



ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ

УДК 371(4+73)

СТРАТЕГІЇ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄС ТА США

Наталія Лавриченко

Статтю присвячено механізмам покращення якості шкільної освіти у ЄС та США, зокрема таким, як модернізація та структурна оптимізація курикулуму, академічне тестування, шкільне лідерство, зовнішнє оцінювання, соціальне партнерство, диверсифікація джерел фінансування, зміцнення ресурсної бази, застосування ІКТ-технологій, створення освітніх мереж тощо. Комплексне, вибіркоче, ситуативне або системне застосування цих механізмів слугує реалізації управлінських стратегій, під якими автор розуміє планування, керівництво, засноване на вивірених прогнозах і очікуваних перспективах. До таких стратегій у країнах ЄС та США автор відносить децентралізацію/дерегуляцію, стандартизацію, моніторинг якості шкільної освіти, і на них зосереджує увагу в цій статті.

Ключові слова: якість шкільної освіти, модернізація курикулуму, структурна оптимізація курикулуму, децентралізація шкільної освіти, стандартизація шкільної освіти, моніторинг якості шкільної освіти.

У ХХІ столітті шкільна освіта багатьох країн світу постала перед викликом відповідати вимогам постіндустріальної, інформаційної епохи, виконувати роль однієї із базисних структур у розбудові суспільства знань. Водночас глобалізаційні процеси посилюють значущість показників, вимірників якості знань учнів як головних координат визначення конкурентоздатності тієї чи тієї освітньої системи у світовому просторі.

Передусім це стосується розвинених країн світу, на кшталт країн ЄС і Сполучених Штатів Америки, де стрімке кількісне зростання учнівського контингенту в останній чверті минулого століття породило проблему забезпечення якісних освітніх послуг для всіх без винятку дітей та молоді шкільного віку.

Варто зазначити, що в цих країнах напрацьовано чимало ефективних механізмів покращення якості шкільної освіти, таких, наприклад, як модернізація та структурна оптимізація курикулуму, академічне тестування, шкільне лідерство, зовнішнє оцінювання, соціальне партнерство, диверсифікація джерел фінансування, зміцнення ресурсної бази, застосування ІКТ-технологій, створення освітніх мереж тощо.

Комплексне, вибіркоче, ситуативне або системне застосування цих механізмів слугує реалізації управлінських стратегій, під якими розуміємо планування, керівництво, засноване на вивірених прогнозах і очікуваних перспективах. До таких стратегій у країнах ЄС та США, виходячи з нашого



дослідження, належать децентралізація/дерегуляція, стандартизація, моніторинг якості шкільної освіти, і на них зосереджуємо увагу в цій статті.

У розвинених країнах світу, на кшталт країн ЄС і Сполучених Штатів Америки на постіндустріальній стадії їх розвитку з особливою гостротою й актуальністю постала проблема якості освіти. Масове виробництво людини нової формації дедалі більшою мірою асоціюється з масовим виробництвом товарів і продуктів для широкого вжитку і, за аналогією, спонукає звертатися до досвіду, нагромадженого підприємцями в управлінні якістю виробничих процесів. Наразі у шкільному середовищі, так само, як і на фабриці, в торговельній компанії, лікарні, необхідне грамотне управління інтелектуальним капіталом, людськими й фінансовими ресурсами. Зважаючи на сучасні тенденції, стратегії управління якістю шкільної освіти мають розроблятися з огляду на перспективи ціложиттєвого навчання, а також створення можливостей для усунення бар'єрів на шляху подолання застарілих стереотипів і впровадження інновацій, колегіально погоджених експертами, менеджерами, науковцями, педагогами-практиками, громадським загалом.

В орієнтованих на розвиток системах шкільної освіти менеджмент має слугувати передусім підвищенню їх (систем) гнучкості, адаптивності до потреб суспільного поступу, відкритості соціальному середовищу і здатності взаємодіяти з іншими суб'єктами, зацікавленими в підвищенні якості освітніх послуг. Ці обставини спонукають до пошуку ефективних стратегій управління якістю освіти в більшості країн сучасного світу, особливо тих, що прагнуть лідерства. Мета цієї статті – розглянути особливості реалізації стратегій забезпечення якості шкільної освіти в окремих країнах ЄС та США.

Як показує практика, сучасні системи загальної освіти позначені більшою чи меншою мірою інерції поступу з різних причин, як то: масовість і масивність, жорстка централізація, підпорядкування владним елітам з авторитарною ідеологією, брак коштів на оновлення, недосконалість важелів і механізмів сутнісної і структурної трансформації, засилля традицій і брак інноваційних ідей та людей, здатних їх реалізувати.

Однак, за умов нарощування динаміки глобалізаційних процесів, що супроводжуються зростанням конкуренції на світовому ринку освітніх послуг, будь-яка інерція де-факто означає відставання. У зв'язку з цим на сучасному етапі у світі спостерігається активне залучення управлінських механізмів для подолання інерції якісного поступу освітніх систем. Ідеться передусім про децентралізацію й дерегуляцію як стратегії, що створюють нові можливості для перерозподілу і гармонізації владних повноважень і управлінських важелів між центральними, регіональними, локальними органами управління освітою. Очікуваним наслідком цих процесів є активізація й розширення регіональних (штати, землі, муніципалітети тощо) і локальних (шкільні мережі, школи) ініціатив покращання якості шкільної освіти.

Показово, що навіть у *Франції*, освіта якої ще з часів наполеонівської імперії була надто централізована, в останній чверті минулого століття розпочалися децентралізаційні процеси. Перша фаза децентралізації полягала в наданні регіонам і департаментам прав розбудовувати шкільну освіту, користуючись як власними (регіональними) фондами, так і державними



дотаціями. В такий спосіб держава здобула можливість усунути нерівність між регіонами, водночас вона зберегла за собою виключне право на створення навчальних програм, укладання штатного розкладу тощо. Починаючи з 1979 року, адаптовані до потреб школи та місцевої громади шкільні плани стали називатися проектами освітньо-культурної діяльності (Projet d'action educative). Вони зазвичай розробляються за участю педагогічного колективу школи, учнів, батьків, представників місцевої влади, а реалізуються із залученням додаткових фінансів з центрального чи регіонального бюджетів [11].

У Фландрії (Бельгія) на сучасному етапі теж зростає кількість шкіл із розширеною автономією, однак, на відміну від Франції, їх відносна свобода оплачується здебільшого організаціями-засновниками. Такі школи нерідко мають диверсифіковані джерела фінансування, а ефективність їх діяльності оцінюється місцевими відділами освіти й шкільними адміністраціями (самооцінювання). Водночас зростають вимоги до звітності, позаяк фундатори, опікуни хочуть знати, наскільки ефективно школа витрачає надані ними гроші [3, с. 13].

Схожа практика існує і в Нідерландах, де батьки та інші зацікавлені особи наділені конституційним правом засновувати так звані «школи вибору» (schools of choice). І, як виявилось, засновники таких шкіл здатні не тільки успішно управляти ними, але й нести всю повноту відповідальності за якість освітніх послуг. Центральний уряд підтримує «школи вибору», якщо в них дотримуються національні стандарти. Нідерландський досвід беруть на озброєння й інші країни, зокрема, у Великій Британії на схожих засадах функціонують грантові школи (grant-maintained schools), у США – чартерні школи (charter schools).

Загалом слід зазначити, що нині навіть у таких традиційно децентралізованих країнах, як Німеччина та Англія, мають місце дерегуляційні процеси, спрямовані на подолання забюрократизованості в управлінні шкільною освітою. Так, наприклад, у Німеччині децентралізаційні процеси кінця ХХ –початку ХНІ ст. привели до того, що шкільні навчальні заклади отримали більше свободи у прийнятті рішень, а також відбувся перерозподіл функцій контролю якості освіти між центральними й регіональними управлінськими структурами. На федеральному рівні політику і стратегію забезпечення якості освіти визначає Конференція Міністрів освіти й культури (КМК), обґрунтовуючи індикатори, показники, дотримання яких сприятиме формуванню єдиного освітнього простору в цілому по країні. Отже, міністерства освіти кожної із 16-ти земель покликані управляти якістю освіти, виходячи з політичних, економічних, соціальних, культурних, екологічних, технологічних потреб і завдань державного будівництва. У старих і нових землях дерегуляція освіти ґрунтується на розумінні навчальних закладів як самокерованих організацій (self-managing organisation), на які покладається відповідальність за управління фінансами й персоналом [19, с. 196].

В Англії після реформи 1988 року також відбувся розподіл керівних і управлінських повноважень щодо забезпечення якості педагогічного процесу в школах. Запроваджено Національний курикулум, що визначає обов'язкові для всіх шкіл країни вимоги додержання освітніх стандартів. На підставі



Національного курикулуму як базового (The Basic Curriculum), формуються локальні варіанти курикулуму (Local Curriculum) – доповнені, розширені за рахунок додаткових навчальних предметів відповідно до особливостей учнівського контингенту і потреб місцевих громад [5, с. 21]. Міністерство освіти та працевлаштування Великої Британії встановило нові вимоги до співробітництва зі школами, визначивши більш складні, але водночас ефективні цілі навчання, як на загальнонаціональному, так регіональних рівнях, і залучивши до їх реалізації органи місцевої влади [7, с. 28].

Як наслідок – реалізація стратегії децентралізації освіти в *Англії* набула таких форм:

- суттєве звуження функцій місцевих освітніх адміністрацій – LEAs (Local Education Authorities – місцеві органи управління освітою) шляхом передавання значної частини їх повноважень школам;
- роздрібнення освітньої адміністрації Великого Лондона, утворення 13 регіональних освітніх адміністрацій;
- створення системи грантових шкіл (grant-maintained schools), які були виведені з-під влади місцевих адміністрацій і можуть самостійно вирішувати всі питання управління;
- створення системи міських технологічних коледжів, які отримали додаткові права щодо самостійного вирішення питань змісту освіти, планування та структури педагогічного процесу тощо;
- укладання схеми шкільного менеджменту (local school management), із фінансуванням за формулою, що враховує кількість учнів, а також надання школам можливості самостійно розподіляти кошти, одержані як із державного бюджету, так і з фандрайзингу [2, с. 114–115].

Крім того, було надано широкі повноваження опікунським радам шкіл, до яких зазвичай входять батьки, директори шкіл, представники учительського колективу, бізнесових структур, місцевої громади і влади. На шкільні адміністрації покладається завдання ретельно оцінювати якісні показники власної школи і порівнювати їх з аналогами в інших школах [18].

Швеція пішла ще далі в дерегуляції освіти, зокрема в питаннях курикулуму. Місцеві органи управління освітою отримали значні повноваження в управлінні фінансами, педагогічним персоналом, виборі шляхів і методів реалізації цілезорієнтованого курикулуму – «working plan». У 80-х роках минулого століття освітні цілі зазнали перегляду в зв'язку із новим підходом до здійснення освітніх реформ – екстенсивним. Він полягав у системному реформуванні шкільної освіти за трьома головними напрямками: дерегуляція/децентралізація; цілезорієнтований та стандартзорієнтований розвиток. Внаслідок здійсненої реформи класично централізована модель шведської шкільної освіти трансформувалась у децентралізовану і дерегульовану. Муніципалітети отримали всі повноваження, необхідні для послідовної і повноформатної реалізації політики Міністерства освіти на місцях. Провідником і контролером здійснення стратегії децентралізації виступила Національна агенція у справах освіти, заснована в 1991 році [1, с. 104–105].

Сполучені Штати Америки за низкою ознак можна вважати країною-лідером дерегуляційного руху в шкільній освіті. Тут відповідальність за якість



освіти розподілена між федеральним урядом і урядами штатів. Кожен із 50 штатів має власний департамент управління освітою, починаючи з дитячих садків і закінчуючи 12 роком повної шкільної освіти (K12). Державна політика й стратегія полягають у тому, що кожен американський штат має нести відповідальність за підвищення освітніх стандартів і покращання успішності учнів у школах. Місцеві органи управління освітою формують електронну базу даних, яка слугує для зіставлення й порівняння результатів діяльності шкіл. До оцінки роботи шкіл широко залучається громадськість, позаяк платники податків мають знати, наскільки ефективно витрачаються їхні кошти, якими є якісні показники освітніх послуг у фінансованих з державного чи місцевого бюджетів школах. Приватні навчальні заклади отримують ще більшу свободу й водночас відповідальність за поставлені на рівні школи цілі й завдання та ухвалені рішення щодо підвищення освітніх стандартів.

Школо-базований менеджмент (School-based management – SBM) є одним із найважливіх децентралізаційних механізмів у шкільній освіті США. Школо-базований або автономний менеджмент за виваженого й компетентного його застосування здатен посприяти підвищенню якісних показників роботи навчального закладу завдяки тому, що:

- можливість приймати самостійні рішення щодо підвищення освітніх стандартів справляє позитивний вплив на шкільний педагогічний процес, його адміністрування й контроль;
- штатні працівники школи набувають досвіду, який дає їм краще розуміння педагогічного процесу і здатність сприяти модернізації, вдосконаленню школи, обмінюватися досвідом із колегами у процесі управлінської, експертної роботи тощо;
- звітна інформація, що готується силами педагогічного колективу і надається батькам, дітям, місцевій громаді, дає змогу краще зрозуміти, усвідомити, наскільки досягнуті результати відповідають поставленим цілям і внести внутрішні шкільні корективи;
- право контролювати видатки шкільного бюджету дає змогу адміністрації винагороджувати педагогічних працівників за індивідуальний внесок і підвищувати тим самим їхню мотивацію до змін [22].

На загал стратегія децентралізації освіти у США привела до того, що:

- кожен член педагогічного колективу кожної школи розглядається як потенційно здатний впливати на якість освітніх послуг;
- кожен штат запровадив систему стандартизованого тестування й оцінювання для того, щоб можна було порівнювати академічні досягнення;
- у більшості штатів визнають важливість партнерських відносин з батьками і громадою для покращання якості шкільної освіти;
- багато штатів, користуючись державною політикою стимулювального фінансування, сприяють покращанню шкіл у депресивних регіонах;
- більшість штатів створили нормативно-правову базу для відкриття й функціонування чартерних шкіл;
- багато шкільних округів обрали політику регіонального управління шкільною освітою;



- у більшості шкіл практикується оцінювання кваліфікації вчителів і адміністраторів на місцях;
- у багатьох школах відмовляються від підготовки керівного персоналу з відривом від педагогічної практики на користь підготовки управлінського персоналу безпосередньо в школах (in-service training);
- профспілки вчителів покликані всіляко сприяти школам у вдосконаленні;
- шкільні заклади стали більш активними в пошуку додаткових, альтернативних джерел фінансової підтримки (місцева громада, бізнесові структури, підприємства, фонди, федеральні програми тощо);
- в освітніх округах і школах іде постійна робота над удосконаленням курикулуму з урахуванням економічних реалій і стану справ на ринку праці [3, с. 122].

Децентралізація як політичний курс держав, що прагнуть мобільності й динамічності у нарощуванні потенціалу якості освітніх систем, із необхідністю має доповнюватися централізовано доведеними вимогами, критеріями якості. Адже глобалізаційні процеси створюють передумови для розмивання кордонів на шляху переміщення товарів і послуг, у тому числі освітніх. У вимірі тієї чи тієї країни це загрожує цілісності національного освітнього простору і його керованості з точки зору виконання стратегічно важливих завдань забезпечення економічної, технологічної конкурентоздатності. Отже, виходячи з цього, оптимальною виявляється ситуація, коли децентралізація «крокує в ногу» зі стандартизацією як стратегією управління якістю освіти, зокрема шкільної.

Стандартизація як одна з домінуючих стратегій забезпечення якості освіти отримала потужний старт у *Сполучених Штатах Америки і Великій Британії*. У США, наприклад, встановлені державні стандарти слугують для визначення рівня засвоєння учнями змісту навчальних предметів і курсів. Для цього розробляються стандартизовані тести, застосування яких дає змогу порівнювати якість набутих учнями знань як в окремих штатах, так і школах. На підставі цього формується таблиця рейтингів – «league table» [4]. Подібна практика існує і у Великій Британії. Відповідно до результатів проведених тестувань у британських школах, визначається загальний рейтинг шкіл, який унаочнює досягнення учнів під час складання іспитів на отримання загального сертифіката про середню освіту. Упорядкований рейтинг розміщується кожного року в ЗМІ, для того, щоб батьки могли визначити кращі школи і обирати їх для своїх дітей. Ураховуючи той факт, що у Великій Британії фінансування державних шкіл здійснюється за принципом «гроші йдуть за учнем», успішні школи мають шанс ставати ще успішнішими, оскільки притягують більший за кількістю учнівський контингент, а отже, й фінанси.

Згідно з Законом про реформування освіти у Великій Британії (1988 р.) було запроваджено тестування учнів у віці 7, 11, 14 та 16 років. Школярам пропонують стандартизовані тести, виконання яких допомагає педагогам чітко визначити, на якому рівні учень володіє навчальним матеріалом. Інформація про результати тестування надається батькам і громадськості [6]. Відповідно до



положень британського Закону про освіту 1988 року, у країні створено Офіс освітніх стандартів (Office for Standards in Education (Ofsted)), що виконує організаційну й контролюючу функції щодо діяльності державних і приватних інспекторів шкільної освіти.

Для Франції за умов децентралізації національної освіти також притаманна тенденція стандартизації як стратегія розвитку шкільної освіти, щоправда, французи не дуже люблять цей термін. У французькому менталітеті стандартизація асоціюється здебільшого з виробництвом товарів, а освіта, на думку освітян, в питаннях якості має керуватися передусім гуманістичними й гуманітарними цінностями. Відтак стандарту знайшли сутнісно адекватний заміник – спільне ядро знань (*socle commun*). У перекладі на українську мову «*socle commun*» може мати кілька значень: спільний фундамент, спільна основа. Формування й дотримання спільного ядра знань як державна стратегія забезпечення якості шкільної освіти у Франції закріплені законодавчо Статтею 9 закону про орієнтацію і програми для майбутнього школи від 23 квітня 2005 року. В документах і наукових матеріалах «*socle commun*» найчастіше вживається для позначення навичок і цінностей, які, зважаючи на їх виняткову важливість для особи і суспільства, повинні транслюватися усім без винятку учням упродовж навчання у школі» [20, с. 1103].

На переконання французьких учених і експертів у галузі шкільної освіти, спільне ядро знань і компетентностей (*le socle commun de connaissances et de compétences*) не може обмежуватися тільки змістом класичних шкільних предметів: французької, математики, іноземної мови, нових технологій, гуманітарних та наукових дисциплін. Щоб спільне ядро не стало «мінімумом» і всі учні дійсно змогли його опанувати, слід дотримуватися такої освітньої політики:

- наполягати на компетентностях (а не лише на знаннях), що становлять спільне ядро, адже метою навчання в школі є надання молоді базових знань як передумови «навчання упродовж життя»;
- брати до уваги менш абстрактні знання, мистецькі, спортивні, прикладні, адже, хоча такі знання чи вміння є менш академічними, вони дають учням змогу розуміти те, що відбувається в сім'ї, в навколишньому середовищі і є, по-суті, життєво важливими знаннями;
- надавати учням орієнтири для самостійного засвоєння знань і набуття компетентностей, адже вміння і бажання вчитися є однією з головних умов «навчання упродовж життя» [12, с. 12].

У Німеччині з притаманною їй децентралізованою освітньою системою дерегуляційні процеси останнім часом доповнюються й поєднуються з процесами регуляції, що полягають у контролі дотримання якісних стандартів шкільної освіти. Починаючи з 2004/5 навчального року в кожній із 16-ти земель були запроваджені загальні стандарти якості щодо змісту навчання, нормативних знань, умінь і компетентностей, яких учні мають досягти на головних етапах шкільної освіти, а також стандартизовані вимоги оцінювання. Федеральний уряд і уряди земель приділяють значну увагу контролю дотримання стандартів якості навчання, викладання й оцінювання учнівських



знань на різних рівнях: у класі, школі, землі, регіоні, країні загалом. Кожна із земель забезпечує функціонування власної моніторингової системи щодо якості освітніх послуг. Контролю підлягає якість шкільних програм і підручників, випускних іспитів, а також моделей підготовки вчителів у німецьких університетах.

У 2004 році Конференція Міністрів освіти й культури (КМК) створила Інститут розвитку якості освіти (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen –IQB) як незалежну наукову інституцію федерального значення при Університеті ім. Гумбольта в м. Берлін. Співробітники інституту тісно співпрацюють з теоретиками й практиками в галузі шкільної освіти з метою вироблення ефективних стратегій і механізмів підвищення її якості в окремих землях. Науковці інституту також беруть участь у формуванні бази даних федерального значення щодо дотримання освітніх стандартів, а також стандартів підготовки вчителів. Найголовніші критерії й показники якості німецької освіти оприлюднюються щороку під час скликання постійно діючої Конференції КМК. Уперше така доповідь була оприлюднена в 2006 році [19, с. 202].

Стандартизація шкільної освіти у *Бельгії*, наприклад, має ту особливість, що здійснюється одночасно з її дерегуляцією. Річ у тім, що навчальні стандарти для бельгійських шкіл не доводяться централізовано, а визначаються безпосередньо шкільними адміністраціями та педагогічними колективами на засадах „рамкових» або найбільш загальних національних освітніх цілей. Загальнонаціональні цілі доповнюються і конкретизуються регіональними та муніципальними відділками освіти у тісному співробітництві із шкільними педагогічними колективами і набувають таким чином форми адаптованих до потреб місцевої громади проектів діяльності навчальних закладів. Ефективність навчального закладу визначається успішністю розв'язання завдань, накреслених у цих проектах [1, с. 61–62].

Останнім часом у світі спостерігається тенденція стандартизації процесу викладання так само, як і навчання. Так, наприклад, у *США* в 1986 році група спеціалістів з Корпорації Карнегі виступила з ініціативою започаткувати рух «Національна рада з професійних стандартів у вчительській професії». Ішлося про ідентифікацію знань, умінь, навичок і здібностей, необхідних для педагогічних професій, а також про їх оцінювання і сертифікацію. Цей рух був підтриманий Національною асоціацією і Американською федерацією вчителів, що вплинуло на політику підготовки і найму на роботу вчителів у більшості американських штатів. Станом на 1999 рік сертифікати якості одержали 4,800 вчителів з 6.800 учасників тестування. Нині у багатьох американських штатах вчителі, що мають такі сертифікати, одержують додаткові бонуси до зарплати, і таким чином відбувається заохочення інших вчителів досягати високих стандартів у викладанні [3, с. 34].

Американські фахівці визначають стандарт як нормативну вимогу опанування певного змістового блоку обов'язкової навчальної програми, на підставі чого набуті учнями знання можна вимірювати, порівнювати й оцінювати [8, с. 228]. Відомий американський науковець У. Е. Демінг висловився про перетворювальну функцію стандартів так: «Стандарти вдоско-



налення неможливо встановити, їх треба створити. Значного прогресу можна досягти лише шляхом тривалого покращення, базованого на колективному оцінюванні навчальних потреб, супроводженого зростанням фінансування педагогічного лідерства і матеріально-технічного забезпечення задля задоволення потреб кожного члена спільноти» [3, с. 108].

Стандартизація шкільної освіти полегшує моніторинг її якості на всіх рівнях: шкільному (внутрішнє оцінювання), державному (зовнішніє оцінювання, міжнародному (програми типу TIMSS, PISA).

Ці види контролю якості можуть набувати різних форм і результативності залежно від країни. У США, наприклад, неефективні школи, де не дотримуються стандарти якості, підлягають закриттю. Спочатку їх відносять до категорії «school redesign», що означає школи в стані перепроєктування, модернізації, вдосконалення. Як тільки це трапляється, у школі створюється комітет для ухвалення рішень щодо подальших дій за участю вчителів, батьків, дітей, представників місцевої громади, уповноважених вести перемови з інспектором (superintendent). Нерідко результатом цих дій стає обрання нового директора навчального закладу, який разом з педагогічним колективом розробляє і презентує антикризову програму і погоджує з інспектором її виконання. Статус «school redesign» дає можливість залучати додаткові кошти для розвитку навчального закладу, як державні, так і благодійні, спонсорські, а також підвищувати кваліфікацію вчителів шляхом додаткового навчання, перекваліфікації, перепідготовки. У випадку, коли всі ці заходи не приводять до очікуваного покращення, школа закривається.

У Великій Британії зовнішнє оцінювання, яке здійснюють представники Інспекції Її Величності у школах, проводять кожні три роки. У 2006 році у Великій Британії був прийнятий новий «Закон про освіту та інспектування». Згідно з його положеннями, місцеві органи управління освітою мають підтримувати політику селекції, диверсифікованості, високих стандартів, підтримки здібностей кожного учня, надання батькам інформації про успішність учнів тощо [21]. Вчителі отримали повноваження дисциплінувати учнів на заняттях і в шкільних приміщеннях. Агенцію освітніх стандартів (Ofsted) було перейменовано в Агенцію освітніх стандартів, роботи з дітьми та професійної підготовки (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills).

Інспекторська перевірка у британських школах триває не більше двох днів, у великих школах працює команда з п'яти інспекторів, а в невеликих – інколи навіть один інспектор. Середні школи моніторять інспектори Її Величності (Her Majesty's Inspectors (HMI)), додаткові інспектори (Additional Inspectors (AI)), які контролюють якість роботи початкових та спеціалізованих шкіл. Всі доповіді про результати перевірки підписуються інспекцією Її Величності в особі Головного інспектора Її Величності (Her Majesty's Chief Inspector (HMCI)). Під час проведення перевірки шкільного закладу інспектори спочатку вивчають документ, підготовлений дирекцією, в якому дається оцінка ефективності роботи школи. Інспектори спілкуються з адміністрацією школи, вчителями, обслуговуючим персоналом, учнями, батьками для того, щоб дізнатися про академічні успіхи учнів. Уся інформація, яку інспектори отримують під час проведення перевірки, береться до уваги, а результати



проведення інспекції визначаються за чотирирівневою шкалою: рівень I означає, що школа працює ефективно, а рівень IV означає, що школа не відповідає нормативним вимогам. Доповіді інспекції обсягом від чотирьох до шести сторінок відображають результати перевірки і містять рекомендації, необхідні для вдосконалення роботи навчального закладу. Доповідь надсилається школі через десять днів після закінчення інспекторської перевірки [17].

В іншій європейській країні – *Нідерландах* – уряд визначає нормативні стандарти або інструменти якості – «quality instruments», що передбачають програму моніторингу шкіл штатом інспекторів на рівні початкової школи, а на рівні середньої школи ще й присуджуються картки (посвідчення) якості – «quality cards». Адміністрації шкіл зобов'язують вести книги-довідники (school handbook), з яких батьки дітей можуть дізнаватися про програми покращення ефективності діяльності школи. Інспектори, які здійснюють моніторинг середніх шкіл, значну увагу приділяють звітності, контролюючи її на всіх рівнях. Так само як у Великій Британії, результати інспекторських перевірок обробляються і слугують для створення рейтингової таблиці шкіл, що публікується у ЗМІ. Організація релігійної освіти в м. Маастріхт навіть виступила з ініціативою запровадити диференціацію заробітної плати для штатних працівників шкіл відповідно до рейтингового позиціонування. Ця управлінська інновація була підтримана центральними органами управління освітою і консультантами від профспілок. Учителям, що засвідчували високі викладацькі стандарти, почали виплачувати грошові премії, збільшувати заробітну плату, надавати інші пільги, як то: участь у конференціях на безоплатній основі, нагороди, відзнаки тощо [13].

Плідним і цікавим, на нашу думку, є досвід *Фінляндії* щодо стимулювання якості освіти. На відміну від США і Великої Британії, у *Фінляндії* не пішли шляхом рейтингової класифікації шкіл і надання учням та їхнім батькам права обирати кращі школи. Адже це суперечить політичному курсу країни, взятому в 70-х роках минулого століття і спрямованому на забезпечення рівності шансів на якісну освіту для всіх дітей країни [16, с. 63].

Натомість у *Фінляндії* в 1972–1977 рр. була законодавчо обґрунтована і реалізована стратегія розбудови загальної обов'язкової шкільної освіти з гарантованою якістю і забезпеченням прав на неї для усіх громадян країни. Рівний доступ до освітніх послуг проголошено у всіх державних школах. Нормативні вимоги до якості шкільної освіти (навчальні предмети, курикулум, кваліфікаційні вимоги, шкільні підручники, адміністрування тощо) були детально визначені і схарактеризовані центральними органами управління освітою [15].

У службових інструкціях 70-х років зазначена вимога до керівників усіх рангів збирати базу даних для оцінювання якості обов'язкових освітніх послуг, що надаються в державних і приватних школах. В основу формування цієї бази даних покладено етос рівності та аполітичність, або раціональність [10, с. 223]. До збирання даних, їх аналізу з метою визначення реального стану якості шкільної освіти стали залучати управлінців, науковців, інспекторів.

У 1998 році у *Фінляндії* була створена робоча група, покликана



напрацювати індикатори або визначники, за допомогою яких можна адекватно оцінювати якість освіти, виходячи з національних інтересів і рекомендацій наддержавних європейських структур. Рекомендовані OCDE індикатори не задовольняли фінських фахівців – експертів, науковців, практиків – передусім тим, що вони були здебільшого кількісними. Висловлювались думки з приводу того, що в оцінювання якості освіти Фінляндії не слід керуватися лише запозиченими індикаторами якості, «вирваними з контексту» системи і не співвіднесеними з реальними національними потребами. Як результат, було вирішено розробляти систему показників якості як суто національний проект, керуючись не лише кількісними, а й якісними характеристиками [14].

Сучасний моніторинг якості шкільної освіти у Фінляндії стосується передусім продуктивності, ефективності й економічної рентабельності на всіх щаблях і рівнях. Продуктивність визначається з оперттям на такі показники, як: ресурсне забезпечення, співвідношення між тими, хто успішно закінчив школу, і тими, хто «вибив» без диплома, людські ресурси, засоби й обладнання, урегульованість і узгодженість, культура школи. Ефективність охоплює такі показники, як відповідність попиту й пропозиції, навчальні досягнення, здатність учителів навчити, сформованість в учнів комунікативних навичок і вміння вчитися. Економічні індикатори стосуються передусім альтернативних шляхів надання освітніх послуг, ресурсного забезпечення, розподілу фінансів, рентабельності, джерел фіксування [10, с. 226].

Сучасна модель моніторингу якості освіти у Фінляндії поєднує контроль дотримання визначених на урядовому рівні індикаторів із оцінюванням на рівні навчальних закладів (самооцінювання). Одержані дані обробляються за допомогою статистичних і математичних методів і оприлюднюються щороку. Однак, на відміну від британської таблиці рейтингів, вони призначені не для широкого загалу громадян, а лише для осіб, які здійснюють управління розвитком освіти і уповноважені приймати рішення (decision makers) [10, с. 227].

У сучасній Німеччині моніторинг якості шкільної освіти також позначений оригінальністю, зокрема функціонально він ґрунтується на п'яти структурних компонентах: контролюючі органи, зовнішня шкільна інспекція, внутрішнє самооцінювання, тести контролю функціонування шкільної освіти на системному рівні і підготовка щорічних доповідей про її стан, професійність вчителів. Інспекторські перевірки шкіл здійснюються один раз на чотири роки, до внутрішнього оцінювання або самооцінювання діяльності шкіл вдаються за таким же алгоритмом.

У зв'язку із упровадженням школо-базованого менеджменту в Німеччині створено контролюючий орган федерального рівня (Schulämter) на зразок британської інспекції Її Величності, що здійснює моніторинг якості освіти як у державних, так і приватних школах. Цей орган має розгалужену структуру з регіональними відділеннями і здійснює контроль якості шкільної освіти в трьох головних напрямках – академічному (процеси навчання та викладання, що однак не передбачає втручання в сферу індивідуальної відповідальності вчителів); кадровому (управління персоналом у державних школах) і юридично-правовому. У зв'язку із зростанням відповідальності шкіл за якість



освітніх послуг за умов дерегуляції, змінюється роль державної інспекції – до суто контролюючої функції додається допоміжна роль, що полягає в сприянні покращанню головних показників діяльності школи [19, с. 198]. Ефективність і вдосконалення шкільного закладу, як результат діяльності державних інспекторів, залежать від їхньої компетентності, лояльності і справедливості, а також здатності надавати консультативну й дорадчу допомогу директорам шкіл, особливо початківцям, на засадах довірливості й взаєморозуміння, уміння співпрацювати з педагогічним колективом школи. В Нижній Саксонії, наприклад, існує практика оцінювання якості інспекції вчителями. Це можна розцінювати як послаблення статусу інспекторів, а в дійсності така практика має на меті залучення вчителів до процесу моніторингу якості шкільної освіти, створення умов для напрацювання інноваційних і колегіально погоджених рішень [20, с. 199–200].

На загальнодержавному рівні в Німеччині встановлюються так звані рамкові вимоги до якості шкільної освіти, що розробляються з урахуванням розвитку інфраструктури та досягнень в освіті провідних країн світу, так і внутрішніх умов і перспектив – економічних, соціальних, культурних, екологічних, технологічних тощо. Інтернаціональні мега-тренди, на думку німецьких фахівців, мають стати головними орієнтирами для шкіл з автономним менеджментом у процесі моніторингу якості [20, с. 198].

Завершуючи аналіз управлінських підходів до забезпечення якості шкільної освіти в низці європейських країн та США, зазначимо, що кожна із розглянутих тут управлінських стратегій може бути предметом самостійного дослідження. В подальших наукових розвідках доцільно дослідити, яких особливостей або типових ознак набувають процеси децентралізації/ дерегуляції, стандартизації, моніторингу якості шкільної освіти залежно від політичного курсу, економічної заможності країни, її національних традицій і культури. Потребує подальшого дослідження проблема співвідношення й застосування кількісних і якісних індикаторів визначення ефективності як окремих навчальних закладів, так і освітніх систем.

Список використаних джерел:

1. Єгоров Г. С., Лавриченко Н. М., Мельниченко Б. Ф. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу. – Ч. I. / за ред. Н. М. Лавриченко. – К : Педагогічна думка, 2008.
2. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англослов'янських країн в контексті глобалізації: (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Сбруєва Аліна Анатоліївна. – К., 2005.
3. Dale E. Shuttleworth. *The School Management in Transition: Schooling on the Edge*. – New York : RoutledgeFalmer, 2003.
4. Dean J. *Organizing Learning in the Primary School Classroom* / Joan Dean. – London, UK : RoutledgeFalmer, 1991.
5. Department for Education. *The Framework for the National Curriculum. A report by the Expert Panel for the National Curriculum review*. – London : Department for Education, 2011.
6. DES National Curriculum Task Group on Assessment and Testing: *A Report*. – London, DES/WO. (the TGAT Report), 1988.
7. Gann N. *Target-Setting for Tomorrow's: A Guide for Governors and Headteachers* / Nigel Gann. – Florence, KY, USA : Taylor & Francis, Incorporated, 1999.
8. Gingell J. *Key Concepts in the Philosophy of education*-Florence, USA, 1999.



9. Hargreaves, A. *Rethinking educational change: going deeper and wider in the quest for success*, in A. Hargreaves (ed) *Rethinking Educationnal Change with Heart and Vind.*- Alexandria, Virginia, ASCD, Jaakko Kauko & Janne Varjo *Age of Indicators: changes in the Finnish education policy agenda // European Educational Research Journal.* – Vol. 7. – № 2. – 2008.
10. Jaakko Kauko & Janne Varjo *Age of Indicators: changes in the Finnish education policy agenda // European Educational Research Journal.* – Vol. 7. – № 2. – 2008. – P. 219–230.
11. *Le projet d'école. Une circulaire speciale du Ministere de l'Education*, 1990.
12. *Note de réflexion du Mouvement ADT Quart Monde sur le projet de loi sur «l'avenir de l'école».* – Paris : Mouvement ADT Quart Monde, 2005.
13. OECD(2000e), *Motivating Student for Lifelong Learning*, Paris.
14. Opetusministeriö *Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnista. Arviointimenettelyä selvittäneen työryhmän muistio (On evaluation of educational outcomes. Report of Ministry of Education 1990:23.* – Helsinki : Ministry of Education.
15. Purhonen, K. *Eteläranta peruskoulun ja yksityiskoulujen puolesta [Confederation of Finnish Industries for comprehensive and private schools]* in K. Hämäläinen, A. Lindström & Puhakka (eds) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina [The success story of common comprehensive school].* – Helsinki : Yliopistopaino Kustannus, 2005.
16. Ruby A. *Indicators, Reporting and Rationality: understanding the phenomena*, in Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) *Making Education Count: developing and using international indicators.* – Paris, 1994.
17. *Safeguarding children: an evaluation of procedures for checking staff appointed by schools: (HMI 2647).* – Ofsted, 2006.
18. Saint John-Brooks C. *Parents as partners in schooling / Caroline Saint John-Brooks.* – 1997.
19. Stephan Gerhard Huber & Bertina Gördel *Quality Assurance in the German School System // European Educational Research Journal.* – Vol. 5. – № 3/4 2006. – Pp. 196–209.
20. Tyler R. *Core Curriculum / Tyler R., Van Bruggen J. // The International Encyclopedia of Education.* – [Second Edition]. – Oxford–New York–Tokio : Pergamon Press, 1994.
21. Wintle M. *Creating and Maintaining Assessment Policy and Practice for the Whole School / Mike Wintle.* – London, UK : Routledge Falmer, 1999.
22. Wohlstetter P. and Mohrman S. *School-Based Management: Strategies for Success, CPRE Finance Briefs, Feb. 2. Comprehensive School Reform Demonstration Program, Office of Elementary and Secondary Education, Madison, WI, US. Department of Education.* – 1993.