

Відомості про автора

Макеева Олена Анатоліївна – аспірант кафедри педагогіки, факультет психології, Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: (044) 521-35-13, pedagogika@ukr.net

Макеева Елена Анатольевна – аспірант кафедры педагогики, факультет психологии, Киевского национального университета имени Тараса Шевченко.

Контактная информация: (044) 521-35-13, pedagogika@ukr.net

Makeyeva Olena – Ukraine, Kyiv; PhD student (Pedagogical Sciences) of Pedagogy Department of Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: (044) 521-35-13, pedagogika@ukr.net

УДК 378:[37.01]

I. Маріуц, канд. пед. наук, асист.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

АВТОНОМІЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ШКІЛ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті досліджено досвід становлення автономії шкіл Європейського Союзу як стратегії децентралізації, а в результаті гуманізації управління середньою освітою; розкрито фінансові та законодавчі умови становлення автономії школи у різних країнах ЄС. Виявлено, що такий тип управління школою імплементовано починаючи з 1980-х рр. лише у декількох країнах-новаторах та набував поширення з початком 1990-х рр. (Бельгія, Нідерланди), а інші європейські країни впроваджували цей тип управління школою у наступному десятилітті. Досліджено перші практики становлення шкільної автономії у країнах ЄС. З'ясовано, що за ступеню автономії європейські школи розподіляються на чотири основні категорії відповідно до наданих їм сфер відповідальності. Розкрито основні рівні автономії, наданої школам у використанні державних коштів, відповідно до покриття кількох рядків бюджету (капітальних витрат, операційних витрат та витрат на придбання комп'ютерного обладнання), які умовно виділяють три групи країн.

Ключові слова: автономія школи, децентралізація управління, гуманізація управління, європейський досвід.

Постановка проблеми. XXI століття в Україні вирізняється суттєвими політичними, економічними та соціальними змінами, у контексті яких, автономію навчальних закладів розглядаємо як необхідну умову реалізації відкритості, диверсифікації та здатності до змін національної системи освіти. Модернізація освіти шляхом надання самостійності навчальній установі відбувається через зміни у змісті освіти та контролю його якості, управлінні школою і шкільною системою, змінами у системі фінансування школи. Досліджуючи такі зміни у Західній Європі, у напрямі шкільної автономії, виявлено, що цей процес відбувається близько трьох десятиків років та деякі країни мають значні напрацювання у зазначеному напрямі. Тому для вітчизняної системи середньої освіти було б доцільно вивчити передовий досвід європейських країн у галузі модернізації управління середньою освітою, забезпечення автономії школи, децентралізації процесу прийняття управлінських рішень зокрема.

Крім того, зазначене положення регламентується "Національною доктриною розвитку освіти", яка передбачає розв'язання складних завдань інтеграції України до європейського та світового освітнього простору: "... розвиток ринку освітніх послуг... розширення міжнародного співробітництва, моніторинг та використання кращого зарубіжного досвіду у сфері освіти тощо" [1, с. 5].

Метою нашого дослідження є дослідити досвід становлення автономії шкіл Європейського Союзу як вияву децентралізації та гуманізації управління середньою освітою та окреслити перспективи та визначити труднощі, які можуть спіткати вітчизняну школу на шляху до її автономії.

Стан дослідження. До питання реформування європейської середньої освіти зверталися такі вітчизняні вчені, як: М. Авраменко, Г. Алексеєвич, А. Алексюк, О. Матвієнко, О. Локшина, Л. Онищук, Л. Пуховська, Г. Єгоров, Н. Лавриченко, Б. Мельниченко, А. Сбруєва; та зарубіжні вчені, такі як: П. Ананд (P. Anand), М. Ексуортсі (M. Exworthy), Б. Калдуел (B. Caldwell), Дж. Спінкс (J. Spinks), Р. Хігам (R. Higham), П. Ерлі (P. Earley), М. Оніг (L. Rainey).

Виклад основних положень. Розвиток будь-якої країни визначає показник людського потенціалу, який

складається з індексу добробуту, довголіття та освіти. Основу освітньої системи складає загальна середня освіта, а керівник школи постає ключовою особою в реалізації освітніх реформ, оскільки саме він є основним провідником і транслятором модернізаційних змін у щоденну роботу школи. Сьогодні Уряд України приділяє значну увагу розвитку шкільної освіти [2], а зокрема питанню автономії шкіл. Тому для вітчизняної шкільної освіти актуальним буде вивчення передових практик розвинених країн Європи.

Дослідження становлення шкільної автономії у країнах Європейського Союзу дало можливість виявити, що автономія шкіл не була традицією у Європі. Такий тип управління школою імплементовано починаючи з 1980-х р. лише у декількох країнах-новаторах і у досить обмежений спосіб та набував поширення з початком 1990-х рр. Інші країни впроваджували цей тип управління школою у наступному десятилітті у той час як країни-новатори розширювали його.

Не зважаючи на певні відмінності в історичних моделях організації освіти у Європі дві країни виділяються з позиції їх високорозвинених традицій шкільної автономії – це Бельгія та Нідерланди. У Бельгії освітою традиційно керували "регулюючі органи", які по різному називалися у фламандському, французькому та німецькомовному суспільстві та користувалися високим ступенем свободи, як у державних, так і у приватних школах у сфері методів навчання, управління людськими та іншими ресурсами, що підтримувалося конституцією. У Нідерландах свобода викладання і шкільної автономії з'явилася на початку XX ст., хоча політика 1970-х рр. підживляла принцип шкільної автономії та протягом 1980-х рр. школам знову передано багато обов'язків з боку "регулюючих органів" з метою стимулювання інновацій їх діяльності.

Історично склалося так, що школи решти країн Європи не мали великої свободи у визначенні навчального плану і встановленні навчальних цілей або в управлінні фінансовими і людськими ресурсами. Лише з 1980-х рр. цей рух почав розвиватися у вигляді обмеженої передачі повноважень школам.

Таблиця 1

Становлення політики шкільної автономії у країнах ЄС (авт)

1985 р.	Франція	У межах загальної програми децентралізації прийнято регулювання, яке визначало зміст обмеженої форми автономії.
1988 р.	Сполучене Королівство (Англія й Уельс)	У законі про реформування освіти передбачено збільшення шкільної автономії шляхом передачі обов'язків їй управління фінансовими і людськими ресурсами, що історично належало місцевим органам управління освітою; введено централізований контроль шкільної програми і механізми оцінювання учнів, тому у цій сфері роботи школи вбачали підризи їх автономності.
1989 р.	Північна Ірландія	
1991 р.	Чехія, Угорщина, Польща, Словаччина, країни Балтії	Розпад колишнього Радянського Союзу та подальші соціально-політичні чинники стали сигналом для прийняття такого методу управління школою.
1993 р.	Австрія	Прийнято першу реформу шкільної освіти, що надавала школі автономії.
2003 р.	Литва	Почали впровадження пілотних проектів що стосувалися автономії шкіл.
2004 р.	Німеччина	
2004 р.	Люксембург	
2006 р.	Румунія	
2006 р.	Іспанія	Прийнято закон про освіту, у якому значної уваги приділено принципам шкільної автономії у сфері планування, управління та організації навчальної діяльності. Школи повинні були нести відповідальність за розробку і реалізацію освітніх і управлінських планів під керівництвом відповідних органів управління освітою.
2006 р.	Латвія	Ввели в дію нові регулювання, які мали на меті обмежити зовнішнє управління школою.

З табл. 1 бачимо, що політика шкільної автономії набула більшого поширення протягом 1980-х – 2000-х років. У країнах Північної Європи шкільна автономія здійснювалася у межах політики державної децентралізації. Початок цьому поклали законодавчі акти, положення, врегулювання та пілотні проекти. Варто зазначити, що країни, які раніше розпочали впровадження політики шкільної автономії надалі розширювали повноваження, яких вже було надано школам раніше.

За ступеню автономії європейські школи розподіляються на чотири основні категорії відповідно до наданих їм сфер відповідальності. *Повна автономія* – школа приймає рішення у межах закону без втручання зовнішніх органів (навіть якщо вони повинні проконсультуватися з вищими органами влади); *обмежена автономія* – школа приймає рішення у межах запропонованих варіантів вищим органом управління освітою або отримує схвалення своїх рішень від вищого органу влади. Школи *вважаються без автономії*, коли вони взагалі не вповноважені приймати рішення щодо власного поступу. *Четверта* категорія – у певних країнах адміністративний орган та/або місцеві органи влади мають право самостійно вирішувати, чи слід делегувати їм повноваження у прийнятті рішень в певних питаннях на рівень школи. У таких випадках можуть бути відмінності на рівні однієї країни між школами за рівнем і сферою делегованих повноважень. Так, наприклад, у Нідерландах, компетентний орган *"bevoegd gezag"* відповідає за вибір галузі, у якій він делегує повноваження школі. Рідше можемо побачити подібні приклади в Данії (придбання нерухомого майна і комп'ютерної техніки, підбір заміни відсутніх учителів здійснюється за рахунок державних коштів) та у Фінляндії (використання державних коштів для витрат на обслуговування потреб школи і найму вчителів) [5, с 17].

Вертикальна політика шкільної автономії. Концептуально, шкільна автономія повинна відповідати місцевим особливостям. Історично цей принцип управління школою тісно пов'язаний з попитом на свободу викладання відповідно до вимог зацікавлених сторін (керівників шкіл, батьків і т.д.). Проте, з 1980 р. у Європі, ці реформи були закладені відповідно до національних правових рамок, які демонструють ієрархічну модель процесу прийняття рішень без помітної ініціативи зі сторони шкіл. Насправді, у більшості європейських країн, масштаби шкільної автономії визначаються відповідно до національних правових рамок і насаджуються на всі школи. У переважній більшості випадків така політика закладена чіткими рамками законодавства.

У першому випадку школам надано нових обов'язків відповідно до загальних правил, які охоплюють широкий діапазон аспектів шкільної системи, таким чином, шкільна автономія не була їх основною метою. Відтак, в Іспанії, різні загальні положення закону про освіту і нормативні акти пройшли в контексті прогресуючої децентралізації, визнали законне право Автономних Співтовариств у врегулюванні автономності у своїх школах, хоча вони також встановили базову загальну рамку, що призвела до однорідної структури з цього питання на національному рівні. Таким же чином, у Франції у найперших законодавчих актах з децентралізації надано єдиного статусу (EPLE – Etablissement Public Local d'Enseignement – Local Public School) установам (ISCED 2 – перший етап середньої освіти або другий етап базової освіти), що надало їм статусу юридичної особи, а це вже є необхідною умовою для отримання автономії у управлінні. У Польщі Закон про систему освіти від 7 вересня 1991 р. у поєднанні із Законом про місцеве самоврядування від 8 березня 1991 р. окреслили нові повноваження місцевих органів влади щодо освіти і передачі повноважень школам [3]. У Сполученому Королівстві (Англія й Уельс), Акт про реформування освіти 1988 р. передає багато повноважень окремим школам, котрими раніше були наділені "місцеві органи управління освітою". Аналогічні реформи освіти були проведені у 1989 р. Північній Ірландії. Італія також прихильна до цього руху з 2001 р., адже стаття 117 Конституції визнає автономність шкільних установ, надає державну владу у визначенні загальних освітніх стандартів, основних принципів та базових рівнів надання освітніх послуг по всій країні. Регіони несуть відповідальність за законодавство у питаннях навчання "з урахуванням положень для шкільної автономії". Ці загальні заходи 2001 р. обумовили спеціальні законодавчі рамки для автономії шкіл: Закон № 59, 15 березня 1997 р. Греція також потрапляє до цієї категорії.

У другому випадку, що зустрічається рідше та включає у себе кілька країн, які уклали статут для автономії шкіл відповідно до законодавства розробленого спеціально з цією метою. Саме до цього випадку належить Люксембург, який прийняв спеціальне законодавство (від 25 червня 2004 р.) щодо управління загальноосвітніми середніми школами і технічними середніми школами, що проклало шлях до запровадження пілотного проекту шкільної автономії. Подібним чином і в Португалії, Наказ 1998 р. був присвячений визначенню меж шкільної автономії. Ця тенденція для конкретного законодавства разом з новими напрямками думки які підтримували реформи, стала більш поширеною з 2000 р. З цього часу шкі-

льна автономія не була самоціллю, а поставала незалежно від більш загальних національних реформ або питань модернізації державного управління.

Щодо *третього випадку*, то він зустрічається вкрай рідко. З метою визначення шкільної автономії деякі країни покладаються на більш гнучкі адміністративні регулювання видані виконавчою владою, що за своєю природою набагато легше піддаються адаптації. Наприклад, подібне можемо спостерігати на певних німецьких землях, таких як Баден-Вюртемберг (Baden-Württemberg) де проект під назвою "Автономія шкіл та управління освітою у 2006/07 навчальному році" або в Баварії, де схеми "передачі лідерства" були розроблені як частина адміністративного проекту "Пілотний проект Модус Ф" (Pilot Project Modus F) [4]. Проте, якою б не була обрана модель, будь то загальне законодавство освіти, законодавство з визначеної специфіки або більш гнучкі норми, вона була визначеною на центральному рівні законодавчими процедурами. Таким чином автономність була впроваджена у школах багатьох країн.

Варто зазначити, що самостійно школи не прагнули автономії, проте законодавством передбачено можливість передачі нових обов'язків без права шкіл на висловлення власної думки з даного питання. Насправді ж, школи набули нових обов'язків, незалежно від їх власного бажання. У кращому випадку, при деяких реформах, таких як у Португалії або на Землях Німеччини (наприклад, Рейнланд-Пфальц (Rhineland-Palatinate)) школам було дозволено приймати рішення щодо приєднання до пілотних проектів. Позиція Сполученого Королівства (Англія) примітна тим, що, не тільки всі школи отримали значні фінансові та управлінські повноваження, а також є деякі категорії шкіл з додатковими привілеями. Школи можуть обирати юридичну категорію, яка найкращим чином відповідає їх характеру і прагненням. Така різноманітність не є новою, адже права база створена у 1944 р. дала можливість школам підтримуватися за рахунок добровільних організацій, наприклад церкви, щоб обрати систему правової категорії (надання допомоги або контролю) пов'язаної з рівнем автономії та фінансовою відповідальністю, котру вони хотіли зберегти. До цих категорій шкіл належали: школи, що підтримувалися за рахунок грантів (з 1988 по 1998 рр.); школи, що підтримуються за рахунок фондів (з 1998 р.); і з 2007 р., школи "на піклуванні" (при організації). З 1988 р. програма Міського технологічного коледжу, та з 2000 р. програма Академії впроваджують додаткові рівні незалежності для нових шкіл. Крім цих важливих винятків, шкільна автономія була накладеною вертикально по всій Європі [7].

Такий вертикальний характер процесу шкільної автономії утверджені відсутністю будь-якої ініціативи від співробітників школи. Беручи до уваги нові свободи, було б логічно для персоналу бути на авангарді руху або, принаймні, мати сильний вплив через профспілки або асоціації керівників шкіл. Проте, варто зазначити, що їх внесок був дуже обмежений. У деяких країнах з представниками шкільного персоналу проводились, у кращому випадку, консультації з приводу планів реформування. В Естонії, об'єднання керівників шкіл було залучено до розробки нових ідей щодо шкільної автономії шляхом внесення поправок до закону, які були згодом інтегровані у реформи.

Деякі країни Північної Європи також приступили до консультування з профспілками щодо реалізації своїх реформ. У Болгарії з об'єднанням керівників шкіл також консультувалися щодо процесу автономії школи у ході реформи на рівні ISCED 2 – перший етап середньої освіти або другий етап базової освіти. В інших країнах школи також брали участь у розробці практичних кроків, у яких запроваджувалась шкільна автономія. Від школи

до школи велися переговори з урядом Люксембургу, перш ніж повноваження були надані школам. Більш масштабно до цього питання підійшла Італія, організувавши велику консультацію зі школами, перш ніж впровадити Закон № 59 про шкільну автономію. 90% італійських шкіл висловили свою думку про результати шкільної автономії, її керівництво, доступ до навчання, співвідношення між шкільною автономією і національною системою освіти. Подібним чином, на експериментальному етапі в школах Румунії були проведені консультації, з метою виявлення їх потреб і труднощів, що зустрічалися у використанні своїх нових обов'язків. Не дивлячись на те, що з профспілками і школами були проведені консультації в деяких країнах, не схоже, що передача повноважень є результатом вимог, висунутих працівниками освіти. За винятком Італії, чия доповідь підкреслює високі вимоги зі сторони керівників шкіл, і Словенії, у якій згадується інтенсивна діяльність вчителів щодо педагогічних інновацій, пов'язаних з подальшим розглядом педагогічної автономії під час перехідного періоду після здобуття незалежності (1990–1996 рр.) [6].

Досвід скандинавських країн помітно відрізняється від цього дуже централізованого процесу делегування повноважень. У Данії, Фінляндії, Швеції і Норвегії, місцева влада стала основним гравцем в системі освіти і може прийняти рішення про надання автономії школам, що знаходяться під їх контролем, якщо вони вважатимуть це за потрібне. Всередині кожної країни це призвело до розвитку різних моделей, за допомогою яких більше повноважень було передано школам. Так само у Нідерландах – принципи, що лежать поза дерегуляцією спонукали уряд припинити втручання у поглиблене управління школами і тому залишили більше свободи управління для керівників шкіл [5].

У цілому, після трьох десятиліть широкомасштабних змін, політика шкільної автономії зараз поширена у більшості європейських країн. Використання підходу управління по вертикалі, забезпечує міцну основу для нових шкільних свобод.

У залежності від рівня автономії, наданої школам у використанні державних коштів умовно можемо розподілити країни ЄС на *три групи* відповідно до покриття кількох рядків бюджету: капітальних витрат, операційних витрат та витрат на придбання комп'ютерного обладнання. У *першій групі* (Бельгія, Латвія і Швеція) школи мають повну автономію у використанні коштів для цих бюджетних статей, звичайно, у правових межах. Формально делегування можливе, але, швидше за все, буде зустрічатися не у всіх частинах Нідерландів. У Данії, в залежності від виду витрат, рішення можуть бути/або не бути делеговані школам адміністративним органом або приймаються самими школами. Делегування також зустрічається у Фінляндії, за винятком будівельних витрат, які не потрапляють у сферу відповідальності шкіл. Проте, у *другій групі* – школи не мають ніякої автономії у використанні державних коштів: Болгарії, Ірландії (ISCED 1 – початкова освіта/перший етап базової освіти), Франції (ISCED 1), Кіпрі і Румунії. У цих країнах рішення приймаються вищими органами управління освітою, хоча під час процедури можуть проводитися консультації зі школами. Греція є винятком, так як поточні витрати заздалегідь визначені, але за погодження з школою. *Третя група* включає країни, де ступінь автономії змінюється у залежності від категорії витрат. Як правило, всі ці країни мають більше автономії для керування поточними витратами аніж капітальними. В останньому випадку, школи часто не мають автономії взагалі. У Литві вона обмежена для обох категорій витрат. У Франції (ISCED 2) рішення про поточні витрати і придбання комп'ютерного обладнання може здійснюватися на рівні шкіл зі схвалення вищого органу

управління освітою. У Ліхтенштейні (ISCED 2) ступінь автономії варіюється у залежності від рівня витрат. У Нідерландах, делегування повноважень щодо капітальних витрат і/або придбань від компетентного органу "bevoegd gezag" формально можливе, але, швидше за все, залишиться у межах компетентного органу [5, с 18].

Висновки. Рух шкільної автономії у Європі розвивається поступово, протягом декількох десятиліть, та тісно пов'язаний з реформами, які варіюються у залежності від періоду, країни і навіть географічного регіону, у якому вони були представлені, тобто у залежності від історичних та соціально-політичних умов. Це питання було у центрі освітніх реформ 1980-х рр. у таких країнах, як Іспанія, Франція та Сполучене Королівство, а у 2000-х у Німеччині та Люксембурзі, які знаходяться у процесі змін. Цілі реформ розрізняються залежно від часу їх проведення, досягненнями школи і місцевої демократії у децентралізації і поліпшенні роботи держапарату або підвищенні якості освіти. Однак, крім різних цілей, також слід зазначити, що у більшості країн, політика шкільної автономії поступово ставала незалежною від загальної політики державного оновлення і децентралізації адміністративних повноважень у сфері освіти. На ступінь шкільної автономії у країнах ЄС впливають надані їм сфери відповідальності у прийнятті рішень та у використанні державних коштів. Спочатку, підняті до рівня основного принципу управління школою і політикою, установи повинні бути автономними, щоб гарантувати свободу викладання, для зміцнення демократії місцевих шкіл і завершити процес децентралізації. Автономія школи сьогодні стала, у більшості країн, інструментом для досягнення освітніх цілей, перш за все даючи більше свободи школі та учителям для підвищення якості освіти.

Основний стимул до реформування вітчизняної системи шкільної освіти вбачаємо у гарантіях свободи викладання, що зміцнює демократію у місцевих школах і завершує процес децентралізації. Вагомі напрацьовані країнами Європейського Союзу на шляху розвитку автономії шкіл заслуговують на вивчення вітчизняними нау-

ковцями та виокремлення ефективних практик і впровадження їх в Українську систему шкільної освіти, адже у більшості європейських країн шкільна автономія стала інструментом для досягнення освітніх цілей та надала більше свободи керівникам і учителям, що сприяло підвищенню рівня якості освіти.

Список використаних джерел

1. Сбруева А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англоговірних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): Монографія. – Суми: Козацький вал. 2004. – 500 с.
2. Управління освітою та шкільна автономія: погляд зі школи: аналітична доповідь / За заг. ред. Парашченко Л.І. – К.: "ЗУП", 2013. – 64 с.
3. Anand P., Exworthy M., Frossini F. and Jones L. Autonomy and Improved Performance: Lessons for an NHS Policy Reform, Public Money and Management – 2012., 32(3): 209–216.
4. Caldwell B. and Spinks J. 2013a. Leading the Self-Transforming School, Seminar Series 223, Centre for Strategic Education, Melbourne.
5. Eurydice School Autonomy in Europe. Policies and Measures, Brussels: Eurydice 2007 – 64 p. ISBN 978-92-79-07522-3, с 18.
6. Higham R. and Earley P. School Autonomy and Government Control: School Leaders' Views on a Changing Policy Landscape in England, Educational Management Administration and Leadership, 2013. № 41(6): 701–717.
7. Honig M. and Rainey L. Autonomy and School Improvement: What Do We Know and Where Do We Go From Here? Educational Policy, 2012, 26(3): 465–95.

References

1. Sbrueva A. A. Tendentsii reformuvannya serednoi osvity rozvynenykh anhlomovnykh krain v konteksti hlobalizatsii (90-ti rr. KhKh – pochatok KhKhI st.): Monohrafiia. – Sumy: Kozatskyi val. 2004. – 500 s.
2. Upravlinnia osvitoiu ta shkilna avtonomiia: pohliad zi shkoly: analitichna dopovid / Za zah. red. Parashchenko L.I. – K.: "ZUP", 2013. – 64 s.
3. Anand P., Exworthy M., Frossini F. and Jones L. Autonomy and Improved Performance: Lessons for an NHS Policy Reform, Public Money and Management – 2012., 32(3): 209–216.
4. Caldwell B. and Spinks J. 2013a. Leading the Self-Transforming School, Seminar Series 223, Centre for Strategic Education, Melbourne.
5. Eurydice School Autonomy in Europe. Policies and Measures, Brussels: Eurydice 2007 – 64 p. ISBN 978-92-79-07522-3, с 18.
6. Higham R. and Earley P. School Autonomy and Government Control: School Leaders' Views on a Changing Policy Landscape in England, Educational Management Administration and Leadership, 2013. № 41(6): 701–717.
7. Honig M. and Rainey L. Autonomy and School Improvement: What Do We Know and Where Do We Go From Here? Educational Policy, 2012, 26(3): 465–95.

Надійшла до редколегії 07.11.16

I. Mariuts, PhD (Pedagogical Sciences), Lecturer
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

EUROPEAN SCHOOLS AUTONOMY IN THE CONTEXT OF HUMANIZATION OF EDUCATION

The article describes the experience of school autonomy formation in European Union as a decentralization strategy, as a result of management humanization on secondary education level; the article highlights the financial and legal prerequisites of school autonomy in different EU countries. This type of school management was implemented since the 1980s only in a few countries which were innovators in this direction and after become more spread with the beginning of the 1990s. Other European countries have implemented this type of school management in the next decade. The best practices in school autonomy of the two countries, which stand out in terms of their highly developed traditions of school autonomy – Belgium and the Netherlands, were detected and studied. Also, the first practices of the formation of school autonomy policies in the EU countries have been studied and highlighted in the article.

It was founded that the levels of school autonomy in Europe are divided into four main categories in accordance with the responsibilities granted them: full autonomy; limited autonomy, lack of autonomy and the last, the fourth category – in some countries the administrative body and/or local authorities have the right to decide to delegate their authority in decision-making in certain matters at the school level (Netherlands, Denmark, Finland).

It outlines the main levels, provided the schools autonomy in the use of public funds, under the cover of several budget lines (capital costs, operating costs and expenses for the purchase of computer equipment) which are conventionally divided into three groups of countries: the first group includes countries with full autonomy within the legal framework (Belgium, Latvia and Sweden), the formal delegation of powers is possible in the Netherlands, Denmark, Finland; in the second group – schools have no autonomy in the use of public funds, and decisions are made by the higher education authorities, possibly counseling to schools: Bulgaria, Ireland, France, Cyprus and Romania; the third group – country where the level of autonomy varies according to the category of expenditure.

Keywords: school autonomy, decentralization of educational management, humanization of management, European experience in decentralization of educational management.

И. Мариуц, канд. пед. наук, ассист.
Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

АВТОНОМИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ ШКОЛ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье исследован опыт становления автономии школ Европейского Союза как стратегии децентрализации, а в результате гуманизации управления средним образованием; раскрыты финансовые и законодательные условия становления автономии школы в разных странах ЕС. Выявлено, что такой тип управления школой имплементирован начиная с 1980-х гг. только в нескольких странах-новатор и стал распространен с началом 1990-х г. (Бельгия, Нидерланды), а другие европейские страны внедряли этот тип управления школой в следующем десятилетии. Исследованы первые практики становления школьной автономии в странах ЕС. Установлено, что по степени автономии европейские школы делятся на четыре основные категории в соответствии с предоставленными им сферами ответственности. В статье раскрыты основные уровни автономии европейских школ по предоставленным им полномочиям в использовании государственных средств, в соответствии с покрытием нескольких строк бюджета (капитальных, операционных расходов и расходов на приобретение компьютерного оборудования).

Ключевые слова: автономия школы, децентрализация управления, гуманизация управления, европейский опыт, децентрализации управления образованием.

Відомості про автора

Мариуц Ілона Олександрівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки, факультету психології, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Україна, Київ;

Контактна інформація: (044) 521-35-13, ilonamariuts@gmail.com

Мариуц Илона Александровна – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогики, факультета психологии, Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, Украина, Киев;

Контактная информация: (044) 521-35-13, ilonamariuts@gmail.com

Mariuts Ilona – PhD (Pedagogical Sciences), Lecturer of Pedagogy Department of Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact Information: (044) 521-35-13, ilonamariuts@gmail.com

УДК: 37.013.373.3

С. Мартиненко, д-р пед. наук, проф.
Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Аналізується проблема формування готовності вчителя початкової школи до діагностичної діяльності в системі особистісно-розвивального навчання, визначаються педагогічні умови, що сприяють ефективності означеного процесу.

Ключові слова: формування готовності, вчитель початкової школи, діагностична діяльність, особистісно-розвивальне навчання, учні початкової школи.

Постановка проблеми. Успішне вирішення проблеми здійснення діагностування в особистісно-розвивальному навчанні вимагає від педагогів, перш за все, готовності до такого виду діяльності. Окреслене питання є досить своєчасним і актуальним для реформування вітчизняної освіти, зокрема початкової школи.

Стан досліджень. Як засвідчує проведений аналіз педагогічних досліджень, цей аспект знайшов достатнє висвітлення у науковій теорії та практиці сучасної школи. Зокрема, у працях В. Бондаря, І. Зязюна, В. М'ясищева, К. Платонова, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоевої, Д. Узнадзе розкриваються теоретичні основи професійної готовності, які охоплюють володіння професійною компетентністю, що вміщує знання, вміння, навички, практичний досвід, ставлення до діяльності за профілем.

Готовність до діяльності більшість науковців розглядають на особистісному та функціональних рівнях: як активний стан особистості, що породжує діяльність і її наслідки; як якість, яка визначає установку на розв'язання професійних ситуацій та завдань; як передумова для цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості й ефективності; як інтегроване професійно-педагогічне утворення, яке має складову багатокomпонентну структуру та засвідчує обізнаність і здатність ефективно їх застосовувати в практичній діяльності.

Психологічна готовність визначається як складна динамічна структура, що охоплює інтелектуальні, емоційні, мотиваційні та вольові особливості психіки людини відповідно до зовнішніх умов і завдань діяльності. Показниками психологічної готовності, що складають її структуру, як зазначають учені, є: усвідомлення мети, реалізація якої дозволяє виконувати поставлені завдання; визначення й оцінка умов, у яких буде протікати діяльність; встановлення основних і додаткових способів вирішення поставлених завдань; прогнозування протікання інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів; оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня та необхідності досягнення очікуваного результату; мобілізація сил відповідно до умов і завдань; самовизначення можливостей для досягнення мети.

Дещо інший підхід до визначення сутності та структури готовності знаходимо у педагогічних дослідженнях. Зокрема, готовність до педагогічної діяльності розглядається як складне структурне утворення, в центрі яко-

го знаходиться ставлення особистості до педагогічної праці як основного смислу життя; добросовісне та відповідальне ставлення до педагогічної діяльності; здатність до педагогічної професії та самовіддача; стійкі мотиви педагогічної діяльності; професійно значущі якості особистості; професійна компетентність [4].

Варто зазначити, що готовність до діагностичної діяльності, хоч і є складовою готовності до педагогічної діяльності, але все ж таки має свої особливості та специфіку. Діагностична діяльність учителя складає лише частину його педогогічної культури, що характеризує особистість і професійну діяльність та охоплює творчий компонент. Теоретичні аспекти педагогічної діагностики як складової педагогічної культури вчителя висвітлено в дослідженнях В. Андреева, А. Белкіна, М. Боритка, В. Кан-Калика, А. Кочетов, О. Мельник, С. Мартиненко, Н. Кузьміної, Л. Спіріна, Г. Сухобської та інших учених.

З урахуванням зазначеного **метою статті** є аналіз формування готовності вчителя початкової школи до діагностичної діяльності в системі особистісно-розвивального навчання.

Завдання: висвітлити на теоретико-емпіричному рівні особливості та педагогічні умови готовності вчителя початкової школи до діагностичної діяльності в системі особистісно-розвивального навчання; визначити існуючі тенденції в практиці початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі теоретичних узагальнень і власного педагогічного досвіду нами визначено, що важливими умовами формування вмінь і навичок педагогічного діагностування є:

- визначення змісту, структури й функцій педагогічного діагностування як складової педагогічної діяльності вчителя;
- поетапне оволодіння вміннями та навичками педагогічного діагностування.

Діагностичну діяльність учителя розглядаємо як творчу та інноваційну, тому що в процесі її здійснення педагог реалізує нові завдання і зміст діяльності [2].

Як уже зазначалося попередньо, діагностична діяльність учителя є складовою його педагогічної культури, що уособлює сутнісну характеристику особистості та професійної діяльності, охоплює творчий компонент. Діагностичними спостереженнями, опитуванням встановлено, що високий рівень розвитку творчих педагогічних умінь характерний лише для 26,3% випускників