певні властивості особистості для оцінювання (вимірювання) результатів виховання, освіти і навчання.

Підготовка учня — запас знань і умінь, отриманих в процесі учіння.

Пілотне (пілотажне) дослідження — попереднє дослідження деякої проблеми, спрямоване на перевірку правильності замисленого основного дослідження, його ідеї, гіпотез та методик, плану та програми,

а також на визначення оптимальності ситуації, умов, місця та часу проведення дослідження.

Плагіат — це... удавання чиеїсь роботи — навмисно або не навмисно, за свою власну роботу заради власної вигоди.

Показник — свідчення, доказ, ознака чогось; переважно у множині — наочне вираження (в цифрах, графічно) досягнень, результатів чиеїсь праці.

Показник якості освіти — узагальнені за певними логічними і математичними правилами дані дослідження різноманітних складових якості освіти, що використовуються для перевірки гіпотез та обґрунтування висновків щодо розвитку освітніх систем.

Показник, в освіті — це політично значуща статистика, яка забезпечує інформацією про умови, стабільність або зміни, функціонування або досягнення освітньої системи чи її окремих аспектів.

Помилка — у загальному розумінні ненавмисне відхилення від істини або встановлених правил; у вузькому розумінні – відхилення значення вимірної або теоретично розрахованої величини від її справжнього значення. Розрізняють *помилки вибірки* та *помилки обчислень*.

Помилка репрезентативності — відхилення вибіркової сукупності за певними характеристиками від генеральної сукупності.

Похибка вимірювання (від англ. *measurement error*) — відхилення вимірюваного значення величини від її справжнього (дійсного) значення. Похибка вимірювання є характеристикою точності вимірювання.

Принципи моніторингу якості освіти — основні, фундаментальні положення, на яких ґрунтується організація та функціонування системи моніторингу якості освіти.

Проблема – це певне протиріччя, складна ситуація, задача, що потребує спеціального дослідження та вирішення.

Прогнозування — процес передбачення майбутнього стану предмета, явища, процесу або системи та побудова на основі аналізу минулого і теперішнього стану цього об'єкта дослідження випереджальної, майбутньої картини розвитку подій, для чого необхідно мати надійні підстави (інформацію) та кваліфіковано використовувати відповідні методи аналізу та узагальнення цієї інформації.

Репрезентативність вибірки — властивість вибіркової сукупності відтворювати характеристики і структуру генеральної сукупності за певними значимими для дослідження ознаками. Репрезентативність

вибірки визначає достовірність висновків, що отримані в результаті статистичної обробки даних.

Ризик — це ймовірність настання події, що має негативні наслідки.

Сертифікація педагогічних працівників — це зовнішнє оцінювання професійних компетентностей педагогічного працівника, що здійснюється виключно на добровільних засадах шляхом незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи.

Система (від грец. *systema* ціле, складене з частин; поєднання) — множина елементів, що знаходяться у відношеннях та зв'язках один з одним, та утворює певну цілісність та єдність.

Система внутрішнього забезпечення якості (англ. *Internal Quality Assurance System*) — система забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти, що передбачає здійснення таких процедур і заходів: 1) визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти; 2) здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм; 3) щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищого навчального закладу та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті вищого навчального закладу, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб; 4) забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників; 5) забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації 19 освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою; 6) забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; 7) забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації; 8) забезпечення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників вищих навчальних закладів / закладів вищої освіти і здобувачів вищої освіти; 9) інших процедур і заходів.

Система зовнішнього забезпечення якості (*External Quality Assurance System*) – система зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів вищої освіти та якості вищої освіти, що передбачає здійснення таких процедур і заходів: 1) забезпечення ефективності процесів і процедур внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів вищої освіти та якості вищої освіти; 2) забезпечення наявності системи проведення процедур зовнішнього забезпечення якості; 3) забезпечення наявності оприлюднених критеріїв прийняття рішень відповідно до стандартів та рекомендацій забезпечення якості в Європейському про-

сторі вищої освіти; 4) налагодження доступного і зрозумілого звітування; 5) проведення періодичних перевірок діяльності систем забезпечення якості та механізмів роботи з отриманими рекомендаціями; б) інших процедур і заходів.

Стандарту (англ. *standards*): положення (норми), що визначають певний рівень вимог до змісту, якості та умов її оцінювання.

Тенденція (від лат. *tendentia* направленість) — це напрямок розвитку певного явища, думки, ідеї, процесу.

Точність методу визначає мінімальну або систематичну похибку, з якою можна провести вимірювання даним методом.

Уміння (англ. *skills*): здатність застосовувати знання та розуміння для виконання завдань і розв'язання задач і проблем. Уміння поділяються на когнітивні (інтелектуально-творчі) і практичні на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів.

Управління якістю освіти — це певна діяльність системи державно-громадського управління якістю освіти, яка покликана забезпечити збалансовану відповідність освіти різноманітним і постійно змінюваним умовам, потребам особистості, держави, суспільства та нормативно-затвердженим цілям і стандартам розвитку освітньої системи.

Управління якістю освіти — це процес переведення якості освіти як об'єкту управлінського впливу в стан, що характеризується заздалегідь визначеними й обґрунтованими показниками якості освіти.

Управління якістю освіти — це специфічний вид суспільної діяльності, що спрямована на підтримку і поліпшення якості й результативності функціонування галузі в цілому, а також загальноосвітнього, культурного та професійного рівнів тих, хто навчається.

Управлінська інформація в освіті — надійні, оперативні, ґрунтовні відомості та статистичні дані щодо досягнутого стану розвитку освітньої системи, яка використовується органами управління освітою для прийняття управлінського рішення.

Фізична доступність освіти — це показник, що характеризує наявність достатньої та розгалуженої мережі закладів освіти, у яких можуть здобувати освіту різні категорії населення відповідно до їхніх освітніх потреб, здібностей тощо.

Фінансова доступність освіти — показник спроможності населення оплатити запропоновані освітні послуги.

Функція моніторингу якості освіти — основне призначення, роль моніторингу як інформаційної системи та інструмента управління якістю освіти.

Шкала відношень — є метричною шкалою, як і інтервальна, але відрізняється від неї тим, що має нульову точку, яка вказує на повну відсутність вимірюваної ознаки (властивості) об'єкта (шкала росту або довжини, ваги тощо).

Шкала інтервальна — передбачає наявність певних відстаней між будь-якими двома окремими числами на шкалі, що досягається шляхом присвоєння чисел об'єктам таким чином, що рівні різниці чисел відповідають рівним різницям значень вимірюваної ознаки чи властивості об'єктів.

Шкала найменувань (номінальна) — передбачає групування предметів за класами на підставі наявності в них спільної властивості або ознаки.

Шкала порядкова (рангова) — дає можливість виявити у предметах відмінності у ступені прояву ознаки чи властивості та віддзеркалюють кількість властивості, що належить предмету.

Шкалювання — присвоєння балів або інших цифрових показників досліджуваним характеристикам.

Якість освіти – збалансована відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється з метою виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості.

Якість освіти — це сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу, які надають їм здатність задовольняти освітні потреби споживачів освітніх послуг (особистості, роботодавця, суспільства, держави) (*міжнародний стандарт ISO серії 9001*).

Якість освітньої діяльності — рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної повної загальної середньої освіти на кожному рівні та відповідає вимогам, встановленим законодавством (*закон України «Про повну загальну середню освіту»*).

Якість повної загальної середньої освіти — відповідність результатів навчання, здобутих учнем на відповідних рівнях повної загальної середньої освіти, державним стандартам (*закон України «Про повну загальну середню освіту»*).

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

НАУКОВА ЛІТЕРАТУРА:

1. Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: Монографія. — К.: Вид-во НАДУ, 2004. — 292 с.
2. Лукіна Т.О. Доступність освіти як показник результативності державного управління освітою в Україні / Т.О. Лукіна // Вісник НАДУ. — К., 2013. — №3. — С. 114 — 120.
3. Лукіна Т.О. Загрози реалізації державної політики протидії обмеженню рівного доступу до освіти в Україні // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / НАПН України, Ун-т менедж. освіти; голов. ред. В.В.Олійник; редкол.: О.Л. Онуфрієва [та ін.]. — К., 2019. — Вип. 3. — С. 10-33. — DOI [https://doi.org/10.32405/2522-9958-9\(38\)-10-33](https://doi.org/10.32405/2522-9958-9(38)-10-33).
4. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. — М.: Интеллект-Центр, 2005. — 424 с. — Режим доступу: http://rcoko.khb.ru/files/uploads/oko/resources/Maiorov_Monitoring.pdf
5. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти: монографія / кол. ав.: Ляшенко О.І., Лукіна Т.О., Ващенко Л.С. та ін. — К.: Педагогічна думка, 2013. — 160 с.— Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/monografii_detail.php?ID=1050
6. Система управління якістю медичної освіти в Україні: монографія / Кол. авт.: І.Є. Булах, О.П. Волосовець, Ю.В. Вороненко та ін. — Д., «АРТ-ПРЕС», 2003. — 212 с.
7. Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект : навч.-наук. вид. / Кол. ав.: Протасова Н.Г., Луговий В.І., Молчанова Ю.О., Гаєвська Л.А., Крисюк С.В., Лопушинський І.П., Лукіна Т.О., Паращенко Л.І., Таланова Ж.В., Синицина Н.Г., Слюсаренко О.М., Жабенко Л.В., Куренна Т.В.; за заг. ред. Н. Г. Протасової. — К. ; Львів : НАДУ, 2012. — 456 с.
8. Ляшенко О.І., Лукіна Т.О., Жук Ю.О., Ващенко Л.С., Гривко А.В., Науменко С.О. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: монографія / За ред. О.І. Ляшенка, Ю.О. Жука. — К.: Педагогічна думка, 2014. — 200 с. — Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/monografii_detail.php?ID=3053.
9. Теоретико-методичні засади побудови моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти: монографія / Кол авт.: Ляшенко О.І., Лукіна Т.О., Жук Ю.О., Ващенко Л.С., Гривко А.В., Науменко С.О. / за ред. О.І. Ляшенка, Ю.О. Жука. — К.: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. — 160 с. — Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/monografii_detail.php?ID=6888
10. Шляпентох В.Э. Проблемы репрезентативности социологической информации: Случайная и неслучайная выборки в социологии. — М.: Статистика, 1976. — 214 с.
11. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.

МЕТОДИЧНА ЛІТЕРАТУРА:

12. Булах І.Є., Мруга М.Р. Створюємо якісний тест: Навч. посіб. — К.: Майстер-клас. — 2006. — 160 с.
13. Дмитренко Г. А., Ануфрієва О. Л., Бурлаєнко Т. І., Медвідь В. В. Кваліметрія в управлінні: гуманістичний контекст : навч. посіб. / Г. А. Дмитренко, О. Л. Ануфрієва, Т. І. Бурлаєнко, В. В. Медвідь (за заг. ред. Г. А. Дмитренка) – К. : Видавництво «Аграрна освіта», 2016. – 335 с. – Режим доступу: ib.iitta.gov.ua/714126/1/Посібник%20Кваліметрія_13.09.2016docx.pdf
14. Лукіна Т.О. Вимірювання та управління якістю освіти: Навчально-методичні матеріали. — К.: Експрес-об'ява, 2007. — 60 с.
15. Лукіна Т.О. Педагогічна діагностика: завдання, методи, інструменти: Навчально-методичні матеріали до модуля. — К.: Експрес-об'ява, 2008. — 60 с.
16. Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. — К.: Вид. дім «Шкіл. Світ»: Вид. Л.Галіцина, 2006. — 128 с.
17. Лукіна Т.О. Технологія розробки анкет для моніторингових досліджень освітніх проблем: Метод. рекомендації до обласного семінару / Т.О.Лукіна. — Миколаїв: ОІППО, 2012. — 32 с.
18. Ляшенко О.І., Лукіна Т.О., Жук Ю.О., Ващенко Л.С., Гривко А.В., Науменко С.О., Топузова А.В. Запровадження моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти на основі тестових технологій: методичні рекомендації / за ред. О.І. Ляшенка, Ю.О. Жука [електронне видання]. — Київ: Педагогічна думка, 2019. — 134 с. — Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/719870/1/Metodychka_APN%2B%2B%2B.pdf
19. Математико-статистические методы в социологическом исследовании: Учебно-метод. пособ. / В.С.Максименко, В.И.Подшивалкина, Л.П.Олесевиц, С.В.Романенко. — Одесса: Астропринт, 1998. — 183 с.
20. Методика і технологія оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник / ав.: Ляшенко О.І., Лукіна Т.О., Булах І.Є., Мруга М.Р. — К.: Пед. думка, 2012. Розділ 2: С. 28—72. Режим доступу: http://undip.org.ua/news/library/posibniki_detail.php?ID=1067
21. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. — М., 2000. — 380 с. — Режим доступу: <http://padabum.com/d.php?id=36649>
22. Мониторинг и оценка / Ред. кол.: О.Н. Балакирева, А.А. Клепиков и др. — К., 2004. — 128 с.
23. Моніторинг якості освіти: світовий досвід та українські перспективи: Посібник / Під заг. ред. О.І. Локшиної. — К.: «К.І.С.», 2004. — 128 с.
24. Новикова С.С. Введение в прикладную социологию. Анкетирование: Учеб. пособ. — М.: СпортАкадемПресс. — 2000. — 103 с.
25. Статистичний аналіз соціологічних даних / В.І. Паніотто, В.С. Максименко, Н.М. Харченко. — К. Видав. дім «КМ Академія», 2004. — 269 с.

-
-
26. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов — М.: Логос, 2002. — 432 с. — Режим доступа: <http://booksshare.net/index.php?id1=4&category=pedagog&author=chelishkova-mb&book=2002>
 27. Чурилов Н.Н. Проектирование выборочного социологического исследования: Некоторые методологические и методические проблемы. — К.: Наук. думка, 1986. — 183с.

ПРАВОВІ ДОКУМЕНТИ:

28. Educational organizations. Management systems for educational organizations. Requirements with guidance for use. International Standart. Available: <https://www.sis.se/api/document/preview/80003904/>
29. ISO 21001:2018: Educational organizations. Management systems for educational organizations. Requirements with guidance for use. Available: <https://pecb.com/whitepaper/iso-210012018—educational-organizations—management-systems-for-educational-organizations—requirements-with-guidance-for-use#:~:text=Structure%20of%20the%20ISO%2021001%20standard&text=It%20is%20written%20in%20a,ategic%20direction%2C%20policies%20and%20objectives.>
30. Деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р., № 1095. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show>
31. Перелік національних освітніх індикаторів ефективності та якості загальної середньої освіти та методологія їх обрахунку: наказ Міністерства освіти і науки України від 20.10.2016 № 1257. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1116729-16>.
32. Положення про Державну службу якості освіти України: постанова Кабінету Міністрів України від 14 березня 2018 р. №168. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/168-2018-n#Text>
33. Положення про Український центр оцінювання якості освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2005 р. №1312. — Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/npas/27071964>
34. Порядок проведення зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. №1095. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws>
35. Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти: наказ Міністерства освіти і науки України №54 від 16.01.2020 . — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#Text>.
36. Про освіту: закон України від 05 вересня 2017 р. №2145—VIII. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
37. Про повну загальну середню освіту: закон України від 16 січня 2020 р. №463-IX. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>

ДОДАТОК

Перелік національних освітніх індикаторів ефективності та якості загальної середньої освіти та методологія їх обрахунку

Індикатори напрямку А. Ефективність навчальних закладів системи ЗСО

Індикатор	Показник	Методологія обрахунку
А1. Профіль учнів, які отримують повну загальну середню освіту	А1.1. Розподіл за віком учнів, які навчаються в 11 класі	Кількість учнів певного віку / загальна кількість учнів 11 класу × 100 %
	А1.2. Розподіл за типами ЗНЗ учнів, які навчаються в 11 класі	Кількість учнів 11 класу ЗНЗ певних типів (СЗШ, ліцей, гімназія, колегіум, НВК) / загальна кількість учнів 11 класу × 100 %
	А1.3. Розподіл за профілями навчання учнів, які навчаються в 11 класі	Кількість учнів певних профілів (суспільно-гуманітарний, філологічний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний) / загальна кількість учнів 11 класу × 100 %
	А1.4. Частка учнів, які отримали атестат про повну загальну середню освіту від кількості учнів, які закінчили ЗНЗ	Кількість учнів 11 класу, які отримали атестат про повну загальну середню освіту / кількість учнів, які закінчили ЗНЗ × 100 %
А2. Якість освіти випускників загальноосвітніх навчальних закладів	А.2.1. Розподіл за типами навчальних закладів випускників, які отримали за результатами ЗНО з української мови і літератури 160 балів і вище	Кількість випускників навчальних закладів певних типів (СЗШ, ліцей, гімназія, колегіум, НВК, ПТНЗ, ВНЗ I-II рівня акредитації), які отримали за результатами ЗНО з української мови та літератури 160 балів і вище / загальна кількість випускників, які проходили тестування з української мови та літератури × 100 % (УЦОЯО)
	А2.2. Розподіл за типами навчальних закладів випускників, які отримали за результатами ЗНО з англійської мови 160 балів і вище	Кількість випускників навчальних закладів певних типів (СЗШ, ліцей, гімназія, колегіум, НВК, ПТНЗ, ВНЗ I-II рівня акредитації), які отримали за результатами ЗНО з англійської мови 160 балів і вище / загальна кількість випускників, які проходили тестування з англійської мови × 100 % (УЦОЯО)

Індикатор	Показник	Методологія обрахунку
A2. Якість освіти випускників загальноосвітніх навчальних закладів	A2.3. Розподіл за типами навчальних закладів випускників, які отримали за результатами ЗНО з математики 160 балів і вище	Кількість випускників навчальних закладів певних типів (СЗШ, ліцей, гімназія, колегіум, НВК, ПТНЗ, ВНЗ I-II рівня акредитації), які отримали за результатами ЗНО з математики 160 балів і вище / загальна кількість випускників, які проходили тестування з математики × 100 % (УЦОЯО)
	A2.4. Розподіл за типами навчальних закладів випускників, які за результатами ЗНО з української мови та літератури подолали поріг «склав/не склав»	Кількість випускників навчальних закладів певних типів (СЗШ, ліцей, гімназія, колегіум, НВК, ПТНЗ, ВНЗ I-II рівня акредитації), які за результатами ЗНО з української мови та літератури подолали поріг «склав/не склав» / загальна кількість випускників, які проходили тестування з української мови та літератури × 100 % (УЦОЯО)
	A2.5. Розподіл за типами навчальних закладів випускників, які за результатами ЗНО з англійської мови подолали поріг «склав/не склав»	Кількість випускників навчальних закладів певних типів (СЗШ, ліцей, гімназія, колегіум, НВК, ПТНЗ, ВНЗ I-II рівня акредитації), які за результатами ЗНО з англійської мови подолали поріг «склав/не склав» / загальна кількість випускників, які проходили тестування з англійської мови × 100 % (УЦОЯО)
	A2.6. Розподіл за типами навчальних закладів випускників, які за результатами ЗНО з математики подолали поріг «склав/не склав»	Кількість випускників навчальних закладів певних типів (СЗШ, ліцей, гімназія, колегіум, НВК, ПТНЗ, ВНЗ I-II рівня акредитації), які за результатами ЗНО з математики подолали поріг «склав/не склав» / загальна кількість випускників, які проходили тестування з математики × 100 % (УЦОЯО)
A3. Вплив гендерного показника на освіту	A3.1. Частка дівчат, які отримали свідоцтво про базову ЗСО	Кількість дівчат, які отримали свідоцтво про базову загальну середню освіту / кількість учнів, які отримали свідоцтво про базову ЗСО × 100 %
	A3.2. Розподіл за типами навчальних закладів дівчат 9 класу, у яких вони продовжили навчання	Кількість дівчат 9 класу, які продовжили навчання у навчальних закладах певних типів (10 клас денних ЗНЗ, 10 клас вечірніх (змінних) шкіл, ПТНЗ, ВНЗ I-II рівнів акредитації) / кількість дівчат 9 класу, які продовжили навчання × 100 %

Індикатор	Показник	Методологія обрахунку
А3. Вплив гендерного показника на освіту	А3.3. Розподіл за типами навчальних закладів дівчат, які отримали атестат про повну загальну середню освіту	Кількість дівчат, які отримали атестат про повну загальну середню освіту в навчальних закладах певних типів (СЗШ, ліцей, гімназія, колегіум, НВК, ПТНЗ, ВНЗ I-II рівня акредитації) / кількість випускників, які отримали атестат про повну загальну середню освіту в навчальних закладах певних типів × 100 %

Індикатори напрямку Б. Фінансові ресурси, що інвестуються в ЗСО

Індикатор	Показник	Методологія обрахунку
Б1. Скільки коштів іде на одного учня у загальній середній освіті	Б1.1. Загальні видатки на одного учня в ЗНЗ	Загальні видатки на загальну середню освіту (інформація з відкритих джерел Міністерства фінансів України) / кількість учнів у ЗНЗ
	Б1.2. Загальні видатки на один ЗНЗ	Загальні видатки на загальну середню освіту (інформація з відкритих джерел Міністерства фінансів України) / кількість ЗНЗ
Б2. Частка бюджетних видатків, що витрачається на загальну середню освіту	Б2.1. Частка державних видатків на ЗСО від загальних видатків бюджету	Видатки бюджету на загальну середню освіту / видатки бюджету загальні × 100 % (інформація з відкритих джерел Міністерства фінансів України)
	Б2.2. Частка державних видатків на ЗСО від державних видатків на освіту загалом	Видатки бюджету на загальну середню освіту / видатки бюджету на освіту × 100 % (інформація з відкритих джерел Міністерства фінансів України)
Б3. Частка поточних, річних видатків у загальноосвітніх навчальних закладах за категоріями капітальних видатків	Б3.1. Частка капітальних видатків від загальних річних витрат ЗНЗ	Капітальні видатки / (капітальні + поточні) × 100 %
	Б3.2. Частка капітальних видатків, що витрачаються на спорудження нових будівель від загальної кількості капітальних видатків	Капітальні видатки, що витрачаються на спорудження нових будівель / капітальні видатки × 100%
	Б3.3. Частка капітальних видатків, що витрачаються на закупівлю обладнання від загальної кількості капітальних видатків	Капітальні видатки, що витрачаються на закупівлю обладнання / капітальні видатки × 100 %

Індикатор	Показник	Методологія обрахунку
Б4. Частка поточних річних видатків у загальноосвітніх навчальних закладах за категоріями поточних видатків	Б4.1. Частка поточних видатків від загальних річних видатків ЗНЗ	Поточні видатки / (капітальні + поточні) × 100 %
	Б4.2. Частка поточних видатків на заробітну плату вчителів від загальних річних поточних видатків ЗНЗ	Поточні видатки на заробітну плату вчителів / поточні видатки × 100 %
	Б4.3. Частка поточних видатків на навчання й підвищення кваліфікації вчителів від загальних річних поточних видатків ЗНЗ	Поточні видатки на навчання й підвищення кваліфікації вчителів / поточні видатки × 100 %
	Б4.4. Частка поточних видатків на пенсійні відрахування від загальних річних поточних видатків загальноосвітнього навчального закладу	Поточні видатки на пенсійні відрахування / поточні видатки × 100 %
	Б4.5. Частка поточних видатків на оплату праці адміністративного персоналу від загальних річних поточних видатків ЗНЗ	Поточні видатки на оплату праці адміністративного персоналу / поточні видатки × 100 %
	Б4.6. Частка поточних видатків на харчування від загальних річних поточних видатків ЗНЗ	Поточні видатки на харчування / поточні видатки × 100 %
	Б4.7. Частка поточних видатків на транспорт від загальних річних поточних видатків ЗНЗ	Поточні видатки на транспорт / поточні видатки × 100 %
	Б4.8. Частка поточних видатків на дослідження і розробки, окремі заходи по реалізації державних (регіональних) програм від загальних річних поточних видатків ЗНЗ	Поточні видатки на дослідження і розробки, окремі заходи по реалізації державних (регіональних) програм / поточні видатки × 100 %

Індикатор	Показник	Методологія обрахунку
Б5. Частка учнів, які користуються безплатним харчуванням	Б5.1. Частка учнів, які користуються безплатним харчуванням від кількості учнів, які користуються гарячим харчуванням	Кількість учнів, які користуються безплатним харчуванням / кількість учнів, які користуються гарячим харчуванням × 100 %

Індикатори напрямку В. Доступ до освіти, участь у навчально-виховному процесі, перехід за освітніми рівнями

Індикатор	Показник	Методологія обрахунку
В1. Профіль учня в загальній середній освіті	В1.1. Частка учнів, які прийняті до 1 класу й отримали дошкільну освіту	Кількість учнів 1 класу, які відвідували ДНЗ / загальна кількість першокласників у ЗНЗ × 100 %
В1. Профіль учня в загальній середній освіті	В1.2. Розподіл учнів за рівнями загальної середньої освіти	Кількість учнів на певних рівнях освіти (початкова, основна, старша школа) / загальна кількість учнів, охоплених навчанням у ЗСО × 100 %
	В1.3. Частка учнів, які навчаються в опорних школах від загальної кількості учнів, які навчаються у ЗНЗ сільської місцевості	Кількість учнів, які навчаються в опорних школах / загальна кількість учнів, які навчаються в ЗНЗ сільської місцевості × 100 %
	В1.4. Розподіл учнів за типами ЗНЗ, у яких вони навчаються	Кількість учнів у ЗНЗ певних типів (лицей, гімназія, колегіум, НВК, СЗШ) / загальна кількість учнів у ЗНЗ × 100 %
	В1.5. Розподіл учнів 10 класу за профілями навчання	Кількість учнів за певними профілями навчання (суспільно-гуманітарний, філологічний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний) / загальна кількість учнів у 10 класі × 100 %
	В1.6. Тенденції розподілу учнів старшої школи за профілями навчання (за кілька років)	Кількість учнів за певними профілями навчання (суспільно-гуманітарний, філологічний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний) / загальна кількість учнів у старшій школі × 100 % (за кілька років)

Індикатор	Показник	Методологія обрахунку
В1. Профіль учня в загальній середній освіті	В1.7. Частка приватних ЗНЗ	Кількість приватних ЗНЗ / загальна кількість ЗНЗ × 100 %
	В1.8. Частка учнів у приватних ЗНЗ	Кількість учнів, які навчаються в приватних ЗНЗ / загальна кількість учнів, які навчаються в ЗНЗ × 100 %
	В1.9. Частка учнів, які навчаються індивідуально	Кількість учнів, які навчаються індивідуально / загальна кількість учнів у ЗНЗ × 100 %
В2. Перехід з основної школи в старшу	В2.1. Розподіл випускників 9 класу за типами навчальних закладів, у яких вони продовжили навчання	Кількість випускників 9 класу, які продовжили навчання у навчальних закладах певних типів (10 клас денних ЗНЗ, 10 клас вечірніх (змінних) шкіл, ПТНЗ, ВНЗ I-II рівнів акредитації) (1-ЗСО) / загальна кількість випускників 9 класу, які отримали свідоцтво про базову загальну середню освіту × 100 %
	В2.2. Розподіл випускників 9 класу за типами ЗНЗ, які вони закінчили	Кількість випускників 9 класу за типами ЗНЗ (СЗШ, ліцей, гімназія, колегіум, НВК) (ДІСО) / загальна кількість випускників 9 класу × 100 %
	В2.3. Тенденції щодо кількості випускників 9 класу за типами ЗНЗ, які вони закінчили (за кілька років)	Кількість випускників 9 класу за типами ЗНЗ (СЗШ, ліцей, гімназія, колегіум, НВК) (ДІСО) (за кілька років)
В3. Освіта дітей з особливими освітніми потребами	В3.1. Частка учнів, які навчаються в спеціальних школах (школах-інтернатах)	Кількість учнів, які навчаються в спеціальних школах (школах-інтернатах) / загальна кількість учнів, які навчаються в ЗНЗ × 100 %
	В3.2. Співвідношення кількості учнів, які навчаються в спеціальних класах до кількості спеціальних класів	Кількість учнів, які навчаються в спеціальних класах / кількість спеціальних класів

Індикатор	Показник	Методологія обрахунку
В3. Освіта дітей з особливими освітніми потребами	В3.3. Частка учнів з особливими освітніми потребами від кількості учнів, які навчаються індивідуально	Кількість учнів з особливими освітніми потребами / кількість учнів, які навчаються індивідуально × 100 %
	В3.4. Частка учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються в ЗНЗ від загальної кількості учнів у ЗНЗ	Кількість учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються в ЗНЗ / загальна кількість учнів у ЗНЗ × 100 %
	В3.5. Частка дітей з інвалідністю в інклюзивних класах від кількості учнів у інклюзивних класах	Кількість дітей з інвалідністю в інклюзивних класах / кількість учнів у інклюзивних класах × 100 %
	В3.6. Частка учнів у інклюзивних класах від загальної кількості учнів	Кількість учнів у інклюзивних класах / загальна кількість учнів × 100 %
	В3.7. Співвідношення кількості учнів у інклюзивних класах до кількості інклюзивних класів	Кількість учнів у інклюзивних класах / кількість інклюзивних класів
	В3.8. Співвідношення кількості асистентів у інклюзивних класах до кількості інклюзивних класів	Кількість асистентів у інклюзивних класах / кількість інклюзивних класів

Індикатори напряму Г. Навчально-виховний процес і організація процесу навчання

Індикатор	Показник	Методологія обрахунку
Г1. Кількість учнів і вчителів у ЗНЗ	Г1.1. Середня наповнюваність класу в ЗНЗ певних ступенів	Кількість учнів, які навчаються у ЗНЗ певних ступенів (I, II, III) / кількість класів на кожному рівні освіти
	Г1.2. Середня наповнюваність класу за типами ЗНЗ	Кількість учнів у ЗНЗ певних типів (СЗШ, ліцей, гімназія, колегіум, НВК) / кількість класів у ЗНЗ певних типів
	Г1.3. Співвідношення кількості учнів до кількості вчителів у ЗНЗ	Кількість учнів усього / загальна кількість учителів у ЗНЗ

Індикатор	Показник	Методологія обрахунку
Г1. Кількість учнів і вчителів у ЗНЗ	Г1.4. Співвідношення кількості учнів до кількості вчителів у ЗНЗ різних типів	Кількість учнів у ЗНЗ певних типів (СЗШ, ліцей, гімназія, колегіум, НВК) / загальна кількість учителів у ЗНЗ певних типів
	Г1.5. Середня наповнюваність учнями ЗНЗ різних типів	Кількість учнів у ЗНЗ певних типів (СЗШ, ліцей, гімназія, колегіум, НВК) / загальна кількість ЗНЗ певних типів
	Г1.6. Розподіл класів-комплектів за кількістю об'єднаних класів	Кількість класів-комплектів, у яких об'єднано учнів з кількістю класів (одного, двох, трьох, чотирьох) / кількість класів-комплектів × 100 %
Г2. Забезпечення ЗНЗ педагогічними працівниками	Г2.1. Розподіл учителів за класами, в яких вони викладають	Кількість учителів, які викладають у певних класах (1-4, 5-11(12)) / загальна кількість учителів × 100 % (83-РВК)
	Г2.2. Співвідношення кількості практичних психологів до загальної кількості ЗНЗ	Кількість практичних психологів (83-РВК) / загальна кількість ЗНЗ
	Г2.3. Співвідношення кількості вчителів до кількості ЗНЗ різних типів	Кількість учителів у ЗНЗ певних типів (СЗШ, ліцей, гімназія, колегіум, НВК) / кількість ЗНЗ певних типів
	Г2.4. Гендерне співвідношення адміністрації навчальних закладів	Кількість жінок-директорів і заступників директорів ЗНЗ / загальна кількість адміністрації × 100 % (83-РВК)
Г3. Профіль учителя в загальноосвітніх навчальних закладах	Г3.1. Розподіл за віком учителів, які викладають предмети у певних класах ЗНЗ	Кількість учителів певного віку (<30 років, 30-39, 40-49, 50-59, і 60), які викладають предмети у певних класах (1-4, 5-11(12)) / загальна кількість учителів у 1-4, 5-11(12) класах × 100 % (83-РВК)
	Г3.2. Тенденції вікового складу вчителів (за кілька років)	Кількість учителів певного віку (< 30 років, 30-39, 40-49, 50-59, і 60) у певних класах (1-4, 5-11(12)) / загальна кількість учителів у певних класах (1-4, 5-11(12)) (83-РВК) (за кілька років)

Індикатор	Показник	Методологія обрахунку
Г3. Профіль учителя в загальноосвітніх навчальних закладах	Г3.3. Розподіл кількості учителів-жінок за класами, у яких вони викладають	Кількість учителів-жінок, які викладають у певних класах (1-4, 5-11(12)) / загальна кількість педагогічних працівників у певних класах (1-4, 5-11(12)) × 100 % (83-РВК)
	Г3.4. Тенденції гендерного співвідношення вчителів (за кілька років)	Кількість учителів-жінок, які викладають у певних класах (1-4, 5-11(12)) / загальна кількість учителів у певних класах (1-4, 5-11(12)) × 100 % (83-РВК) (за кілька років)
	Г3.5. Розподіл кількості вчителів за кваліфікаційними категоріями та за класами, у яких вони викладають	Кількість учителів певних кваліфікаційних категорій (спеціаліст вищої категорії, I, II, спеціаліст) у певних класах (1-4, 5-11(12)) / загальна кількість учителів у певних класах (1-4, 5-11(12)) × 100 % (83-РВК)
	Г3.6. Розподіл кількості вчителів за стажем педагогічної роботи та за класами, у яких вони викладають	Кількість учителів певного педагогічного стажу (до 3 років, 3-10, 11-20, більше 20) у певних класах (1-4, 5-11(12)) / загальна кількість учителів у певних класах (1-4, 5-11(12)) × 100 % (83-РВК)
	Г3.7. Частка вчителів, які використовують ІКТ, комп'ютер у процесі навчання учнів	Кількість учителів, які використовують ІКТ, комп'ютер у процесі навчання учнів / загальна кількість учителів × 100 %
	Г3.8. Розподіл за кваліфікаційними категоріями вчителів, які використовують ІКТ, комп'ютер у процесі навчання учнів	Кількість учителів певних кваліфікаційних категорій (спеціаліст вищої категорії, I категорії, II категорії, спеціаліст), які використовують ІКТ, комп'ютер у процесі навчання учнів / загальна кількість учителів, які використовують ІКТ, комп'ютер × 100 %
Г4. Ступінь використання ІКТ у навчанні	Г4.1. Частка комп'ютерів, підключених до Інтернету	Кількість комп'ютерів у навчальних закладах, підключених до Інтернету / загальна кількість комп'ютерів у ЗНЗ × 100 %
	Г4.2. Співвідношення кількості робочих місць з комп'ютерами до кількості учнів	Кількість робочих місць з комп'ютерами / загальна кількість учнів у ЗНЗ

Індикатор	Показник	Методологія обрахунку
Г4. Ступінь використання ІКТ у навчанні	Г4.3. Частка комп'ютерів, термін придбання яких становить понад 5 років	Кількість комп'ютерів, термін придбання яких становить понад 5 років / загальна кількість комп'ютерів у ЗНЗ × 100 %
	Г4.4. Співвідношення кількості портативних комп'ютерів до кількості учнів	Кількість портативних комп'ютерів (ноутбуків, нетбуків, планшетів тощо (одна загальна цифра)) / загальна кількість учнів у ЗНЗ
	Г4.5. Частка комп'ютерів, що використовують в управлінсько-господарській діяльності ЗНЗ та для ведення обліку бібліотечного фонду	Кількість комп'ютерів, що використовують в управлінсько-господарській діяльності та для ведення бібліотечного фонду (одна загальна цифра) / загальна кількість комп'ютерів у ЗНЗ × 100 %
Г5. Матеріально-технічне забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів	Г5.1. Співвідношення кількості ЗНЗ, що мають навчальні кабінети природничого циклу, до загальної кількості ЗНЗ	Кількість ЗНЗ, що мають кабінети природничого циклу (фізики, хімії, біології) / загальна кількість ЗНЗ
	Г5.2. Співвідношення кількості учнів до кількості навчальних кабінетів природничого циклу	Загальна кількість учнів / кількість кабінетів природничого циклу (фізики, хімії, біології)
	Г5.3. Частка ЗНЗ, що мають кабінети з лінгафонним обладнанням від кількості кабінетів іноземних мов	Кількість ЗНЗ, що мають кабінети з лінгафонним обладнанням / кількість кабінетів іноземних мов × 100 %
	Г5.4. Співвідношення кількості ЗНЗ, що мають фізкультурні зали, до загальної кількості ЗНЗ	Кількість ЗНЗ, що мають фізкультурні зали / загальна кількість ЗНЗ
	Г5.5. Співвідношення кількості фізкультурних залів до загальної кількості учнів	Кількість учнів / загальна кількість фізкультурних залів

Індикатор	Показник	Методологія обрахунку
Г5. Матеріально-технічне забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів	Г5.6. Співвідношення кількості ЗНЗ, що мають їдальню або буфет з гарячим харчуванням, до загальної кількості ЗНЗ	Кількість ЗНЗ, що мають їдальню або буфет з гарячим харчуванням / загальна кількість ЗНЗ
	Г5.7. Співвідношення кількості ЗНЗ, що мають каналізацію, до загальної кількості ЗНЗ	Кількість ЗНЗ, що мають каналізацію / загальна кількість ЗНЗ
Г6. Підвезення учнів до загальноосвітніх навчальних закладів	Г6.1. Частка учнів, для яких організовано підвезення від місця навчання і додому, від загальної кількості учнів, які того потребують	Кількість учнів, для яких організовано підвезення / кількість учнів, які проживають на відстані більше 3 км від закладу і потребують підвезення x 100 %
	Г6.2. Частка учнів, для яких організовано підвезення до місця навчання і додому за програмою «Шкільний автобус», від загальної кількості учнів, яких підвозять	Кількість учнів, для яких організовано підвезення за програмою «Шкільний автобус» / кількість учнів, яких довозять до ЗНЗ x 100 %
	Г6.3. Співвідношення кількості учнів, які проживають в пришкільних інтернатах, до кількості пришкільних інтернатів	Кількість учнів, які проживають в пришкільних інтернатах / кількість пришкільних інтернатів
	Г6.4. Співвідношення кількості учнів у філіях при опорних школах до кількості філій	Кількість учнів у філіях при опорних школах / кількість філій при опорних школах
	Г6.5. Частка учнів, для яких організовано підвезення до опорних шкіл, від загальної кількості учнів, які вчать в опорних школах і потребують підвезення	Кількість учнів, яких підвозять до опорних шкіл / кількість учнів, які потребують підвезення до опорних шкіл x 100 %

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

Лукіна Тетяна Олександрівна

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Обкладинка – Лук'яненко Л.

Верстка – Коломієць А.

Підписано до друку 19. 10. 2020 р. Формат 60х90 1/16

Гарнітура Calibri. Друк офсетний.

Папір офсетний Ум. друк. 14,37 арк.

Наклад 300 пр.

Видавництво «Педагогічна думка»

04053, м. Київ,

вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;

тел./факс: (044) 481-38-85

book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

до Державного реєстру видавців, виготовників

розповсюджувачів видавничої продукції

Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р.