



УДК 37.013.74

## РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ОСВІТНІХ ЗМІН В АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ

Катерина Шихненко

*У статті проаналізовано історичні витoki теорії освітніх змін як сучасного феномена в англomовних країнах, розглянуті періоди становлення та формування теорії, визначені особливості її розвитку на кожному етапі. Охарактеризовано базисний термінологічний апарат теорії освітніх змін.*

*Ключові слова: освітня зміна, інновація, реформа, трансформація, модернізація, розвиток теорії, система середньої освіти.*

Освітні інновації, шкільні трансформації, реформи та модернізації, що відбуваються в середній освіті різних країн світу, останнім часом стають головними темами педагогічних досліджень українських компаративістів. Це викликане поширенням у країні руху, спрямованого на підвищення результативності української середньої освіти, яка нині перебуває в постійному пошуку найефективніших шляхів реформування школи. Особливий інтерес до освітніх змін прослідковується у країнах, які визнаються політичними та економічними лідерами у світі, «провідними агентами глобалізації» [3, с. 49]. Саме в педагогічній науці США, Канади та Великої Британії накопичилися фундаментальні системні теоретичні узагальнення величезного досвіду реформування шкільної освіти впродовж понад 40 років, що і дозволило вченим-освітянам розвинених англomовних країн заявити про становлення теорії освітніх змін. Дослідження головних положень цієї теорії як нового феномена в зарубіжній педагогічній науці, осмислення накопиченої науковцями теоретичної бази для успішного проведення освітніх змін може бути цінним і корисним матеріалом для творчого запозичення українськими освітянами задля планування та здійснення інноваційних перетворень у системі шкільної освіти.

Інноваційні перетворення в освіті є об'єктом наукових інтересів широкого кола вчених-освітян США, Канади та Великої Британії. Відомі теоретики освіти розвинених англomовних країн – Ф. Гесс, Р. Елмор, Г. Левін, Е. Ліберман, Д. Хопкінс (США), Л. Ерл, Б. Левін, Д. Харт, М. Фуллан (Канада), М. Барбер, С. Болл, Д. Вітті, Ш. Гевіртц, П. Мортімор (Велика Британія) та інші – аналізують не лише історичний контекст або чинники, що зумовлюють зміни в освіті, зміст конкретного процесу чи особливості та частковості освітніх перетворень, а й намагаються з'ясувати логіку та закони кожного процесу, знайти закономірності проведення та здійснення освітніх змін, виділити те загальне, що дає змогу поєднати масу різномірної інформації та сфокусуватися на суттєво важливих компонентах змін. Більш того, такий видатний теоретик освітніх змін, як канадський учений-новатор Майкл Фуллан, намагається розробити відповідний математичний апарат та надати особливої чіткості теоретичним узагальненням – виводить математичні формули здійснення

---

---



освітніх реформ (наприклад, його формула залежності успіху освітніх реформ від ряду чинників:  $E=MCA^2$ , де  $E$  – коефіцієнт корисної дії системи,  $M$  – мотивація до реформ: воля, мета, відданість,  $C$  – здатність до реформ,  $A^2$  – підтримка, помножена на відповідальність).

Українські та російські науковці, такі, як А. Василюк, Б. Вульфсон, О. Джуринський, І. Іванюк, А. Епштейн, К. Корсак, Н. Лавриченко, О. Локшина, З. Малькова, О. Матвієнко, В. Мясніков, О. Огієнко, А. Сбруєва та інші – поглиблено та якісно аналізують характерні для сьогодення зміни в освітніх системах розвинених країн, висвітлюють джерела інновацій, причини змін і чинники, що детермінують їх напрямки. Такі спроби теоретично обґрунтувати сучасні трансформаційні процеси в освіті, виявити закономірне та загальне в освітніх змінах дають підстави говорити про те, що в порівняльній педагогічній думці сформувався нове наукове явище – *теорія освітніх змін*, вивчення та аналіз усіх сутнісних елементів якої дає змогу глибше осмислити їх позитивні та негативні результати.

Метою нашої статті є висвітлення процесу становлення теорії освітніх змін у педагогічній думці США, Канади та Великої Британії; визначення етапів розвитку та з'ясування базисної термінології досліджуваної теорії змін.

Для початку розглянемо значення терміна «освітня зміна». Слово «зміна» може означати той факт, що хтось або щось стає іншим або трансформацію одного стану в інший. Зміну можна розглядати і як процес, і як результат цього процесу. Засновник теорії освітніх змін в англійській педагогічній думці Майкл Фуллан характеризує досліджуваний феномен як процес зростання та розвитку школи як організації, що навчається [5, с. 11], а видатний американський науковець Марк Е. Генсон, який теж визначає школу як організацію, констатує, що це «процес здійснення нововведень в організації», які, насамперед, змінюють «поведінку, структуру, процедуру, цілі чи випуск якоїсь одиниці продукції в організації» [1, с. 313].

У педагогічній та освітньо-політичній літературі, в якій аналізуються типи та види освітніх змін, зарубіжні науковці вживають різноманітні синонімічні поняття, характеризуючи зміни в системі шкільної освіти. Найчастіше вживаються такі терміни, як *реформа* (*reform*) – дуже часто при описі будь-яких змін в освітній сфері в цілому, її певних підсистемах, в окремому навчальному закладі, класі, що переважно здійснюються законодавчим шляхом; *удосконалення* школи (*school improvement*) – якщо визначаються такі цілі та завдання змін, як поліпшення функціонування шкільної системи, підвищення професійної майстерності вчителів; *оновлення* (*renewal*) – якщо характеризують процеси, при яких стара традиційна шкільна система змінюється через внесення нових, свіжих елементів, поповнюється іншими компонентами; *модернізація* (*modernization*) – коли йдеться про удосконалення окремих елементів шкільної системи; *трансформація* (*transformation*) – термін вживається для опису змін, що відображають перетворення, модифікацію окремих традиційних елементів шкільної системи на різних фазах організації та здійснення реформ, надання їм (елементам) нової форми або сутності; *реконцептуалізація* (*reconceptualization*) – якщо освітні зміни розглядаються під новим кутом зору, наприклад, із урахуванням нових



соціокультурних реалій або в контексті глобалізаційних процесів; *розвиток школи* (*school development*) – якщо хочуть підкреслити поступові зміни, динаміку еволюційних процесів у школах; *нововведення* (*innovation*) – при описі впроваджених у практику цілеспрямованих оригінальних, нестандартних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів. Якщо аналізують структурні зміни, то вживають термін *реконструкція* (*restructuring*), а досліджуючи культурні зміни, застосовують поняття «*зміни в культурі*» (*reculturing*).

Часто ці терміни є конкретизацією часткових змін (*incremental changes*), або змін першого порядку (*first order change*), які визначаються як удосконалення існуючої структури або культури школи; або змін другого порядку (*second order change*), що означають радикальну перебудову структури та культури школи.

Співвідношення термінів, що позначають сучасні трансформаційні процеси, викликають зацікавленість українських науковців. Так, наприклад, І. Іванюк, аналізуючи освітні зміни як елементи освітньої політики, спираючись на дослідження провідних теоретиків освіти Д. Хопкінса, І. Фагерлінда і Л. Саха, порівнює поняття зміни, інновації та реформи та наголошує на суттєвій різниці між ними. Дослідниця уточнює, що «зміна – це природний і постійний процес. Інновація та реформа – це процеси заплановані та керовані. Інновація – спроба ініціювати перетворення на мікрорівні, а реформа відбувається на макрорівні. Мета інновації – поліпшення певних аспектів виховання та освіти. Реформа – це політичний процес, який має охоплювати всю систему освіти та впливати на владні відносини» [2, с. 72].

Відома українська вчена-компаративіст А. Сбруєва, порівнюючи різноманітні інтерпретації поняття «реформа», що зустрічаються у дослідженнях англомовних компаративістів, підкреслює синонімічний характер уживання всіх зазначених вище термінів і пропонує класифікацію, що відображає логіку співвідношення наведених вище понять за критеріями «смыслового наповнення терміна» [4, с. 9]. Цікавими для нас є елементи класифікації, що відбивають використання терміна «реформа» в широкому значенні (що максимально наближається до значення загального концепту «освітня зміна»). Так, *відповідно до рівня освітньої системи*, на якому ініціюється реформа, використовуються як рівнозначні терміни «інновація» – як зміна, що ініціюється «знизу» (школою, вчителем, директором), або «реформа» – як зміни, що ініціюються «згори», на політичному рівні. *Відповідно до глибини змін* вживаються терміни «вдосконалення», «оновлення» або «модернізація», «трансформація», «реконцептуалізація», «часткові зміни», «радикальні зміни» тощо. *Відповідно до стратегій освітніх реформ* виділяються «структурна реформа» або «реконструкція», «системна реформа», «реформа культури школи» [4, с. 10].

Узагальнюючи наведені вище міркування, зазначимо, що кожен із термінів дійсно має свою змістову специфіку, що визначається семантикою того чи іншого слова, а також його суб'єктивним трактуванням тим чи іншим дослідником. Однак усі названі терміни без винятку в усіх своїх проявах визначаються через концепт «зміна» – основну категорію аналізу всіх процесів,

---

---



що відбуваються в системі шкільної освіти в сучасний період. Слід зауважити, що вживання певного терміну залежить також не тільки від його семантики, а часто відбувається ситуативно, а може навіть, мати політико-кон'юктурний характер. Наприклад, якщо термін «шкільна реформа» (*school reform*) дискредитував себе (точніше, його дискредитували політики, що не досягли успіху в здійсненні своїх реформаційних програм), наступна програма освітніх змін може вже визначатися як «модернізація школи» (*school modernization*), або «оновлення школи» (*school renewal*), або «шкільні інновації» (*school innovations*), або «удосконалення школи» (*school improvement*) тощо. Підкреслюємо, що нас цікавить не політичний і ситуативний, а науково-педагогічний вимір концепту «освітня зміна».

Отже, в контексті нашого дослідження під *освітніми змінами* будемо розуміти всі означені вище процеси, що відбуваються в системах середньої освіти розвинених країн світу та відображають динаміку різних за масштабом, обсягом, характером, сутністю, якістю та тривалістю шкільних перетворень. Поняття *реформа, удосконалення школи, оновлення, модернізація, трансформація, реконцептуалізація, розвиток школи, нововведення, реконструкція, зміни в культурі школи* становлять базис теорії освітніх змін; аналіз поширення та вживання термінів як назв конкретних освітніх інноваційних процесів дозволяє розглянути історичні витоки теорії, простежити її поступове становлення та формування в англomовній педагогічній науці.

В еволюції та формуванні теорії освітніх змін дослідники визначають декілька етапів, щонайменше чотири, які пов'язують із започаткуванням і розвитком інноваційних процесів у системах середньої освіти розвинених англomовних країн та узагальненням їх результатів. Перші суттєві дослідження трансформаційних процесів в освіті з'являються у 60-ті роки ХХ-го століття, хоча, за думкою американського теоретика освітніх реформ Р. Елмора, «дух інновацій витає у повітрі» вже з 50-х років минулого століття. У 1960-ті рр. США розпочинають освітню реформу, що передбачала запровадження нових навчальних програм і матеріалів. Як зазначають дослідники, науковці-освітняни, вчителі та адміністрація шкіл активно обговорювали можливість серйозних змін у школах, але цей період дав дуже мало свідчень справжніх змін у педагогічній діяльності вчителів: «хороша практика не поширилась» [8, с. 102]. У дослідженнях зазначені дві причини невдач на цьому етапі: вчителі не були залучені до розробки матеріалів та їм не було запропоновано достатньої професійної перепідготовки. 1970-ті рр. (другий етап) стали періодом активного розповсюдження інноваційних ідей « у формі широкомасштабних навчальних проектів або появи шкіл нового типу» [6, с. 8]. Одночасно з'явилися дослідження, автори яких намагалися осмислити новий феномен освітньої зміни. Н. Гросс, П. Дарлін, С. Сарасон, Л. Сміт, Л. Стенхаус та інші вчені при аналізі фактичного матеріалу намагались пояснити як і, головне, чому широкомасштабні навчальні проекти в процесі реалізації в більшості випадків зупинялися на стадії «пристосування» до шкільного соціуму, дуже рідко бували успішними та не приводили до змін у практичній діяльності вчителів. Настільки поширеними були невдачі при реалізації таких проектів, що у реформаторський словник, як зазначає М. Фуллан, навіть увійшло як термін



слово *implementation*, точніше *failed implementation* [8, с. 103], що означало «неуспішну реалізацію», «невдачі при здійсненні», «негативний результат при виконанні». Ідея реформування освіти була дискредитована, як і самі терміни «реформа» та «інновація». Загалом, як зазначає М. Фуллан, 1970-ті роки були періодом зниження реформаторського руху в освіті західних країн, обмеження або призупинення системних змін у шкільництві, а також зростаючої незадоволеності суспільства роллю та діяльністю середньої школи [10, с. 2].

Через постійні провали проектів реформ науковці дійшли висновку про складність процесу запровадження широкомасштабних змін, тому в центрі досліджень у кінці 1970-х – на початку 1980-х рр. опинилися конкретні школи, що стали певними експериментальними майданчиками, розглядалися вченими як «координаційні центри інноваційних ініціатив» [6, с. 8]. На третьому етапі почалося активне розроблення нових навчальних програм і розвиток професійної майстерності вчителів, що стали основними процесами, які супроводжували реалізацію інновацій на рівні школи. Науковими здобутками цього періоду вважається поява перших теоретичних узагальнень про фактори в навчальному процесі, що приводять до успішних результатів чи невдач реформ на рівні школи. Дослідники навіть визначили основні характеристики ефективної школи. Серед факторів, що роблять школу успішною, було виділено, наприклад, такі, як створення безпечних і правильно організованих умов навчання або регулярний контроль за виконанням учнями домашнього завдання. Цей список характеристик був покладений в основу багатьох проектів, пізніше ініційованих як адміністраціями шкіл, так і керівництвом округів. У список вносилися доповнення, а іноді він замінювався навіть більш лояльними рекомендаціями щодо вдосконалення роботи школи, якого можна було досягти шляхом встановлення чітких цілей, залучення вчителів до співпраці, вимірювання результатів навчальної діяльності через певний період тощо [10, с. 9]. Пізніше ці здобутки отримують свій подальший розвиток та оформлення в теорії ефективності та удосконалення школи як складової загальної теорії змін.

Із середини 1980-х років починається четвертий етап в історії теоретичного узагальнення реформаторських процесів, що охоплює 90-ті роки та характеризується сильною політикою централізації та запровадженням строгої підзвітності шкіл. Освітні системи багатьох країн увійшли у процес постійних змін. Саме в цей період з'являються вагомні теоретичні узагальнення досвіду реформування середньої освіти в західних країнах за період понад 25 років. Як зазначають науковці, сформувалася «дійсно потужна база знань про освітні інноваційні процеси, про їх практичне здійснення та наслідки» [6, с. 9], а підсумком такої плідної роботи стала міжнародна публікація *International Handbook of Educational Change*, яка вийшла у 1998 році та знаменувала собою успішний початок ґрунтовного узагальнення досвіду трансформаційних процесів у середній освіті розвинених англomовних країн. Теорія освітніх змін отримала своє початкове наукове оформлення. Дослідження охоплювали різноманітні за обсягом теми та проблеми: освітня зміна в контексті нового типу суспільства (інформаційного, суспільства знань); освітня зміна як соціокультурний феномен; ефективні освітні стратегії; особливості

---

---



впровадження змін у школах (наприклад, наявність обов'язкових процесуальних стадій); освітня зміна як феномен із притаманними їй власними характеристиками (наприклад, такими, як складність, суперечливість, нелінійність, динамічність, непередбачуваність тощо); людський вимір освітніх змін (питання про особливості сприйняття, осмислення та оцінки вчителями інновацій; значення професійного зростання вчителів для результатів реформ); результати та суперечності інноваційних процесів, «уроки» освітніх змін тощо. І хоча самі автори назвали такі теоретичні здобутки за останню чверть ХХ ст. «різнорідною спадщиною» («mixed legacy») [6, с. 9], видання такої фундаментальної міжнародної праці стало справжнім довідником – порадником для освітян на наступні 10 років, як успішно справлятися зі змінами в школах.

Подальший розвиток теорії освітніх змін охоплює період першого десятиліття ХХІ ст. та є етапом її остаточного формування. Зміни в системах середньої освіти США, Канади та Великої Британії за цей період набули кардинально нового спрямування, вони вийшли за межі вузько шкільних і поширилися майже на всі рівні освітніх систем: рівень округу, штату, провінції, країни, набули характеру системних реформ. У 2010 році виходить нова міжнародна праця *Second International Handbook of Educational Change Part 1* [7], що підсумовує досвід шкільних освітніх реформ, інновацій та трансформацій першого десятиліття ХХІ століття. Новий погляд на освітні зміни зумовив структуру книги, яка складається з досліджень на теоретичному та практичному рівнях. Першій розділ книги носить назву «Теорії змін» і охоплює широкий спектр питань, таких, як причини виникнення, зовнішні та внутрішні чинники складних сучасних освітніх трансформацій, категорії виміру змін; фази організації та здійснення освітніх змін; чинники, що детермінують розвиток змін; моніторинг якості змін і критерії їх оцінювання у шкільництві тощо. Як зазначають самі автори книги, друге видання є вагомим джерелом інформації для всіх, хто працює в галузі освіти: від учителя та шкільного керівника до науковця та університетського професора.

*Теорія освітніх змін* як система знань про освітні інноваційні процеси поступово набула свого оформлення в сучасній педагогічній думці англосовітських країн. Відбулося становлення її базисного термінологічного апарату, у процесі еволюційного розвитку окреслилося коло головних проблем дослідження, опису та упорядкування; визначилася її функціональна значущість.

Дослідження різних аспектів освітніх змін як певних явищ і процесів, виявлення їх логіки, закономірностей, передумов, обмежень є актуальними та важливими для осмислення пошуку ефективних шляхів реформування шкільної освіти України.

#### Список використаних джерел:

1. Генсон М. Керування освітою та організаційна поведінка / Пер. з англ. Х. Проців. – Львів : Літопис, 2002. – 384 с.
2. Іванюк І. В. Освітня політика : [Навчальний посібник] / Ірина Володимирівна Іванюк. – К. : Таксон, 2006. – 226 с.
3. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: [навчальний посібник] / Аліна Анатоліївна Сбруєва. – Суми:



- ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
4. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.): [монографія] / Аліна Анатоліївна Сбруєва. – Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня»: Видавництво «Козацький Вал», 2004. – 500 с.
  5. Фуллан М. Сили змін: продовження. – Львів: Літопис, 2001. – 162 с.
  6. *International Handbook of Educational Change. Introduction* / Ed. by Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., Hopkins D. – *Springer International Handbook of education. Volume 5.* – Dordrecht : Springer, 1998. – 1360 с.
  7. *Second International Handbook of Educational Change. Part 1* / Ed. by Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., Hopkins D. – *Springer International Handbook of education. Volume 23.* – Dordrecht : Springer, 2010. – 1077 p.
  8. Fullan M. Large-scale reform comes of age. – *Journal of educational change*, April 2009. – P. 101–113. URL: [http://www.michaelfullan.ca/articles\\_2009.htm](http://www.michaelfullan.ca/articles_2009.htm)
  9. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change, Fourth Edition.* – New York: Teachers College Press, 2007. – 353 p.
  10. Fullan M. *Scaling Up the Educational Change Process* // *International Handbook of Educational Change. Introduction* / Ed. by Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., Hopkins D. – *Springer International Handbook of education. Volume 5.* – Dordrecht : Springer, 1998. – P. 1–2.
- 
-