



УДК 37.014.3

ТЕОРІЇ ЕФЕКТИВНОЇ ШКОЛИ ТА УДОСКОНАЛЕННЯ ШКОЛИ: АНАЛІЗ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД ОСВІТНІХ ЗМІН У РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ

Катерина Шихненко

У статті розглянуто особливості розвитку теорій ефективної школи та удосконалення школи як складових теорій освітніх змін, що склалися у англomовній педагогічній думці у кінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст.

Ключові слова: теорія ефективної школи, теорія удосконалення школи, теорія освітніх змін

В останні роки у розвинених англomовних країнах проблема якості освіти та її розвитку в школі стала основним напрямом державної політики. Огляд міжнародного досвіду з питання якості освіти доводить можливість існування єдиної загальної концепції якості освіти та підходів до її розвитку, властивих усім розвиненим країнам, незважаючи на відмінність у деталях стосовно форм її реалізації. Варто зазначити, що саме спільні міжнародні дослідження ефективності школи та шкільних реформ і надбання міжнародної педагогічної теорії та практики удосконалення діяльності школи, що існує понад сорок років, підготували умови для розробки сучасної концепції розвитку якості освіти у США, Канаді та Великій Британії.

В Україні якість освіти проголошена національним пріоритетом. Для підвищення якості освіти потрібні спільні зусилля освітніх політиків, теоретиків та шкільних практиків. На нашу думку, знання у сфері порівняльної педагогіки, які стосуються проблем успішного реформування освітніх систем розвинених країн світу, в умовах перманентних змін можуть допомогти українським освітянам у пошуку власних шляхів удосконалення діяльності сучасної школи та підвищення її ефективності. Отже, актуальність проблеми зумовлена потребою ґрунтовного вивчення зарубіжного досвіду з окресленого питання.

Метою статті є визначення етапів розвитку та основоположних характеристик теорій ефективної школи та удосконалення школи як складових теорій освітніх змін, що сформувалася протягом останніх десятиліть у розвинених англomовних країнах.

В англomовній педагогічній літературі наявна значна кількість праць щодо ефективної школи та удосконалення школи, факторів впливу на результативну діяльність школи та її розвиток. Класиками теорій ефективної школи та удосконалення школи є англomовні дослідники М. Барбер, У. Бруковер, Р. Елмор, К. Коттон, С. Левін, Д. Лівайн, Л. Лізотт, П. Мортимор, Р. Морзано, С. Перкі, Д. Рейнольдс, М. Сміт, П. Семмонс, Дж. Хілман, Н. Уотсон, М. Фуллан, Д. Хопкінс, Дж. Ширинс та ін. Коло питань наукових інтересів цих дослідників різноманітне: підходи до визначення шкільної



ефективності; чинники, що сприяють розвитку шкіл; освітнє середовище як фактор впливу на ефективність навчальної діяльності учнів; зміна культури школи та формування у шкіл готовності до інновацій як основа розвитку сучасної школи; роль партнерства сім'ї, школи та громади для підвищення ефективної діяльності шкіл; роль учительського лідерства у розвитку шкіл; професійно орієнтовані підходи до мотивації учительської діяльності тощо.

Окремі аспекти досліджуваних теорій також представлені у роботах українських науковців М. Бойченко, Л. Поліщук, А. Сбруєвої, російської дослідниці Л. Журавльової та ін. Однак зазначимо, що цілісного дослідження формування та розвитку теорій ефективної школи та удосконалення школи як складових теорії освітніх змін поки що зроблено не було.

Період досліджень високоефективних шкіл у США, Канаді та Великій Британії активно розпочався з кінця 70-х рр. ХХ ст. До цього періоду в освіті розвинених країн світу відбулися значні соціально-політичні зміни стосовно посилення рівності та ліквідації расової дискримінації, розвитку двомовності та мультикультурної освіти. У центрі досліджень педагогів набуло актуальності питання визначення чинників, які зумовлюють ефективність діяльності навчального закладу, пошуку можливих критеріїв успішної школи як організації та побудови ефективної моделі шкільництва. Один з основоположників руху за ефективність шкіл, англійський дослідник П. Мортимор узагальнив результати досліджень ефективної школи та виділив чотири етапи розвитку результативності шкільної освіти у ХХ ст. [3, с. 256–270]. Перший етап (кінець 50-х рр. – початок 60-х рр. ХХ ст.) характеризується «нереалістичними очікуваннями» європейського суспільства від освіти стосовно вирішення всіх нагальних проблем суспільства, пов'язаних із бідністю і неграмотністю. У 60-ті рр. ХХ ст. настала фаза демотивації, оскільки стала очевидною невідповідність освіти таким високим сподіванням. В афоризмі «школа не може компенсувати суспільство» була закладена основа необхідного перманентного зв'язку школи з іншими суспільними факторами. Така проблема вимагала принципово нового підходу у дослідженнях: відходу від аналізу «макрозмінних» показників (наприклад, розміру школи та класу або фінансових ресурсів закладів) та зосередження на «мікроаналізі» школи (внутрішньому кліматі школи, атмосфері у педагогічному колективі тощо).

Поява нового підходу призвела до започаткування руху досліджень ефективності школи та формування поняття *шкільної ефективності* (*school effectiveness*). Виник «збалансований погляд на школу як на один із конкуруючих впливів на життя дитини та підлітка, не досить потужний, щоб перевищити всі інші впливи (генетичні, родинні, соціальні, фінансові), але досить сильний для того, щоб змінити життя індивіда у позитивному напрямку» [3, с. 257–258].

90-ті рр. ХХ ст. охарактеризовано П. Мортимором як початок нової четвертої фази, яка загострила питання ефективності школи як організації взагалі, її здатності до оновлення та підвищення рівня результативності [3, с. 258].

Дослідник дефініціює поняття *ефективної школи* як закладу, спрямованого на досягнення найкращих навчальних результатів максимальною



кількістю учнів у когнітивних та інших сферах – незалежно від соціально-економічного становища їхніх родин [3, с. 259]. Інші науковці (Т. Тімар, Д. Кірп) наголошують на необхідності позитивного *етосу* як показника успішності школи, який означає «загальну атмосферу», «дух школи», «сукупність різних властивостей організації» [5, с. 37, 59]. Такі властивості визначаються діапазоном чинників: характером та змістом навчальної програми, кількістю та якістю часу, який учні проводять у школі, ставленням до навчання вчителів та адміністрації, і, загалом, якістю навчального процесу [5, с. 37].

П. Семмонс, П. Мортимор, М. Руттер, Д. Рейнолдс, Н. Беннетт разом з іншими науковцями, які проводили дослідження ефективності роботи шкіл у Австралії, США, Голландії, Британії, визначили ключові ознаки ефективною школи незалежно від їхнього розміру, розташування або ступеня [1, с. 144]; [9, с. 140–143]. Одинадцять особливостей шкіл, що ефективно працюють та їх основоположні характеристики представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Характерні особливості шкіл, що ефективно працюють, на різних організаційних рівнях (школи, класу)

Основні показники (фактори)	Характеристики
Професійне керівництво	а) суворе та цілеспрямоване: проактивне керування, акцент на доборі персоналу, що підходить для роботи у школі, побудова узгодженості в діях у команді управлінців; б) принцип активної участі: залучення заступників директорів та вчителів до процесу прийняття управлінських рішень та планування навчальних програм; в) пріоритет професіоналізму: залучення до та знання про навчальний процес, зміст курикулуму, стратегії викладання та моніторинг навчальних досягнень учнів
Спільні перспективи та цілі	а) єдність цілей та цінностей; б) узгодженість у діях: вироблення особливого підходу до рекомендацій з розробки шкільного курикулуму та вирішення проблем дисципліни, яка позитивно впливає на навчальні досягнення учнів; в) колегіальність та співробітництво вчителів, залучення їх до процесу спільного прийняття рішень
Навчальне оточення	а) атмосфера порядку; б) комфортне робоче оточення
Зосередженість на викладанні та засвоєнні знань	а) максимально плідне використання навчального часу: на підготовку та викладання академічних предметів, на взаємодію з учнями, вирішення інших робочих проблем; б) установка на навчання, виконання навчальних планів; в) увага до навчальних результатів учнів
Цілеспрямоване викладання та навчання	а) ефективна організація; б) прозорість цілей; в) структурованість уроків; г) адаптація навчального матеріалу
Висока вимогливість	а) високі вимоги до спілкування; в) ускладнені інтелектуальні завдання
Позитивна підтримка	а) зрозумілий та справедливий порядок та дисципліна; б) зворотний зв'язок (схвалення та висока оцінка праці)



Моніторинг прогресу	а) правильно встановлений механізм моніторингу навчальних досягнень учнів; б) оцінювання роботи школи
Права та обов'язки учнів	а) підвищення самооцінки учнів; б) визначення обов'язків учнів у школі; в) контроль за роботою учнів
Партнерство родини та школи	участь батьків у навчанні їхніх дітей
Навчальна організація	професійне зростання персоналу на базі школи

Окрім факторів визначення ефективності школи вченими виділені фактори, які обмежують її продуктивну діяльність або призводять до кризового стану. Серед можливих причин кризового стану шкіл англійські дослідники М. Барбер, Д. Рейнольдс та інші називають недостатнє прагнення вчителів до професійного зростання, нераціональну оцінку причин кризи школи, страх перед людьми, що приходять ззовні, сприйняття змін як потенційної небезпеки, здатність звинувачувати у кризі зовнішні обставини, утворення внутрішніх групувань. Серед інших причин неефективної роботи шкіл виділяються: відсутність бачення перспектив вчителями, неефективні методики викладання [3, с. 263]. П. Мортимор зазначає, що для виведення школи з кризового стану важливими є провідна концепція, що спирається на розвиток групової діяльності; бачення школою майбутнього успіху і шляхів удосконалення своєї діяльності; шкільна політика та практичні дії, що підтримують поставлені цілі; покращення матеріальної бази (класних кімнат, шкільної будівлі тощо); спільні очікування успіху в навчанні та поведінці; партнерство з батьками та шкільною спільнотою [3, с. 267].

Схожа думка представлена у роботах американських теоретиків освіти У. Бруковера, Р. Марзано, М. Руттера, Р. Едмонса та ін., які плідно працювали у напрямку визначення низки факторів шкільного рівня, що впливають на рівень навчальних досягнень учнів. Російська дослідниця Л. Журавльова, аналізуючи досвід Європи та США з проблеми ефективності освіти, посилається на виділені Р. Марзано три групи факторів, що впливають на ефективність роботи школи та академічні досягнення учнів: 1) фактори рівня школи (гарантовані та життєздатні навчальні програми, що стимулюють, цілі, та ефективний зворотний зв'язок, залучення батьків та громадськості, безпечне та упорядковане середовище, колегіальність та професіоналізм); 2) фактори рівня вчителя (особливості методики, організаційні технології, складання навчальних планів); 3) фактори рівня учня (родина, здатність до навчання, додаткові знання, мотивація) [2, с. 294].

Як основний фактор шкільного рівня вченим виділяється гарантована та життєздатна *навчальна програма*, яка поділяється на такі види: *програма намірів* – зміст, який штат, округ чи школа пропонує вивчати на певному курсі чи рівні; *програма, що виконується* – зміст, який насправді викладається вчителем для учнів; та *виконана програма* – зміст, дійсно засвоєний учнями. Гарантія засвоєння програми без можливості зміни та скорочень її вчителями актуальна шляхом п'яти обов'язкових кроків:

- 1) визначити та обговорити, яка частина програмного матеріалу є основною, а яка додатковою;
- 2) упевнитись у тому, що основний програмний матеріал може бути



- опанований за урочний час;
- 3) організувати основний програмний матеріал у такій послідовності, щоб учні мали достатньо можливостей для його вивчення;
 - 4) упевнитись у тому, що вчителі охоплюють основний програмний матеріал (наявність основних та поетапних планів, проведення конференцій за результатами семестру);
 - 5) використовувати встановлений урочний час лише за призначенням.

Іншим фактором ефективної діяльності школи вважається спільне ухвалення академічних цілей, що поділяються всією шкільною громадою та стимулюють діяльність учня. Остання характеристика була з'ясована у результаті вивчення рівня очікувань учнів та вчителів. Зокрема, Р. Едмондс стверджував, що школа повинна заохочувати всіх учнів до досягнення високих результатів незалежно від їхнього соціально-економічного статусу. На думку дослідника, вчителям слід ставити перед учнями чіткі прозорі цілі та повідомляти про очікуваний результат. Відтак зрозуміти, чи цілі досягнуті, можна лише за умови існування *ефективного зворотного зв'язку* [8].

Отже, дослідження ефективності школи, що проводилися в останні роки вченими різних країн світу, показали необхідність урахування факторів різного рівня для покращення якості шкільної освіти у сучасних умовах.

У 80-х рр. ХХ ст. відбувся відхід від патерналістського підходу до освіти: школи почали не тільки заохочувати, а й змушувати брати відповідальність за власний розвиток та удосконалення в умовах зниження рівня підтримки з боку держави. За таких політичних умов змінилися і акценти науковців з питання, якою повинна бути ефективна школа, як досягти розвитку та покращення її діяльності. Поступово в англійській педагогічній думці сформувалася *теорія удосконалення школи (theory of school improvement)*, яка визначила стратегічні напрямки освітніх змін у шкільництві кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст. Таким чином, для освітян актуальним став пошук інших альтернативних та більш ефективних шляхів оновлення школи, оскільки традиційні стратегії освітніх змін (централізації, децентралізації) не спрацьовували.

За визначенням Д. Хопкінса, удосконалення школи – це особливий підхід до освітніх змін, який одночасно сприяє покращенню навчальних результатів учнів і зміцнює потужність шкіл у керуванні змінами. Такий підхід потребує зосередженості освітян на навчальному процесі та на умовах, які сприяють йому; дозволяє побудувати стратегії для посилення потужності шкіл у забезпеченні якісної освіти під час змін та потребує творчого осмислення, а не просто механічного впровадження директив політичних установ [6, с. 2–3]. На думку вченого та інших теоретиків цього напрямку (М. Еінскоу, М. Веста), створення умов для підвищення досягнень учнів «може бути гарантовано не всіма змінами в діяльності закладу, а змінами тільки тих характеристик, що стосуються ключових його функцій і спрямовані на довготривалі цілі «ідеального самооновлення школи», у процесі якого її готовність до змін значно зростає» [4, с. 223]. Визначене поняття удосконалення школи, вважає Д. Хопкінс, не остаточне та відкрите для інших інтерпретацій [6, с. 3].

Зазначимо, що у науковій літературі теорії ефективності та удосконалення школи з самого початку існували як самостійні напрями та характеризувалися «відсутністю синергії» між ними [9, с. 143]. Теорія



ефективної школи розглядалася вченими як приклад підходу до здійснення та оцінки реформаційної практики, яка ґрунтується на застосуванні набору різних «списків»: список характеристик ефективних школи, вчителя та учня; список мінімальних умінь, якими повинні володіти учні; список показників діяльності шкіл тощо. Такому підходу, на думку дослідників, властивий прописаний набір положень щодо поведінки людей та роботи організацій.

Д. Хопкінс вважає, що в цьому випадку мова йде про контроль, а не розвиток [6, с. 3]. Інший підхід до шкільних реформ зосереджується на вміннях, прагненнях та енергії «спільноти, що навчається» (*community of learners*): вчителів, шкільної адміністрації, батьків, учнів. Отже, в основу підходу удосконалення школи науковцями покладено такі ключові положення:

- 1) школи мають здатність до самовдосконалення, якщо є відповідні сприятливі умови; вагома відповідальність за створення належних умов покладена на місцеві та державні органи освіти;
- 2) коли є потреба, мета та сприятливі умови, навчаються як дорослі, так і учні; кожна сторона активно сприяє навчанню іншої;
- 3) аспект, який потребує удосконалення, – культура школи, рівень міжособистісних відносин, характер і якість навчального досвіду;
- 4) удосконалення школи – це спроба визначення та забезпечення ззовні та зсередини умов, за яких дорослі та молодь сприяють та підтримують взаємонавчання [6, с. 3].

Науковці Д. Рейнолдс, П. Семмонс, Л. Столл, М. Барбер, О. Хілліман підкреслюють, що основні вихідні положення обох вищезазначених підходів до реформаційної практики сучасної школи будуються на різних «інтелектуальних, методологічних та теоретичних» принципах, що і обумовило початкову відсутність взаємодії між ними [9, с. 144]. Порівняльна характеристика принципів засад ефективної школи та удосконалення школи узагальнені вченими у таблиці 2 [9, с. 145].

Таблиця 2

Порівняльна характеристика принципів засад ефективної школи та удосконалення школи

Теорія ефективної школи	Теорія удосконалення школи
Зосередженість на школі як об'єкті вивчення	Зосередженість на окремих учителях або їхніх групах як об'єктах вивчення
Зосередженість на організаційних чинниках діяльності школи та менеджменті як предметі вивчення	Зосередженість на навчально-виховному процесі (school process) як предметі вивчення
Важливість даних, акцент на кількісних показниках навчальних досягнень учнів	Орієнтація на якість навчального процесу
Відсутність достатніх знань про процес упровадження змін	Знання пов'язані виключно зі змінами на рівні школи та класу
Зосередженість на змінах у навчальних результатах учнів	Зосередженість на процесі удосконалення школи, а не на результатах
Більша пов'язаність із характеристикою школи у певний момент часу	Більша пов'язаність із поглядом на школу як на об'єкт, що постійно змінюється
Основа – теоретичне наукове знання	Основа – практичне знання, узагальнення кращого досвіду



Зауважимо, що теорія удосконалення школи пройшла у своєму розвитку декілька етапів, визначення основоположних характеристик яких, на думку британських дослідників Д. Хопкінса та Д. Рейнольдса, дозволяє прослідкувати переорієнтацію у підходах до розгляду проблеми: з ініціатив щодо зміни окремої школи до системних змін на рівні округу, штату, держави. Періоди «існують як самостійні та незалежні, так як більшість систем просувалися уперед через них у зазначеному порядку у процесі удосконалення шкільних організацій, при цьому кожний етап створював потужні умови для наступного» [7, с. 1–2].

Таблиця 3

Етапи розвитку теорії удосконалення школи

Періоди шкільних та системних змін	Ключові характеристики періоду
I період (кінець 70-х рр. XX ст. – початок 80-х рр. XX ст.) – розуміння організаційної культури школи	сукупність знань про розвиток організаційної культури школи (школи як здорової організації (М. Майлс); зв'язок культури школи із проблемою організаційних змін
II період (80-ті рр. XX ст.) – експериментальні дослідження та окремі ініціативи	підхід «знизу – вгору» до змін у школах, невеликі проекти з упровадження інновацій у навчальний процес, дослідження роботи окремих шкіл, учителів або груп учителів; Міжнародний проект ОЕСР (OECD) з удосконалення шкіл
III період (90-ті рр. XX ст.) – керування змінами та зосередження на лідерстві у школах	визнання важливості лідерства у школах та управління на місцях для зміни культури шкіл; комплексні моделі шкільних реформ
IV період (перше десятиліття XXI ст.) – побудова потужності для навчання на місцевому рівні (рівні району та округу)	створення професійних громад, що навчаються, та професійних мереж; зміна зосередженості з викладання на навчання, освітньому середовищі та навчальних результатах учнів
V період (друга декада XXI ст.) – рух у напрямку системних змін на національному рівні	формування потужної бази знань з міжнародного досвіду та міжнародних порівняльних досліджень з проблеми удосконалення школи; диференційовані підходи до шкільної та системної реформ

Прокоментуємо деякі положення таблиці 3. Як видно з таблиці, теорія удосконалення школи еволюціонувала у напрямі «індивідуальний» – «місцевий» – «системний». На першому етапі було досягнуто розуміння важливості основних чинників розвитку організації (постановка цілей, доступ до інформації, спосіб прийняття рішень; ефективне використання ресурсів, узгодженість у діях, моральний дух; відкритість до інновацій, автономність та адаптивність до змін в навколишньому середовищі) для ефективної діяльності шкіл. Низка освітніх проектів першого етапу (Case Studies of Educational Innovation OECD-CERI (1973); The RAND Corporation Change Agent Study (1982) та ін.) загострила важливість розуміння школи та її культури як об'єкта змін та



значущість вивчення процесу здійснення змін у школах. Розвиток знання на другому етапі, що характеризується дослідниками як «орієнтований на роботу вчителя-практика» (*practitioner-oriented*), був обумовлений збільшуваними вимогами в освітній політиці до шкільної звітності, пильною увагою до розвитку шкільного лідерства та міжнародною тенденцією у напрямку до масштабних національних реформ в освітній галузі. За оцінкою Д. Хопкінса, цей період не показав існування систематичного та послідовного підходу до шкільних змін. Позитивними складовими другого етапу вважаються акцент на організаційних змінах, здійсненні школами самооцінки своєї діяльності, «праві власності» на зміни (*ownership of change*) окремими вчителями або школами. Проте такі фактори, як відсутність тісного зв'язку з навчальними результатами учнів, брак чіткого теоретичного обґрунтування понять та фрагментарність у застосуванні на практиці обмежили рамки уживання практик з удосконалення рівнем класу [7, с. 5]. Це, у свою чергу, викликало увагу до проблеми управління змінами у школах, створення комплексних моделей реформування шкіл та зосередженості на питанні лідерства у навчальних закладах, що знайшло відображення у наступному періоді розвитку теорії удосконалення школи. Характерною рисою третього етапу стала зростаюча кількість комплексних моделей реформування шкіл. Такі комплексні моделі (*whole school design*) поєднували елементи досліджень теорій ефективної школи і удосконалення школи та зосереджувалися як на курикулумі й навчальному процесі, так і на менеджменті й організаційних складових. Уважається, що 90-ті роки ХХ ст. стали якісно новим етапом розвитку теорії освітніх змін, оскільки обидві теорії – удосконалення школи та ефективної школи, які раніше існували як самостійні, об'єдналася, що сприяло позбавленню односторонності обох напрямів, їх взаємозбагаченню та більш активному та плідному впливу на освітню політику [4, с. 225]. Важливим здобутком третього періоду визнається також осмислення ролі лідерства у зміні культури школи, його значущості для покращення навчальних результатів учнів, а також виникнення концепту «системне лідерство» (*system leadership*), що включає розподіл на п'ять ключових категорій керівників, кожен з певними функціями та ступенем відповідальності. На думку вчених, третій етап продемонстрував більш зрілий та фундаментальний підхід до шкільної реформаційної практики і спрямував четвертий етап розвитку теорії удосконалення школи [7, с. 9]. Збільшення масштабу реформаційних перетворень, визнання суттєвого впливу окружних та місцевих органів освітньої влади на практику удосконалення шкіл, формування професійних навчальних мереж, які надали потужності школам та окремим освітянам та сприяли їхньому активному залученню до руху з покращення шкільництва – основні ознаки четвертого періоду, основні цілі якого були пов'язані з установкою на навчальні досягнення учнів. Розвиток теорії удосконалення школи на сучасному етапі відбувається у двох напрямках: глобального поширення накопичених знань про освітні реформаційні процеси та у той же час отримання нового знання з проведення широкомасштабних системних реформ. Як зазначають теоретики шкільних реформ, «на цьому етапі основним завданням є не стільки визначення факторів, які характеризують високопродуктивні освітні системи, скільки формування



розуміння того, як ці фактори можна по-різному поєднувати – створювати своєрідні «інноваційні кластери» для стимулу системних реформ на різних етапах їх здійснення» [7, с. 17–18].

Теорія освітніх змін є результатом співпраці широкого кола науковців різних країн. Найкращі здобутки її складових, теорії ефективної школи та удосконалення школи, надають ученим можливість упевнено застосовувати послідовні дії та надавати оцінку сучасним реформаційним перетворенням у середній освіті, а також прогнозувати майбутні перспективи розвитку школи. Наукове знання про особливості запровадження різного рівня реформ у шкільництві допомагає освітянам країн світу подолати стихійні та неусвідомлені процеси та рухатися у цьому напрямку більш організовано, системно та цілеспрямовано.

У подальшому перспективним бачиться пошук можливостей використання концептуальних ідей кращого досвіду з реформування школи у розвинених англomовних країнах у практиці модернізації вітчизняної системи середньої освіти та підвищення її якості.

Список використаних джерел:

1. Барбер М. *Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании* / М. Барбер ; [пер. Л. Б. Макевой]. – М. : Просвещение, 2007. – 349 с.
2. Журавлева Л. В. *Эффективность образования: опыт Европы и США* / Л. В. Журавлева // *Вопросы образования*. – 2006. – № 3. – С. 291–299.
3. Мортимор П. *Исследование проблемы эффективности школы* / П. Мортимор // *Образование свободы и несвобода образования*. – М. : УРАО, 2001. – С. 256–270.
4. Сбруева А. А. *Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті роки ХХ ст. – початок ХХІ ст.)* : [монографія] / А. А. Сбруева. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня»: Видавництво «Козацький Вал», 2004. – 500 с.
5. Тімар Т. *Як домогтися досконалості в освіті* / Т. Тімар, Д. Кірп ; [пер. з англ. А. Кам'янець]. – Львів : Літопис, 2004. – 176 с.
6. Hopkins D. *Tensions in Prospects for School Improvement. Introduction* // *International Handbook of Educational Change. The Practice and Theory of School Improvement* / ed. by D. Hopkins. – Dordrecht : Springer, 2005. – P. 1–21.
7. Hopkins D. *School and System Improvement: State of the Art Review. Introduction. Keynote presentation for the International Congress of School Effectiveness and School Improvement* [Electronic resource] / D. Hopkins, A. Harris, L. Stoll, T. Mackay. – Limassol, Cyprus. – January 6, 2001. – 25 p. – URL : http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session
8. Marzano R. *What Works in Schools. Translating Research into Action* [Electronic resource] / Marzano R. – Alexandria : ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development), Virginia USA, 2003. – 145 с. – URL : <http://www.ascd.org>
9. Reynolds D. *School Effectiveness and School Improvement in the United Kingdom* / D. Reynolds, P. Sammons, L. Stoll, M. Barber, and J. Hillman // *School Effectiveness and School Improvement*. – 1996. – Vol. 7, № 2. – P. 133–158.