
ЗАБОЛОТНА О.А.,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри іноземних
мов, Уманський державний
педагогічний університет
ім. Павла Тичини,
м. Умань

АЛЬТЕРНАТИВНА ОСВІТА І НАВЧАЛЬНІ ДОСЯГНЕННЯ В КРАЇНАХ ЄС

У статті подано порівняльний аналіз оцінювання навчальних досягнень учнів з країн-членів ЄС у співставленні з кількістю середніх закладів альтернативної освіти у цих країнах. Автором зроблено висновок про те, що, незважаючи на певні винятки, країни, у яких надають ширший спектр альтернативних освітніх послуг, демонструють вищі результати під час міжнародних програм перевірки навчальних досягнень учнів.

Ключові слова: альтернативна освіта, міжнародні програми перевірки навчальних досягнень, альтернативна школа, порівняльний аналіз, TIMSS, PISA.

В статье представлен сравнительный анализ оценивания достижений учеников из стран-членов ЕС в соотношении с количеством альтернативных школ в этих странах. Автор утверждает, что несмотря на некоторые исключения, ученики из стран, в которых предоставлен более широкий спектр альтернативных образовательных услуг, демонстрируют более высокие результаты во время международных программ проверки учебных достижений.

Ключевые слова: альтернативное образование, международные программы проверки учебных достижений, альтернативная школа, сравнительный анализ, TIMSS, PISA.

The article presents comparative analysis of EU students' achievements and alternative schools quantity in their countries. The author states that excluding rare cases, the students from the countries with strong alternative education are more likely to demonstrate better educational achievements.

Key Words: alternative education, international programs of students' achievements, alternative schools, comparative analysis, TIMSS, PISA.

© Заболотна О.А., 2014

Альтернативна освіта охоплює низку підходів до навчання і виховання, які відрізняються від концепцій, що реалізуються в загальній середній освіті. Зважаючи на їх розмаїття і невідповідність чітко визначеній структурі, науковці постають перед проблемою оцінки ефективності альтернативного освітнього досвіду.

Сьогодні все більше експертів, консультантів, інспекторів займаються оцінкою якості освітніх послуг, наданих альтернативними школами. Проблема оцінки якості альтернативної освіти присвячена праці європейських і американських науковців: У. Лундгрена (U. Lundgren), Г. Вейлера (H. Weiler), А. Кларка (A. Clarke), П. Вільямса (P. Williams), П. Моча (P. Moss).

Поняття «якість» не є нейтральним. Це, як зазначає британський дослідник У. Лундгрен з позицій постмодернізму, «соціально сконструйований концепт із 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» [6, с. 27], тобто не допускає на ринок освітніх послуг авантюричних 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, що служитимуть гарантією неупередженості й обмеж-

уватимуть особистісний контакт між дослідниками і об'єктом дослідження, який може призвести до суб'єктивності суджень» [1, с. 67–81].

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

Проте навіть після виконання численних досліджень немає цілісного підходу до визначення показників, які посприяють об'єктивному оцінюванню рівня якості, який забезпечує той чи інший заклад альтернативної освіти. Саме тому важливим є окреслення методики, яка допоможе оцінити якість освітніх послуг альтернативного закладу середньої освіти. Метою статті є аналіз оцінювання навчальних досягнень учнів з країн-членів ЄС у співставленні з кількістю середніх закладів альтернативної освіти у цих країнах.

На Європейській конференції дослідників освіти під назвою «Креативність і інновації в освітніх дослідженнях» (Стамбул, 2013) низку доповідей було присвячено міжкультурним порівнянням і контексті міжнародних програм з оцінювання навчальних досягнень учнів (PISA, TIMSS, PIRLS тощо). У доповіді Я. Хансена, який представляв дослідження групи науковців з Гетерберзького університету стосовно змін у освітній нерівності прозвучала думка про те, що результати PIRLS за 2001 і 2011 рр. доводять, що позитивна динаміка, продемонстрована шведськими учнями, може бути обґрунтована освітньою політикою в цій країні. Було наголошено на тому, що свобода вибору навчального закладу і пропозиція достатньої кількості освітніх альтернатив впливає на якість освіти в країні загалом, так і на рівень навчальних досягнень учнів як загальноосвітніх, так і альтернативних шкіл.

Це припущення дало нам стимул

до здійснення порівняльного аналізу якості навчальних досягнень учнів з країн Європейського Союзу за результатами міжнародних програм з перевірки навичок читання (PISA, 2009) [5], математики і природничих дисциплін (TIMMS, 2011) [3; 296] і співставлення результатів з позицією цих країн за кількістю альтернативних шкіл. У такий спосіб ми припускаємо, що свобода вибору навчального закладу, яка визначається наявністю освітніх альтернатив, що можна подати у кількісному вигляді, опосередковано впливає на якість навчальних досягнень учнів. Отже, чим вища позиція країни за кількістю альтернативних шкіл, тим вища її позиція за якісними показниками з читання, математики і природничих дисциплін.

Ми, звичайно, усвідомлюємо суб'єктивність даних щодо кількості альтернативних шкіл, тому що більш показовим воно могло б бути, якби було співвіднесене з кількістю усіх закладів середньої освіти у країні або подане як частка учнів альтернативних шкіл до усіх дітей шкільного віку у країні. Проте, зважаючи на відсутність цих статистичних даних і неможливість їх отримання на рівні усіх країн ЄС, на даному етапі ми спробували, використовуючи відношення населення країни до кількості альтернативних шкіл, визначити коефіцієнт, який, давши уявлення про кількість альтернативних шкіл на мільйон населення, допоміг розташувати країни ЄС за ступенем поширеності освітніх альтернатив: Бельгія (6,7), Нідерланди (6,4), Естонія (6,3), Швеція (5,5), Фінляндія (5,04), Данія (3,17), Німеччина (2,9), Ірландія (2,60), Угорщина (2,58), Австрія (2,57), Люксембург (2,2), Чехія (2,14), Польща (1,8), Латвія (1,7), Словенія (1,55), Литва (1,1), Великобританія (0,7), Франція (0,63), Італія (0,61), Румунія (0,60), Хорватія (0,47), Іспанія (0,27), Словаччина (0,18), Португалія (0,1), Греція (0,09), Болгарія (0), Кіпр (0), Мальта (0).

Далі порівняємо результати міжнародних порівняльних програм щодо

визначення якості навчальних досягнень школярів. Перш за все, дамо загальну характеристику цих тестів.

Міжнародна програма перевірки навчальних досягнень учнів з читання PISA зосереджується на перевірці їхньої здатності використовувати отримані знання для розв'язання проблем у реальних життєвих ситуаціях. Це демонструє зміни у меті та цілях програм навчання, які стають все більше зорієнтованими не на знання, а на можливість їхнього практичного застосування.

Особливостями міжнародної програми PISA є те, що вона:

визначає відмінності в рівнях успішності учнів і аналізує риси, спільні для успішних учнів і країн, порівнюючи рівень успішності з характеристиками учнів, які не пов'язані з суто навчальною діяльністю;

пропонує інноваційний підхід до поняття «грамотність читання», визначаючи його через здатність учнів застосовувати отриману інформацію в головних сферах діяльності і їхні вміння аналізувати, міркувати і спілкуватися при інтерпретації і розв'язанні проблем в різноманітних ситуаціях.

ураховує особливості навчання упродовж життя, що виходить за рамки оцінювання учнівських знань з низки предметів;

здійснюється регулярно, що дає країнам можливість простежувати власний прогрес щодо відповідності основним цілям;

охоплює широкий спектр країн, до яких входять 34 країни-члени ОЕСР і 41 країна з-поза цієї організації

Як у технологічно розвинених, так і країнах, що розвиваються, достатній рівень компетентності учнів у математиці й природничих дисциплінах є принципово важливим, тому великого значення надають міжнародній програмі оцінювання навчальних досягнень TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study), яка досліджує навчальні досягнення учнів 4-го і 8-го років шкільного навчання.

Таблиця 1

Порівняння позицій країн-членів ЄС щодо кількості альтернативних шкіл та результатів перевірки навчальних досягнень учнів з читання (PISA, 2009), математики і природничих дисциплін (TIMMS, 2011)

Країна	К-сть альт. шкіл на 1млн	Позиція за кількістю альт. шкіл	Позиція за результатами PISA (2009) (читання)	Позиція за результатами TIMMS (2011) (математика)	Позиція за результатами TIMMS (2011) (природничі дисципліни)
Бельгія	6,7	1	3	1	17
Нідерланди	6,4	2	2	4	7
Естонія	6,3	3	4	-	-
Швеція	5,5	4	6	16	4
Фінляндія	5,04	5	1	2	1
Данія	3,17	6	10	5	9
Німеччина	2,9	7	7	8	10
Ірландія	2,60	8	8	9	14
Угорщина	2,58	9	12	10	3
Австрія	2,57	10	23	13	6
Люксембург	2,2	11	22	-	-
Чехія	2,14	12	19	12	2
Польща	1,8	13	5	21	20
Латвія	1,7	14	15	-	-
Словенія	1,55	15	16	11	13
Литва	1,1	16	24	6	16
Великобританія	0,7	17	11	3	8
Франція	0,63	18	9	-	-
Італія	0,61	19	14	14	11
Румунія	0,60	20	26	20	18
Хорватія	0,47	21	21	18	15
Іспанія	0,27	22	18	19	19
Словаччина	0,18	23	20	15	5
Португалія	0,1	24	13	7	12
Греція	0,09	25	17	-	-
Болгарія	0	26	25	-	-
Кіпр	0	26	-	-	-
Мальта	0	26	-	17	21

Для кращого візуального сприйняття відповідні позиції (від 1 до 28) були позначені різними відтінками сірого кольору:

1 – 5		11 – 15		21 – 25	
6 – 10		16 – 20		25 – 28	

Це дослідження надає інформацію освітнім адміністраторам, учителям, дослідникам і критичній інтелігенції щодо специфіки функціонування освітніх систем і можливостей освітнього реформування на основі порівняльного аналізу результатів п'яти останніх досліджень. Програма також спрямована на визначення рівня компетентності у розв'язанні життєвих задач, пов'язаних з математичним контекстом. Крім того, предметом дослідження TIMSS є зміст навчальних програм, особливості навчальної діяльності і забезпечення ресурсами, відмінності на рівні віку, статі тощо.

У 2011 р. у цій програмі взяли участь 63 країни, з них 21 країна Європейського Союзу; не були учасниками TIMMS Естонія, Люксембург, Франція, Латвія, Греція, Болгарія, Кіпр. З метою проведення порівняння ми виокремили країни-члени ЄС, які брали участь у програмах перевірки навчальних досягнень PISA (2009) і TIMMS (2011), та визначили їхню позицію в рейтингу країн ЄС з метою перевірки висловленого нами вище припущення щодо опосередкованої залежності рівня якості навчальних досягнень учнів у окремих країні ЄС від наявності кількості освітніх альтернатив у цій країні (Див. табл. 1).

Порівняльний аналіз дав змогу зробити такі висновки:

- Країни, які очолюють список за показником кількості альтернативних шкіл на 1 млн населення (Бельгія, Нідерланди, Естонія, Швеція, Фінляндія), демонструють високий рівень навчальних досягнень учнів як з читання, так і з математики, і природничих дисциплін. Так, наприклад, Нідерланди, які знаходяться на другій позиції щодо поширення альтернативних шкіл, займають таке ж місце серед країн Європейського Союзу за навчальними досягненнями учнів з читання за результатами PISA-2009, четверте місце – з математики і 7 – з природничих дисциплін за результатами

TIMMS-2011. Виняток становлять: результати Бельгії з природничих дисциплін (17) і Швеції – з математики (16). Естонія не брала участі у дослідженнях TIMMS, тому не можемо брати її до уваги у наших висновках. Стабільно високі показники з «грамотності читання», які перевіряє PISA, доводять, що у країнах, які стоять на позиціях підтримки альтернативних освітніх ідей, у шкільній освіті звертають увагу на розвиток критичного мислення, цілісного сприйняття дійсності, аналізу і піддання істинності знання сумніву.

- Країни, що займають 6 – 10 позицій за кількістю альтернативних шкіл, як правило, перебувають приблизно у цьому ж діапазоні і за результатами перевірки навчальних досягнень. Так, яскравими прикладами цього є Німеччина – 7 позиція з кількістю альтернативних шкіл, 7, 8, 10 місця у програмах PISA і TIMMS, Данія – 6, 10, 5, 9 місця відповідно. У цій категорії винятки становлять Австрія (23 місце з читання), Угорщина (12 місце з читання), Ірландія (14 місце з природничих дисциплін)
- Досить однорідними є показники тих країн, у яких альтернативні школи зовсім не поширені (Болгарія, Кіпр, Мальта) – вони або не беруть участі у міжнародних дослідженнях навчальних досягнень учнів, або займають у них місця в кінці рейтингової таблиці (Болгарія – 25 місце з читання, Мальта – 17 місце з математики і 21 місце – з природничих дисциплін). Отже можна зробити висновок про недостатній рівень інноваційної активності освітньої політики цих країн, що поширюється як на освітні альтернативи, так і на інноваційні проекти міжнародної перевірки рівня навчальних досягнень учнів. Отже, проведений аналіз оцінювання навчальних досягнень учнів з країн-членів ЄС у співставленні з кіль-

кістю середніх закладів альтернативної освіти у цих країнах дав підстави стверджувати, що, незважаючи на певні винятки, країни, у яких надають ширший спектр альтернативних освітніх послуг, демонструють вищі результати під час міжнародних програм перевірки навчальних досягнень учнів.

Звісно лише викладені вище узагальнення не можуть бути основною для комплексних висновків. Вони є одним із елементів оцінювання закладів альтернативної шкільної освіти у країнах ЄС. Іншими елементами, опис яких не увійшов до цієї статті, є оцінювання навчального середовища альтернативних шкіл країн – традиційних і нових членів ЄС (на прикладі Німеччини, Франції, Польщі і Литви), проведене на основі Рейтингової

шкали оцінювання навчального середовища навчальних закладів (Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS)), а також оцінювання шкільної атмосфери у альтернативних школах, що теж відбувалося у порівнянні з тими ж показниками, отриманими у результаті опитування такої ж кількості учнів у конвенціональних школах.

Отже, у результаті описаних вище процедур порівняльного оцінювання на кількох рівнях, можемо стверджувати, що альтернативні школи мають потенціал для надання освітніх послуг у відповідному навчально-виховному середовищі, у комфортній шкільній атмосфері, а також для підвищення якості освітніх послуг, які надаються як альтернативними, так і конвенціональними школами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

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* / U. Lundgren // *Evaluation as Policymaking: Introducing Evaluation into a National Decentralised System*. – London : Jessica Kingsley, 1990. – P. 12–32.
3. Martin M., Mullis I., Foy P. *TIMSS. Trends in International Mathematics and Science Study* / Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis, Pierre Foy, and Gabrielle M. Stanco. – Amsterdam: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2012. – 528 p.
4. Martin M., Mullis I., Foy P. *TIMSS 2011 International. Results in Science*. *International Association for the Evaluation of Educational* / Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis, Pierre Foy, and Gabrielle M. Stanco. – Amsterdam: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2012. – 528 p.
5. OECD (2010), *PISA 2009 Results: Executive Summary* [Electronic resource]. – URL : <https://docviewer.yandex.ru/?url=ya-mail%3A%2F%2F2420000000569964931%2F1.3&name=46619703.pdf&c=52741b435cba&page=7>
6. Weiler H. *Decentralisation in educational governance: An exercise in contradiction* / H. Weiler // *Evaluation as Policymaking: Introducing Evaluation into a National Decentralised System*. – London : Jessica Kingsley, 1990. – P. 5–38.