

УДК 37.018(4)

О. А. Заболотна

МЕХАНІЗМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄС

Альтернативна освіта, яку в різних джерелах називають „нетрадиційною освітою”, „неконвенціональною освітою”, „холістичною освітою”, „освітньою альтернативою” тощо, охоплює низку підходів до навчання й виховання, які відрізняються від концепцій, що реалізуються в загальній середній освіті. Зважаючи на їх розмаїття і непідпорядкованість чітко визначеній структурі, науковці постають перед проблемою оцінки ефективності альтернативного освітнього досвіду.

Дослідженням теоретичних засад альтернативної педагогіки займалися американські вчені Г. Жиру, М. Епл (M. Apple), К. Епштейн (K. Epstein), А. Дардер (A. Darder), Г. Біллінгс (G. Billings), П. МакЛарен (P. McLaren, (США), Г. Цінн (H. Zinn), Д. Мацедо (D. Macedo), Дж. Козол (J. Kozol), П. Палмер (P. Palmer), Дж. Холт (J. Holt), І. Шор (I. Shor), Дж. Гатто (J. Gatto), канадійські – Р. Міллер (P. Міллер) [4], Дж. Кінчело (J. Kincheloe) та австрієць І. Ілліч (I. Illich). Великий внесок у розуміння теорії альтернативної освіти зробив бразильський науковець П. Фрейре. Сьогодні все більше експертів, консультантів, інспекторів займаються оцінкою якості освітніх послуг, наданих альтернативними школами. Проблема оцінки якості альтернативної освіти присвячені праці європейських і американських науковців У. Лундгрена (U. Lundgren), Г. Вейлера (H. Weiler), А. Кларка (A. Clarke), П. Вільямса (P. Williams), П. Моса (P. Moss).

Проте навіть після виконання низки досліджень немає цілісного підходу до визначення показників, які допоможуть оцінити рівень якості, який забезпечує той чи інший заклад альтернативної освіти. Саме тому важливим є окреслення методика, яка допоможе оцінити якість освітніх послуг альтернативного закладу середньої освіти.

Поняття „якість” не є нейтральним. Це, як зазначає британський дослідник У. Лундгрен з позицій постмодернізму, „соціально сконструйований концепт з чітко окресленими значеннями з царини якісного дискурсу” [2, с. 27], який виконує, в першу чергу „функцію формулювання освітньої політики, будучи невід’ємним складником нової системи контролю” [ibid]. Британський науковець Г. Вейлер образно пояснює думку колеги, стверджуючи, що „те, що децентралізація дає однією рукою, оцінка якості забирає другою” [4, с. 27], тобто не допускає на ринок освітніх послуг авантюрних проєктів, які можуть лише зашкодити розвитку дитини.

Дискурс якості вимагає пошуку чітких і зрозумілих відповідей на запитання щодо якості альтернативної освіти, що є можливим лише за умови розроблення об'єктивних раціональних критеріїв оцінювання.

Отже, на думку А. Кларка, „дослідник повинен зайняти об'єктивну нейтральну позицію щодо об'єкта дослідження. Така наукова відокремленість може стати можливою лише завдяки визначенню дослідницьких інструментів і методів, які служитимуть гарантією неупередженості й обмежуватимуть особистісний контакт між дослідниками і досліджуваними, який може призвести до суб'єктивності суджень” [1, с. 67 – 81].

Визначення критеріїв і їхнє системне застосування мають на меті з'ясувати, чи окремі аспекти функціонування альтернативних інституцій середньої освіти відповідають стандарту. Найважливішими в оцінюванні якості є прозорість і об'єктивність, визначені науковим інструментарієм.

Починаючи з 80-х рр. ХХ ст. дискурс якості застосовували для визначення стандартів, критеріїв, позитивних і негативних рис альтернативної освіти. Критерії, як правило, поділяють на структурні, процесуальні й результативні.

Структурні критерії (у деяких джерелах називають вхідними) стосуються ресурсних і організаційних вимірів навчальних закладів, до яких відносимо кількість учнів, рівень підготовки адміністрації, педагогічних кадрів і допоміжного персоналу, зміст навчання, кількість учнів у класі тощо.

Процесуальні критерії відносяться до видів діяльності дітей, адміністрації, педагогічних кадрів і допоміжного персоналу, форм і методів навчальної діяльності тощо.

Вихідні критерії спрямовані на розвиток дітей під час навчання в альтернативному навчальному закладі, їхній подальший шкільний, соціальний і економічний успіх, який може простежуватися й у дорослому віці. Інші моменти, які беруться до уваги при окресленні вихідних критеріїв, пов'язані із задоволеністю дітей і батьків якістю альтернативних освітніх послуг [3, с. 98].

Аналізуючи питому вагу названих критеріїв, британський дослідник П. Вільямс стверджує, що їх добір може становити складність, тому, на його думку, „результативні критерії рідше беруть за основу дослідження, зважаючи на фінансові й методологічні складнощі, які становить збір і інтерпретація даних щодо успішності учнів і випускників альтернативних шкіл. Наприклад, учні можуть змінювати школи, що робить неможливим виокремлення внеску альтернативної інституції в їхній розвиток. Перш за все, такі дослідження ускладнює необхідність порівняння рівня, з яким учень почав і закінчив навчання в альтернативній школі, і того, як альтернативна освітня система допомогла в подальшій самореалізації учнів тощо. Отже, дослідження на основі результативних критеріїв мають лонгітюдний характер” [5, с. 17].

Як правило, дослідження якості альтернативної освіти базуються на структурних і процесуальних критеріях і доповнюються тими результативними критеріями, які піддаються вимірюванню за період, визначений дослідником, і відповідають його цілям і можливостям.

У виробленні показників оцінювання якості альтернативної освіти прикладом може служити відома Рейтингова шкала навчального середовища закладів дошкільної освіти (Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS)), розроблена двома американськими освітянами – Т. Хармс і Р. Кліфордом на початку 80-х рр. Згодом цю рейтингову шкалу почали використовувати для оцінення якості діяльності низки освітніх закладів як загальноосвітніх, так і альтернативних, що дало змогу застосувати її й для міжнародних порівнянь. Шкала дає уявлення про атмосферу й навчальне середовище освітнього закладу, які представлені у вигляді 43 складників. Всі вони об'єднані в сім груп: використання шкільної території й умеблювання класних кімнат, можливості догляду й піклування про дітей, розвиток мовлення, види діяльності, співпраця, навчальна програма, батьки й персонал. Кожен показник оцінюється за семибальною шкалою, де 1 виставляється за невідповідні умови, а 7 – за відмінні.

Метою нашого дослідження було порівняння закладів альтернативної освіти у традиційних країнах ЄС (представлених Німеччиною і Францією) і країнах, які вступили до Європейського Союзу відносно недавно (представлені Польщею й Болгарією). Особливу увагу звернено на проблему оцінювання якості альтернативних шкіл порівняно із загальноосвітніми школами. Зважаючи на широкий спектр показників для порівняння, ми спочатку провели оцінювання якості шкільного середовища, створеного в закладах альтернативної й конвенціональної освіти.

Виходячи з нашого робочого визначення альтернативної освіти як напряму в педагогічній теорії й практиці, орієнтованого на забезпечення в спеціально організованих педагогічних умовах недержавного навчального закладу внутрішньої свободи й самореалізації дитини, розкриття її природних задатків у процесі пізнання нею навколишнього світу, розглядаємо лише недержавні заклади середньої освіти, які пропонують альтернативні освітні моделі. За результатами проведеного аналізу було створено рейтинг альтернативних шкіл за частотністю використання в описі їхньої діяльності визначених нами ключових слів. З цього рейтингу було визначено 9 альтернативних шкіл (найчастіше шкільних мереж, які об'єднують школи, що керуються спільною альтернативною концепцією), які надалі є предметом нашого поглибленого аналізу. Перш за все, йдеться про вальдорфські школи, школи М. Монтесорі, школи Г. Вінекена, кемпхільські школи, школи С. Френе, школи Р. Вайлд, школи А. Нейла (школи Самерхіл) і школи під егідою освітніх організацій. У кожній країні, обраній для порівняння, було проведено процедуру оцінювання якості освітніх послуг, які надаються двома альтернативними школами й двома загальноосвітніми школами.

У кожній з обраних шкіл ми відвідали й проаналізували шкільне середовище на основі двох класів. До оцінювання якості шкільного середовища були долучені всі вчителі з обраних класів і директор кожної з аналізованих шкіл. Загалом учасниками процедури оцінювання стали 53 учителі. Методи, застосовані під час оцінювання якості шкільного середовища: спостереження, інтерв'ю, анкетування, аналіз статистичних даних. Усі результати були внесені до відповідних протоколів.

Під час спостереження якості шкільного середовища була оцінена трьома незалежними спостерігачами за семибальною шкалою. За тією ж шкалою під час анкетування вона була оцінена трьома вчителями того чи іншого класу. Середнє значення (середнє арифметичне отриманих даних) за даними кожної школи (як альтернативної, так і загальноосвітньої) було внесене до таблиці. Після цього ми вирахували відношення середнього показника з двох проаналізованих альтернативних шкіл у кожній країні до середнього показника з двох проаналізованих загальноосвітніх шкіл. Відношення, більше за 1, демонструвало вищий рівень якості шкільного середовища за аналізованим показником у альтернативних школах; менше за 1 – у загальноосвітніх.

Спочатку ми проаналізували зібрані дані щодо території й умеблювання альтернативних і загальноосвітніх шкіл у традиційних і нових країнах ЄС. Як показав аналіз, альтернативні школи пропонують вищу якість забезпечення меблями для релаксації та комфорту й обладнанням для гри. Крім того, польські й болгарські альтернативні школи продемонстрували кращі умови для приватності (2,7) порівняно із загальноосвітніми школами.

У процесі дослідження якості піклування про дітей у різних типах шкіл було виявлено, що в польських і болгарських альтернативних школах на вищому якісному рівні організовані щоденна зустріч дітей і прощання з ними (1,6), денний відпочинок (2,2) і забезпечення фізіологічних потреб (2,5), ніж у загальноосвітніх школах при роботі з дітьми такого ж віку. Маємо наголосити, що наведені показники не демонструють нижчого рівня якості піклування про учнів у німецьких і французьких альтернативних школах. Отримані результати можуть бути пояснені, перш за все, кращими умовами, створеними в загальноосвітніх школах цих країн (для порівняння: 5 : 3,5; 5 : 2,5; 5 : 2).

Блок інформації, пов'язаної з розвитком мовлення учнів, однозначно довів перевагу альтернативних шкіл у заохоченні дітей до комунікації (1,6 і 2,2), неформальному використанні мови (1,8 і 1,3), у той час, як книги й малюнки в них використовувалися не так часто, як у загальноосвітніх школах (0,6 і 0,7).

Як було визначено, серед видів діяльності, які частіше використовуються в альтернативних школах: малювання (1,9 і 1,3), музика і пластика (1,3 і 1,4), конструювання з кубиків (1,8 і 1,6), піску/води (2,3 і 3), драматизація (2,8 і 2,4) і природознавство (1,8 і 1,6). Традиційні школи набагато успішніші в навчанні математики (0,6 і 0,5), використанні ТБ,

відео і комп'ютерів (лише в традиційних країнах ЄС) (0,7), пропагуванні ідеї культурних відмінностей.

Блок дослідження, спрямований на взаємодію між учасниками навчального процесу, виявив, що альтернативні школи забезпечують вищу якість у нагляді за учнями під час рухливих ігор (1,2 і 1,6), загальному нагляді за учнями (1,2 і 1,6), взаємодії персоналу з учнями (1,6 і 1,7), а також взаємодії учнів між собою (1,5 і 1,8). Проте, як показує аналіз, дисципліна в таких школах не на найвищому рівні.

Щодо організації навчальної діяльності в альтернативних школах, то переважають вільна гра (2 і 2) і групові види діяльності (1,3 і 1,6). Розклад занять як такий відсутній, зважаючи на те, що навчальна діяльність в альтернативних школах базується на засадах трансдисциплінарності. У традиційних країнах Європейського Союзу як у альтернативних, так і в конвенціональних школах створені належні умови для навчання неповносправних учнів. А от у нових країнах ЄС альтернативні школи забезпечують кращі умови для такої категорії учнів. Власне, нерідко ідея таких шкіл розвивалася з практичного досвіду роботи з дітьми з різними виявами неповносправності (М. Монтесорі, Р. Штайнер, Г. Вінекен та ін.)

Кращі умови для персоналу створені в традиційних країнах ЄС щодо забезпечення їхніх особистих потреб (1,1), професійних потреб (1,6), співпраці й взаємодії персоналу (1,6), їхнього контролю й оцінювання (1,9). У нових країнах ЄС в альтернативних школах створені кращі, ніж в загальноосвітніх, умови для батьків (1,6).

Хоча вибірка, представлена в цьому дослідженні, занадто мала, щоб робити однозначні узагальнення щодо організації традиційної чи альтернативної освіти у країнах ЄС, вона дає змогу виявити певну специфіку навчального середовища альтернативних шкіл, незважаючи на їх різноманітний характер. Дослідження продемонструвало, що особливу увагу в альтернативних школах надають умовам для релаксації й комфорту, заохоченню дітей до спілкування і співпраці, роботі з кубиками, водою, піском, драматизації, партнерству дітей і персоналу, груповим видам діяльності.

Це в першу чергу може бути пояснене метою цих альтернативних шкіл. Якими б різними вони не були, всі альтернативні школи вбачають свою місію в підтримці антиавторитарної ідеї, деінституціалізації, деформалізації навчального процесу. Розташування шкіл теж має велике значення: більшість досліджених шкіл розміщені на березі водоймищ, у лісі, у парку або невеликому приязному місті чи селі. Ці школи фінансовані суто з батьківських коштів або коштів акціонерних спілок чи громадських організацій у Болгарії й Польщі, в Німеччині й Франції вони отримують державне дофінансування.

Для повнішого усвідомлення специфіки альтернативних шкіл у різних країнах ЄС важливо глибше дослідити особливості навчального середовища загальноосвітніх шкіл. Слід зазначити, що конвенціональні школи у традиційних країнах Європейського Союзу надають учням більше свободи,

ніж у країнах, які нещодавно приєдналися до ЄС. Крім того, наголосимо, що ідея інтеграційного навчання, яка є досить новою для Польщі й Болгарії, у Франції й Німеччині оприлюднилася добре розвиненою інфраструктурою, спрямованою на забезпечення неповносправним учням доступу до навчання. Наше дослідження виявило вищий рівень дисциплінованості, структурованості розкладу занять, складності навчального матеріалу з дисциплін математичного циклу в конвенціональних школах.

Фактично дослідження було проведене з опорою лише на процесуальні критерії щодо шкільного середовища, проте можемо з певністю стверджувати, що подібні механізми оцінювання або самооцінювання можуть бути використані для самовдосконалення як альтернативних, так і загальноосвітніх шкіл.

Ми усвідомлюємо важливість дослідження різних типів шкіл із застосуванням структурних (вхідних) і вихідних критеріїв, які можуть лягти в основу подальшого аналізу. Серед інших індикаторів якості школи можна виокремити: партнерство школи, сім'ї й громади; управління шкільними фінансами; контроль навчальних досягнень учнів; лідерство; стратегічне планування; забезпечення рівних освітніх можливостей; зміст навчальних курсів і програм; планування занять; оцінювання навчального прогресу учнів; професійний розвиток учителів і адміністрації тощо.

Подальші дослідження можуть охопити більшу вибірку шкіл, учителів, учнів; використання методу випадкового вибору може сприяти об'єктивності оцінювання, а відтак усвідомленню політиками, освітянами, батьками й учнями важливості розумного співвідношення свободи й відповідальності в організації шкільного навчання.

Список використаної літератури

1. Clarke A. Paradigms and methods: Quantity and quality in evaluative research. Paper given at the UK Evaluation Society National Conference / A. Clarke. – London, 1995. – P. 67 – 81. **2. Lundgren U.** Educational policy making decentralisation and evaluation. Evaluation as Policymaking: Introducing Evaluation into a National Decentralised System / U. Lundgren. – London: Jessica Kingsley, 1990. – P. 12 – 32. **3. Moss P.** Beyond Quality in Early Childhood & Care: Postmodern Perspectives / P. Moss. – Florence: Taylor & Francis, Incorporated, 1999. – P. 98. **4. Weiler H.** Decentralisation in educational governance: An exercise in contradiction // Evaluation as Policymaking: Introducing Evaluation into a National Decentralised System / H. Weiler. – London: Jessica Kingsley, 1990. – P. 17 – 32. **5. Williams P.** Making Sense of Quality: A Review of Approaches to Quality in Early Childhood Services / P. Williams. – London: National Children's Bureau, 1994. – P. 10 – 27.

Заболотна О. А. Механізми моніторингу якості альтернативної освіти у країнах ЄС

У статті окреслено шляхи оцінювання альтернативних шкіл за допомогою зрозумілих критеріїв, які піддаються вимірюванню. Автор

дослідив особливості застосування структурних (вхідних), процесуальних і вихідних критеріїв оцінювання якості освітніх послуг альтернативних шкіл. У статті описані результати порівняльного дослідження альтернативних шкіл у традиційних країнах ЄС (представлених Францією і Німеччиною) і країнах, які відносно недавно увійшли до Європейського Союзу (представлених Польщею і Болгарією). Найбільшою мірою в дослідженні взято до уваги процесуальні критерії, які характеризують характер діяльності дітей, учителів і персоналу і особливості їхньої взаємодії.

Ключові слова: альтернативна освіта, альтернативна школа, моніторинг якості альтернативної освіти, критерії оцінювання якості освітніх послуг.

Заболотная О. А. Механизмы мониторинга качества альтернативного образования в странах ЕС

В статье описаны способы мониторинга качества альтернативных школ с помощью понятных измеряемых критериев. Автором описаны особенности использования структурных, процессуальных и результативных критериев оценивания качества образовательных услуг, предлагаемых альтернативными школами. В статье описаны результаты сравнительного исследования альтернативных школ в традиционных странах ЕС (представленных Францией и Германией) и странах, которые сравнительно недавно вошли в состав Европейского Союза (представленных Польшей и Болгарией). В наибольшей степени во внимание приняты процессуальные критерии, характеризующие характер деятельности учеников, учителей и персонала.

Ключевые слова: альтернативное образование, альтернативная школа, мониторинг качества альтернативного образование, критерии оценивания качества образовательных услуг.

Zabolotna O. A. Mechanisms of Alternative Education Quality Evaluation in Some EU Countries

The author dwells on the ways to evaluate alternative schools with the help of clear and measurable criteria. Some peculiarities of applying Input, Process, and Output criteria in the school evaluation have been pointed out. The author has described her comparative study of alternative schools in traditional EU countries (represented by Germany and France) and new ones (represented by Poland and Bulgaria). Process criteria referring to what happens in the institution, in particular the activities of children, the behaviour of staff and interactions between children and adults have been taken into account.

Key words: alternative education, alternative school, alternative education quality evaluation, educational services quality evaluation.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.