

НАУКОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕОРІЇ ОСВІТНІХ ЗМІН У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇН (КІНЕЦЬ ХХ СТ. – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

У статті досліджено вплив концепції бізнесового менеджеризму, новітніх здобутків когнітивної психології, ідеї соціального партнерства школи – родини – місцевої громади на формування та подальший розвиток теорії освітніх змін, що склалася у педагогіці розвинених англomовних країн у кінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст. Визначено, що знання з вищезазначених наукових напрямків, розвинуті в рамках теорії освітніх змін, заклали теоретичне підґрунтя для сучасних реформаційних процесів у системах середньої освіти США, Канади, Великобританії та інших країн. Наголошено на важливості аналізу наукових знань, що сприяють розвитку зарубіжної інноваційної педагогічної думки, для осмислення та спрямування реформаційних процесів у системі вітчизняної середньої освіти.

Постановка проблеми. Система знань, що визначила розвиток теорії освітніх змін у педагогіці англomовних країн наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, сформувалася під впливом широкого кола міждисциплінарних наукових напрямків, серед яких концепція бізнесового менеджеризму, нові наукові відкриття когнітивних психологів про механізм роботи мозку людини у процесі пізнання, ідеї соціальних психологів про партнерство школи, сім'ї та місцевої громади тощо. Саме ці знання, інтегровані та розвинуті в межах теорії освітніх змін, стали підґрунтям для сучасних реформаційних процесів у системах середньої освіти США, Канади, Великобританії та низки інших країн. Оскільки система середньої освіти України сьогодні перебуває у процесі безперервного реформування, вважається доцільним вивчення зарубіжного реформаційного досвіду, зокрема концептуальних положень основних наукових дисциплін, на яких базуються сучасні трансформаційні процеси в середній освіті розвинених англomовних країн.

Вищезазначені наукові напрямки є предметом розгляду у зарубіжних педагогічних дослідженнях. Сутність феномену бізнесового менеджеризму та його вплив на формування теоретичних засад шкільних реформ досліджували К. Голдспінк, М. Генсон, Б. Малфорд, П. Сенге, Т. Серджіованні, М. Фуллан, А. Харгрівс та ін. Розвитком когнітивної наукової думки та її впливом на різні аспекти нової теорії навчання займалися дослідники К. Берейтер, Е. Браун, Дж. Бренсфорд, К. Коедінгер, Р. Козма, Дж. Кокер, Р. Кокінг, М. Лінн, Д. Перкінс, Б. Рогофф, Р. Сойер та ін. Ідею партнерства школи і місцевої громади висвітлювали у своїх роботах Дж. Епштайн, М. Сандерс, А. Віллас-Боас, П. Колеман, М. Фуллан та ін. Зазначимо, що цілісного дослідження наукових теорій, яке визначило б методологічні засади формування та подальшого розвитку теорії освітніх змін у педагогіці США, Канади та Великобританії, поки що не було зроблено.

Отже, **метою статті** є дослідження наукового підґрунтя виникнення теорії освітніх змін в англomовній педагогічній думці США, Канади та Великобританії.

Виклад матеріалу. Витоки теорії освітніх змін знаходяться у науках, що сформувалися під впливом вагомих суспільно-політичних та економічних трансформацій у зарубіжних суспільствах, та набули швидкого розвитку у другій половині ХХ ст. Передусім, це сукупність знань зі сфери *бізнесового менеджменту*, що отримала назву "менеджеризм" (або "новий менеджеризм"), який став ідеологічною основою для реформування систем освіти розвинених англomовних країн у межах існуючої неоліберальної освітньої політики. Як зазначає англійський дослідник освітніх реформ К. Голдспінк, саме застосування принципів бізнесового менеджменту у державних установах, а також поширення логіки ринкових відносин на всі рівні освітньої системи у сукупності чинили вагомий вплив на реформаційні процеси в системі освіти, сформували концептуальні засади для освітніх змін не тільки у країнах, що входять до Організації економічного співробітництва і розвитку (*OECD*), а й стали міжнародним феноменом [1: 28-29].

Термін "менеджеризм" почав широко вживатися у 80-х рр. ХХ ст. С. Дец, відомий американській фахівець з організаційної теорії, зазначає, що менеджеризм є "свого роду системною логікою, набором рутинної практики та ідеологією..., способом працювати та існувати" в організації, кінцевою метою якої є підвищення ефективності шляхом управління [2: 222].

Еволюція менеджеризму як науки про управління в останні роки відбувається у напрямку розвитку *організаційної теорії*, яка формулює базові аспекти функціонування будь-якої організації, зокрема і освітньої, як окремого навчального закладу, так і системи освіти загалом.

Організаційна теорія визначає сукупність підходів та принципів функціонування організації та аналізу її діяльності, серед яких найголовнішими для реформаційних перетворень на рубежі століть вважаються погляд на організацію як на відкриту соціальну систему та принцип "*організації, що навчається*". Згідно з *теорією систем*, що розроблялася американськими системними аналітиками Л. фон Берталанффі, Н. Вінером, Дж. Форрестером та надалі поглиблено вивчалася іншими зарубіжними вченими (американським фахівцем з менеджменту Р. Акоффом, польським економістом О. Ланге, американськими соціологами Р. Мертоном та Т. Парсонсом,

англійським дослідником складних систем У. Росс Ешбі та ін.), організації є відкритими системами, елементи яких взаємодіють не лише між собою, а й з зовнішнім середовищем – більш складною системою. На думку дослідників, основними показниками відкритої системи вважаються: цілісність (зміна однієї складової зумовлює зміну інших); одноосібність (кожну складову можна розглядати окремо); перспективність (розвиток у напрямі вдосконалення); незалежність (можливе відокремлення підсистем); спеціалізованість (здатність виконувати певні види робіт); перетворення вхідних елементів на вихідні; централізація (одна зі складових стає домінуючою); зростання (тяжіння до розширення, збільшення); циклічність розвитку; рівновага; непередбачуваність причин можливого порушення спокійного стану [3: 42]. Для характеристики особливостей функціонування та розвитку відкритих систем науковцями застосовується спеціальна термінологія: вхідні ресурси, процес трансформації ресурсів, вихідні ресурси, зворотний зв'язок, зовнішнє середовище тощо. У процесі трансформації ресурсів значна роль відводиться внутрішньому середовищу (організаційній структурі, технології виробництва, обладнанню тощо), однією із найважливіших складових якою є організаційна культура – набір базових цінностей, норм поведінки, переконань, неофіційних правил, що поділяються усіма членами організації.

Вагому роль відіграла теорія систем у розробці концепцій системних освітніх реформ, що широко впроваджувалися у розвинених англomовних країнах в останню чверть XX ст. Зокрема, американські теоретики М. Сміт та Дж. О'Дей, що сформулювали концептуальні засади реформаційних стратегій змін в системі середньої освіти США у 90-х рр. XX ст. – початку XXI ст. виходили з положення, згідно з яким освітня система є єдиною сукупністю компонентів, зміна кожного з яких призводить до змін усіх інших та функціонування системи загалом. У своїй концепції М. Сміт та Дж. О'Дей освітню систему (державну систему середньої освіти) визначили як складну та відкриту, яка містить сукупність підсистем (мета освіти, її зміст, оцінка результатів діяльності тощо), що взаємодіють між собою, з навколишнім середовищем (наприклад, рівень очікувань суспільства та місцевої громади впливають на результати діяльності школи) та з іншими рівнями освітньої системи (наприклад, з дошкільною або вищою освітою), яка не контролюється єдиним центром, організується на різних рівнях; ко-еволюціонує водночас з іншими системами. Окрім того, вказувалося на таку характерну ознаку освітньої системи, як її адаптивність: спроможність реагувати на зміни, які відбуваються у підсистемах (склад учнів, що навчаються в рамках системи, залучення ІКТ до навчального процесу тощо). Саме логіка взаємодії компонентів системи визначала основні стратегії освітніх реформ [4: 51].

Варто зазначити, що системний підхід дозволяє розглядати та аналізувати зміни не тільки у межах багаторівневої освітньої системи (штат – навчальний округ – школа), а й всередині навчальних закладів як організацій.

Удосконалення сучасної теорії організації відбувається у напрямку розвитку концептуальних засад нового феномену – організації, що навчається. Фактор глобалізації, що суттєво впливає на розвиток організацій, зумовив вагомий зміни у діяльності сучасних організацій. Конкуренція з боку зарубіжних партнерів та вихід на глобальний ринок призвели до зміни основних принципів діяльності організацій: різкого підвищення стандартів якості, яка розглядається усіма співробітниками як головний пріоритет; запровадження інновацій як постійного процесу; врахування крос-культурних та міжнародних особливостей ведення бізнесу; дотримання етичних норм та ділової культури. Нові принципи функціонування організації зумовили появу організації нового типу – організації, що навчається (Learning Organization), моделі, основними пріоритетами якої є розвиток та постійне удосконалення усіх процесів. Термін отримав широке розповсюдження у 90-х рр. XX ст. в Європі та США і залишається предметом наукових дискусій вже більше ніж 20 років (П. Хокінс, К. Уаткінс та В. Марсік, П. Сенге, М. Педлер, Д. Бургойн та Т. Бойделл та ін.). Жваве обговорення серед учених викликало семантика терміна "learning organization". М. Педлер визначив таку організацію як організацію, яка сприяє навчанню усіх її членів та постійно змінює сама себе. К. Уаткінс та В. Марсік конкретизували поняття "навчання" та зазначили, що навчання відбувається на різних рівнях – окремої особи, групи, організації загалом та навіть громади, з якою організація взаємодіє. На їхню думку, навчання є постійним та цілеспрямованим процесом, який відбувається паралельно з роботою або як її частина. Результатом навчання є зміни у знаннях, переконаннях та поведінці. Навчання також посилює потужність компанії у впровадженні інновацій та сприяє її розвитку. К. Лейтвуд та Р. Ейткен розглядають таку організацію як групу людей, яка встановлює спільну мету та має колективні зобов'язання регулярно оцінювати визначені пріоритети, змінювати їх у разі потреби та постійно шукати більш ефективні шляхи їхнього досягнення.

Одна з відомих концепцій організації, що навчається, належить всесвітньо відомому американському фахівцю у сфері бізнесового менеджменту П. Сенге, який сформулював ідею розвитку п'яти "вмін організації": особистої майстерності; спільного бачення; ментальних (інтелектуальних) моделей; групового навчання та системного мислення, яке об'єднує всі названі "вміння". Організація, в якій навчання відбувається безперервно під впливом зміни вимог зовнішнього та внутрішнього середовищ самої організації, визначається П. Сенге як "самонавчальна". Вчений характеризує таку організацію як колектив, у якому співробітники постійно розширюють свої можливості, що допомагає їм досягти необхідних результатів; у якому виробляються нові моделі мислення, відбувається вільне поширення колективних прагнень та у якому люди постійно навчаються тому, як вчитися разом [6].

Широко відомим варіантом концепції організації, що навчається, вважається також "європейський", автори якого Т. Бойделл, М. Педлер, Д. Бургойн виділяють одинадцять характеристик такої організації: удосконалення стратегії та політики компанії як процеси, що відбуваються безперервно; "партисипативна" політика

управління; інформаційна відвертість – використання інформації для розуміння та ухвалення правильних рішень, а не як підстава для винагороди та покарань; побудова систем обліку, бюджетування та аналізу таким чином, щоб вони сприяли навчанню людей та вдосконаленню їх діяльності; внутрішній обмін послугами; гнучкі механізми винагороди, що визначаються внеском працівника в загальні результати діяльності організації; наявність "тимчасової" структури організації, яку у разі потреби можна змінити; постійне "сканування" навколишнього середовища та розвиток партнерських відносин з постачальниками та споживачами послуг через спільні проекти; створення атмосфери, що сприяє навчанню та вдосконаленню діяльності працівників; сприяння самовдосконаленню, постійному саморозвитку особистості [6: 25].

У сучасній теорії організації дослідники виокремлюють чотири типи самонавчальних організацій, фундаментальна різниця між якими полягає у підході до змін: організації, що знають, що розуміють та що думають, є адаптивними; вони пристосовуються до нових умов і при цьому "залишаються у межах наявних культурних цінностей та структур". В організаціях, що навчаються, самі зміни, які є безперервним процесом, і отримане внаслідок цього знання є частиною культурних цінностей і структури [7].

Теорія організації, що навчається, є головною концептуальною засадою сучасної теорії освітніх змін, на яку спираються реформатори-освітяни розвинених англомовних країн. Вважається, що сучасні школи повинні сприйматися та розвиватися як організації, що навчаються, діяльність яких не здійснюється за жорсткими планами для досягнення встановлених стратегічних цілей. Натомість, вони мають здатність до самоструктурування та самоорганізації, і, таким чином, організації (школи) та їх члени (вчителі, адміністрація, батьки, учні) можуть постійно навчатися, набувати досвід через внутрішню співпрацю та взаємодію із зовнішнім оточенням, що, у свою чергу, призводить до успіху у вирішенні проблем та безперервного вдосконалення діяльності [8: 336]. Стратегічне мислення та бачення майбутнього, розвиток внутрішньої культури школи, практика розподілу повноважень, горизонтальна структура управління, командна робота та вільний обмін інформацією вважаються науковцями-освітянами базисними елементами організації, що навчається.

Розвиток сучасної теорії освітніх змін у англомовних розвинених країнах суттєво стимулювали дослідження в галузі *когнітивної психології*. Основні питання, які окреслили коло наукових інтересів когнітивних психологів (Л. Резник, Ж. Г. Брукс та М. Г. Брукс, Д. Коен, К. Оатлі, Р. Лазарус, Г. Гарднер, Д. Гоулмен та ін.) та результати досліджень яких суттєво вплинули на формування нових поглядів на навчання і практику викладання, пов'язані із осмисленням та розумінням механізмів роботи мозку людини, з вивченням психологічних, обчислювальних та нейрологічних наукових засад її (людини) пізнавальних здібностей. Наукові інтереси вчених зосередилися на таких питаннях, як стадії розвитку мозку та методи заохочування здорового росту й формування інтелекту дитини; "природний" розвиток мозку та його здатності до навчання у "культурному середовищі"; ступінь залежності успіху у навчанні конкретним соціальним установкам від віку людини; різні "стилі" навчання людини; розумові здібності людини та їх різні види; емоційний розумовий розвиток людини; механізми мотивації учіння тощо. Нові дані, отримані у процесі досліджень, мають вирішальне значення для стратегій удосконалення навчального процесу. Так, наприклад, роботи англійця Г. Гарднера переконали багатьох науковців у тому, що розумовий розвиток людини – не єдина характеристика, а показник, що складається з кількох елементів, тому існуюча теорія, що визначає IQ як жорстко фіксовану незмінну протягом усього життя людини величину, яка для більшої кількості людей встановлює певну межу досягнення успішного результату у вивченні складних предметів, була поставлена під сумнів. Американський дослідник Д. Гоулмен увів нове поняття емоційного розумового розвитку (EI), що вважається вченими більш важливим для досягнення успіху в навчанні, ніж "когнітивний розумовий розвиток" (IQ). Вчені встановили, що емоції дуже тісно вплетені у процес пізнання та суттєво впливають на основні *фактори*, що забезпечують успіх у навчанні: фактор упевненості учня у своїх силах та володіння ним достатньою самоповагою (фактор гарного психологічного самопочуття); фактор присутності в учня стійкої мотивації до навчання – сильного бажання навчатися; фактор здатності учня навчатися у середовищі, що характеризується необхідністю "серйозного напруження сил" (*high challenge*) у поєднанні з тим, що у випадку "невдачі учню не загрожують серйозні негативні наслідки" (*low threat*) [9: 16]. Когнітивісти-нейрологі отримали нові результати та зробили висновки про механізми розвитку мозку людини у молодому віці та процесів навчання дорослої людини. Вчені отримали підтвердження пластичності людського мозку – він продовжує розвиватися та змінюватися до похилого віку й залишається сприйнятливим до нової інформації протягом усього життя. Цікаві дані з'явилися про деякі аспекти роботи пам'яті та уваги, впливу статі на навчання, взаємодії лімбічної (емоційної) та кортикальної (когнітивної) систем мозку у процесі навчання тощо.

Отже, бурхливий розвиток знань на початку 90-х рр. XX ст. про мозок людини та більш поглиблене вивчення механізмів творення знань під час процесу пізнання зумовили формування нової теорії навчання, або наук про навчання (*learning sciences*), яка має на меті замінити традиційну модель бачення школи як бюрократичної інституції, що повинна ефективно передавати учням стандартний набір фактів та процедур.

Автори нової теорії навчання переконані, що традиційна освітня система вступила у протиріччя з сучасними потребами суспільства, яке висуває нові вимоги до людини: в умовах економіки знань може функціонувати лише людина творча, яка здатна продукувати своє нове знання, а не запам'ятовувати чуже; людина з новим мисленням та із здатністю правильно вирішувати складні питання в умовах невизначеності, тобто, яка володіє

"когнітивною ефективністю". На думку вчених, у нових суспільних умовах динамічні параметри мислення (стиль мислення, способи реакції тощо) є більш важливими [10: 75]. Такі міркування примушують сучасну школу фундаментально змінити підходи до навчання та практики викладання знань. Англійська дослідниця Ш. Ратнер узагальнює головні зміни у підходах до навчання у другій половині XX ст., які сприяли появі нових видів навчання, таких як інтерактивне навчання (*active learning*), спільне навчання (*collaborative learning*) та організаційне навчання (*organizational learning*) [11: 8-9]. Основна зміна – у відході від розуміння навчання як передачі та отримання знання (традиційний підхід, що базується на "інструктивізмі") до бачення навчання як процесу, що виключає відокремлення вчителя від учня та замінює його їхньою взаємодією, що сприяє появі спільної відповідальності за успіх у навчанні, активної ролі учня в обробці інформації та конструюванні нових знань ("конструктивістський" підхід до навчальної діяльності):

Таблиця 1.

Застарілі та новітні підходи до процесу навчання (за Ш. Ратнер)

Застарілі підходи	Новітні підходи
Знання – це факти, які передаються від однієї особи до іншої.	Знання відбивають відносини між носієм інформації та самою інформацією; саме через такі відносини створюється нове знання.
Знання є об'єктивним та визначеним.	Знання є суб'єктивним та умовним, невизначеним.
Учні отримують знання.	Учні створюють знання.
Всі навчаються однаково.	Існує багато стилів навчання.
Знання організоване у стійкій ієрархічній структурі, які можуть бути оброблені незалежно один від одного.	Знання організоване в екосистему; дисципліни є інтегрованими та інтерактивними.
Краще навчання відбувається пасивно, через слухання та спостереження.	Краще навчання відбувається через активну діяльність та самокерування навчанням.
Ми навчаємося самі, завдяки нашим розумовим здібностям, що базуються на природному обдаруванні.	Наше навчання відбувається у соціальному контексті, через мозок, тіло та емоції.
Навчання відбувається від засвоєння простих фактів до складного цілого.	Ми навчаємося цілісно.
Наш інтелект базується на наших особистих здібностях.	Розвиток нашого інтелекту залежить від довкілля – спільноти, що навчається.

Процес, у якому учень усвідомлює навчання і активно керує ним, був названий терміном "метакогнітивізм" (*metacognition*), або "мислення про мислення" ("*thinking about thinking*"). У сучасній теорії навчання як синонімічний також вживається термін "стратегічне навчання", що називає такий вид діяльності, в якій учень встановлює цілі, розподіляє власні ресурси, ухвалює важливі рішення про використання ресурсів та надає оцінку поточній ситуації [12: 13]. Деякі науковці-психологи виділяють різні види конструктивізму для виміру ступеня сформованості світогляду учнів. Розподіл на види залежить від того, чи мова йде, наприклад, лише про простий вплив попередніх знань учнів на розуміння ними нової інформації чи про те, що знання існує тільки в контексті і спирається на контекст самої навчальної ситуації, елементами якої є не тільки знання самого учня та набутий ним досвід, а й досвід інших осіб, з якими він взаємодіє, та сама ситуація загалом. Ідеї соціального конструктивізму (*social constructivism*) та ситуативного пізнання (*situated cognition*) сприяли виникненню нових стратегій навчання, що набувають все більшої популярності у світовому освітньому просторі. Нові стратегії базуються на теоретичних положеннях конструктивізму, які стверджують, що навчання – це процес побудови реальності у свідомості учня. Через взаємодію з навколишнім середовищем та інтерпретацію цієї взаємодії, учень приходять до створення свого власного світогляду, відповідно до минулого досвіду та поточного знання. Співпраця між учнями є дуже важливою, оскільки допомагає кожній особі зрозуміти ситуацію та інтерпретувати її. Саме конструктивізм став основою багатьох останніх навчальних нововведень та обумовив зміну в навчальних парадигмах, що, у свою чергу, призвело до застосування в навчальній практиці нових методик викладання та учіння, які спрямовані, насамперед, на навчання людей вчитися, використовуючи знання про величезну потужність власного мозку, розвиваючи різні центри компетентності та застосовуючи різні навчальні стилі. Отже, основними складовими елементами сучасної навчальної парадигми стали:

Стратегічне навчання і саморегулювання процесу навчання (Strategic Learning and Self-regulation). Вважається, що вчителі повинні створювати такі умови для навчання учнів, в яких учні здійснювали б саморегулювання своєї діяльності через залучення їх до визначення цілей навчання, вибору та реалізації стратегій навчання, а також до контролю їхньої власної навчальної діяльності.

Навчання в групах. У сучасному навчальному процесі вчителям пропонується надавати учням більше можливостей для ухвалення рішень про те, що вчити та як вчитися, особливо, якщо учень навчається у групі. Учні та викладачі стають партнерами в освітній громаді, що навчається. Співпраця з іншими під час осмислення матеріалу дозволяє краще зрозуміти власні процеси розуміння та мислення та скорегувати

упередження, сформовані попереднім досвідом. В умовах співпраці кожен учень швидше отримує зворотний зв'язок, що допомагає посилити почуття особистого контролю над навчанням і, таким чином, підвищує мотивацію до навчання. *Автентичність завдань при вирішенні проблем (Authentic Problem Solving)*. Навчання повинно відбуватися у максимально наближеному до реального освітньому середовищі та вирішувати достовірні проблемні задачі.

Когнітивне учнівство (Cognitive Apprenticeship). Навчання може відбуватися більш ефективно через проговорювання учнем кожного елементу знання. У минулому учень здобував навички, працюючи з майстром, який пояснював основи ремесла, демонструючи його та одночасно повільно залучаючи до процесу учнів; при цьому поступово зростала і відповідальність учня. Дослідники А. Коллінз, А. Браун і С. Ньюман вважають, що подібний підхід може бути використаний і для набуття когнітивних навичок. Засвоєння нових знань відбувається більш результативно, коли учні проговорюють ще несформоване знання, намагаючись глибше зрозуміти його та сформулювати у процесі його "осмислення" вголос. Вчитель підтримує зусилля учнів, спрямовує їх через запитання та пропозиції, закликає їх думати вголос про процес ухвалення рішення, поступово додає все більше і більше відповідальності за вирішення проблеми, поки рещті-решті, учні зможуть вирішувати проблему самостійно.

Зазначимо, що нова теорія навчання розвивається як інтердисциплінарна наука, і саме когнітивна психологія, разом з іншими науковими дисциплінами (соціологією, медициною, філософією, антропологією, комп'ютерними науками), поступово створює надійні та міцні методологічні засади для сучасного осмислення та розуміння механізмів навчання та практики викладання.

Третій ключовий чинник, що вплинув на розвиток та формування теорії змін, це ідея соціального партнерства – школи, родини та місцевої громади (*school-family-community partnership*). Головна думка вчених така, що ізолюваність шкіл та їхня схильність бути системами, що зміцнюють самі себе, є головними причинами опору шкіл освітнім змінам. Американський дослідник освітніх реформ С. Сарасон вважає, що повинні відбутися зміни в культурі школи, які розширяють шкільні межі та зроблять їх більш проникливими для батьків та місцевої громади. Засновник теорії освітніх змін М. Фуллан зазначає, що "глибока внутрішня співпраця" повинна поєднуватися із "глибокою зовнішньою співпрацею" для того, щоб школи мали різні джерела для набуття потужності для впровадження та підтримки змін. Інші дослідники (Л. Молл, Д. Неф та Н. Гонзалес, Б. МакКоннел та інші), вивчаючи роль зміни культури школи для її успішного реформування та подальшого розвитку, підкреслюють важливе значення місцевої громади для удосконалення навчальних програм та виховання учнів. Соціологи та політологи (Дж. Колеман, Р. Путнем) застосовують поняття соціального капіталу до освіти та звертають увагу на те, що потужна місцева культура та співпраця з громадою сприяють самовизначенню учнів та підтримують їхні освітні та кар'єрні прагнення.

Отже, однією із провідних ідей у англомовній педагогічній літературі з реформування сучасної середньої освіти є наступна: для того, щоб успішно навчати та виховувати учнів, родини, школи та місцеві громади повинні стати повноцінними партнерами у навчальному процесі. Теоретичною засадою такого підходу до організації навчального та виховного процесів у сучасних школах розвинених англомовних країн вважається *теорія перетинання сфер впливу (theory of overlapping spheres of influence)*, сформульована американською дослідницею Дж. Епштайн, яка очолює Центр партнерства школи, сім'ї та громади в університеті Дж. Хопкінса. У теорії наголошується на тому, що процес розвитку дитини відбувається під впливом сім'ї, школи та громади – трьох "сфер впливу", що є складовими головного середовища для здійснення навчання, виховання та соціалізації учнів. Саме цілеспрямоване перетинання "сфер впливу" має позитивну дію на розвиток дітей, на їхнє навчання та виховання [13: 203].

Дж. Епштайн визначає шість видів партнерства, що, на її думку, є важливими для навчання учнів та їхнього розвитку, а також для створення позитивної атмосфери в школах та родин: 1. Допомога сім'ї у виконанні батьківських обов'язків (*parenting*) – підтримка батьків в організації ними сприятливого для розвитку дітей домашнього середовища, що, у свою чергу, робить можливим краще розуміння школами родин учнів; 2) встановлення зв'язків (*communicating*) – створення та ведення ефективного двостороннього обговорення шкільних програм та навчальних успіхів дітей; 3) волонтерство (*volunteering*) – залучення батьків як волонтерів для допомоги в проведенні занять та шкільних заходів; 4) підтримка навчання учнів вдома (*learning at home*) – забезпечення батьків необхідною інформацією та можливостями проводити успішне навчання в домашніх умовах; 5) залучення батьків до керування школою та участь у спільному ухваленні рішень (*decision-making*); 6) спільна діяльність з громадою (*collaborating with community*) – співпраця школи та місцевої громади для взаємної підтримки та зміцнення.

М. Сандерс, учений з Центру досліджень у галузі освіти та виховання проблемних учнів при університеті Дж. Хопкінса, вбачає тему партнерства школи – сім'ї – громади провідною не тільки в сучасній педагогіці розвинених англомовних країн, а й багатьох інших країн світу. Узагальнюючи результати міжнародних досліджень у більш ніж 20 країнах, учений підкреслює, що хоча такі дослідження і мають свою специфіку в кожній країні, яка залежить від національної історії освіти та загальних підходів до питань партнерства шкіл, родин та громад, можна виділити спільні напрямки розвідок по зазначеній темі. Основні теми, що висвітлюються у всіх дослідженнях, наступні: 1) *рівень співпраці родини зі школою* (поділ родин на групи залежно від ступеня втручання їх у шкільне життя, та роль школи в налагодженні спілкування зі всіма групами

родин); 2) політичні дії урядів країн для залучення родин до співпраці зі школами (вибір батьками як споживачами освітніх послуг школи для своїх дітей (school choice) та представництво батьків у шкільних комітетах та радах з ухвалення рішень); 3) спеціальні програми, які навчають батьків, як правильно допомагати дітям навчатися у домашніх умовах (запровадження спеціальних "програм втручання, посередництва" (intervention programs), які зміцнюють виховні навички батьків та допомагають родинам створити таку домашню атмосферу, яка б сприяла навчанню, розвитку дітей та реалізації їхнього особистісного потенціалу); 4) партнерство родини та школи з місцевою громадою (тьюторство, наставництво, кураторство або консультування – своєрідна "терапія на місцях" для батьків, вчителів, шкільної адміністрації та учнів з боку членів громади; визначення труднощів, які виникають у процесі встановлення партнерства між школою та громадськими організаціями) [13: 208-210]. Розвиваючи ці теми у своїх дослідженнях, науковці зазначають, що саме ідея соціального партнерства є ключовою для розуміння навчання дітей та їхнього розвитку.

Висновки. Підсумовуючи аналіз ключових наукових чинників формування та розвитку теорії освітніх змін на рубежі століть підкреслимо, що саме знання про новітні досягнення основних лінгвістичних та суспільствознавчих наук, на теоретичних засадах яких завжди будувалась інноваційна педагогічна думка, дозволяють осмислити та спрямувати реформаційні процеси в системах середньої освіти не тільки розвинених англомовних країн, а й інших країн світу, у тому числі і вітчизняної. Оскільки теорія освітніх змін являє собою складний та комплексний феномен, вивчення нових знань з когнітивної психології, соціології, менеджменту та інших наук дозволяє збагатити та скорегувати теоретичне знання про освітні зміни та створює потужний потенціал для подальшого розвитку та удосконалення науки про реформування такої значущої галузі суспільного життя людини, якою є сучасна освіта.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Goldspink C. Rethinking Educational Reform : A loosely Coupled and Complex Systems Perspective / C. Goldspink // Education Management Administration and Leadership, Sage Publications. – 2007. – BELMAS Vol. 35 (1). – P. 27–50.
2. Deetz S. Democracy in an Age of Corporate Colonization : Developments in Communication and the Politics of Everyday Life / S. Deetz. – New York : SUNY Press, 1992. – 339 p.
3. Оспішев В. І. Основи менеджменту : [навчальний посібник] / Оспішев В. І., Костенко О. І., Пруненко Д. О. – Харків : ХНАМГ, 2006. – 351 с.
4. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті роки XX – початок XXI ст.) : [монографія] / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ "Сумська обласна друкарня" : Видавництво "Козацький Вал", 2004. – 500 с.
5. Школы, которые учатся : книга ресурсов пятой дисциплины / [Сенге П., Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Дж. и др. ; пер. Л. В. Трубициной]. – М. : Просвещение, 2010. – 575 с.
6. Pedler M. The Learning Company. A Strategy for Sustainable Development / [Pedler M., Burgoyne J., Boydell T.]. – Maidenhead : McGraw-Hill, London, 1991. – 224 p.
7. Монастирський Г. Л. Теорія організації : [навч.-метод. комплекс] / Г. Л. Монастирський, О. Ф. Овсянюк-Бердадіна. – Т. : Економ. думка, 2007. – 84 с.
8. Mulford B. Organizational Learning and Educational Change / B. Mulford ; [ed. by A. Hargreaves] // Extending Educational Change. International Handbook of Educational Change. – Dordrecht : Springer, 2005. – P. 336–362.
9. Понимание механизмов работы мозга – ключ к созданию новой науки об обучении. Обзор [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oecd.org/bookshop>.
10. Нестерова М. А. Принципы когнитивной эффективности в процессе образования / М. А. Нестерова // Управління інноваційним розвитком освіти : глобальний та національний виміри : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, (2 квітня 2012 р., м. Суми). – Суми : Університетська книга, 2012 р. – 203 с.
11. Cors R. What Is a Learning Organization? Reflections on the Literature and Practitioner Perspectives [Електронний ресурс] / R. Cors. – University of Wisconsin-Madison. – 2003. – 37 p. – Режим доступу : http://www.engr.wisc.edu/services/elc/or/files/Learning_Org_Lit_Review.pdf.
12. Svinick M. New Directions in Learning and Motivation [Електронний ресурс] / M. Svinick // New Directions for Teaching and Learning. – Jossey-Bass Publishers, № 80, Winter 1999. – Режим доступу : <http://www.education.gsu.edu/ctl/FLC/Foundations/Overview.pdf>
13. Epstein J. School-Family-Community Partnerships and Educational Change : International Perspectives / J. Epstein, M. Sanders ; [ed. by A. Hargreaves] // Extending Educational Change. International Handbook of Educational Change. – Dordrecht : Springer, 2005. – P. 202–222.
14. Managerialism [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://en.wikipedia.org/wiki/Managerialism>.
15. Gold E. Successful Community Organizing for School Reform. Strong Neighbourhood – Strong Schools [Електронний ресурс] / E. Gold, E. Simon & C. Brown. – Chicago : Cross City Campaign for Urban School Reform. – 2002. – 60 p. – Режим доступу : <http://www.ebookbrowse.com/gold-e-ccc-strong-neighborhoods-strong-schools-pdf-d45329291>.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Goldspink C. Rethinking Educational Reform : A loosely Coupled and Complex Systems Perspective / C. Goldspink // Education Management Administration and Leadership, Sage Publications. – 2007. – BELMAS Vol. 35 (1). – P. 27–50.
2. Deetz S. Democracy in an Age of Corporate Colonization : Developments in Communication and the Politics of Everyday Life / S. Deetz. – New York : SUNY Press, 1992. – 339 p.

3. Ospishchev V. I. Osnovy menedzhmentu [Basics of Management] : [navchal'nyi posibnyk] / Ospishchev V. I., Kostenko O. I., Prunenko D. O.] – Kharkiv : KHNAMG, 2006. – 351 s.
4. Sbrueva A. A. Tendentsii reformuvannia serednoi osvity rozvynenykh angломовnykh krain v konteksti globalizatsii (90-ti roky XX st. – pochatok XXI st.) [Tendencies in the Secondary Educational Reforms in the Developed English-Speaking Countries in the Context of Globalization (90s of the XX Century – the Beginning of the XXI Century)] : [monografiia] / A. A. Sbrueva. – Sumy : VAT "Sums'ka oblasna drukarnia" : Vydavnytstvo "Kozats'kyi Val", 2004. – 500 s.
5. Shkoly, kotorye uchatsia : kniga resursov piatoi distsipliny [Schools That Learn (A Fifth Discipline Resource)] / [Senge P., Kembron-Makkeib N., Datto Dzh. i dr. ; per. L. V. Trubitsynoi]. – M. : Prosveshchenie, 2010. – 575 s.
6. Pedler M. The Learning Company. A Strategy for Sustainable Development / [Pedler M., Burgoyne J., Boydell T.]. – Maidenhead : McGraw-Hill, London, 1991. – 224 p.
7. Monastyr's'kyi G. L. Teoriia organizatsii [Organizational Theory] : [navch.-metod. kompleks] / G. L. Monastyr's'kyi, O. F. Ovsianiuk-Berdadina. – T. : Ekonom. dumka, 2007. – 84 s.
8. Mulford B. Organizational Learning and Educational Change / B. Mulford ; [ed. by A. Hargreaves] // Extending Educational Change. International Handbook of Educational Change. – Dordrecht : Springer, 2005. – P. 336–362.
9. Ponimanie mekhanizmov raboty mozga – klich k sozdaniiu novoi nauki ob obuchenii. Obzor [Understanding the Brain Work : Towards a New Learning Science] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.oecd.org/bookshop>.
10. Nesterova M. A. Printsypy kognitivnoi effektivnosti v protsesse obrazovaniia [Cognitive Efficiency Principles in the Educational Process] / M. A. Nesterova // Upravlinnia innovatsiinyim rozvytkom osvity : global'nyi ta natsional'nyi vymiry [Educational Innovation Development Management : Global and National Dimensions] : materialy Vseukraiins'koi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoi uchast'u (2 kvitnia 2012 r., m. Sumy). – Sumy : Universytetska knyga, 2012 r. – 203 s.
11. Cors R. What Is a Learning Organization? Reflections on the Literature and Practitioner Perspectives [Elektronnyi resurs] / R. Cors. – University of Wisconsin-Madison. – 2003. – 37 p. – Rezhym dostupu : http://www.engr.wisc.edu/services/elc/lor/files/Learning_Org_Lit_Review.pdf.
12. Svinick M. New Directions in Learning and Motivation [Elektronnyi resurs] / M. Svinick // New Directions for Teaching and Learning. – Jossey-Bass Publishers, № 80, Winter 1999. – Rezhym dostupu : <http://www.education.gsu.edu/ct/FLC/Foundations/Overview.pdf>
13. Epstein J. School-Family-Community Partnerships and Educational Change : International Perspectives / J. Epstein, M. Sanders ; [ed. by A. Hargreaves] // Extending Educational Change. International Handbook of Educational Change. – Dordrecht : Springer, 2005. – P. 202–222.
14. Managerialism [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://en.wikipedia.org/wiki/Managerialism>.
15. Gold E. Successful Community Organizing for School Reform. Strong Neighbourhood – Strong Schools [Elektronnyi resurs] / E. Gold, E. Simon & C. Brown. – Chicago : Cross City Campaign for Urban School Reform. – 2002. – 60 p. – Rezhym dostupu : <http://www.ebookbrowse.com/gold-e-ccc-strong-neighborhoods-strong-schools-pdf-d45329291>.

Матеріал надійшов до редакції 20.09. 2012 р.

Шихненко К. И. Научные основания формирования теории образовательных изменений в педагогической мысли развитых англоязычных стран (конец XX ст. – начала XXI ст.).

В статье анализируется влияние концепции бизнес менеджериализма, новейших достижений когнитивной психологии, идеи социального партнёрства школы – семьи – местного сообщества на формирование и развитие теории образовательных изменений, которая возникла в педагогике развитых англоязычных стран в конце XX ст. – начале XXI ст. Определено, что знания из вышеупомянутых научных направлений, развитые в рамках теории образовательных изменений, заложили теоретический фундамент для современных реформационных процессов в системах среднего образования США, Канады, Великобритании и других стран. Подчеркивается важность изучения научных данных, которые способствуют развитию зарубежной педагогической инновационной мысли, для осмысления и направления трансформационных процессов в системе отечественного среднего образования.

Shykhnenko K. I. Scientific Bases of Forming the Theory of Educational Change in the Pedagogical Thought of the Developed English-Speaking Countries (the End of the XX Century – the Beginning of the XXI Century).

The article examines the impact of the concept of business managerialism, the latest achievements of cognitive psychology, the idea of school – family – community partnership on the formation and further development of the theory of educational change that occurred in the pedagogy of the developed English-speaking countries at the end of the XX century. It is shown that the knowledge of the scientific areas, developed within the theory of educational change, laid the theoretical foundation for the modern reform process in the secondary education systems in the USA, Canada, UK and other countries. The article emphasizes the importance of the scientific knowledge analysis, which encourages foreign innovative educational thought development, for understanding and direction of the reform process in the national secondary educational system.