

Міністерство освіти і науки України  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

**ВІСНИК**  
**ЖИТОМИРСЬКОГО**  
**ДЕРЖАВНОГО**  
**УНІВЕРСИТЕТУ**  
**ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

**Випуск 25**

Науковий журнал,  
заснований у серпні 1998 року  
(виходить шість разів на рік)

**Житомир**

редакційно-видавничий відділ  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
2005

УДК 371.013.74 (420)

А.А. Сбруєва,

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Сумський державний педагогічний університет)**ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНІХ РЕФОРМ (З ДОСВІДУ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ)**

*У статті проаналізовано провідні концептуальні підходи до оцінки ефективності освітніх реформ у теорії освіти розвинених англослов'янських країн. Сформульовано авторську модель оцінки результатів сучасних стандартоорієнтованих освітніх реформ. Зроблено висновки про труднощі та суперечності процесу оцінки результатів реформ.*

Масштабні освітні реформи, що стали перманентною ознакою сучасного шкільництва в усьому світі, являють собою складний багатовимірний процес, до участі в якому залучається широке коло зацікавлених сторін. Серед них найактивнішими є освітні політики, теоретики (соціологи, політологи, філософи, економісти, теоретики організаційних змін, педагоги та ін.), бізнесові структури, місцеві громади, громадські організації (у тому числі батьківські, що мають як місцевий, регіональний, так і загальнонаціональний та міжнародний статус), учительські професійні спілки, педагоги-практики тощо. Таке широке коло ініціаторів та учасників освітніх реформ дозволяє визначати їх не тільки як педагогічне явище, але і як політичне та соціальне. Закономірно, що у кожній з названих сторін є свої уявлення про цілі освітніх реформ, шляхи їх здійснення та підходи до визначення ефективності. У рамках цієї статті ми звернемося до деяких підходів, що існують у зарубіжних теоріях освітніх змін щодо оцінки результатів реформ.

Одним із найбільш актуальних у сучасних умовах є так званий організаційний підхід до визначення ефективності діяльності школи та змін, що відбуваються в ній, побудований на засадах теорій ефективності організацій, розроблених Л. Камероном та Д. Вітеном [1], а також С. Фаерманом та Р. Квінном [2]. Концептуальні підходи, розроблені цими науковцями, стали основою для побудови відомим освітнім теоретиком Дж. Ширинсом ряду моделей ефективності школи, що використовуються при аналізі результатів реформаційних програм.

Поняття "ефективність" (від лат. effectus – результат дії якоїсь сили, причини, наслідок чогось), вважає Дж. Ширинс, має формальний характер, тобто не детермінує конкретних підходів до її визначення. Змістове наповнення поняття залежить від цілей освітньої системи та типу організаційної теорії, взятої за основу для відбору критеріальних підходів до визначення ефективності. Особливістю поняття "ефективність" є його відносність: рівень ефективності визначається в результаті порівняння між школами або освітніми системами, а не відповідно до абсолютного стандарту. Нарешті, поняття передбачає визначення каузальних чинників, що зумовлюють ефективність [3: 18–19]. Моделями визначення шкільної ефективності, за Дж. Ширинсом, є такі:

1. *Модель економічного раціоналізму.* В контексті такої моделі ефективність характеризує результати виробничої діяльності організації, у ході якої вхідні параметри (ресурси) трансформуються у вихідні параметри. Результати поділяються на короткострокові та довгострокові. Останні являють собою наслідки діяльності організації для конкретних споживачів та для суспільства в цілому. Стосовно школи як організації сутність усіх цих параметрів відображена у табл. 1.

Таблиця 1.

**Параметри діяльності школи в контексті моделі економічного раціоналізму**

Вхідні параметри (ресурси)	Процесуальні характеристики	Результати	Наслідки
Фінансові, людські, інтелектуальні, матеріальні, часові ресурси	Форми та методи навчання	Рівень навчальних досягнень учнів після завершення кожного з етапів формальної освіти	Здатність випускників шкіл до працевлаштування та подальшої освіти

Крім поняття "ефективність", у моделі економічного раціоналізму використовується ще одне – "продуктивність", що визначає рівень досягнення бажаних результатів при мінімальних затратах. Подальшою конкретизацією понять "ефективність" та "продуктивність" є, згідно з Ї.Ч. Ченгом, їх поділ на технічну ефективність (продуктивність), яка стосується тих учнів, що ще навчаються в школі або щойно закінчили її (когнітивні та соціальні навички та уміння), та соціальну, що визначається

впливом школи на суспільство в цілому та довготривалі життєві перспективи її випускників (соціальна та трудова мобільність, продуктивність праці, рівень прибутків) [4: 2].

Проблема визначення вихідних параметрів діяльності школи є надзвичайно складною, навіть якщо вести мову тільки про короткострокову (технічну) ефективність, оскільки бажані результати можуть вимірюватися, наприклад: а) кількістю учнів, що отримали дипломи про закінчення школи; б) якісними показниками, які отримали школярі на випускних екзаменах; в) показниками успішності з ключових навчальних дисциплін тощо.

Згідно з моделлю економічного раціоналізму організація (школа, освітня система) діє відповідно до раніше поставлених цілей, сформульованих як вихідні параметри, тобто заплановані результати її діяльності. Досягнення консенсусу щодо цілей діяльності школи та їх формулювання у кількісно вимірюваних показниках є складною справою. Оскільки найбільш точному об'єктивному виміру піддається рівень досягнення когнітивних цілей, на відміну від соціальних, то виміри ефективності школи обмежуються ними, в результаті чого трактування ефективності школи набуває у контексті сучасних реформ надто спрощеного, вузького характеру. Однак, незважаючи на недоліки моделі економічного раціоналізму у визначенні ефективності школи та освітньої системи, у сучасних умовах в освітній політиці домінує саме вона.

2. *Модель органічної системи.* У рамках цієї моделі організації порівнюються з біологічними системами, що адаптуються до свого оточення. Головним критерієм визначення ефективності, згідно з таким підходом, є характер взаємодії школи як відкритої системи з оточенням, її виживання в умовах ворожого, "токсичного" середовища. Школа не повинна бути пасивним об'єктом маніпуляцій із боку зовнішнього контексту, а сама активно здійснювати на нього впливи у необхідному для неї напрямі. Відповідно до такої моделі адаптивність, гнучкість школи в умовах зміни зовнішнього контексту її існування є найважливішою умовою її виживання, а отже, і критерієм ефективності. Ефективність школи в умовах ринково орієнтованих реформ вимірюється кількісними показниками учнівських контингентів, зростання яких є наслідком не тільки високих вихідних параметрів її діяльності, а й успішного шкільного маркетингу. Домінуючу роль у моделі органічної системи відіграють вхідні параметри діяльності, про один з яких мова йшла вище. Вихідні параметри можуть також братися до уваги, якщо від них залежить доступ до вхідних (фінансових) ресурсів на подальший період діяльності школи.

3. *Модель людського виміру організації.* Якщо у попередній моделі увага фокусувалася на зовнішньому оточенні діяльності школи, то в цьому контексті найбільш важливими є внутрішньо-організаційні людські стосунки. Центральне місце посідають такі концепти, як психологічне самопочуття індивіда в організації, можливість знаходження консенсусу, стосунки з колегами, мотивація поведінки, розвиток людських ресурсів. Тому головним критерієм ефективності організації в рамках цієї моделі стає рівень задоволення працівників організації від своєї роботи, рівень їх залучення до діяльності організації, відчуття своєї причетності до спільної справи. Така модель рідко застосовується в сучасних дослідженнях ефективності школи, оскільки не відображає рівня досягнення навчальних результатів, що вважаються головним виміром ефективності школи.

4. *Управлінська (бюрократична) модель* передбачає формалізацію людських стосунків, про які мова йшла у попередній моделі, в рамках організаційних структур. Проблемою організації, у якій підрозділи являють собою відносно автономні одиниці (такий спосіб взаємодії структурних компонентів має місце як у школі, так і в освітній системі децентралізованого типу), є гармонізація їх взаємозв'язків у рамках єдиного цілого. Такі можливості створюються шляхом розвитку різних форм соціальної взаємодії в рамках перетворення школи на організацію, що навчається. Популярні в англосовієтському світі теоретики розвитку організацій, особливо П. Сенге [5], розробили конкретні рекомендації для освітніх закладів щодо їх успішного перетворення на ефективні професійні громади. Отже, основним критерієм ефективності, згідно з управлінською моделлю, є стабільність існування та безперервність розвитку організаційних структур.

5. *Політична модель організації.* Деякі освітні політологи, у тому числі американські дослідники Ф. Гесс, П. Хілл, П. Петерсон, Дж. Чаб та Т. Мо, Е. Коулсон, аналізують діяльність організацій як "політичні битви", в яких офіційні особи використовують свої посади з метою досягнення власних прихованих інтересів [6; 7; 8; 9]. Такий підхід до визначення ефективності діяльності організацій цілком відповідає положенням теорії соціального вибору Дж. Б'юкенена та Г. Таллока, згідно з якою раціональний інтерес людини як "homo economicus" є рушійною силою будь-якого розвитку, у тому числі і соціального [10]. Таким чином, відповідно до політичної моделі організації критерієм її ефективності виступає ступінь задоволення інтересів впливових груп, якими є споживачі освітніх послуг (батьки учнів, роботодавці), місцева бізнесова громада, політичні партії тощо.

Усю сукупність розглянутих вище організаційних моделей ефективності школи підсумуємо далі у формі таблиці (табл. 2.).

Таблиця 2.

## Організаційні моделі ефективності школи

Типи організаційних моделей	Критерії ефективності школи	Рівень, значущий для визначення ефективності	Головні предмети уваги
економічний раціоналізм	продуктивність	організація	вихідні параметри діяльності закладу та чинники, що їх детермінують
органічна система	адаптивність, виживання	організація	розширення вхідних параметрів
людський вимір організації	задоволення від роботи, залучення до неї	члени організації як індивіди	мотивація
управлінська модель	тривалість, упевнений розвиток	організація + індивідуальні її члени	формальна структура організації
політична модель	чутливість до потреб зовнішніх зацікавлених сторін	зацікавлені групи та особи	влада, престиж, незалежність

Оцінка результатів масштабних реформ, що здійснювалися протягом останнього десятиліття на рівні національних та регіональних освітніх систем, вимагає застосування підходів, що органічно поєднують усі або, принаймні, більшість із названих вище організаційних моделей.

Застосований нами підхід для визначення ефективності стандартоорієнтованих реформ ми визначили як трирівневий (індивідуально-організаційно-суспільний), що передбачає з'ясування ефективності реформ як для окремого учня (індивідуального споживача освітніх послуг), так і для школи (організації, що надає ці послуги) та суспільства в цілому, що виступає як організатором освітньої системи, так і опосередкованим споживачем "продукту" її діяльності. Загальні основи такого підходу були сформульовані канадським дослідником Б. Левінім у рамках здійсненого ним дослідження політичного виміру сучасних освітніх змін у ряді розвинених країн [11: 165–168]. Далі розглянемо особливості трирівневого підходу до аналізу ефективності стандартоорієнтованих освітніх реформ.

1. Індивідуальний рівень. Найбільш вагомою в контексті сучасних освітніх реформ є аргументація щодо необхідності підвищення якості освіти для кожного учня. У центрі уваги освітніх політиків знаходяться результати навчальної діяльності школярів, однак й інші пов'язані з ними виміри змін становлять предмет інтересу. Отже, до кола освітніх показників, виміри та оцінка яких здійснюються за результатами запровадження реформаційних програм, належать:

- академічні досягнення учнів. Із метою їх виміру в рамках сучасних реформ запроваджуються національні та регіональні стандартизовані тестування учнів з основних предметів навчальної програми. Все більш вагому роль відіграють міжнародні виміри якості знань учнів (TIMMS, PISA, PIRLS, CIVICS, SITES), що слугують підставою для порівняльної оцінки ефективності діяльності національних освітніх систем та успішності освітньої політики національних урядів;
- показники школи щодо частки учнів, які успішно закінчили школу, рівня відвідування учнями школи та пропусків занять, рівня насилля в школі тощо. Такі показники є додатковим свідченням про рівень ефективності діяльності школи, вони слугують також важливою інформацією для батьків у процесі здійснення вибору школи для навчання дітей;
- задоволення учнів від навчання у школі. Опитування щодо ставлення учнів до школи є вагомим інструментом визначення їх навчальної мотивації. Проведення таких опитувань не має систематичного та обов'язкового характеру. Однак після їх запровадження у програму міжнародних порівняльних вимірів якості знань (наприклад, у програми TIMMS, PISA) дослідники ефективності школи більш уважно ставляться до їх аналізу;

– життєві перспективи учнів. До показників діяльності школи, пов'язаних із цією категорією результатів освітніх реформ, належать: частка випускників школи, що вступають у заклади післяшкільної освіти, рівень та якість працевлаштування випускників школи, ставлення до безперервної освіти, індикатори громадянської поведінки, рівень прибутків тощо.

2. Організаційний рівень. Досягнення результатів освітніх реформ передбачає певні зміни процесуальних характеристик діяльності школи та освітньої системи в цілому. Такі зміни вважають одночасно і важливими результатами реформ. До них відносять, насамперед, такі:

– зміни в роботі вчителів. Одним із найбільш часто оцінюваних результатів реформ є їх вплив на професійну діяльність учителя. Оцінці у цьому контексті підлягають як її кількісні характеристики (обсяг навчального навантаження та часу, призначеного для підготовки до викладання та професійного розвитку вчителів), так і якісні (широка сукупність характеристик, зумовлена стандартами професійної діяльності та професійного розвитку вчителів). Активно аналізується також ставлення вчителів до своєї діяльності та здійснюваних реформ, зокрема задоволення від праці або стрес, фрустрація, які суттєво впливають на результати діяльності вчителя;

– зміни в роботі адміністраторів. Уплив сучасних освітніх реформ на роботу освітньої адміністрації різних рівнів суттєво відрізняється від впливу, здійснюваного на вчителів. Це пов'язано передусім із принципово відмінними ролями, яких вони набули внаслідок змін, що здійснювались згідно з ідеями нового менеджеризму в освіті. За результатами реформ оцінюється зміна змісту діяльності адміністраторів, способів прийняття управлінських рішень, ставлення до своєї діяльності;

– залучення батьків до діяльності школи. Активізація участі батьків у діяльності школи стала у 90-х рр. одним із провідних механізмів освітніх реформ. Оцінці підлягають форми та методи такого залучення, а також рівень задоволення батьків своєю участю у шкільних справах та результатами роботи школи;

– навчальні програми. У сучасних умовах найбільший вплив на перебудову навчальних програм мали процеси стандартизації змісту освіти та розвитку спеціалізації шкіл, що стало однією з форм розширення освітнього вибору, тому оцінці підлягає відповідність програм прийнятим стандартам та вимогам до спеціалізованих шкіл, індивідуальних запитів споживачів освітніх послуг;

– навчальний процес. Хоча процесуальні особливості здійснення навчального процесу суттєво впливають на досягнення його результату, вони не стали предметом пріоритетної уваги в реформах останнього десятиліття. Виняток становить запровадження інформаційно-комунікативних технологій у навчальний процес. Уважаючи вкрай недостатньою увагу освітніх політиків до "серцевини" діяльності школи, освітні теоретики та інститути шкільної інспекції приділяють оцінці цього аспекту освітніх змін усе більше увагу.

3. Суспільний вимір. Результати освітніх реформ є значущими для багатьох аспектів функціонування сучасного суспільства. Головними дослідники вважають такі з них:

– економічний розвиток держави. Економічна мотивація є провідною в обґрунтуванні необхідності реформ останнього десятиліття. Показниками результатів освітніх реформ, що регулярно висвітлюються в національних та міжнародних освітньо-політичних дайджестах, є рівень освіченості робочої сили різних вікових груп, залежність від освітнього рівня населення таких економічних параметрів, як середні розміри прибутків, рівень продуктивності праці, рівень безробіття тощо;

– забезпечення соціальної справедливості в освіті. Проблеми соціальної справедливості були в центрі уваги у попередньому циклі освітніх реформ (60 – 70-ті рр. XX ст.). У сучасних умовах вони відійшли на задній план. Більше того, ряд реформаційних програм останнього часу мали ринковий антидемократичний характер, що актуалізувало увагу суспільства до проблем забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх громадян, незалежно від раси, статі, національності, соціального стану;

– збереження соціальної єдності суспільства також набуло нової актуальності в рамках сучасних ринково орієнтованих реформ. Оцінці підлягають передусім результати запровадження таких реформаційних програм, як місцевий менеджмент шкіл, освітні ваучери, розширення освітнього вибору (зокрема приватного шкільництва) в контексті вирішення таких соціально важливих завдань, як збереження спільних громадянських цінностей, громадянської активності та толерантності у суспільстві, усунення расової, етнічної та релігійної сегрегації.

На завершення підкреслимо, що оцінка результатів освітніх реформ є процесом надзвичайно складним та суперечливим, що зумовлено цілим рядом причин, до яких ми насамперед відносимо такі:

1) велика чисельність, складність та суперечливий характер цілей освітніх реформ. Загальновідомою проблемою є відсутність серед теоретиків освіти узгодженого розуміння соціальної місії школи. Ще менше згоди існує серед освітніх політиків різної орієнтації щодо цілей та шляхів її перебудови, що негативно позначається на змісті документів реформ, побудованих на основі пошуку консенсусу. Програми сучасних реформ містять чимало суперечностей. Наприклад, вони передбачають одночасну підтримку як духу конкуренції між навчальними закладами, так і співпраці між ними. Складність досягнення численних та іноді суперечливих цілей реформ помножується на зростаючий дефіцит фінансових та часових ресурсів, які суспільство надає освітнім політикам, теоретикам та практикам для здійснення реформ [11; 12; 13; 14];

2) суперечність між оцінками короткострокових та довгострокових результатів реформ. Абсолютна більшість оцінок результатів освітніх змін стосується їх короткострокових результатів (наприклад, якість навчальних результатів, що визначається за результатами стандартизованого тестування), хоча найбільш значущим є індивідуальний та суспільний інтерес до довгострокових результатів, що позначаються на життєвих перспективах як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Найбільш наочним прикладом суперечності, про яку йде мова, є досягнення більшої продуктивності освітньої системи шляхом збільшення навчального навантаження вчителів та скорочення часу на їх професійний розвиток. Якщо у короткостроковій перспективі такі заходи дають економію фінансових ресурсів, то у довгостроковій – підвищення плинності учительських кадрів, зниження рівня задоволення вчителів від своєї праці, їх готовності до здійснення освітніх змін, що в перспективі матиме негативні наслідки для якості їх професійної діяльності;

3) недосконалість визначення об'єкта та інструментів оцінки результатів реформ. Провідні освітні експерти англomовного світу (Л. Дарлінг-Геммонд, Р. Елмор, С. Фурман, П. Бродфут, М. Фуллан, А. Харгрівз, П. Хілл, Т. Седдон, К. Вайлі та ін.) піддають жорсткій критиці звуження об'єкта оцінки результатів реформ до виміру навчальних досягнень учнів певних вікових груп з однієї-двох провідних навчальних дисциплін. Значна кількість соціально значущих аспектів діяльності школи залишається без уваги, не піддається аналізу і оцінці. Великому сумніву піддають дослідники і якість стандартизованих тестів, що використовуються у зовнішніх вимірюваннях якості знань, оскільки у цьому контексті оцінці підлягає тільки здатність учнів до відтворення певного обсягу інформації, а не до критичного осмислення навчального матеріалу та вміння застосувати його у практичній діяльності, на що націлена робота сучасної школи;

4) неможливість відокремити результати роботи школи від результатів зовнішніх впливів на навчальні досягнення учнів. У сучасних умовах школа є далеко не єдиним джерелом знань та соціалізуючого впливу. Крім сім'ї та соціального оточення, яким традиційно відводилась дуже велика роль у теорії освіти англomовного світу, все більш вагому роль відіграють такі чинники, як неформальна та інформальна освіта, можливості якої в епоху швидкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій значно розширилися. Ознакою сучасних реформ стало запровадження методик оцінки "доданої вартості" школи, тобто відокремлення результатів навчальної діяльності, досягнутих школою, від впливу сім'ї, ЗМІ тощо;

5) відсутність прогнозування та оцінки неочікуваних результатів реформ. Оскільки освітня система є за характером функціонування складною та відкритою, вплив численних реформаційних програм, що мали на меті зміни окремих її аспектів (фінансового, адміністративного, процесуального), є відчутними та значущими і для інших, чого реформатори часто не передбачали. Наприклад, при одночасному зниженні рівня фінансування освітньої системи та запровадженні автономного шкільного менеджменту, що мало місце в 90-х рр. у кількох провінціях Канади, в Новій Зеландії, в Австралії (штат Вікторія) якісна зміна функцій шкільної адміністрації була пов'язана не тільки з розширенням повноважень у процесуальній сфері, а й із необхідністю пошуку додаткових грошових надходжень. У такому контексті оцінка ефективності місцевого менеджменту порівняно з централізованим значно ускладнюється, оскільки характер діяльності адміністрації школи набув фінансової спрямованості більшою мірою, ніж це передбачалось програмами децентралізації. Існує і багато інших непередбачених результатів реформ, пов'язаних із неврахуванням недостатньої мотивації вчителів до запровадження освітніх змін, неочікуваної реакції місцевої громади на зміни характеру діяльності школи, небажанням та нездатністю батьків активно долучатися до її діяльності тощо. Ще менш вірогідним є врахування й оцінка непередбачуваних суспільних наслідків освітніх реформ. Наприклад, активні заходи, що здійснювалися в США для десеграції освітньої системи у 50-70-х рр. XX ст., призвели до суттєвих змін демографічного складу навчальних округів, у яких проживала значна частка афроамериканців, оскільки білі представники середнього класу зволіли перебраться до місцевостей із подібним до них населенням;

6) недостатній обсяг та якість офіційної інформації про результати освітніх реформ, нерівномірність висвітлення їх окремих аспектів. Дослідники стверджують, що більшість даних про результати реформ належить зацікавленим сторонам, що намагаються висвітлити результати з

найбільш вигідного для себе боку. Єдиним аспектом реформ, який піддається систематичному висвітленню, є результати стандартизованих тестів та їх відповідність запланованим показникам. Значно менше уваги приділяється аналізу якісних характеристик навчального процесу. "Білою плямою" є ставлення учнів до здійснюваних освітніх змін.

Отже, оцінка сучасних освітніх реформ містить у собі такі недоліки, як суперечливість та суб'єктивізм оціночних суджень, пріоритетне висвітлення короткострокових результатів та недостатня увага і можливість з'ясування довгострокових, вузькість об'єкта оцінювання та недосконалість його механізмів, недоступність достатнього обсягу офіційної інформації та неповнота і недостовірність неофіційної, неврахування ставлення до реформи всіх зацікавлених сторін. Подолати всі ці недоліки навряд чи можливо, що пояснюється передусім надзвичайно складним характером процесу соціальних змін, який являють собою освітні реформи.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Cameron K.S., Whetten D.A. Administrative effectiveness in higher education // The Review of Higher Education. – 1985. – № 9. – P. 35–49.
2. Faerman S.R., Quinn R.E. Effectiveness: the perspective from organization theory // The Review of Higher Education. – 1985. – N.9. – P. 83–100.
3. Scheerens J. Improving school effectiveness. Series: Fundamentals of Educational Planning. – Paris: UNESCO, ПЕР, 2000. – 137 p.
4. Cheng Y.C. Conceptualization and measurement of school effectiveness: an organizational perspective Papers of the Annual Meeting of the American Educational Research Association. – Atlanta: AERA, 1993. – 15 p.
5. Senge P., Kleiner A., Roberts C., Ross R., Roth G., Smith B. The dance of change: The challenge to sustaining momentum in learning organizations. – New York: Doubleday / Currency, 1999. – 642 p.
6. Hess F.M. Spinning wheels: the politics of urban school reform. – Washington, DC: Brookings Press, 1999. – 228 p.
7. Hill P.T. The federal role in education // Brookings Papers on Education Policy: 2000 / Ed. by D. Ravitch. – Washington, D.C.: The Brookings Institution Press, 2000. – P. 11–39.
8. Chubb J.E., Moe T.M. Politics, markets, and America's schools. – Washington, D.C.: The Brookings Institution, 1990. – 254 p.
9. Coulson A. Delivering Education // Education in the twenty-first century / Ed. by E. Lasear. – Washington, D.C.: The Hoover Institution, 2002. – P.105–146.
10. Бьюкенен Дж., Таллок Г. Расчет согласия // Бьюкенен Дж. Сочинения. – М.: Таурис Альфа, 1997. – С. 174–246.
11. Levin B. Reforming education: From origins to outcomes. – London: Routledge Falmer, 2001. – 224 p.
12. Hess F.M. Spinning wheels: the politics of urban school reform. – Washington, DC: Brookings Press, 1999. – 228 p.
13. Fuhrman S.H. Urban education challenges: Is reform the answer? // Perspectives on Urban Education. – Spring, 2002. – Vol. 1, № 1. URL:<http://www.urbanedjournal.org/archive/Issue1/FeatureArticles/article004.pdf>
14. Fullan M. The new meaning of educational change. 3<sup>rd</sup> Edition. – New York: Teachers College Press, 2001. – 296 p.

Матеріал надійшов до редакції 15.11.2005 р.

#### ***Сбруева А.А. Теоретические подходы к оценке эффективности образовательных реформ (из опыта сравнительно-педагогических исследований).***

*В статье проанализированы основные концептуальные подходы к оценке эффективности образовательных реформ в теории образования развитых англоязычных стран. Сформулирована авторская модель оценки результатов современных стандартоориентированных образовательных реформ. Сделаны выводы о трудностях и противоречиях процесса оценки результатов реформ.*

#### ***Sbruyeva A.A. The Theoretical Concepts of the Education Reforms Results Appreciation (the Experience of the Comparative Education Research).***

*The article analyzes the conceptions of the education reforms results appreciation in the educational theory of highly. Developed English-speaking countries, and characterizes the author's model of the appreciation of the modern standard-oriented education reforms results. Summarized also are the difficulties and the contradictions of the appreciation process.*