



УДК 37.01.31+373.3(4-15)



Олена Ярова

АВТОНОМІЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

А Розглянуте явище автономії вчителя в системах початкової освіти країн-членів Європейського Союзу в умовах управлінських трансформацій. Схарактеризовані рівні реалізації та ступінь прояву автономії вчителя в контексті шкільної автономії. Досліджена специфіка реалізації автономії вчителя залежно від національної політики реформування управління освітніми системами в країнах ЄС.

Ключові слова: початкова освіта, Європейський Союз, рівні автономії, автономія вчителя, ступінь автономії, якість освіти.

Елена Ярова. Автономия учителя начальной школы в странах Европейского Союза.

А Рассмотрено явление автономии учителя в системах начального образования стран-членов Европейского Союза в условиях управленческих трансформаций. Охарактеризованы уровни реализации и степень проявления автономии учителя в контексте школьной автономии. Исследована специфика реализации автономии учителя в зависимости от национальной политики реформирования управления образовательными системами в странах ЕС.

Ключевые слова: начальное образование, Европейский Союз, уровни автономии, автономия учителя, степень автономии, качество образования.

Olena Yarova. Primary Teacher's Autonomy in the European Union.

S The phenomenon of primary teacher's autonomy is studied in terms of school management transformations in the European Union. The levels of implementation and degree of teacher's autonomy in the context of school autonomy are researched. The peculiarities of teacher's autonomy depending on national management policy in education in the EU are described.

Key words: primary education, the European Union, levels of autonomy, teacher's autonomy, quality of education.

Постановка проблеми. На межі ХХ–ХХІ ст. політика в галузі освіти в країнах Європейського Союзу спрямована на поліпшення якості освіти шляхом розширення практики інноваційного навчання та посилення професійної підготовки вчителя. Європейський парламент у серпні 2007 р. визнав підвищення якості педагогічної освіти ключовим фактором у модернізації освіти та досягненні Лісабонських цілей [6].

Як відповідь на нові політико-економічні та соціальні виклики, зазнають змін система педагогічної освіти, умови праці та статус учителя, збільшується його відповідальність, розширюються професійні обов'язки. Перед учителем постає завдання не лише безперервного професійного розвитку, постійного оновлення психолого-педагогічних знань, упровадження інноваційних методів у шкільну практику, а й рефлексії у своїй діяльності, готовності адаптуватися до місцевих умов навчання, працювати індивідуально і колективно у складі команди школи, планувати власний професійний розвиток. Зазначені проблеми безпосередньо пов'язані з питанням автономії вчителя і потребують вивчення даного явища як способу професійного функціонування в умовах сучасної школи та фактора, що впливає на розвиток освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. У контексті розбудови суспільства знань початкова освіта в країнах ЄС, як

і інші рівні, характеризується масштабними трансформаціями управлінського, організаційного та змістового характеру. В управлінській сфері, зокрема, прослідковується тенденція децентралізації, яка передбачає збільшення рівня автономії початкових шкіл [2, с. 167–168]. Проте країни демонструють різні моделі співвідношення тенденцій централізації та децентралізації у питанні визначення змісту навчальних програм, технологій, дидактичних матеріалів, встановлення відповідальності за призначення педагогічного й непедагогічного персоналу закладів освіти, ухвалення рішень стосовно організації життя школи. Специфічні регіональні тенденції реформування управління освітніми системами країн-членів Європейського Союзу в глобальному контексті аналізуються в дослідженнях Н. Абашкіної, Б. Вульфсона, Ж. Делора, О. Джуринаського, Д. Дзевуляка, Ч. Купісевица, О. Локшиної, З. Малькової, О. Матвієнко, Н. Нічкало, О. Овчарук, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, Т. Хюсена та інших педагогів-компаративістів. Проте не досліджено явище автономії вчителя початкової школи, яка в умовах значаєних трансформацій має вплив на якість освіти і може бути використана як один із інструментів для її забезпечення.

Метою статті є вивчення автономії вчителя як однієї з тенденцій розвитку початкової освіти в країнах-членах Європейського Союзу на сучасному етапі розбудови

єдиного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Автономія як педагогічна концепція виявляє себе на різних рівнях освітньої системи, охоплюючи індивідуальний рівень учителя та учня, політику окремої школи, діяльність органів освіти на регіональному та національному рівнях.

«Український педагогічний словник» визначає автономію (грец. *autonomia*, від *autos* – сам і *nomos* – закон) як «закон / встановлення норм / правил / для самого себе. Суб'єктом автономії може бути як особистість, так і група людей; у школі такою групою може бути об'єднання кількох учнів для розв'язання певного завдання: шкільний клас, орган учнівського самоврядування чи учнівська організація» [1, с. 13].

У педагогіці та психології існує також розуміння автономії як індивідуальної позиції людини, яка характеризується самостійністю і незалежністю у виборі мотивів, цілей, стилю поведінки тощо. Потреба в автономії передбачає формування людини як самостійної, творчої й відповідальної особистості [3, с. 27].

Похідне від «автономії» поняття «автономність» застосовується щодо освітніх установ і розглядається як один із принципів політики децентралізації управління у сфері освіти та означає «істотне розширення автономних прав, повноважень, компетенцій, а також відповідальності освітніх установ» [4]. Автономність освітніх установ пов'язана з надбанням ними прав юридичної особи, розробленням статуту, виробленням освітньої політики і стратегії, включаючи основні напрями розвитку. Автономність передбачає зміни у взаємодії органів освіти зі школами (встановлення партнерських і взаємовигідних відносин), проте не означає повної самостійності й незалежності освітніх установ від державного і громадського контролю.

Зарубіжні дослідники розглядають шкільну автономію як одну з форм шкільного менеджменту, коли школам надаються повноваження з прийняття рішень щодо їхньої діяльності, в тому числі найму та звільнення персоналу, а також в оцінюванні роботи вчителів і педагогічної практики. Шкільний менеджмент в умовах автономії передбачає високу активність шкільних рад, які представляють інтереси батьків у процесі планування та затвердження бюджету, а також мають голос під час прийняття кадрових рішень [5, с. 2].

Досліджуючи питання автономії вчителя початкової школи, розглядаємо його в контексті автономії школи, яка, в свою чергу, є результатом масштабних процесів децентралізації шкільної освіти в країнах ЄС і перерозподілом відповідальностей між сторонами, задіяними в системі освіти.

Активний розвиток шкільної автономії відбувається в Європі протягом останніх двох десятиліть. Це питання було в центрі освітніх реформ 1980-х рр. у таких країнах, як Іспанія, Франція і Великобританія, і викликало великий інтерес таких країн, як Німеччина та Люксембург. Проте широкого розповсюдження у більшості країн Європейського Союзу шкільна автономія зазнає у період 1990-х рр. Нині як основний принцип державного управління у сфері освіти шкільна автономія стає інструментом для досягнення освітніх цілей, у першу чергу, надаючи більшу свободу школам і вчителям на шляху до підвищення якості освіти.

Незважаючи на загальну тенденцію зростання шкільної автономії в Європі, існують значні відмінності між країнами. У порівняльних дослідженнях експерти як ступінь прояву фіксують *повну автономію, обмежену автономію або відсутність автономії*. Наприклад, близько третини

країн ЄС мають високий ступінь автономії в школах для управління фінансовими і людськими ресурсами, в невеликій групі країн – Німеччина, Греція, Франція, Кіпр, Люксембург, Мальта – на рівні початкової освіти свобода шкіл дуже обмежена або повністю відсутня [7, с. 13].

Аналіз інформації, наданої країнами-членами ЄС з питань функціонування національних систем початкової освіти (Eurogedia 2012), дозволяє встановити такі рівні реалізації автономії вчителя у контексті шкільної автономії: змісту навчального плану початкової школи; викладання дисциплін; системи внутрішнього оцінювання академічних досягнень учнів.

Нині в країнах ЄС із централізованою системою управління спостерігається тенденція до переходу на нові, гнучкіші рекомендації, що стосуються формування змісту освіти. У низці країн учителям і школам надається досить велика свобода щодо розроблення змісту освіти на локальному рівні. Разом з тим, тенденція до посилення автономії шкіл і збільшення участі вчителів у розробленні навчальних програм не поширилася на всі європейські країни. Обмеження автономії шкіл спостерігаються навіть у країнах із традиційно децентралізованою системою управління, наприклад, у Бельгії та Великобританії, які вже з 1990-х років уживали заходи, спрямовані на посилення єдиного підходу в змісті освіти [9, с. 10].

Наприклад, в Угорщині рішення, що обмежують автономію вчителів у розробленні навчальних програм, вводилися протягом декількох років із кінця 90-х рр. минулого століття. Завершенням процесу був перехід у 2003 р. на деталізовану «Загальнонаціональну програмну основу», яка, незважаючи на всі обмеження автономії школи, надає вчителям досить багато свободи в їхній діяльності з формування змісту освіти.

У Данії, де в основі організації процесу освіти лежить принцип свободи, в модернізованому в 2003 р. Законі про народну школу (Folkeskole) зазначається, що на даному етапі Міністерство освіти несе відповідальність за визначення загальнонаціональних цілей, які повинні бути реалізовані школами. Міністерство освіти Данії також бере безпосередню участь у визначенні переліку обов'язкових для вивчення навчальних дисциплін.

Доцільність широкої автономії шкіл у розробці змісту освіти переглядається і Швецією, яка ще в 1993 р. затвердила навчальну програму, що базується на цілях освіти, замість попередньої, побудованої на змісті освіти. Разом з тим, шведський досвід показує, що акцент виключно на цілях освіти викликає в учителів утруднення в їхній інтерпретації та руйнує єдиний освітній простір країни. В підготовленій у 2007 р. шведськими фахівцями доповіді «Аналіз цілей освіти та пов'язаних з ними вимог до обов'язкової освіти» підкреслюється необхідність доступнішої та точнішої інтерпретації змісту освіти. Сформована різноманітність підходів до тлумачення програм на локальному рівні призвела до виникнення суттєвих відмінностей між школами, що, найчастіше, суперечить принципам існування «загальної школи». Невідповідність між рівнем автономії школи та очікуваними від її освітньої діяльності результатами доводить, що свобода навчального закладу у формуванні змісту освіти не гарантує позитивного результату, хоча в деяких освітніх системах такий підхід до змісту освіти розглядається як важливий фактор, що сприяє підвищенню якості освіти [9, с. 12].

Автономія шкіл зростає у розподілі щорічного навчального часу між предметами або виділенні додаткового часу на предмети. В багатьох країнах офіційні рекомен-

дації щодо обсягу навчального часу передбачають коротший період навчання на початковому етапі (як правило, протягом перших двох років) із зростанням кількості годин протягом усього періоду обов'язкової освіти [7]. Важливо, що саме на рівні початкової освіти кількість годин обов'язкових предметів є майже однаковою в усіх країнах ЄС, що полегшує порівняння між ними.

Щодо організації навчального процесу в початковій школі, в усіх європейських країнах навчання, як правило, триває 5 днів на тиждень, за винятком Франції (4 дні) та Італії (у багатьох школах є класи протягом 6 днів). Деякі землі в Німеччині також пропонують шестиденний шкільний тиждень – дві суботи на місяць. Тривалість уроків може змінюватися в залежності від предмета чи року навчання. Школи або вчителі мають можливість прийняти рішення про коротші заняття в перші роки початкової освіти, як у випадку з Болгарією, Кіпром, Литвою та Мальтою [7, с. 139].

У всіх країнах ЄС школи, а на практиці – вчителі, вільні у виборі методів навчання, навіть якщо існують механізми зовнішнього контролю, наприклад, у вигляді інспекцій чи перевірок. Вони роблять це або самостійно, або спільно з директором школи, без необхідності звітуватися перед зовнішніми адміністративними та освітніми органами. Наприклад, у відповідності з принципом автономії в Іспанії рада вчителів приймає рішення про стратегії та принципи навчання в кожній окремій школі. Дотримуючись того ж принципу, вчителі вирішують застосовувати ті чи інші навчальні технології, які б забезпечили одночасне досягнення завдань курикулуму і задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів.

З 1988 р. у Франції шкільний навчальний план надає рекомендації для узгоджених колективних дій із метою планування спеціальних освітніх заходів, таких як: шкільні екскурсії, культурні ініціативи, індивідуальна поза-класна робота з учнями, які мають труднощі у навчанні. Шкільні інспекції відповідають за моніторинг та оцінку роботи вчителя. Після спостереження уроків та оцінки їхньої ефективності інспектори можуть запропонувати вчителю підвищення кваліфікації. Такий досвід демонструє ступінь взаємообумовленості питань автономії, відповідальності та звітності.

В Італії свобода вчителів обирати методи навчання є невід'ємною частиною свободи освітніх послуг і гарантується Конституцією. Тим не менш, методи повинні бути ефективними у забезпеченні виконання учнями програмних вимог. Аналогічна ситуація складається і в Сполученому Королівстві, де не існує положення, що регламентує застосування тих чи інших методів навчання, проте мають місце зовнішні перевірки та оцінка ефективності діяльності школи [9, с. 26].

В Австрії, наприклад, навчальний план для початкової школи є загальною рамкою, і вчителі самі добирають зміст, а також методи навчання та матеріали. Для того, щоб навчання в початковій школі мало розвивальний, дитино-орієнтований, стимулюючий характер, вчителі практикують такі методи, як дидактична гра, рольова гра, навчальний проект, навчання за допомогою ІКТ. Це дозволяє реалізувати принципи самостійності, творчості, цілеспрямованого та індивідуалізованого навчання. Хоча зміст навчання в початковій школі Австрії організований за темами, однак окремі предмети рекомендують викладати, застосовуючи міждисциплінарний підхід [11].

Інноваційні педагогічні підходи сьогодні асоціюються з активним упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій в освіту. Використання учителями ІКТ на уроці залежить від декількох факторів: національної політи-

ки, наявності та доступу до інтернет-ресурсів, підтримки ІКТ у школі, підготовки вчителів у сфері ІКТ, уявлень учителів про навчання за їхньою допомогою. Ефективно застосовані ІКТ можуть відігравати важливу роль у перетворенні й підтримці навчання. Рекомендації та пропозиції щодо їхнього використання вчителями на різних рівнях освіти є аналогічними тим, що і для учнів. Офіційні документи, як правило, не розрізняють початковий і середній рівні освіти, але є певні розходження: ІКТ більш рекомендовані для використання вчителями в середній, ніж у початковій освіті. Що стосується викладання окремих дисциплін, то на початковому рівні ІКТ рекомендовані або пропонуються для використання частіше у навчанні природничих наук, ніж соціальних наук або мистецтв [8, с. 46].

Щодо автономії шкіл у виборі підручників і навчальних матеріалів країни ЄС діляться на чотири групи [9, с. 27]: країни, в яких вчителі або повністю вільні у виборі кращих підручників, або можуть це зробити за рекомендованим списком (Данія, Німеччина, Іспанія, Франція, Італія, Угорщина та Сполучене Королівство (Шотландія)); країни, в яких вчителі можуть вибрати підручники зі списку (Естонія, Латвія, Литва, Люксембург, Польща, Словенія); країни, в яких вчителі здійснюють вибір разом з директором школи (Бельгія, Болгарія, Ірландія, Швеція, Великобританія (Англія та Уельс), Нідерланди); країни, в яких директори шкіл самі здійснюють вибір (Австрія, Словаччина, Чеська Республіка).

У Франції регіональні та місцеві влади несуть відповідальність за субсидування шкільних підручників і таким чином впливають на оновлення книжкового фонду. Директор школи консультується щодо вибору книг і в більшості випадків покладає це питання на своїх викладачів.

В Італії вибір шкільних підручників для початкової школи відображає принцип автономії на рівні курикулуму і є результатом процесу, коли кожен учитель робить пропозиції, за якими приймається остаточне рішення педагогічною радою, враховуючи вимоги Національного навчального плану. Таким чином, вибір підручників підпорядковується цілям, заявленим на національному рівні.

У той час як у Словенії Рада загальної освіти затверджує основні підручники, вчителі можуть вибрати альтернативні, що доповнюють їх. В Угорщині вчитель повинен проконсультуватися з колегами перед тим, як вибрати той чи інший підручник. Крім того, вибрана книга повинна бути доступною для використання всіма учнями.

Як правило, свобода вчителів у виборі підручників і методичних прийомів поширеніше явище, ніж участь у прийнятті рішень з питань угруповання учнів для організації навчальної діяльності. На рівні початкової освіти в країнах ЄС практично відсутня автономія шкіл та учителів у питаннях угруповання учнів: максимальна кількість учнів у класах початкової школи визначається законодавством про освіту.

Загальна тенденція зменшення кількості учнів початкових класів у країнах Європи дозволяє учителям протягом перших років навчання забезпечити вищі академічні показники. У 2008 р. на рівні початкової школи найменше співвідношення «учні-вчитель» 9:1 було зафіксовано в Данії, Литві, Ісландії, Ліхтенштейні та на Мальті. Туреччина має найвищий показник – 22:1. З 2000 р. співвідношення «учні-вчитель» знизилося у двох третинах країн у середньому на двох учнів на одного вчителя у початковій школі, найбільше зниження спостерігається на Мальті

(– 10) і в Туреччині (– 8) [7, с. 155].

Іншою важливою сферою, в якій учителям початкової школи надано високий рівень автономії, є оцінювання навчальних досягнень учнів. У даному питанні роль учителя полягає в установленні критеріїв для внутрішньої оцінки, прийнятті рішення щодо необхідності повторення курсу у випадку з невстигаючими учнями та в розробці змісту іспитів для сертифікації навчальної діяльності учнів.

У Латвії, Люксембурзі та Ліхтенштейні школи не несуть відповідальності за ухвалення рішень щодо другорічництва: учні автоматично переходять до наступного класу протягом усього періоду початкової освіти.

У Чеській Республіці, Данії, Словаччині, Швеції, Сполученому Королівстві, на Мальті рішення щодо другорічництва приймає директор школи. Проте, наприклад, у Сполученому Королівстві школи, тобто педагоги, відповідальні за організацію диференційованого навчання і надання додаткової підтримки з метою корекції низької академічної успішності окремих учнів і запобігання випадкам другорічництва [9, с. 35].

У деяких країнах свобода школи вирішувати, чи повинен учень повторити курс навчання, може викликати непогодження батьків, які мають проконсультуватися із шкільною адміністрацією з цього питання в Ірландії (МСКО 1) і Люксембурзі (МСКО 1) або погодитися з прийнятими рішеннями, як у Данії (МСКО 1). В Ірландії на рівні початкової освіти учневі може бути рекомендовано повторити навчальний рік для освітніх цілей тільки у виняткових обставинах після консультацій із батьками дитини.

Шкільна автономія на рівні початкової освіти в розв'язанні проблеми другорічництва має певні обмеження у багатьох країнах ЄС. Наприклад, Бельгія, Іспанія і Кіпр обмежують кількість разів, коли учні можуть залишатися на повторне навчання у початкових класах, у той час як інші країни, такі як Данія, Греція, Італія, Мальта, Польща, Португалія, взагалі дозволяють робити це тільки у виняткових обставинах. Учні початкової школи в Угорщині залишаються на другий рік тільки у разі, якщо їм не вистачає відповідних знань і навичок для продовження обов'язкової освіти [9, с. 35].

У країнах ЄС, де обов'язкова освіта представлена єдиною структурою (початкова і середня школи), прогресування до середньої освіти відбувається без іспитів за умов виконання вимог початкової школи. У Болгарії, хоча обов'язкова освіта надається в рамках однієї структури, учні повинні отримати атестат після чотирьох років початкової освіти для переходу в п'ятий клас.

Щоб отримати допуск до неповної середньої освіти в Ірландії, Іспанії, Франції, Італії, Португалії, Румунії, на Мальті, учні повинні успішно завершити останній рік початкової школи. У Сполученому Королівстві перехід до середньої школи відбувається, коли діти досягають відповідного віку.

У п'яти країнах – Німеччині, Люксембурзі, Нідерландах, Австрії та Ліхтенштейні – перехід до молодшої середньої освіти залежить від рішення ради школи. Нарешті, в іншій групі країн, де початкова та середня освіти є окремими ланками, рішення про переведення учнів на наступний рівень залежить у цілому від наявності або відсутності в них атестату початкової освіти, який упродовженний у Бельгії, Греції, Литві, Польщі та на Кіпрі.

Країни ЄС практично не застосовують письмові кваліфікаційні іспити на рівні МСКО 1. Проте початкові школи в країнах, які проводять письмові екзамени (Греція, Італія, Кіпр), мають повну автономію щодо роз-

робки необхідних матеріалів [9, с. 37].

У контексті забезпечення якості початкової освіти змінилися вимоги і до мінімальної кваліфікації та тривалості підготовки вчителів. Більшість країн вимагають від майбутніх учителів початкової школи мати ступінь бакалавра або його еквівалент, який передбачає професійну підготовку протягом не менш як трьох або чотирьох років. Виключенням з цього правила є десять європейських країн – Чехія, Німеччина, Естонія, Франція, Португалія, Словенія, Словаччина, Фінляндія, Ісландія і Хорватія, де підготовка вчителів початкової освіти здійснюється на рівні магістратури і зазвичай триває п'ять років [7, с. 111].

Нині у країнах ЄС діють дві моделі підготовки педагогічних кадрів: паралельна і послідовна. Паралельна модель передбачає одночасне вивчення спеціальних академічних предметів і педагогічних дисциплін протягом періоду професійної освіти. Послідовна модель розмежовує опанування зазначених блоків дисциплін. Для підготовки вчителів початкової школи переважно використовують перший варіант, хоча в Болгарії, Ірландії, Польщі, Португалії та Сполученому Королівстві наявні обидві моделі [7, с. 109].

Професійна підготовка вчителів початкової освіти у деяких країнах (Швеція, Сполучене Королівство (Англія, Уельс і Північна Ірландія), Словенія, Румунія, Данія, Португалія, Угорщина, Естонія, Австрія) обов'язково включає період стажування безпосередньо після отримання кваліфікації, що розглядається як структурована програма підтримки молодих учителів [7, с. 113]. Під час стажування вчителі-новачки виконують усі або більшість обов'язків, покладених на досвідчених викладачів, і отримують заробітну платню за свою роботу. Більшість країн розглядає таке стажування як додаток до обов'язкової професійної підготовки у період до отримання диплому.

Політика шкільної автономії у країнах ЄС викликає зміни не лише в системі професійної підготовки вчителів початкової школи, а й в умовах їхньої праці. Так, щотижневне навантаження вчителів початкової школи становить біля 20 годин викладання (мінімальне у Болгарії – 12, максимальне в Естонії – 25) без урахування часу, який учителі проводять у школі, виконуючи інші обов'язки [7, с. 120]. Майже в усіх країнах спостерігається тенденція до збільшення навантаження вчителів за рахунок розширення обов'язків (індивідуальна робота з учнями у позаурочний час, заміна відсутніх учителів, допомога молодим учителям, робота у шкільній методичній раді тощо), які можуть визначатися як на національному рівні, так і в трудовому договорі. За таких обставин шкільна автономія спрацьовує у протилежному напрямі: вона обмежує автономію вчителя.

Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Отже, дослідження автономії однієї з тенденцій розвитку європейської освіти дозволяє констатувати той факт, що із збільшенням автономії початкової школи зростає відповідальність учителів за зміст, організацію та контроль процесу навчання, а також власний професійний розвиток.

Школи у країнах ЄС не регулюються однаковими правилами у виконанні своїх обов'язків, і перерозподіл обов'язків в школах може змінюватися у межах навіть однієї країни. Крім ступеня, варіюється також зміст політики шкільної автономії між країнами: передача повноважень по-різному впливає на педагогічні обов'язки, управління людськими або фінансовими ресурсами. Європейські країни не розставили однаковий акцент на

цих трьох сферах відповідальності школи.

Концептуально важливим у питанні автономії є те, що створення і підтримка атмосфери довіри у шкільних системах Європи залежить від стилю управління, який повинен сприяти розвитку особистих стимулів й особистої відповідальності без підштовхування ззовні. Такі стимули для вчителів можуть включати високі критерії відбору під час прийняття на роботу, конкурентоспроможну заробітну плату, можливості для професійного росту та академічної свободи.

Незважаючи на той факт, що серед дослідників шкільної автономії та автономії вчителя існують протилежні точки зору щодо оцінки результатів і необхідності підтримки розвитку даного явища, у більшості країн ЄС існує згода, що автономія школи і свобода діяльності вчителів сприяють розвитку креативності та інноваційності в навчальному процесі, адаптації змісту освіти до локальних умов і потреб неоднорідного складу учнів, тобто автономія розглядається як інструмент забезпечення якості освіти.

Перспективним є вивчення можливостей розвитку шкільної автономії та автономії вчителя на рівні початкової освіти в Україні з урахуванням позитивного досвіду

європейського шкільництва.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 13.
2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х томах. Том I (А-Л) / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 27.
4. Хрестоматія – педагогический словарь библиотекаря, российская национальная библиотека, 2005–2007 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://didacts.ru/dictionary/1013/word/avtonomnost-obrazovatelynyh-uchrezhdenii>
5. Arcia G. School Autonomy and Accountability / Gustavo Arcia, Kevin Macdonald, Harry Anthony Patrinos, Emilio Porta. – SABER, 2011. – 29 p.
6. EU (European Union). Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. COM (2007) 392 final. {SEC (2007) 931 SEC (2007) 933}. – Brussels : Commission of the European Communities, 2007. – 16 p.
7. Eurydice. Key Data on Education in Europe 2012. – Brussels: Eurydice, 2012. – 209 p.
8. Eurydice. Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011. – Brussels : Eurydice, 2011. – 120 p.
9. Eurydice. Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe / Arnaud Desurmont, Bernadette Forsthuber, Stephanie Oberheidt. – Brussels : Eurydice, 2008. – 88 p.
10. Eurydice. School Autonomy in Europe. Policies and Measures. – Brussels : Eurydice, 2007. – 64 p.
11. Eurydedia. Austria : Teaching and Learning in Primary Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://webgate.ec.europa.eu/tpf/is/mwikis/eurydice/index.php/>

УДК 37 -047.36(73)



Олена Андришина

МОЖЛИВІ НАСЛІДКИ ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ (ДОСВІД США)

А Розглянуті шляхи використання результатів моніторингу якості загальної освіти в США. Проаналізовані можливі наслідки здійснення моніторингу – позитивні й негативні, правове підґрунтя такого моніторингу та його ефективність. Досліджені наслідки дотримання високих вимог освітніх стандартів та освітнього поступу учнів. Виокремлені аспекти освітнього моніторингу, що потребують урахування та аналізу для практичного застосування в Україні.

Ключові слова: якість освіти, моніторинг якості освіти, результати моніторингу, наслідки моніторингу.

Олена Андришина. Возможные последствия осуществления мониторинга качества среднего образования (опыт США).

А Рассмотрены пути использования результатов мониторинга качества среднего образования в США. Проанализированы возможные последствия осуществления мониторинга – позитивные и негативные, правовая основа такого мониторинга и его эффективность. Исследованы последствия соблюдения высоких требований образовательных стандартов и образовательного развития учащихся. Выделены аспекты мониторинга, которые необходимо учитывать и анализировать для практического применения в Украине.

Ключевые слова: качество образования, мониторинг качества образования, результаты мониторинга, последствия мониторинга.

Olena Andriushyna. Possible consequences of monitoring quality of general education (U.S. experience).

С The ways of using the results of monitoring quality of general education in the USA are shown. Possible consequences of monitoring realization – positive and negative, state foundation of such monitoring and its effectiveness are analyzed. The consequences of keeping the tough educational standards and students educational progress are investigated. The aspects of the educational monitoring, which need to be taken into account and analyzed for practical application in Ukraine, are presented.

Key words: quality of education, monitoring quality of education, monitoring results, consequences of monitoring.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Сучасна українська освітня політика, спрямована на входження в європейський та світовий простір, декларує підвищення якості освіти та надання якісних освітніх послуг пріоритетним завданням. Одним із шляхів його вирішення є розроблення та впровадження ефективної технології оцінювання досягнутих освітніх результатів і моніторингу якості освіти як практичного інструмента управління освітою й прогно-

зування її подальшого розвитку. Однак сьогодні в Україні спостерігається неухильна тенденція до зниження якості освіти та недостатньої дієвості її моніторингу. Вітчизняні науковці, зокрема Л. Гриневич, І. Лікарчук, І. Бабин, А. Литвин, М. Михайличенко, І. Совсун, Г. Солодко, В. Шинкарук, звертають увагу на те, що низька якість освіти в країні спостерігається на фоні чи не найбільших у світі відносних суспільних витрат на освіту (7,5 – 7,6 % валового продукту), а відсутність загальнонаціональної узгодженої на всіх рівнях сис-