

## ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ "ОСВІТНЯ РЕФОРМА" У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

*У статті висвітлено сутність поняття "освітня реформа" у широкому та вузькому розумінні. Подано характеристику його тлумачення вітчизняними та зарубіжними педагогами. Запропоновано розкриття змісту поняття "освітня реформа" за допомогою порівняльного, діахронічного та контент аналізу. Проаналізовано класифікацію освітніх реформ. Розглянуто співвідношення понять "освітні реформи" та "освітні зміни", "інновація" та "трансформація". Проаналізовано теорії освітніх змін, рівні, на яких проводиться реформування середньої освіти. Визначено етапи освітніх реформ, механізми просування реформаційних ініціатив і окреслено труднощі, які потрібно подолати на шляху реформування.*

**Постановка проблеми.** Кардинальні соціально-економічні зміни, які відбуваються останніми десятиліттями в Україні, обумовлюють необхідність перегляду підходів до модернізації освітньої галузі нашої держави. Процес поступового входження нашої країни до європейського освітнього простору повинен позитивно вплинути на модернізацію усіх рівнів освіти узагалі та шкільної зокрема. Тому пошук інноваційних шляхів розвитку системи середньої освіти у нашій державі є нагальною потребою сьогодення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасних умовах названі проблеми активно досліджуються науковцями країн пострадянського простору (Н. Авшеник, А. Алексюк, Г. Бутенко, Н. Воскресенська, Б. Вульфсон, М. Гурій, А. Джурицький, І. Іванюк, О. Кузнецова, М. Лещенко, О. Лещинський, О. Локшина, Г. Марченко, О. Матвієнко, А. Мисюк, І. Миськів, О. Мільотіна, Н. Мороз, Л. Пуховська, А. Сбруєва, Р. Сойчук, С. Старовойт та ін.).

Теоретичні засади структурних реформ у системі загальної середньої освіти сучасної Великої Британії дістали різнобічне висвітлення у працях зарубіжних педагогів, у яких з'ясовано етапи розвитку системи загальної середньої освіти (С. Болл, К. Джоунс, С. Бенн та С. Чітті, Д. Гілард, С. М. Чен та ін.); тенденції диверсифікації типів шкіл та трансформації владних повноважень у сфері середньої освіти (С. Болл, С. Горард, Р. Джонатан, А. Манк, І. Морріс, К. Тейлор, Х. Сильвер, Дж. Фітц, Д. Харгрівс та ін.); особливості діяльності нових типів шкіл, утворених у процесі структурних реформ останнього десятиліття в системі загальної середньої освіти Великої Британії (К. Бенн, С. Болл, С. Бредлі, П. Радд, Д. Хопкінс та ін.).

Вивчення та узагальнення поглядів вітчизняних та зарубіжних учених стосовно реформування системи загальної освіти є **метою даної статті**.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття "реформа" (від. лат. – *refor<sup>o</sup>mo*) сучасні словники іншомовних слів перекладають словами "перетворюю, поліпшую" [1: 501]. Новий короткий Оксфордський словник англійської мови (*New Shorter Oxford English Dictionary*) дає таке визначення слова "реформа": "Як іменник слово "реформа" означає виправлення недоліків або помилок, особливо морального, політичного, соціального характеру; зміну на краще. Як дієслово: відновлювати, реконструювати, повернути до початкового вигляду або до попереднього стану, стати причиною відмови від порушення" [2: 2867]. Отже, слово "реформа" може означати зміни у двох напрямках: по-перше, повернення до попереднього стану, відновлення чогось втраченого, що потребує реставрації; по-друге, "реформа" означає досягнення нового, зміненого стану речей, необхідність в якому зумовлена якісно новими умовами та контекстом діяльності тощо.

Охарактеризуємо спочатку тлумачення поняття "освітня реформа", подані в роботах вітчизняних науковців. Відома українська дослідниця Л. Березівська, з'ясовуючи сутність шкільних реформ в Україні ХХ ст., дає таке визначення цього поняття: "В широкому розумінні – це здійснення різних за масштабістю та характером перетворень системи шкільної освіти загалом чи окремих її складових, ініційованих та поширюваних як "згори вниз" (урядовий рівень), так і "знизу вгору" (громадсько-педагогічний рівень) у контексті взаємозалежних зовнішніх (суспільно-політичних, соціально-економічних) та внутрішніх (педагогічних) детермінант на організаційному і змістовому (педагогічному) рівнях; у вузькому розумінні – неперервний потік різномасштабних змін у системі шкільної освіти як складових державної освітньої політики, закріплених на законодавчо-адміністративному рівні" [3: 11].

А. Сбруєва визначає поняття "освітня реформа" у вузькому та широкому розумінні цього слова. У вузькому розумінні поняття "освітня реформа" як "нова форма" означає процес політико-адміністративних змін, що ініціюється "згори" (на політичному рівні) і передбачає здійснення певного кола структурних перетворень на різних рівнях освітньої системи, що можуть мати як частковий, так і радикальний характер. У широкому розумінні поняття "освітня реформа" означає процес політико-адміністративних, педагогічних та суспільних змін, що передбачає здійснення широкої сукупності перетворень освітньої системи загалом та кожного навчального закладу зокрема; ініціюється та поширюється як "згори → вниз" (політико-адміністративний процес), так і "знизу → вгору" (педагогічний процес); урахує взаємні впливи чинників "зсередини" та "ззовні" (соціальний процес); включає як структурний (організаційний), так і культурний (функціональний, педагогічний) аспекти [4: 67-68].

У дисертаційному дослідженні А. Сбруєвої освітні реформи класифіковані за такими критеріями:

- організаційний рівень освітньої системи, що є об'єктом реформ: навчальний клас (classroom reform), школа (school reform), освітня система регіону або національна освітня система (system reform);
- організаційний рівень освітньої системи, що є носієм (суб'єктом) реформаційних пропозицій: а) школа (учасники педагогічного процесу) – інновації, ініційовані "знизу"; б) органи політичного або адміністративного керівництва – реформи, ініційовані "згори";
- напрям, у якому розгортається реформа: а) реформа ініціюється політичною владою "згори вниз" як політичний процес освітніх змін (top-down reform); б) реформа ініціюється школою й переростає за підтримки політичної влади ("знизу вгору") на загальну (національну, регіональну) реформу (bottom-up reform); в) реформа школи здійснюється в умовах активної взаємодії із зовнішніми чинниками (батьками учнів, громадою, ЗМІ, бізнесовими структурами тощо (inside-out reform);
- глибина змін.

Подальшого розвитку теорія освітніх реформ набула у працях української компаративістки А. Василюк. На думку дослідниці, "сутністю освітнього реформування є сукупність цілеспрямованих дій державних і громадських органів (через закони, нормативно-правові акти, інструкції, рекомендації тощо), а мета – узгодити освіту зі зміненими політичними та соціально-політичними умовами життя суспільства" [5: 13]. На основі вивчення й узагальнення багатьох джерел, переважно європейських (передусім, польських педагогів), А. Василюк подає цілий ряд класифікацій освітніх реформ. З метою визначення поняття "структурна реформа школи" наведемо деякі з них, указуючи на головні критерії, за якими здійснено класифікацію А. Василюк [5: 37-43]:

- за масштабом змін: загальні й часткові;
- за обсягом і характером упроваджуваних змін: мікротехнічні та макротехнічні, мікрополітичні та макрополітичні;
- за процесуальними характеристиками реформ: адаптаційні, радикальні, часткові, холистичні;
- за сутністю, обсягом і якістю освітніх змін: корекційні, модернізаційні, структурні та системні.

В останній із наведених вище класифікацій освітніх реформ, що належить відомому європейському освітньому експерту та досліднику Ц. Бірзеа, використане поняття "структурні реформи освіти". Цей вид реформ, як свідчить А. Василюк, передбачає "реорганізацію освітніх структур" та включає такі складові: 1) перебудову системи управління та фінансування освіти; 2) зміну статусу вчителів, їх підготовки та системи підвищення кваліфікації; 3) механізми контролю в освітній системі; 4) зміну тривалості обов'язкової освіти; 5) зміну типів шкіл, зв'язків між освітніми рівнями тощо [5: 43].

Якщо у вітчизняній педагогічній думці теорія освітніх реформ зробила лише перші кроки, то в північноамериканській та західноєвропейській вона вже має більш ніж тридцятирічний досвід становлення, розвитку та удосконалення. Протягом останніх десяти років західні науковці утворили могутні міжнародні авторські колективи для узагальнення національного, регіонального та глобального досвіду реформаційних перетворень. Цими колективами розроблено не менше десяти надзвичайно глибоких за своїм інформаційним та аналітичним змістом "міжнародних довідників" (international handbooks), в яких розглядається загальна теорія освітніх реформ, аналізуються цільові, процесуальні та результативні характеристики окремих національних реформаційних програм, робляться висновки щодо закономірностей реформаційних процесів, що відбуваються, та тенденцій їх подальшого розвитку.

До джерел, які становлять собою скарбницю узагальнення міжнародного реформаційного досвіду, ми відносимо, насамперед, "Міжнародний довідник освітніх змін" [6: 222]. Вважаємо за необхідне дати коротку характеристику цієї праці, оскільки вона закладає підвалини сучасної теорії освітніх реформ – педагогічної реформології. Отже, "Міжнародний довідник освітніх змін" – чотири томне зібрання найважливіших ідей, характеристик практичного досвіду проведення широкого кола освітніх перетворень (інновацій, реформ, реструктуризацій, рекультурацій, перебудов, модернізацій тощо), що узагальнено називаються освітніми змінами. У першому томі названого видання – "Коріння змін" [7] – охарактеризовані соціальні, економічні, культурні та політичні витoki змін, їх рушійні сили; велика увага приділена з'ясуванню причин протистояння освітнім змінам різних категорій учасників навчального процесу. У другому томі вищезгаданого довідника, що вийшов під назвою "Розширення освітніх змін" [8], подана аргументація необхідності поглиблення концептуального (соціологічного, політологічного, культурологічного, історичного, філософського) обґрунтування освітніх змін та активізації їх практичного втілення; досліджені проблеми політичного та адміністративного управління освітніми реформами; з'ясовано питання щодо зацікавлених в освітніх змінах сторін.

Особливості здійснення макроосвітніх змін на суспільному рівні, масштабні реформаційні ініціативи, пов'язані з новітніми стратегіями освітніх змін, фундаментальні трансформації професійного розвитку вчителів зокрема та педагогічної професії загалом висвітлені у третьому томі Довідника, що має назву "Фундаментальні зміни". У передмові до цього видання його головний редактор М. Фуллан дав характеристику чотирьох етапів розвитку освітніх змін у розвинених країнах в останній третині ХХ ст. Перший з етапів – 60-ті рр. ХХ ст. – характеризувався великими соціальними очікуваннями, вірою в те, що освітні реформи призведуть до змін на краще, передусім, до забезпечення соціальної справедливості в суспільстві. Водночас, в освітніх політиків та адміністраторів не було розуміння складності втілення технології запровадження реформаційних проектів, що призвело до неминучої поразки абсолютної більшості з них. Другий етап – 70-ті рр. – став періодом суспільного розчарування в освітніх реформах та зниження уваги суспільства й держави до них. Однак зростало й суспільне незадоволення якістю роботи школи, що призвело у 80-х рр. (на третьому етапі реформ) до запровадження стратегій централізації управління освітою в низці країн та механізмів звітності щодо якості педагогічної праці.

Четвертий етап реформ – початок ХХІ ст. – характеризується усвідомленням того, що масштабні структурні реформи, здійснювані "згори вниз", не є панацеєю; що ключем до успіху реформ є готовність школи й громади до здійснення змін; що реформи повинні відбуватися, передусім, не поза класною кімнатою, а в ній самій та базуватися на новітніх досягненнях когнітивної психології щодо механізмів засвоєння знань [9: 1-2].

Завершальною частиною тетралогії "Міжнародний довідник освітніх змін" стала книга "Практика і теорія удосконалення школи" (The practice and theory of school improvement). Головний редактор цієї книги, видатний британський педагог Д. Хопкінс робить важливі узагальнення щодо розвитку теорії освітніх змін в останній третині ХХ ст. Згідно з Д. Хопкінсом, ця теорія є знанням про те, що спрацьовує, а що – ні в розробці та запровадженні різноманітних стратегій реформ, тобто складає базу даних про цільові, процесуальні характеристики, результати та наслідки освітніх змін. Дослідження в галузі теорії освітніх змін дозволяють простежити за механізмами просування реформаційних ініціатив через чітко визначені етапи: ініціювання, запровадження, інституціалізацію; зрозуміти "стадії осмислення" учасниками реформ свого місця в них та перспектив особистісного й кар'єрного зростання, зумовлених ними. На сучасному етапі розвитку теорії змін сформульовані закономірності, загальні правила та уроки змін, які включають, зокрема, такі максими: практична педагогічна діяльність піддається змінам легше, ніж переконання учасників педагогічного процесу; успішна реформа є продуктом одночасно як тиску, так і підтримки виконавців реформ; стратегічне планування реформ працює краще, ніж лінійне тощо [9]. Автором цих узагальнень є один із найбільших міжнародних авторитетів у теорії освітніх змін – М. Фуллан.

Предметом нашого розгляду стали й інші результати міжнародної співпраці теоретиків освітніх реформ, у яких з'ясовуються змістові та процесуальні характеристики сучасних освітніх реформ. Вартими уваги ми вважаємо, зокрема, теоретичні положення, які висунув відомий у світі дослідник І. Ч. Ченг. На думку науковця, аналіз освітніх реформ повинен містити відповіді на такі запитання:

- пріоритетні тенденції та основоположні характеристики актуальних освітніх реформ у країні та в регіоні. Відповідь на це запитання повинна слугувати базисом для визначення загального напрямку реформ та стану їх реалізації;
- труднощі, які доводиться долати освітнім політикам і практикам у запровадженні реформ в епоху глобалізації, розвитку інформаційних технологій, конкуренції, суспільства знань. Відповідні знання слугують основою для обміну ідеями, прогресивним досвідом, формування нових реформаційних стратегій;
- висновки, узагальнення, яких можна дійти на основі аналізу тенденцій та труднощів конкретних освітніх реформ. З'ясування цього питання дозволить удосконалити політику та практику подальших реформаційних перетворень [10: 3-4].

І. Ч. Ченг пропонує таку чотирирівневу структуру аналізу сучасних освітніх реформ, що дозволяє охарактеризувати рівень освітньої системи, на якому здійснюється реформаційна програма, її цільову спрямованість та загальну стратегію змін: макрорівень (держава), мезорівень (регіон), місцевий рівень (місцева громада), операційний рівень (школа, клас). Головними глобальними тенденціями, що є характерними для освітніх реформ на кожному з названих вище рівнів функціонування освітніх систем, дослідник вважає такі:

- макрорівень: формування нового бачення цілей освіти в умовах формування суспільства знань; реструктуризація освітньої системи на різних рівнях її функціонування; маркетингізація, приватизація та диверсифікація освітньої системи;
- мезорівень: залучення батьків та місцевої громади до діяльності школи;
- місцевий рівень: забезпечення високої якості освіти та звітності за неї; децентралізація управління освітою; розвиток автономного шкільного менеджменту; розвиток системи неперервного професійного розвитку вчителів;
- операційний рівень: парадигмальні зміни в розумінні психо-когнітивних основ навчання, викладання та оцінювання знань; використання ІКТ та нових навчальних технологій у навчальному процесі [10: 4-7].

З наведеного вище переліку глобальних тенденцій реформування освітніх систем можемо зробити висновок, що головними рушійними силами цих змін стали такі процеси: глобалізація економіки, розвиток інформаційно-комунікаційних та нанотехнологій, новітні здобутки в галузі нейрофізіології тощо.

Уважаємо за необхідне прокоментувати різні підходи, що існують у співвіднесенні понять "реформи" та "зміни". У більшості вивчених нами джерел ці поняття розглядаються як синонімічні, взаємозамінні (М. Барбер, С. Болл, Е. Ліберман, А. Харгрівс, Д. Хопкінс та ін.). Здебільшого, поняття "реформа" характеризується через поняття "зміни". Однак існують й інші підходи, у межах яких смисл цих понять або не повністю співпадає (подеколи "реформа" трактується як певний тип "змін" (М. Фуллан), або є суттєво відмінним від нього (Р. А. Горн). Саме останнім підходом керувався американський педагог Р. А. Горн, працюючи над системним дослідженням у галузі теорії освітніх реформ "Розуміння освітньої реформи. Довідник" (2002 р.). На думку науковця, аналізовані поняття відрізняються як за цілями, так і за процесуальними характеристиками та наслідками. Якщо поняття "реформа" передбачає "зусилля по корекції недоліків в існуючій системі без її кардинальних перетворень", то "освітні зміни" означають, що "в результаті перетворень система є суттєво трансформованою" [11: 2]. Змістом таких трансформацій можуть стати: зміст освіти, способи організації діяльності школи та управління нею, розподіл повноважень між суб'єктами діяльності в школі тощо. Дослідник наводить ще цілу низку ознак, за якими поняття "реформи" і "зміни" відрізняються одне від одного.

Коментуючи підхід американського теоретика освіти до співвіднесення понять "освітні реформи" та "освітні зміни", вважаємо за потрібне не погодитися з ним: а) в аспекті трактування поняття "освітні реформи" як часткових, несуттєвих перетворень освітньої системи; б) в аспекті протиставлення розглядуваних понять

загалом. Аргументуючи свою позицію, зауважимо, що у книзі Р. А. Горна автор називає реформами перетворення системи середньої освіти США, що відбулися в межах реалізації програм "Цілі 2000" (Goals 2000) та "Жодної відстаючої дитини" (No child left behind). Однак загальновідомо, що ці програми суттєво вплинули на сутнісні характеристики діяльності системи середньої освіти, тому вважаються системним перетворенням. На нашу думку, логічніше трактувати поняття "освітні реформи" та "освітні зміни" як синонімічні. Аналізуючи погляди Р. А. Горна, підкреслимо, що його книга "Розуміння освітньої реформи. Довідник" є чи не найбільш системним викладом теорії освітніх реформ, в якому розкриваються питання методології дослідження реформ, потреби освітніх реформ та їх відповідності цілям освіти, історія освітніх реформ у США, реформаційна політика різних політичних партій, провідні стратегії сучасних освітніх реформ, процесуальні характеристики освітніх реформ, роль суспільства у здійсненні реформ, протистояння реформам тощо.

У контексті нашої наукової розвідки вважаємо доцільним розглянути ще дві складові термінологічно-понятійного апарату сучасної теорії освітніх реформ, а саме: поняття "інновація" та "трансформація". Для з'ясування сутності цих понять звернемося до досліджень найвідомішого британського теоретика освітніх змін Д. Харгрівса. Педагог користується визначенням інновації, поданим П. Друкером – "зміни, що призводять до появи нової якості результату діяльності". Такий підхід має яскраво виражений результатоцентричний характер. Однак для змін у сфері освіти, як справедливо підкреслює Д. Харгрівс, результатом є не тільки рівень досягнень школярів, а й рівень відповідної роботи вчителів. Тобто інновації у сфері освіти передбачають "утворення нового знання та оволодіння вчителями новими вміннями, необхідними для того, щоб робити справу по-іншому і зробити її краще" [12: 27]. Трансформацію Д. Харгрівс називає "великим словом", що "означає глибокі ґрунтовні зміни, зумовлені радикальними, а не частковими інноваціями" [12: 27].

Цікавою для співвіднесення понять "реформа" та "інновація" є, з нашої точки зору, класифікація інновацій, розроблена Д. Харгрівсом. Дослідник визначає такі типи інновацій: технологічні, методологічні, організаційні, дизайну школи, культури навчального процесу.

Технологічні передбачають запровадження в навчальний процес нових технічних засобів навчання, або ІКТ. Глибина таких інновацій варіюється від радикальних (телебачення, комп'ютер) до часткових (удосконалення методики використання ТБ або комп'ютерів у навчальному процесі).

Методологічні передбачають радикальні зміни в методології професійної діяльності. Зокрема зміни, пов'язані з відкриттями в галузі нейрофізіології, що змінюють уявлення про природу пізнавальної діяльності дитини, призвели до розвитку конструктивізму як теоретико-методологічної основи інноваційних підходів до організації навчального процесу. Часто такі зміни пов'язані з імпортом технологій, притаманних одній галузі науки, в іншу. У даному контексті йдеться про імпорт знань із галузі нейрофізіології у галузь дидактики.

Важливими також є організаційні інновації. Сучасна школа організована відповідно до вимог індустріального суспільства, тобто є структурою, що здійснює масове (фабричне) виробництво. В умовах розвитку економіки знань організація діяльності школи повинна ззнати радикальних змін, спрямованих на надання персоналізованих освітніх послуг. Такі послуги сприяють розвитку творчої особистості, здатної до критичного мислення та неперервної освіти й самоосвіти.

Д. Харгрівс виділяє також інновації дизайну школи. Від шкіл, що готують до роботи на промислових підприємствах індустріальної епохи, відбувається перехід до шкіл, побудованих як навчальні організації (learning organization), котрі відповідають інноваційній сутності економіки знань. Відбувається радикальна трансформація робочого місця як учня, так і вчителя, підпорядкована завданням персоналізованого навчання.

Інновації культури навчального процесу передбачають зміни багатьох складових її діяльності, зокрема побудови навчальних планів, розкладу занять, оцінювання навчальних досягнень учнів, тривалості шкільного дня, структури уроків, партнерства школи з батьками, громадою, бізнесовими структурами, загалом – формулювання місії школи [13: 28-30].

**Висновки.** Підсумовуючи характеристику класифікації освітніх інновацій, подану Д. Харгрівсом, підкреслимо, що британський науковець розглядає поняття "інновація" як спосіб, інструмент здійснення трансформації (реформи) освітньої системи. Лише радикальні інновації можуть мати наслідком важливі зміни, що набувають характеру трансформацій (реформ).

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Словник іншомовних слів / [уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута]. – К. : Наук. думка, 2000. – 680 с.
2. The New Shorter Oxford English Dictionary : Volume Set. Thumb index edition / [ed. by L. Brown]. – Oxford University Press, 1993. – 3840 p.
3. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Березівська Лариса Дмитрівна. – К., 2009. – 43 с.
4. Сбруева А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англословних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : [монографія] / А. А. Сбруева. – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с.
5. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі : Історія і сучасність : [монографія] / А. В. Василюк. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. Гоголя, 2007. – 340 с.
6. International Handbook of Educational Change / Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., Hopkins D. W. – London : Springer, 1998. – 1360 p.
7. The Roots of Educational Change : International Handbook of Educational Change / [ed. by A. Lieberman]. – London : Springer, 2005. – 273 p.

8. Hargreaves D. H. Extending Educational Change : International Handbook of Educational Change / D. H. Hargreaves. – London : Springer, 2005. – 395 p.
9. Fullan M. The return of large-scale reform / M. Fullan // Journal of Educational Change. – 2000. – Vol. 1. – № 1. – P. 5–28.
10. Cheng Y. Ch. Trends in Educational reform in the Asia-Pacific region / Y. Ch. Cheng ; [eds. J. P. Keeves and R. Watanabe] // International handbook of educational research. – Dordrecht : Kluwer Academic Publishers. – 2003. – 1370 p.
11. Horn R. A. Understanding Educational Reform : a Reference Handbook / R. A. Horn. – ABC-Clío, 2002. – 338 p.
12. Hargreaves D. H. Personalising learning : Next steps in working laterally / D. H. Hargreaves – London : Specialist Schools Trust, 2004. – 128 p.
13. Hargreaves D. H. Education Epidemic. Transforming secondary schools through innovation networks / D. H. Hargreaves. – Demos, 2004. – 77 p.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of Foreign Words] / [uklad. S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa]. – K. : Nauk. dumka, 2000. – 680 s.
2. The New Shorter Oxford English Dictionary : Volume Set. Thumb index edition / [ed. by L. Brown]. – Oxford University Press, 1993. – 3840 p.
3. Bereziv's'ka L. D. Organizatsiino – pedagogichni zasady reformuvannia shkil'noi osvity v Ukraini u XX stolitti [Organizational and Educational Issues of the School Educational Reform in Ukraine] : avtoref. dys. na zdobytta nauk. stupenia d-ra ped. nauk : spets. 13.00.01 "Zagal'na pedagogika ta istoriia pedagogiky" / Bereziv's'ka Larysa Dmytrivna. – K., 2009. – 43 s.
4. Sbrueva A. A. Tendentsii reformuvannia serednoi osvity rozvynenykh krain v konteksti globalizatsii (90 – ti. rr. XX – pochatok XXI st.) [Tendencies of Reforming the Secondary Education of the Developed Countries in the Globalization Context (90-ies of the XX – Beginning of the XXI Century)] : [monografiia] / A. A. Sbrueva. – Sumy : Kozatskii val, 2004. – 500 s.
5. Vasyliuk A. V. Reformy shkil'noi osvity v Pol'shchi : Istoriia i suchasnist' [School Reforms in Poland : History and Modernity] : [monografiia] / A. V. Vasyliuk. – Nizhyn : Vydavnytstvo NDU im. Gogolia, 2007. – 340 s.
6. International Handbook of Educational Change / Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., Hopkins D. W. – London : Springer, 1998. – 1360 p.
7. The Roots of Educational Change : International Handbook of Educational Change / [ed. by A. Lieberman]. – London : Springer, 2005. – 273 p.
8. Hargreaves D. H. Extending Educational Change : International Handbook of Educational Change / D. H. Hargreaves. – London : Springer, 2005. – 395 p.
9. Fullan M. The return of large-scale reform / M. Fullan // Journal of Educational Change. – 2000. – Vol. 1. – № 1. – P. 5–28.
10. Cheng Y. Ch. Trends in Educational reform in the Asia-Pacific region / Y. Ch. Cheng ; [eds. J. P. Keeves and R. Watanabe] // International handbook of educational research. – Dordrecht : Kluwer Academic Publishers. – 2003. – 1370 p.
11. Horn R. A. Understanding Educational Reform : a Reference Handbook / R. A. Horn. – ABC-Clío, 2002. – 338 p.
12. Hargreaves D. H. Personalising learning : Next steps in working laterally / D. H. Hargreaves – London : Specialist Schools Trust, 2004. – 128 p.
13. Hargreaves D. H. Education Epidemic. Transforming secondary schools through innovation networks / D. H. Hargreaves. – Demos, 2004. – 77 p.

Матеріал надійшов до редакції 13.03. 2012 р.

#### **Гаращук К. В. Характеристика понятия "образовательная реформа" в отечественной и зарубежной педагогике.**

*В статье рассматривается сущность понятия "образовательная реформа" в широком и узком понимании. Дана характеристика его толкования отечественными и зарубежными педагогами. Предложено раскрытие смысла понятия "образовательная реформа" при помощи сравнительного, диахронического и контент анализа. Проанализирована классификация образовательных реформ. Рассмотрено соотношение понятий "образовательная реформа" и "образовательные изменения", "инновация" и "трансформация". Проанализированы теории образовательных изменений, уровни, на которых проводится реформирование среднего образования. Определены этапы образовательных реформ, механизмы продвижения реформационных инициатив и выделены трудности, которые нужно преодолеть на пути реформирования.*

#### **Garashchuk K. V. Characteristics of the Concept "Educational Reform" in the Native and Foreign Pedagogy.**

*The article highlights the "educational reform" concept in the broad and narrow understanding. The characteristics of its interpretation by native and foreign educators is given. The exposure of the meaning of the "educational reform" concept with the help of the comparative, diachronic and content analysis is suggested. The classification of educational reforms is analyzed. The correlation of the concepts "educational reform" and "educational changes", "innovation" and "transformation" is considered. The theories of the educational changes, levels of the secondary education reforming are analyzed. The phases of the educational reforms, the mechanisms of promoting reforming initiatives are distinguished and the difficulties on the reformation way are defined.*