

ГОТОВНІСТЬ ШКОЛИ ДО ЗМІН ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНІХ РЕФОРМ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДОСЛІДЖЕНЬ ЗАРУБІЖНОГО РЕФОРМАЦІЙНОГО ДОСВІДУ)

У статті аналізуються концепції провідних освітніх теоретиків англomовного світу, що визначають сутність готовності навчальних закладів до змін. Зроблено висновки про умови ефективності сучасних освітніх реформ.

Болонський процес, учасником якого стала у 2005 році освітня система України, зумовлює необхідність активних реформаційних перетворень як вітчизняної освітньої системи в цілому, так і кожного навчального закладу зокрема. Вагомою умовою успішного реформування сучасної школи є розвиток її готовності до змін. Поняття "готовність до змін" тривалий час є предметом уваги освітніх теоретиків багатьох країн світу, зокрема тих, в яких відбуваються активні реформаційні перетворення. Об'єктом нашого дослідження стали системи загальної середньої освіти розвинених англomовних країн (США, Велика Британія, Канада, Австралія, Нова Зеландія), що зазнали протягом останнього десятиліття найбільш радикальних перетворень. В рамках цієї статті ми звернемося до провідних концепцій формування готовності школи до змін, що набули розвитку в процесі та в результаті запровадження стандартоорієнтованих реформаційних програм у названих вище країнах.

Проблема формування готовності школи до змін розглядається в дослідженнях таких відомих у англomовному світі дослідників, як Т. Коркорана та М. Гьортц [1], Ф. Ньюменн, Б. Кінг та С. Янг [6], Д. Харгрівс [4], Л. Столл, Г. Стобарт та С. Мартін [7] М. Фуллан [2; 3], Д. Хопкінс та Д. Джексон [5] та багатьох інших.

“Готовність до змін” є складним та багатовимірним поняттям, являє собою, за образною характеристикою англійського педагога Д. Хопкінса, “метафору, що не піддається однозначному визначенню” [5, 4]. Розглянемо кілька основних підходів до трактування цього поняття, що належать провідним теоретикам освітніх реформ.

Американські дослідники Ф. Ньюменн, Б. Кінг та С. Янг визначають готовність школи до змін як колективну компетентність педагогічного персоналу навчального закладу, що містить п'ять ключових компонентів:

- 1) індивідуальні знання, уміння та особисті професійні уподобання вчителів;
- 2) функціонування школи як професійної громади, що навчається (professional learning community), для якої характерним є співробітництво персоналу в таких аспектах її діяльності: а) у розробці чітких цілей навчальної роботи, б) в оцінці знань учнів, в) у

- втіленні планів розвитку школи та підвищенні її ефективності та г) у залученні вчителів до дослідної роботи і здійснення управлінських повноважень;
- 3) єдність програм змін, що передбачає скоординованість програм навчання учнів та вчителів навколо єдиних цілей, їх послідовність та тривалість у часі;
 - 4) наявність відповідних завданням діяльності школи технічних ресурсів, що включають якісні навчальні програми, методичні матеріали, програми оцінки знань учнів, ІКТ, позитивно налаштоване до змін соціальне оточення школи тощо;
 - 5) керівна роль директора школи, що є рушійною силою розвитку готовності школи до змін [6, 2–12].

Логіка взаємозв'язків ключових компонентів готовності навчального закладу до змін, її впливу на якість навчального процесу та результати навчальної діяльності школярів відображена у поданій далі схемі (див. рис. 1).

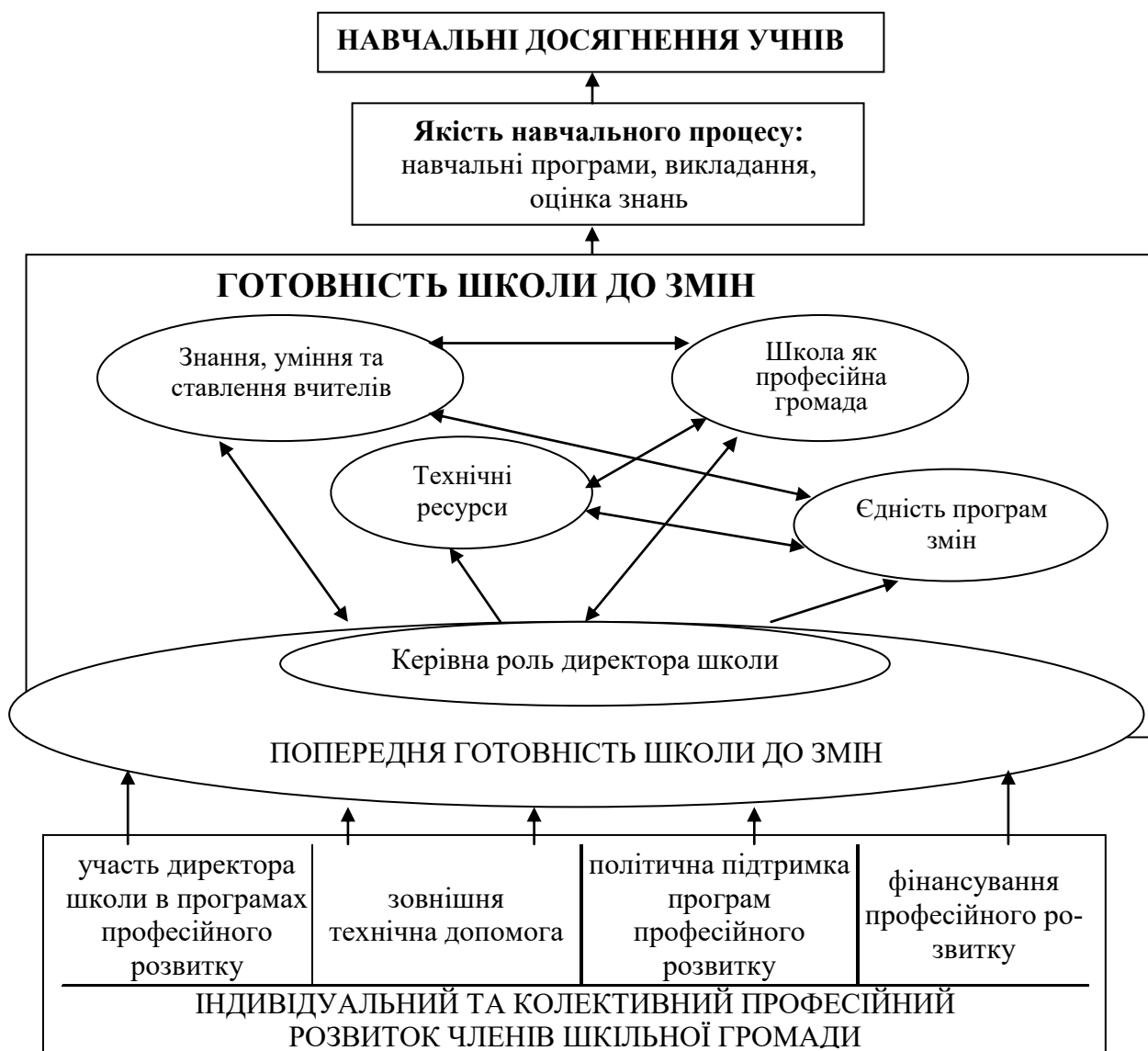


Рис. 1. Логіка взаємозв'язків ключових компонентів готовності навчального закладу до змін

Аналізуючи визначені американськими дослідниками складові готовності школи до змін, М. Фуллан характеризує першу з них – індивідуальні знання, уміння та уподобання вчителів як “людський капітал”, який обов’язково повинен бути доповненим другою складовою – “соціальним капіталом”, тобто розвитком професійної громади, оскільки без організаційних змін індивідуальний професійний розвиток не має можливості до повноцінної реалізації. Третя складова готовності – єдність програм змін є особливо актуальною в ситуації переобтяження шкіл реформаційними ініціативами “згори”, їх фрагментації та швидкої змінюваності одна одною. В таких умовах готовність школи до змін вимірюється не кількістю запроваджуваних інноваційних пропозицій, а спроможністю інтегрувати та об’єднати інновації, запропоновані ззовні, у програму розвитку, ініційовану самою школою, досягти у цьому процесі узгодженості та цілісності [3, 581–584].

Згідно з концепцією інших американських дослідників – Т. Коркорана та М. Ёртц, поняття готовності до змін пов’язане з питаннями продуктивності навчального закладу, тобто максимального або оптимального обсягу продукту, отриманого з використанням наявної кількості ресурсів та організаційних можливостей.

Отже, готовність передбачає не тільки кращу організацію навчального процесу, а й досягнення більш високих навчальних результатів, що повинні стати результатом синергетичного ефекту, досягнутого внаслідок об’єднання зусиль професійної громади та доцільно підібраних і гармонійно об’єднаних інноваційних програм [1, 27–28].

Англійський дослідник Д. Харгрівс розглядає готовність до змін як важіль, за допомогою якого школа отримує можливість підвищити рівень своїх результатів. Ключовим інструментом приведення цього важеля в дію є збільшення інтелектуального капіталу школи, який включає як знання, уміння та уподобання окремих вчителів (людський капітал, за М. Фулланом), так і організаційну готовність школи до створення, поширення та застосування нових знань (соціальний капітал). Важливим для успішного утворення та поширення школою нових знань є такий компонент її соціального капіталу, як взаємна довіра членів шкільної громади та розвиток внутрішніх та зовнішніх організаційних структур (мереж) інноваційної діяльності [4, 495–499].

Таким чином, спільними для всіх аналізованих вище підходів до розгляду поняття “готовність до змін” є такі його виміри: 1) індивідуальний: зростання ролі всіх членів професійної громади – керівників школи, вчителів, учнів у здійсненні змін; 2) колективний: примноження можливостей окремих індивідів через організацію їх взаємодії завдяки співробітництву, роботі в командах, об’єднанню в мережі; 3) організаційний: досягнення єдності інноваційних програм, здійснюваних школою; 4) “вимір вищого порядку” (моральний), що являє собою “територію спільних цін-

ностей, соціальної єдності, довіри, моральних цілей, турботи, поваги до інших та відчуття поваги до себе – все, що становить семантичне поле поняття “лідерство” [5, 5].

Всі названі вище підходи та виміри готовності до змін узагальнені в моделі, розробленій англійськими педагогами Д. Хопкінсом та Д. Джексоном та застосованій ними в процесі здійсненні інноваційного проекту IQEA (Improving the Quality of Education for All – “Підвищуємо якість освіти для всіх”), що набув широкої популярності у Великій Британії. Складовими моделі готовності до змін Хопкінса–Джексона є: 1) основоположні умови розвитку готовності; 2) індивідуальна сфера; 3) міжособистісна сфера; 4) організаційна сфера; 4) зовнішні можливості.

Основоположними умовами розвитку готовності школи до змін англійські науковці називають: 1) стабільність інфраструктури змін, без якої неможливо досягти здійснення складних реформаційних перетворень; 2) безпечне та гарантоване робоче середовище; 3) достатній рівень організації навчального процесу; 4) наявність чітких цілей та напрямів розвитку школи. Підкреслимо, що названі компоненти становлять тільки передумови до формування готовності до змін.

Операційний рівень готовності до змін становлять три взаємопов’язані його сфери: індивідуальна, міжособистісна та організаційна. Індивідуальна готовність до змін включає, згідно з моделлю Хопкінса–Джексона, професійні знання та уміння і, що особливо підкреслюється, активне конструювання нових знань. Міжособистісна готовність включає здатність до спільної праці на спільну мету, колективну відповідальність за результати діяльності та благополуччя кожного члена колективу. Організаційна готовність стосується створення, розвитку та удосконалення структур, в рамках яких відбувається діяльність школи як організації. Особливостями школи як організації, готової до змін, є її відкритий до нових ідей, гнучкий характер, прояв особливої турботи про професійний розвиток та взаємодію персоналу.

Велика увага в моделі Хопкінса–Джексона приділяється контекстуальним особливостям діяльності школи, які визначають стратегії розвитку трьох основних сфер готовності до змін, їх вибір, пріоритетність та послідовність. Контекст може бути сприятливим або навпаки – “токсичним”. В сучасних умовах від школи вимагається прояв антрепренерських та “інтрапренерських” дій, тобто розвиток активності, творчості, винахідливості у залученні зовнішніх матеріальних та інтелектуальних ресурсів та розвитку своєї внутрішньої інфраструктури.

Нарешті, вартим уваги в рамках розгляду моделі Хопкінса–Джексона є розмежування двох аспектів поняття “готовність”: а) як статичного феномену, що означає наявність у школи потенціалу реалізації стратегічних можливостей; б) як динамічного процесу, що передбачає застосування стратегій, які дозволяють школі

переносити здобуті в процесі одного інноваційного циклу знання, уміння та навички на наступні інноваційні процеси [5, 8]. Схематично процес розвитку готовності школи до змін згідно з моделлю Хопкінса–Джексона, відображений на рис. 2.

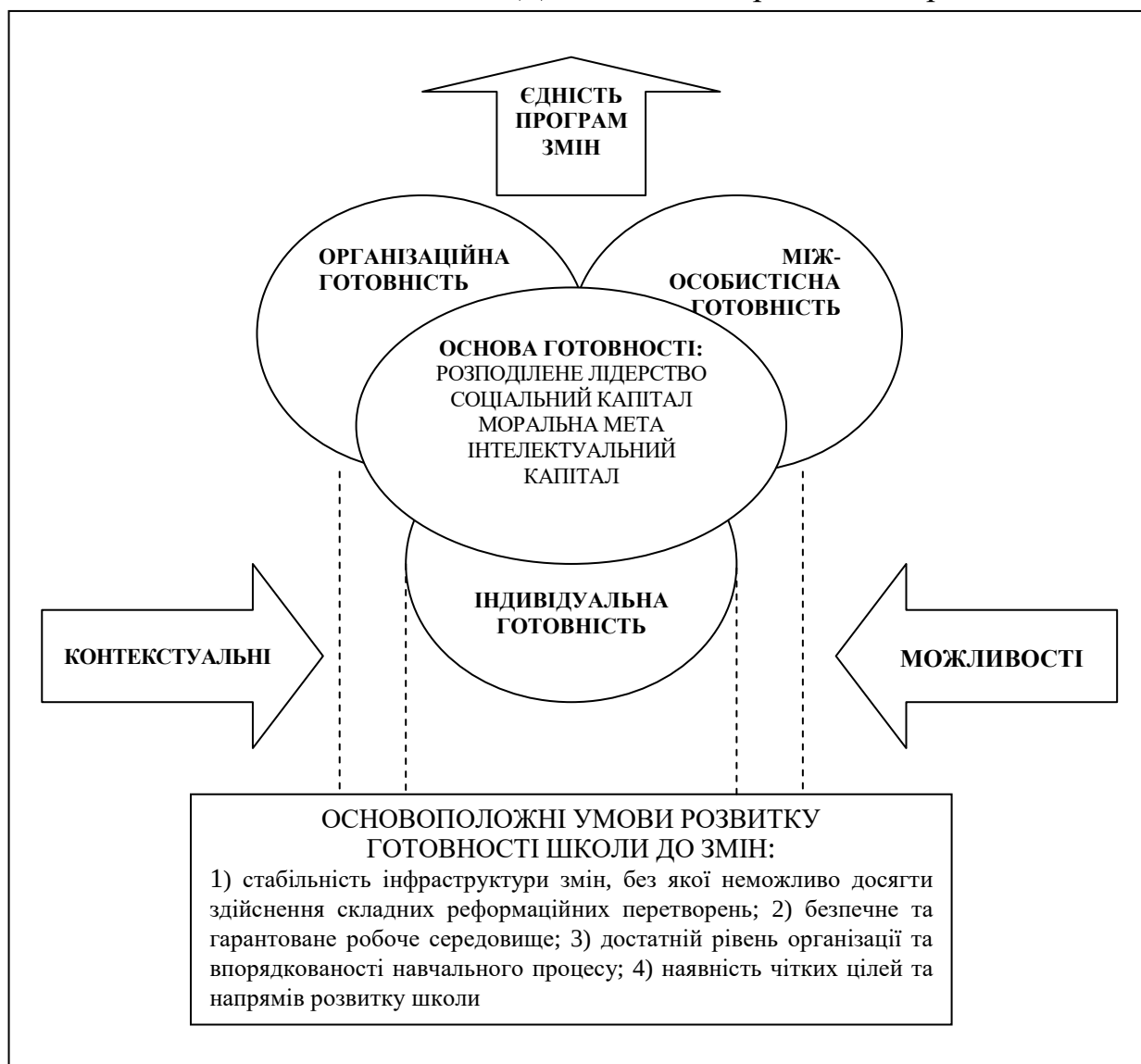


Рис. 2. Процес розвитку готовності школи до змін згідно з моделлю Д. Хопкінса та Д. Джексона

Аналіз концептуальних підходів провідних теоретиків англomовного світу до формування готовності школи до змін а також процесуальних характеристик та результатів запровадження програм стандартоорієнтованих реформ в США, у Великій Британії (Англії), Канаді (Онтаріо), Австралії (Вікторія) та Новій Зеландії у 90-х рр. XX ст. дозволив нам сформулювати умови ефективності реформування школи, до яких першочергово належать такі:

- 1) узгодженість реформаційних ініціатив, що йдуть “згори” , та з двох інших центрів освітніх реформ (ініціюються школою та безпосереднім соціальним контекстом її існування, тобто місцевою та батьківською громадою). Така узгодженість можлива за певних умов: 1) передача школі управлінських повноважень, що стосуються процесуальних характеристик її діяльності; 2) форму-

- вання внутрішньої (індивідуальної, колективної, інституційної) готовності школи до змін; 3) запровадження системи зовнішньої звітності шкіл перед суспільством та споживачами освітніх послуг; 4) стимулювання шкіл до удосконалення діяльності та підвищення ефективності; 5) залучення до менеджменту школи представників батьківської та місцевої громади;
- 2) доповнення стандартів змісту освіти і якості знань, що стали предметом пріоритетної уваги в контексті сучасних стандартоорієнтованих реформ, чіткими й вичерпними стандартами матеріального забезпечення навчальних закладів та освітньої системи в цілому;
 - 3) безперервне удосконалення роботи школи, що повинно включати: 1) організацію системи безперервного професійного розвитку вчителів; 2) створення організаційних засад взаємодії всіх членів шкільної громади; 3) запровадження практики самоаналізу школою своєї діяльності; 4) розробку та запровадження планів розвитку школи;
 - 4) процес удосконалення роботи школи повинен спрямовуватися на її розвиток як організації, що навчається: в школі повинні навчатися не тільки учні та окремі вчителі, а всі члени шкільної громади, на всіх рівнях, у їх взаємодії. У цьому процесі школа перетворюється на організацію, що виробляє нове знання і поширює його через культуру співробітництва, залучення всіх членів шкільної громади до прийняття колективних рішень;
 - 5) ставлення до вчителя як до суб'єкта процесу запровадження змін. Формування готовності вчителя до змін передбачає: (1) розвиток професійних компетенцій; (2) наділення ключовими повноваженнями у розробці та запровадженні інновацій навчального процесу, формування відчуття причетності до змін; (3) мотивацію до досягнення високих результатів професійної діяльності;
 - 6) активна взаємодія школи і її соціального оточення в процесі освітніх змін. Найбільш значущими контекстуальними чинниками, взаємодія з якими визначає освітню реформу як соціальний процес, є: батьки учнів, місцева громада, ЗМІ, бізнесові структури, політика уряду, учительство як професія. В процесі розвитку взаємодії школи та її контекстуального оточення відбувається розширення соціальної й культурної бази освітніх змін, включення їх в широкий освітньо-політичний контекст, акторами якого є різні рівні освітньої системи. В таких умовах зазнає змін місія школи з її основоположними цінностями: школа активізує свою роль соціального агента, перетворюється на агента суспільних змін.

Подальші дослідження проблеми формування готовності школи до змін передбачають подальше з'ясування сутності кожної складової готовності школи до змін, особливостей їх взаємозв'язків та взаємозалежностей; вивчення динаміки

розвитку реформаційних процесів в освітніх системах, що зазнали найбільш радикальних та успішних перетворень, з'ясування системи чинників, що дозволили досягти успіху в змінах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Corcoran T., Goertz M. Instrumental strategies and high performance schools // Educational Researcher. – 1995. – Vol. 24, № 9. – P. 27–31.
2. Fullan M. The return of large-scale reform // Journal of Educational Change. – 2000. – Vol.1, № 1. – P.5–28.
3. Fullan M. The three stories of education reform // Phi Delta Kappa International. – April 2000. – Vol. 81, № 8. – P.581–584.
4. Hargreaves D.H. A capital theory of school effectiveness and improvement // British Educational Research Journal. – 2001. – Vol. 27, № 4. – P. 487–503.
5. Hopkins D., Jackson D. Networked learning communities – capacity building, networking and leadership for learning. – London: National College for School Leadership, 2003. – 16 p.
6. Newmann F.M., King B., Young S.P. Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools // Papers of Annual Meeting of the American Educational Research Association. – New Orleans USA): AERA, 2000. – 35 p.
7. Stoll L., Stobart G., Martin S. et. al. Preparing for change: Evaluation of the implementation of the Key Stage 3 strategy pilot. – Sudbury (UK): DfES Publications, 2003. – 108 p.

РЕЗЮМЕ

А.А. Сбруева. Готовность школы к изменениям как условие эффективности образовательных реформ (по результатам исследований зарубежного реформационного опыта)

В статье анализируются концепция готовности школы к изменениям ведущих теоретиков англоязычного мира в области образования. Сделаны выводы об условиях эффективности современных образовательных реформ.

SUMMARY

Sbruieva A.A. The school change capacity as a condition of the effectiveness of the education reforms (The results of the research of the foreign countries education reform experiences).

The article is devoted to the analysis of the conceptions of the school change capacity by the well-known in the English-speaking countries educational theorists. The conditions of the effectiveness of the education reforms are summarized.