



УДК 37(4/9):005.591.6

## ЗАРУБІЖНІ ТЕОРІЇ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

Олена Листопад

*Статтю присвячено аналізу сучасних зарубіжних теорій управління інноваційними процесами в освіті; систематизації концепцій, покладених в основу менеджменту освітніх інновацій; екстраполяції підходів зарубіжного менеджменту інновацій на освітню сферу з метою виявлення пріоритетних завдань модернізації сучасного управління освітою.*

*Ключові слова: інноваційний процес, менеджмент інновацій, інституційний менеджмент, менеджмент культури організації, раціональний менеджмент, авторський менеджмент.*

Якісна переорієнтація сучасної системи управління освітою в умовах переходу до інноваційної моделі розвитку зумовлює необхідність докладного вивчення зарубіжних теорій управління інноваційними процесами в освіті, передусім, теорій менеджменту освітніх інновацій.

Окремі аспекти управління освітою в умовах інноваційного розвитку висвітлено у працях Л. Ващенко, Л. Даниленко, Л. Гриневич, В. Кременя, О. Локшиної, С. Ніколаєнка, А. Сбруєвої, А. Ярової та ін., питанням обґрунтування теоретичних засад управління освітою присвячено праці В. Андрущенко, В. Афанасьєва, Є. Березняк, М. Дарманського, Д. Дейкун, П. Дроб'язка, І. Зязюна, С. Калашнікової, Г. Федорова та ін. Проте зарубіжні теорії менеджменту освітніх інновацій не стали предметом окремого дослідження, що зумовлює необхідність їхнього подальшого вивчення.

Отже, цю статтю присвячено аналізу сучасних зарубіжних теорій управління інноваційними процесами в освіті; систематизації концепцій, покладених в основу менеджменту освітніх інновацій; екстраполяції підходів зарубіжного менеджменту інновацій на освітню сферу з метою виявлення пріоритетних завдань модернізації сучасного управління освітою.

Зазначимо, що в основу теорії управління інноваційними процесами в освіті (або теорії інноваційного менеджменту освіти) покладено концептуальні положення інноватики, менеджменту, маркетингу, соціологічних теорій: концепції інноваційного процесу (пояснюють його природу; специфіку прогнозування і моделювання, сприйняття й несприйняття, дифузії інновацій, адаптацію до нововведень); концепції інноваційних систем (розкривають особливості структури інноваційного процесу, характер взаємозв'язків між структурними компонентами, особливості врегулювання інноваційної діяльності на різних рівнях інноваційних систем); сучасні концепції менеджменту інновацій (інституційний менеджмент, менеджмент культури організації, раціональний та авторський менеджмент), що дають змогу розробити підходи до організації ефективного управління інноваційним процесом на різних рівнях розвитку соціальних систем, наукових досліджень і



розробок); теорії інноваційного освітнього лідерства (визначають основоположні ознаки, моделі і типи ефективного освітнього лідерства в умовах конкретної організації); теорії інноваційного розвитку конкурентоспроможності (теорії полюсів росту, концепції регіону-квазікорпорації, які дозволяють встановити механізми забезпечення конкурентних переваг виробників інноваційної продукції на сучасному ринку; визначити підходи до переорієнтації системи планування, організації виробництва і реалізації освітньої продукції в умовах інноваційного процесу; теорії людських стосунків (визначають ймовірні моделі мотивації і поведінки людини для їх оптимальної інтеграції в єдиному корпоративному просторі); концепції базових потреб людини (обґрунтовано принципи забезпечення достатньої мотивації до підвищення професійної кваліфікації й ефективного виконання професійних обов'язків); концепції експресивної мотивації, або «постекономічної системи цінностей» (сформульовано теоретичні засади формування інноваційного потенціалу особистості) (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Теорії управління інноваційними процесами в освіті**

Інноватика		Менеджмент		Маркетинг	Соціологічні теорії
		Менеджмент інновацій	Управління персоналом		
теорія інноваційних процесів	теорія інноваційних систем	інституційний менеджмент, менеджмент культури організації, раціональний менеджмент, авторський менеджмент	теорія освітнього лідерства; теорії людських стосунків; базових потреб людини; експресивної мотивації, або «постекономічної системи цінностей»	теорія полюсів зростання, економічна просторово-часова теорія розвитку глобального капіталізму ін.); геополітична теорія змін просторової влади держав; концепція регіону-квазікорпорації); еволюційна економічна теорія; концепція глобальних міст-регіонів	теорії людських стосунків (Р. Інглеарт, Л. Едвінссон, Д. Макгрегор, О. Тоффлер та ін.).

Управління інноваційними процесами в освіті, обґрунтоване положеннями менеджменту інновацій (С. Берлей, Дж. Джілл, М. Джульєн, Е. Коссек Р. Коул, Дж. Кунда, Д. Маккейб, Д. Найт, Т. Штейнберг та ін.) й освітнього лідерства (Н. Алікс, Д. Бачнер, К. Бланшар, Т. Буш, К. Лейтвуд, Дж. Моутон, Д. Норф, Т. Сержіованні та ін.), в узагальненому вигляді полягає у моделюванні інноваційного процесу на макро-, мезо-, мікрорівнях освітньої системи; в організації і здійсненні системи впливів, що забезпечують реалізацію інноваційної ідеї, перетворення її на інноваційний продукт, який має економічну цінність і забезпечує конкурентні переваги освіти.

Інноваційний менеджмент освіти побудований на засадах сучасних



теорій менеджменту інновацій: інституційного, авторського, раціонального менеджменту, менеджменту організаційної культури.

Теоретики *інституційного менеджменту* виокремлюють інституційні й соціоекономічні ознаки та умови розвитку менеджменту інновацій. Так, у роботах М. Джайла систематизовано інституційні умови, що зумовлюють зміни адміністративних підходів в окремих країнах; у дослідженнях Р. Коле [4] представлено аналіз впливу державних й недержавних організацій, малих груп на ефективність робочої сили; Е. Коссек [12] встановив особливості ефективного управління людськими ресурсами та їх роль у формуванні інновацій на рівні організації. У концепціях інституційного менеджменту обґрунтовано умови виникнення інновацій й визначено фактори, що впливають на адаптацію організації до інновацій. Проте дослідники не приділяють, на нашу думку, достатньої уваги встановленню ролі людського фактора у забезпеченні результативності інноваційного процесу.

Положення *fashion-менеджменту* визначають роль динамічної взаємодії менеджерів, які використовують нові ідеї управління й механізми впровадження таких ідей (Е. Абрахемсон) [1]. Дослідники обґрунтовують закономірності розвитку *fashion-менеджменту* (Дж. Джілл, С. Вайтл, А. Хачінські [7; 9], а також засоби зростання попиту на такі ідеї (Дж. Бендерс, К. ван Він, А. Кайзер, Дж. Елверес [9]. Представники цього напрямку використовують методи макро- і мікроаналізу для встановлення умов і способів розроблення нових управлінських ідей і пояснення причин їх вибору менеджерами.

Дослідники *менеджменту організаційної культури* приділяють увагу з'ясуванню ролі культури організації у формуванні нових підходів до управління інноваційним процесом. На основі застосування методу мезоаналізу визначено основні підходи до управління інноваційною діяльністю організації. У менеджменті організаційної культури виділяють такі складники, як критичне (Д. Найтс, Д. Маккейб) [11; 13] і внутрішньо-організаційне управління (Т. Штернберг, А. Філліпс) [14], комплексне застосування яких дає можливість розкрити причини несприйняття змін на рівні організації й адміністрації. На відміну від інших напрямів, менеджмент організаційної культури ставить своїм завданням з'ясування ролі інноваційного менеджменту в потенційному посиленні *status quo* організації [2].

У положеннях концепції *раціонального менеджменту* зосереджено увагу на доказах зумовленості інноваційного управління особистими інтересами керівника щодо отримання ефективних результатів інноваційної діяльності. Відповідно до ідей раціоналізму, особистість (керівник) пропонує організації інноваційний підхід до розв'язання специфічних проблем, залишаючись при цьому головним суб'єктом прийняття й реалізації такого рішення (Р. Барджелман, С. Хайджінгс, Дж. Хоувелл) [3; 8]. Представниками цього напрямку використовуються методики *case study* (Н. Тайчі, Т. Сендстром) [15], кількісно-якісного аналізу (Ф. Деменпоуер, Дж. Кімберлі, М. Еваніско) [5; 10]; спільним для всіх наукових розвідок цього напрямку є зосередженість на діях окремих осіб у рамках діяльності організації.

Специфіку *менеджменту інновацій* розкриває сукупність положень, у яких з'ясовується сутність інноваційної ідеї (сукупність конкретних знань про



необхідну систему дій управління), її новизни (обґрунтовується з позицій усвідомлення управління як технології упровадження нового в діяльність організації), спрямованість управлінських впливів (специфіка формування і розвитку цілей організації (традиційних, специфічних, реальних, прагматичних)).

Процес менеджменту інновацій має циклічний характер. Послідовна зміна етапів приводить до трансформації теоретичних положень менеджменту інновацій у практичні дії, які в результаті аналізу й удосконалення збагачують теоретичну площину управління інноваційним процесом, забезпечують формування нових концепцій і теоретичних положень.

Прогностичний аналіз розвитку теорії і практики менеджменту інновацій, його ключові зміни і трансформації представлено у зарубіжній теорії управління інноваційним розвитком сукупністю взаємопов'язаних концепцій інноваційного управління: управління споживацькими інноваціями (Customer-based Innovation), інноваційною активністю (Proactive Business Model Innovation), малобюджетними інноваціями (Frugal Innovation), прискореними інноваціями з низьким рівнем ризиків (High Speed/Low Risk Innovation), інтегрованими інноваціями (Integrated Innovation).

Концепцією *управління споживацькими інноваціями* (Customer-based Innovation) обґрунтовано нові підходи до роботи зі споживачами інноваційних продуктів й розроблено систему формування міцних зв'язків з ними. Основні напрями управління споживацькими інноваціями розкривають ідеї управління вивченням загальних потреб споживачів (Total customer experience), потреб споживачів інноваційної продукції (Design-in emotional aspects), соціальними зв'язками зі споживачами (Flexible customer interaction), відповідальністю виробників інноваційної продукції (Employee engagement) [6]. *Управління інноваційною активністю* спрямовано на отримання прибутків засобами розроблення стратегій та системи дій; генерацію інноваційних маркетингових моделей. Основними напрями управління інноваційною активністю є такі: задоволення найбільш гострих та актуальних потреб ринку (deliver «thick value»), запровадження блокового підходу в існуючі моделі, адаптація існуючих моделей до нових ринків товарів і послуг. *Управління малобюджетними інноваціями* (Frugal Innovation) спрямовано на розроблення інновацій, що не потребують великих інвестицій і здатні задовольняти потреби населення з невисокими прибутками. Такі ідеї суперечать традиційним підходам до якості інноваційного продукту в умовах економіки знань, проте дають змогу використовувати нові ринки дешевих виробничих ресурсів, сприяють поширенню інновацій, посилюють конкурентоздатність виробників інноваційних продуктів. *Управління прискореними інноваціями з низьким рівнем ризиків* (High Speed/Low Risk Innovation) є традиційним для менеджменту інновацій. Експерти прогнозують збереження тенденції до скорочення часу реалізації інноваційного продукту і прискорення інноваційного процесу. Проте вони зауважують щодо необхідності врахування у процесі визначення результативності інноваційного циклу не лише фактора скорочення часу надходження товарів до споживацького ринку, а й збереження його якості. Експерти виділяють такі напрями управління інноваційним процесом, здатним



протистояти ризикам такі, як: поступовий запуск на ринок товарів і послуг (Gradual product roll-outs), відповідність інноваційного продукту потребам глобального ринку (Global 24/7 product/service development), випробування й експериментальна перевірка якості нових товарів (Trial and experiment). Управління інтегрованими інноваціями забезпечує зростання конкурентоздатності організації засобами маркетингу, активізацію науково-дослідної діяльності, розвиток виробництва; розроблення радикальних інновацій, адаптацію існуючих підходів менеджменту інновацій до сучасних умов [6].

Екстраполяція підходів зарубіжного менеджменту інновацій на освітню сферу дає змогу визначити його пріоритетним завданням перехід від розуміння інноваційного процесу як такого, що запроваджується ззовні, до бачення його як здатного до саморозвитку, що потребує оволодіння прийомами моделювання інноваційного процесу на мікрорівні (локальний), обґрунтованого положеннями теорії інноваційного лідерства. Аналіз зарубіжних теорій інноваційного лідерства є предметом подальших наукових розвідок автора.

#### Список використаних джерел:

1. Abrahamson E. Management fashion [Електронний ресурс] / E. Abrahamson. – Режим доступу : <http://ema.sagepub.com/current.dtl>
2. Benders J. What's in a fashion? Interpretative viability and management fashions / Benders J., Van de Veen K. // *Organization*. – 2001. – No 8. – P. 33–53.
3. Burgelman R. A process model of internal corporate venturing in the diversified major firm / R. Burgelman // *Administrative Science Quarterly*. – 2001. – No 28. – P. 223–244.
4. Cole R. The macropolitics of organizational change: A comparative analysis of the spread of small-group activities / Cole R. // *Administrative Science Quarterly*. – 1985. – No 30. – P. 560–585.
5. Damanpour F. The adoption of technological, administrative, and ancillary innovations: Impact of organizational factors [Електронний ресурс] / Damanpour F. – Режим доступу : [digilib.lib.unipi.gr/spoudai/bitstream/spoudai/901/.../t59\\_n1-2\\_100-124.pdf](http://digilib.lib.unipi.gr/spoudai/bitstream/spoudai/901/.../t59_n1-2_100-124.pdf)
6. The Future of Innovation Management: The Next 10 Years [Електронний ресурс] / Eagar R., van Oene F., Boulton Ch., Roos D., Dekeyser C. – Режим доступу : [www.haw-aw.de/.../Tiefel\\_Ermer\\_Benchmarking\\_als\\_Instrument\\_fuer\\_das\\_strat.\\_TIM\\_25.10.2011.pdf](http://www.haw-aw.de/.../Tiefel_Ermer_Benchmarking_als_Instrument_fuer_das_strat._TIM_25.10.2011.pdf)
7. Gill J. Management by panacea: Accounting for transience / Gill J., Whittle S. // *Journal of Management Studies*. – 1992. – No 30. – P. 281–295.
8. Howell J. Champions of technological innovation / Howell J., Higgins C. // *Administrative Science Quarterly*. – 1990. – No 35. – P. 317–341.
9. Improving School Leadership Draft Comparative Report, OECD 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.oecd.org/denmark/38574860.pdf](http://www.oecd.org/denmark/38574860.pdf)
10. Innovation for Development Report 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.innovationfordevelopmentreport.org/ici.html>
11. Knights D. Ain't misbehavin? Opportunities for resistance under new forms of «quality» management / Knights D., McCabe D. // *Sociology*. – 2004. – No 34. – P. 421–436.
12. Kossek E. Human resources management innovation / Kossek E. // *Human Resource Management*. – 1987. – No 26. – P. 71–91.
13. McCabe D. Waiting for dead men's shoes: Towards a cultural understanding of management innovation. / McCabe D. // *Human Relations*. – 2002. – No 55. – P. 505–536.
14. Stjernberg T. Organizational innovations in a long-term perspective: Legitimacy and souls-of-fire as critical factors of change and viability [Електронний ресурс] / Stjernberg T., Philips A. – Режим доступу : [hum.sagepub.com/content/46/10/1193.full.pdf](http://hum.sagepub.com/content/46/10/1193.full.pdf)
15. Tichy N. Organizational innovations in Sweden [Електронний ресурс] / Tichy N., Sandstrom T. – Режим доступу : [onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tie.5060170120/pdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tie.5060170120/pdf)



УДК 61:377.5(481)

## МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В НОРВЕГІЇ

Олена Оржеховська

*У статті розглянуто деякі механізми забезпечення якості шкільної освіти в Норвегії: як складові Національної системи оцінки якості, так і ті, що не є елементами системи. Висвітлено наступність і безперервність системи забезпечення якості освіти – загальний навчальний план та відповідну законодавчу базу; проаналізовано систему підготовки та оцінки роботи вчителів.*

*Ключові слова: Норвегія, якість шкільної освіти, законодавча база, загальна частина навчального плану, оцінка роботи вчителів.*

За останні десятиліття відбулися зміни в умовах життя норвезьких дітей: батьки більшу частину часу проводять на роботі, тобто поза сім'єю; засоби масової інформації подекуди мають більший вплив на підлітків, ніж їхні рідні; для шкіл стала характерною наявність декількох конфліктних культур. Безумовно, діти реагують на такі виклики і це позначається на їхній академічній успішності, на рівні вимог до вчителів та роботи шкіл.

Дослідження, що перевіряють академічну успішності норвезьких школярів міжнародного (PISA 2000) і місцевого рівня, виявили не тільки нижчі середнього знання та уміння учнів середньої школи, а і незадоволеність норвезьких муніципалітетів (власники шкіл) підготовкою учнів молодших класів з читання та математики. Водночас, учнівська молодь старшої середньої школи меншою мірою мати зв'язки із виробничим життям та пов'язаним з ним навчанням, втрачаючи або не набуваючи деякі необхідні для життя навички [8; 9; 10].

Для того, щоб краще зрозуміти труднощі забезпечення якості шкільної освіти в Норвегії, а саме незадоволеність муніципалітетів рівнем знань учнів молодшої середньої школи, варто проаналізувати одну з «об'єктивних» причин такого становища. Через те, що населення Норвегії не зосереджено у містах, а великою мірою є «розкиданим» по території країни, близько 40 % початкових та молодших середніх шкіл є настільки малочисленими, що діти різного віку навчаються в одному класі. Початкова і середня школи часто з'єднані в одну школу [8].

У відповідь на ситуацію, що склалася, на рівні держави було введено комплексну Національну систему оцінки якості (НСОЯ), а на рівні школи було створено систему груп продовженого дня, введено навчання з 6 років та запроваджено обов'язкове трирічне навчання у старшій середній школі. Норвезькі освітяни переосмислюють власне бачення ролі вчителя і рівня його підготовки та необхідність обізнаності шкільної адміністрації про академічну сторону життя школи.



Проблемі якості шкільної освіти в Норвегії присвячені дисертаційні дослідження таких українських учених, як Н. Вишнеvsька «Реформування шкільної освіти в Норвегії у 80–90-х роках ХХ століття» (2000 р.) та В. Семілетко «Система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії» (1996 р.) [1, с. 6].

Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах, зокрема Норвегії, було проаналізовано через призму реалізації концепції освіти дорослих упродовж життя також і у докторській дисертації О. Огієнко (2008 р.), де було висвітлено теоретико-методологічні засади, визначено періодизацію становлення та розвитку освіти дорослих [5]. Водночас, питання роботи та моніторингу механізмів забезпечення якості шкільної освіти не отримали належного висвітлення у зазначених компаративних розвідках, що актуалізує означену статтю, метою якої є аналіз існуючих механізмів із подальшою трансляцією позитивного досвіду для України.

Законодавчу платформу забезпечення якості освіти в Норвегії формують Закони про «Про середню школу», «Старшу середню школу», «Професійну підготовку на виробництві», «Навчання дорослих» та «Вищі народні школи». Для нашого аналізу звернемося до законів, що стосуються шкільної освіти.

Цілями середньої школи визначено здійснення співробітництва з батьками і прагнення повного порозуміння з ними, закладення в учнів принципів християнських та моральних традицій, розвиток духовних та фізичних здібностей, а також трансляція якісних знань. Усе це покликано забезпечити становлення самостійної людини, здатної проносити користь як удома, так і для суспільства.

Старша середня школа, відповідно до зазначеного закону, спрямована на підготовку учнів до професійної та громадської діяльності, закладення основи для подальшої освіти і допомоги учням у їхньому індивідуальному розвитку. На цьому етапі навчання школа зорієнтована на розширення знань учнів та їх більше розуміння християнських цінностей, норвезької культурної спадщини, демократичних ідей, наукових методів мислення та наукового підходу до своєї діяльності. Також старша школа покликана забезпечити розуміння учнями однакової цінності та рівності кожної людини, формування екологічної свідомості та відчуття відповідальності за те, що відбувається у світі.

Інструментом реалізації положень вищезазначених законів у Норвегії є документ Міністерства у справах церкви, освіти та науки «Курикулум для дев'ятирічної школи та старшої середньої школи і системи навчання дорослих», який має на меті забезпечення не лише якості, а і наступності та безперервності освіти. Загальна частина курикулуму базується на попередніх положеннях основних політичних документів стосовно системи освіти розроблених та схвалених Парламентом, тому вона є обов'язковою основою у відповідності до якої розробляються всі навчальні плани і програми для дев'ятирічної та старшої школи, інших ланок освіти. Наявність загальної частини курикулуму забезпечує послідовність, безперервність та наступність освіти, що є одним із гарантів її якості [10].

Як визначає український компаративіст О. Локшина, «курикулум – це традиційний англо-американський підхід до побудови змісту освіти та організації процесу навчання у школі. Втім, в умовах глобалізації курикулум



визнається в інших країнах Європи, в тому числі у Норвегії. На сучасному етапі, курикулум набув статусу міжнародного терміна для позначення реалії, що охоплює структуру, процес трансляції й оцінювання засвоєння учнями соціального досвіду в межах навчального закладу» [4].

В основі Національного курикулуму Норвегії є ідея гуманізму, адже він, перш за все, спрямований на розвиток особистості та індивідуальності, і за ознаками прагне «дисципліни, високих досягнень при складанні іспитів, наступності навчального матеріалу, стандартів освіти» [4].

Хоча загальна обов'язкова освіта для дітей існує в Норвегії з 1889 р., Національний курикулум було введено з 1939 р., а перша його серйозна модернізація – «Національний курикулум для підтримки знань» 2006 р. є одним з етапів підвищення якості середньої освіти шляхом запровадження навчання, базованого на результаті (outcome-based learning), іншими словами, компетентнісно зорієнтованого. Курикулум охоплює всю шкільну систему, від початкової до вищої середньої школи, і включає чотири головні елементи: основний курикулум (The Core Curriculum); рамку для забезпечення якості освіти (The Quality Framework); предметний курикулум (The subject curricula) та рамку розподілу кількості годин на опанування певним предметом [9].

За оновленим курикулумом було встановлено так звані «Освітні цілі» для всіх одинадцяти предметів, які сьогодні позиціонуються як «цілі для досягнення компетентностей», а не просто опанування знаннями, як це було у попередньому курикулумі. Однак, хоча наявність цілей, що ставляться перед учнем при опануванні основних тем шкільних предметів, є безумовним позитивом Національного курикулуму, неконкретність їх визначення, на думку освітніх експертів, ускладнює оцінювання рівня досягнень учнів з певного предмета [9].

Наступність навчального матеріалу регулюється загальною частиною Основного Курикулуму (Core Curriculum) Національного Курикулуму Норвегії.

Першим за пріоритетністю визначається напрям «Релігія та етика», що передбачає роботу школи та організацію процесу навчання у християнських моральних традиціях (любов до ближнього, взаємоповага, терпимість). Передбачено поступове розширення знань учнів про основні християнські цінності. Окремими пунктами виділяються формування в учнів «почуття відповідальності», «свободи духа та терпимість», спрямованість на розвиток розуміння рівності та рівноцінності людей.

Другим напрямом загальної частини курикулуму є розвиток «Творчих початків», до якого входять духовний та фізичний розвиток дитини, сприяння особистому розвитку учня, розвиток наукового мислення і підходів до організації праці.

«Робота» – третій напрям курикулуму, який передає закладання основ виробничої та громадської діяльності, використання можливостей навчання на виробництві, рівень професійної підготовки, зв'язок між вибором професії та потребами суспільства, рівні можливості для отримання знань, розвиток навичок та вмінь, потрібних для конкретної діяльності.

Оскільки курикулум проголошено курикулумом навчальних досягнень, тобто знання задля розвитку навичок, необхідних для життя, то і





пріоритетність «Знань» є четвертим пунктом курикулуму. Цим передбачено забезпечення високого рівня загальнотеоретичних знань, які можна використовувати на практиці, а також виховання самостійної особистості, готової до особистого та громадського життя. Навчання у Норвегії покликане допомогти кожному в «усвідомленні сенсу власного життя», закласти основу для подальшого успішного навчання у ВНЗ, стимулювати особистий вклад у виробничий процес та громадське життя.

«Розвиток різних форм співпраці» передбачає пошук розумних форм співробітництва між учителем та учнем, між школою та сім'єю, на основі взаєморозуміння та співпраці з батьками. В учнів також формуються демократичні цінності та відповідальність за створення сприятливої атмосфери для співпраці. Окремим пунктом виділено «посилення» професійних зв'язків між учителями та освітянами.

Останній напрям – «Природа і середовище» – вимагає від учнів усвідомлення екологічних проблем [10].

У свою чергу, задля задоволення вимог часу в компетентісно підготовлених випускниках шкіл, готових до дорослого навчання, роботи і життя, необхідно забезпечити відповідно підготовлених учителів. Міністерство освіти та досліджень Норвегії визнає необхідність забезпечення учнів «освітою, що є належного рівня для досягнення цілей курикулуму», і тому з 1996–2000 було введено в дію так званий план «формування компетентностей учителів», ідея якого полягала у наданні додаткової методично-педагогічної підтримки молодим спеціалістам. У міру впровадження комплексних заходів стало зрозуміло, що особливої уваги потребує ланка вчителів, які працюють в молодшій середній школі. Отже, в рамках реформи «За розвиток знань» низка організацій та установ, таких як учительські профспілки, Міністерство освіти та досліджень, Норвезька асоціація місцевого та регіонального врядування запропонували уряду «стратегію розвитку компетенцій для початкової та середньої освіти», назва якої влучно передає суть і мету всього процесу навчання («Навички для якості 2009–2012 рр.»), («Skills for Quality 2009–2012»). Норвезькі освітяни вважають такий підхід довгостроковим внеском у процес постійного підвищення професійного рівня вчителів [8].

Майбутні вчителі в Норвегії отримують педагогічну освіту в університетах, які пропонують чотирирічну програму підготовки. З 2010 р. у Норвегії введено нову програму підготовки вчителів, яка передбачає, що за студентами зберігається право вибору підготовки на вчителювання в 1–7, або 5–10 класах. Нова програма підготовки вчителів передбачає також виділення більшої кількості годин на педагогічну практику, більш поглиблену підготовку з окремих академічних предметів, оскільки в Норвегії не існує викладачів-предметників, а тільки вчителі, які вчать або з 1 по 7 або з 5 по 10 класи.

Крім університетської освіти, існують інші програми підготовки, навчання за якими кваліфікує учасників до роботи в школі, а саме «Практично-педагогічна освіта» PPU (practical-pedagogical education). ППО розрахована на один рік для студентів, які отримали ступінь бакалавра та далі мріють отримати професію вчителя. ППО передбачає вивчення предметів, або професійне навчання (практика та професійна теорія), і спрямована на



викладання у старшій та молодшій середній школі. Разом з цим, існує можливість обрати чотирирічний або п'ятирічний план інтегрованої підготовки до професії учителя, де вивчається педагогіка, дидактика окремих предметів, проходиться практика.

Проблема, яка довгий час існувала у Норвегії, – це перехідний період від навчання та оволодіння професією вчителя в теорії до справжньої роботи у школі. Також Норвегія визнає необхідність упровадження національної системи сертифікації вчителів, яка буде проводитися з метою забезпечення відповідності професійного рівня молодого вчителя потребам і вимогам роботи у школі, а також ознайомлення з вимогами до молодих професіоналів. Міністерство планує залучити інші представництва до реалізації програми сертифікації вчителів на державному рівні [9; 11].

Важливим для Норвегії є питання забезпечення якості підготовки вчителів. «GNIST» – назва п'ятирічного проекту співробітництва таких організацій як: Міністерство освіти та досліджень, Спілка освіти Норвегії, Норвезька асоціація місцевого і регіонального управління, Норвезька конфедерація профспілок (LO), Конфедерація норвезьких підприємств (NHO), студенти педагогічних установ у Спілці освіти Норвегії, Норвезька студентська асоціація (StL), Норвезька асоціація вчителів, Норвезька спілка працівників шкіл (SL), Норвезька Асоціація керівників шкіл та національної ради освіти для вчителів (NRLU). Проект має на меті покращити якість освіти вчителів і сприяти розвитку професії вчителя. Такий союз різних організацій покликаний підвищити статус професії та допомогти в майбутньому залучати до роботи в школі кваліфікованих учителів. Головними пунктами програми є:

- проведення широкомасштабної компанії по найму на роботу вчителів;
- покращення рівня освіти для майбутніх викладачів;
- підвищення рівня професійної кваліфікації вчителів;
- підвищення рівня професійної кваліфікації керівництва школи.

Влада на місцях та в округах, а також власники приватних шкіл несуть відповідальність за розвиток професійної компетенції працівників [7; 9].

З вищезазначеного можна зробити такі висновки: по-перше, масштабність програми із залученням великої кількості установ і організацій свідчить про серйозність проблеми забезпечення адекватного рівня підготовки професійно кваліфікованих, компетентних викладачів. З іншого боку, багатосторонній підхід до вирішення ситуації, що склалася, може гарантувати урахування точок зору всіх сторін як на рівні учнів та школи, так і на рівні вчителів, шкільної адміністрації та державної і місцевої влади. На сьогодні проблемами норвезької школи є небажання молоді обирати професію вчителя, невідповідний рівень підготовки фахівців та адміністрації школи, низький рівень освіти вчителів.

В Норвегії, на відміну від багатьох країн світу, на державному рівні здійснюється вагоме фінансування освітньої галузі, зокрема, через утворення постійно діючої системи підвищення кваліфікації вчителів.

Муніципалітет (власник школи) є уповноваженою установою, що працевлаштовує вчителів. Муніципалітет відповідає за правильність і



забезпеченість роботи школи, а також надає можливості для необхідного підвищення рівня професійної кваліфікації вчителів, самостійно приймає рішення щодо необхідності проведення оцінювання роботи вчителів [7; 9].

Обов'язковим у Норвегії є лише проведення раз на рік офіційної перевірки адміністрацією школи результатів роботи вчителя. Така перевірка, перш за все, надає можливість учителю та керівництву школи перевірити спектр обов'язків, вимог та труднощів, що виникають у роботі, а також виявити побажання щодо подальшого удосконалення.

Крім перевірки результатів роботи вчителів адміністрацією, існує так зване опосередковане оцінювання роботи вчителів через «учнівське опитування», яке обов'язково проводиться в усіх школах.

Оцінювання роботи вчителя проводиться і шкільною адміністрацією у вигляді відвідувань уроків та відповіді дирекції на 47 питань опитувальника. Узагальнюючи цю велику кількість питань, варто зазначити, що вони в більшій мірі стосуються управлінських якостей учителя, його здатності керувати класом, працювати в багатонаціональному середовищі, вмінні відповідати на питання учнів та ін. Жодний із 47 пунктів не висвітлює володіння професійними вчительськими навичками, методичні аспекти уроку, засвоєння учнями теми, відповідність і доцільність вправ тощо.

Учителі, у свою чергу, висловлюють незадоволення та не бачать доцільності таких відвідувань, оскільки в системі бракує зворотного зв'язку – від адміністрації до вчителів [9].

Варто зазначити, що оцінювання роботи вчителів не є частиною Національної системи оцінки якості Норвегії, у той час як оцінювання академічних досягнень учнів входить до складу системи. Вважаємо, що незакріпленість офіційного статусу та обов'язковості системної перевірки роботи вчителів на державному рівні обумовлюють ряд проблем забезпечення якості освіти.

Незважаючи на отримані суперечливі результати, вважаємо досвід Норвегії з упровадження і розвитку механізмів забезпечення якості шкільної освіти корисним для України. Проаналізований досвід оцінювання роботи вчителів та зміст шкільної освіти дають змогу констатувати, що освітня політика в Україні щодо забезпечення якості освіти та технологій її реалізації корелюються з європейськими реаліями та норвезькими зокрема. По-перше, у «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» приділяється увага розвитку різних видів компетентності учнів, гарантується наступність між ступенями шкільної освіти та забезпечується перспективність змісту освіти та вимог щодо його засвоєння учнями, що відповідає вимогам до якості освіти міжнародного рівня [3].

По-друге, в Україні існує розвинена система оцінювання якості роботи вчителів – атестація педагогічних працівників, положення якої затверджено Постановою Кабінету Міністрів України (2010 р.), де зазначається, що «метою атестації є стимулювання цілеспрямованого безперервного підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, росту їхньої професійної майстерності, розвитку творчої ініціативи, підвищення престижу й авторитету, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу, а отже, і



якості освіти [2].

Цінною особливістю Норвегії є потужна фінансова підтримка з боку держави, яка спрямовується на підвищення професійного рівня вчителів. Ключовими ідеями такої підтримки є неперервність та міжгалузева співпраця.

Також вважаємо унікальним та корисним для подальшого дослідження досвід країни із забезпечення якості шкільної освіти в малочислених неміських школах, що є актуальним для української сільської школи.

Перспективним для України залишається налагодження міжгалузевої співпраці для забезпечення постійно діючої системи підвищення рівня професійної кваліфікації вчителів, виходу на міжнародний рівень обміну педагогічним досвідом.

#### Список використаних джерел:

1. Вишневецька Н. Ю. Реформування шкільної освіти в Норвегії у 80–90-х роках ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. Ю. Вишневецька. – К., 2000. – 20 с.
2. Кабінет Міністрів України. Наказ «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників» від 06.10.2010 № 930 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>. – Назва з титул. екрану.
3. Кабінет Міністрів України. Постанова «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» від 23.11.2011. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/>. – Назва з титул. екрану
4. Локишина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ–ХХІ ст.) : монографія / О. І. Локишина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
5. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (Друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Огієнко. – К., 2009. – 44 с.
6. Семілетко В. І. Система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. І. Семілетко. – Луганськ, 1996. – 24 с.
7. Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training (The Education Act). – Oslo : Kunnskapsdepartementet, 1998. – 53 p.
8. Ministry of Education and Research [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/compulsory-education/the-norwegian-education-system.html?id=445118#>. – Назва з титул. екрану
9. Nusche D. Reviews of Evaluation and Assessment in Education / Norway. Deborah Nusche, Lorna Earl L, William Maxwell, Clare Shewbridge. – OECD Publishing, 2011. – 162 p.
10. The Royal Ministry of Education, research and Church Affairs. Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell\\_del/Core\\_Curriculum\\_English.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_English.pdf). – Назва з титул. Екрану.
11. White Paper on Teacher Education «The teacher – the role and the education» (Report to the Storting No. 11 (2008–2009)). – Oslo : Kunnskapsdepartementet, 2009. – 5 p.