

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені А. С. МАКАРЕНКА

**ШИХНЕНКО Катерина Іванівна**

УДК 373.5.014.3(73)"197/..."(045)

**РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ОСВІТНІХ ЗМІН У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ США  
(ОСТАННЯ ЧВЕРТЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

**Автореферат**  
дисертації на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук



Суми – 2015

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Житомирському державному університеті імені Івана Франка, Міністерство освіти і науки України.

**Науковий керівник:** доктор педагогічних наук, професор  
**Сбруєва Аліна Анатоліївна,**  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,  
проректор з наукової роботи.

**Офіційні опоненти:** доктор педагогічних наук,  
старший науковий співробітник  
**Локшина Олена Ігорівна,**  
Інститут педагогіки НАПН України,  
завідувач відділу порівняльної педагогіки;

кандидат педагогічних наук  
**Чичук Антоніна Петрівна,**  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,  
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти.

Захист відбудеться 28 травня 2015 року об 11 год. 00 хв. на засіданні спеціалізованої вченої ради К 55.053.01 у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка за адресою: 40002, м. Суми, вул. Роменська, 87, ауд. 218.

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (40002, м. Суми, вул. Роменська, 87).

Автореферат розіслано 27 квітня 2015 року.

**Учений секретар  
спеціалізованої вченої ради**



**О. Г. Козлова**

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

**Актуальність теми дослідження.** В умовах інтенсифікації процесів розвитку інформаційного суспільства гостро зростає потреба в якісних фундаментальних знаннях кожного його члена, ядром яких виступає шкільна освіта. Очевидним є той факт, що традиційна «індустріальна» школа, що є орієнтованою на уніфікований процес навчання, не може забезпечити високий рівень підготовки молоді до життя в сучасному суспільстві. Тому нагальною є необхідність реформування та вдосконалення системи середньої освіти в контексті вимог нового часу, що конкретизується у виборі нової стратегічної парадигми розвитку, пошуку результативних теоретичних та практичних підходів у підготовці підростаючого покоління до життя.

В Україні необхідність реформування системи середньої освіти задекларована в державних документах: Законі України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), Наказі Міністерства освіти і науки України «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2000 р.), Указі Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти» (2002 р.), Законі України «Про інноваційну діяльність» (2003 р.), Указі Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (2005 р.), урядовому проєкті «Український прорив» (2008 р.), Указі Президента України «Про заходи щодо пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010 р.), Указі Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.) та ін.

У контексті ключових положень названих вище державних документів набуває актуальності вивчення зарубіжного досвіду реформ освітніх систем та їхнє теоретичне узагальнення, що отримало назву теорії освітніх змін. Найбільшого розвитку дослідження освітніх змін отримали в американській педагогічній думці останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття.

Аналіз досліджень українських компаративістів дає підстави стверджувати, що у вітчизняній порівняльно-педагогічній американістиці відсутні наукові розвідки, у яких цілісно розкрито етапи та напрями розвитку теорії освітніх змін. Проте окремі аспекти досліджуваного феномена, що стосуються стратегій освітніх реформ та інновацій, розглядаються в межах досліджень, що присвячені історичним аспектам розвитку американської освіти (І. Ветрова, Н. Голубкова, В. Жуковський та ін.), філософським засадам функціонування освітньої системи США (В. Жуковський, О. Мілова, І. Радіонова та ін.), особливостям реформування управління американською школою (М. Бойченко, С. Бурдіна, А. Сбруєва та ін.), проблемам оновлення змісту освіти та виховання (О. Бевз, М. Красовицький, Н. Лавриченко, О. Літвінов, А. Чернякова, М. Шутова та ін.), розвитку системи навчання обдарованих дітей у школах США (І. Бабенко, А. Чичук та ін.), розвитку культури американської школи в контексті реформи середньої освіти США (Г. Довгополова, О. Огієнко), підготовки вчителів до професійної діяльності (Я. Гулецька, Т. Кошманова, О. Орловська, К. Рибачук, І. Сулим-Карлір та ін.).

В окремих компаративних дослідженнях, у яких аналізуються процеси змін в освіті європейських країн, порушується питання розроблення загальних підходів до реформаційної практики та визначення критеріїв ефективності реформ (А. Василюк, О. Локшина, О. Матвієнко та ін.).

Водночас вважаємо, що глибоке вивчення й аналіз теорії освітніх змін у педагогічній думці США допоможе подолати суперечності, що стоять нині перед реформаторами української школи, а саме:

– між потребою перебудови традиційної моделі вітчизняної школи з уніфікованим навчальним процесом на таку, що працює в режимі інноваційного розвитку, та недостатньою розробленістю науково-теоретичних засад здійснення цього процесу у вітчизняній педагогічній думці;

– між обраним Україною курсом на відповідність кращим світовим зразкам інноваційного розвитку систем освіти та недостатнім рівнем дослідження й використання ефективних зарубіжних концепцій змін;

– між розвиненою у міжнародній теорії освіти системою знань щодо концептуальних засад реформаційних процесів у педагогічній думці США та недостатнім рівнем її осмислення та творчого використання в Україні.

Отже, актуальність і недостатня розробленість досліджуваної проблеми у вітчизняній педагогічній науці зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **«Розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці США (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття)»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Наукове дослідження виконувалося відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи Житомирського державного університету імені Івана Франка за темою «Становлення та розвиток освіти та виховання в різні історичні періоди» (державний реєстраційний номер 0110U002112). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 5 від 24.12.2010 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 2 від 22.02.2011 р.).

**Мета дослідження:** з'ясувати генезу та основні напрями розвитку теорії освітніх змін у педагогічній думці США останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття; обґрунтувати перспективи використання інноваційного потенціалу теорії освітніх змін США у процесі модернізації загальної середньої освіти України.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження:**

- 1) охарактеризувати понятійний апарат дослідження та визначити наукові витоки теорії освітніх змін в американській педагогічній думці останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття;
- 2) виокремити етапи розвитку теорії освітніх змін в американській педагогічній думці досліджуваного періоду;
- 3) окреслити змістові характеристики теорій ефективної школи та вдосконалення школи;
- 4) розкрити сутність теорії підготовки агентів освітніх змін, що отримала розвиток в американській педагогічній думці досліджуваного періоду;

5) узагальнити досвід упровадження теорії освітніх змін у практику реформування загальної середньої освіти США досліджуваного періоду та розробити рекомендації щодо використання цієї теорії у процесах модернізації системи загальної середньої освіти України.

**Об'єкт дослідження** – педагогічна думка США останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття.

**Предметом дослідження** є етапи та основні напрями розвитку теорії освітніх змін у педагогічній думці США останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття.

**Хронологічні межі дослідження** охоплюють останню чверть ХХ – початок ХХІ століття. *Нижня хронологічна межа* визначається прийняттям документу «Нація у небезпеці» (1983 р.), що знаменував початок циклу масштабних освітніх змін, які стали логічним проявом посилення глобалізаційних процесів 80-90-х років ХХ століття та призвели до якісно нової мети освітніх змін – відповідності національної освіти вимогам суспільства знань та глобального ринку освітніх послуг. *Верхня хронологічна межа* позначається 2013 роком, що дає змогу проаналізувати та оцінити результати низки програм реформ, які запроваджувалися протягом досліджуваного періоду у США, та отримали певне логічне завершення («Америка – 2000: стратегія освіти» (1990 р.), «Цілі – 2000: Закон про освіту в Америці» (1994 р.), «Акт якісної освіти для всіх дітей» (1999 р.), «Жодної невстигаючої дитини» (2002 р.), «Гонка до вершини» (2009 р.).

**Методологічною основою дослідження** є провідні положення теорії наукового пізнання; положення про взаємозв'язок та взаємозалежність процесів і явищ об'єктивної дійсності, про єдність теорії та практики.

В основу конкретної методології дослідження покладено такі підходи: історичний, що забезпечує можливість вивчення теорії освітніх змін в історичному розвитку; системний, що уможливив розгляд теорії освітніх змін як складного феномена, розвиток якого відбувається на принципах взаємозв'язку та взаємовпливу всіх його складових в інтенсивному контексті освітніх змін у шкільництві США; функціональний, що дозволив визначити місце і значення теоретичного знання про освітні зміни в педагогічній думці США; компаративний, на основі якого було сформульовано рекомендації щодо використання позитивного реформаційного досвіду США в умовах модернізації середньої освіти в Україні.

**Теоретичну основу дослідження** становлять: концептуальні положення педагогічної компаративістики (В. Жуковський, О. Заболотна, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, Г. Ніколаї, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сухомлинська); теорії освітніх реформ та інновацій (Л. Березівська, А. Василюк, Б. Год, Л. Даниленко, О. Козлова, О. Овчарук, А. Сбруєва, Є. Хриков, Г. Альтріхтер, М. Генсон, Л. Дарлінг-Геммонд, Дж. Еванс, Р. Елмор, А. Кезар, Е. Ліберман, С. Сарасон, Т. Серджіованні, М. Фуллан, Е. Харгрівз); методологічні та концептуальні засади теорій ефективної школи та вдосконалення школи (Р. Барт, В. Бруковер, Т. Вендел, Б. Джойс,

Р. Едмондс, Б. Крімерс, Л. Лізотт, Р. Марзано, П. Сенге, Л. Столл, Д. Хопкінс, Г. Хофстед), теорії підготовки агентів змін (Дж. Вінн, С. Круз, М. Маклафлін, Ф. Ньюман, Е. Роджерс, Б. Рубен, М. Фуллан, Е. Харгрівз, Р. Хевлок, М. Холланд, С. Хорд).

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети та вирішення завдань дослідження використано сукупність взаємопов'язаних методів: *загальнонаукові*: аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення – для з'ясування особливостей концептуальних підходів, покладених в основу розробки теорій освітніх змін; *конкретнонаукові*: метод термінологічного аналізу, що дозволив уточнити значення і смисли ключових понять дослідження; логіко-структурний метод, що було використано для визначення наукових витоків теорії освітніх змін в американській педагогічній думці досліджуваного періоду; історико-генетичний та хронологічний, що уможливили виокремлення етапів розвитку теорії освітніх змін у американській педагогічній науці останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття; порівняльно-зіставний та причинно-наслідковий, завдяки яким було з'ясовано змістові складові теорії ефективної школи, теорії удосконалення школи та теорії підготовки агентів освітніх змін як складових теорії освітніх змін; методи *наукової екстраполяції* та *компаративного аналізу* використані для визначення перспективи використання інноваційного потенціалу теорії і практики освітніх змін США у процесі модернізації загальної освіти України; *емпіричні* – бесіди та Е-листування з американськими педагогами-науковцями та практиками з метою уточнення та верифікації отриманих даних.

**Джерельну базу дослідження становлять:**

– офіційні документи реформ загальної середньої освіти США, зокрема: «Нація у небезпеці» (1983), «Америка – 2000: стратегія освіти» (1990), «Цілі – 2000: Закон про освіту в Америці» (1994), «Акт якісної освіти для всіх дітей» (1999), «Жодної невстигаючої дитини» (2002), «Гонка до вершини» (2009);

– монографічні праці та наукові статті міжнародно визнаних теоретиків та практиків освітніх змін (Л. Дарлінг-Геммонд, Д. Гудлед, Р. Еванс, Р. Елмор, Л. Едмондс, Б. Крімерс, К. Лейтвуд, Е. Ліберман, Д. Лівайн, Л. Лізотт, Т. Серджіованні, С. Стрінгфілд, М. Фуллан та ін.);

– матеріали національних і міжнародних дослідних центрів у галузі освітньої політики: Центр освітньої політики (Center on Education Policy), Консорціум з вивчення політики в галузі освіти (Consortium for Policy Research in Education);

– матеріали вітчизняних і зарубіжних науково-педагогічних періодичних видань («Освіта», «Рідна школа», «Порівняльно-педагогічні студії», «Шлях освіти», «American Journal of Education», «Education Administration Quarterly», «Educational Leadership», «Educational Management and Administration», «Educational Policy», «Educational Researcher», «International Journal of Leadership in Education», «Journal of Educational Change», «School Leadership and Management» тощо).

**Наукова новизна та теоретичне значення дослідження** полягають у тому, що:

- *вперше* у вітчизняній педагогічній науці здійснено цілісний аналіз розвитку теорії освітніх змін в американській педагогічній думці останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття; виокремлено етапи розвитку теорії освітніх змін досліджуваного періоду, а саме: 1) підготовчий (50 – 60 рр. ХХ ст.); 2) актуалізації потреби в теоретичних знаннях про освітні зміни (70-ті рр. ХХ ст.); 3) започаткування та відокремленого розвитку теорій ефективної школи і вдосконалення школи (поч. 80-х рр. ХХ ст.); 4) накопичення теоретичних узагальнень та систематизації стратегій освітніх змін (сер. 80-х – 90-ті рр. ХХ ст.); 5) подальшого розвитку теорії освітніх змін в умовах інтернаціоналізації педагогічної думки (поч. ХХІ ст.); систематизовано змістові характеристики теорій ефективної школи (чинники, що зумовлюють ефективність діяльності навчального закладу; критерії успішності школи як організації; моделі ефективної школи) та теорії удосконалення школи (напрями, стратегії та принципи реалізації змін); розкрито концептуальні засади теорії підготовки агентів освітніх змін, а саме: функції та ролі агентів освітніх змін, діяльності шкільних професійних громад як середовища підготовки агентів освітніх змін; визначено перспективи використання інноваційного потенціалу теорії освітніх змін США у процесі модернізації загальної освіти України на державному, регіональному, шкільному та класному рівнях;

- *конкретизовано* визначення ключових понять дослідження (реформа, удосконалення, оновлення, модернізація, трансформація, реструктуризація, розвиток, інновація, реконструкція, рекультурація, ефективна школа, удосконалення школи, вчитель як агент змін), їхні основоположні характеристики та рівні розгляду;

- *подальшого розвитку* дістала характеристика стратегій освітніх реформ у США у досліджуваній період, а саме стандартизації змісту освіти та якості знань; рекультурації навчальних закладів, диференціації системи державних загальноосвітніх шкіл;

- *до наукового обігу введено* значну кількість невідомих та маловідомих українському педагогічному загалу англійських джерел, що стосуються проблеми освітніх змін.

**Практичне значення отриманих результатів дослідження** полягає в тому, що узагальнені положення щодо сутності ключових понять дослідження теорії освітніх змін, чинників, що зумовлюють ефективність діяльності навчального закладу, критеріїв успішності школи як організації, моделей ефективної школи, функцій та ролей агентів освітніх змін включено до змісту навчальних курсів із педагогіки, історії педагогіки, порівняльної педагогіки та педагогічного менеджменту, які викладаються в межах бакалаврської та магістерської підготовки майбутніх учителів у ВНЗ України.

Інноваційні ідеї американського досвіду впровадження теорій освітніх змін можуть застосовуватись у процесі модернізації освіти України як освітніми політиками, науковцями, управлінцями, так і вчителями-

практиками для розробки стратегій реформ на різних рівнях функціонування освітньої системи, здійснення досліджень у галузі порівняльної педагогіки, подальшого оновлення змісту педагогічних дисциплін, створення навчальних посібників нового покоління. Матеріали дослідження можуть бути використані в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників як методичні рекомендації щодо підготовки шкільних адміністраторів та вчителів до участі в реформаційних процесах.

**Результати дослідження впроваджено:** у навчальний процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка про впровадження № 594/01 від 27.02.2015 р.); Київського національного лінгвістичного університету (довідка про впровадження № 112/03 від 23.01.2015 р.), Житомирського державного університету імені І. Франка (довідка про впровадження №1/103 від 02.03.2015 р.), Київського Університету економіки та права «КРОК» (довідка про впровадження від 04.09.2012 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення й результати дослідження обговорено на наукових та науково-практичних конференціях, семінарах, зокрема: на 7 конференціях (з них 6 міжнародні; 1 всеукраїнська); 3 всеукраїнських науково-практичних семінарах.

*Міжнародні конференції:* «Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції і прогнози» (Умань, 2011 р.); «Соціалізація особистості: культура, освітня політика, технології формування» (Суми, 2011 р.); «Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура» (Умань, 2012 р.); «Міжнародне співробітництво в освіті в умовах глобалізації» (Алушта, 2013 р.); «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2014 р.); «Демократичний шлях освіти під гаслом: Освіта та зміни – між потенціалом та ілюзією» (Польща, Плоцьк, 2014 р.).

*Всеукраїнська конференція* «Управління інноваційним розвитком освіти: глобальний та національний виміри» (Суми, 2012 р.).

*Науково-практичні семінари:* «Педагогічна компаративістика–2011: компаративістські підходи до підтримки та розвитку обдарованості» (Київ, 2011 р.); «Педагогічна компаративістика–2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (Київ, 2013 р.); «Педагогічна компаративістика–2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст» (Київ, 2014 р.).

**Публікації.** Основні теоретичні положення й висновки дисертації відображено в 16 одноосібних наукових працях, з них: 6 у наукових фахових виданнях, 2 у інших наукових виданнях, 2 в закордонних виданнях, 6 у матеріалах конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 374 найменування, з них 271 англійською мовою. Подано 26 таблиць і 9 рисунків та 24 додатки на 80 сторінках. Повний обсяг тексту дисертації – 322 сторінки. Основний зміст викладено на 199 сторінках.



## ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність і доцільність дослідження, показано ступінь його наукового розроблення, зв'язок із науковими програмами та планами; визначено мету, завдання, об'єкт і предмет, методологічну й теоретичну основу дослідження; вказано хронологічні межі, схарактеризовано джерельну базу, розкрито наукову новизну та практичне значення отриманих результатів; відображено їхню апробацію і впровадження в практику; зазначено кількість публікацій автора з теми дослідження, структуру та обсяг дисертації.

У **першому розділі** – «**Історичні етапи розвитку та загальнонаукові засади теорії освітніх змін у педагогічній думці США (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття)**» – охарактеризовано понятійний апарат дослідження теорії освітніх змін, що склалася у педагогічній думці США в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття; визначено витoki соціально-економічного, освітньо-політичного та наукового характеру, що зумовили її подальший розвиток; виокремлено етапи розвитку теорії освітніх змін.

Зазначено, що головний концепт базисного понятійного апарату теорії освітніх змін – «*освітні зміни*» – конкретизується через низку таких понять, як *реформа, удосконалення, оновлення, модернізація, трансформація, реструктуризація, розвиток, інновація, реконструкція, рекультурація*, що відображають динаміку різних за масштабом, обсягом, характером, сутністю, якістю та тривалістю перетворень як окремого навчального закладу, так і освітньої системи в цілому.

Сутнісні ознаки положень теорії освітніх змін розкривають такі поняття, що входять до структури її термінологічного словника: потужність змін, рушійні сили змін, знання про зміни, процес змін, досягнення узгодженості змін, культура школи, лідерство, моральна екологія організації, організація, що навчається, розвиток потенціалу організації, тиск та підтримка у здійсненні змін тощо.

Логіко-структурний аналіз наукових джерел дозволив констатувати, що витокami теорії освітніх змін як інструменту узагальнення процесів реформування шкільної освіти в США стали, передусім, такі галузі знань:

- теорія систем, згідно з якою школа являє собою відкриту систему та є складовою систем більш високого рівня, взаємодія та взаємовплив яких повинні бути враховані у реалізації освітніх реформ;
- організаційна теорія, зокрема теорія організації, що навчається, теорії стратегічного менеджменту організації, ситуаційного менеджменту, менеджменту ризиків тощо;
- когнітивна психологія, зокрема теорії множинного інтелекту, когнітивних стилів навчання, емоційного інтелекту тощо;
- дидактична теорія, побудована на засадах соціального конструктивізму, який вимагає освітньої взаємодії учителя та учня, їхньої спільної відповідальності за успіхи в навчанні, активної ролі учня в конструюванні нових знань;
- теорія соціального партнерства, провідною ідеєю якої є перетворення школи, родини та місцевої громади на повноцінних партнерів у реалізації суспільної місії навчального закладу.

На підставі історико-генетичного аналізу соціально-економічних, освітньо-політичних та наукових чинників розвитку педагогічної думки у США в досліджуваній період виокремлено такі етапи розвитку теорії освітніх змін: 1) підготовчий етап (50–60 рр. XX ст.) – зародження в освітньо-політичному та професійно-педагогічному середовищі інтересу до освітніх реформ, зумовленого рухом за соціальну справедливість в освіті; 2) етап актуалізації потреби у теоретичних знаннях про освітні зміни (70-ті рр. XX ст.) – суспільне розчарування у результатах реформ у середній освіті призвело до появи перших досліджень чинників та критеріїв ефективності навчального закладу; 3) етап відокремленого розвитку теорії ефективної школи та теорії удосконалення школи (початок 80-х рр. XX ст.) – поява перших успіхів у реформаційних процесах, зумовлених застосуванням моделей ефективної школи в розробці реформаційних стратегій; 4) етап накопичення теоретичних узагальнень реформаційних стратегій та їхньої систематизації (середина 80-х – 90-ті рр. XX ст.) – здійснення масштабних змін з метою підвищення якості освіти для всіх; 5) етап подальшого розвитку теорії освітніх змін в умовах інтернаціоналізації педагогічної думки (початок XXI ст.) – інтеграція теоретичних та методичних напрацювань міжнародної спільноти теоретиків змін, що дозволяє оптимізувати пошук ефективних стратегій змін у багатьох країнах світу.

Отже, сучасна теорія освітніх змін стала результатом тривалого процесу накопичення, узагальнення та синтезу широкої сукупності міждисциплінарних знань щодо цільових пріоритетів, напрямів, принципів, стратегій, критеріїв ефективності результатів освітніх реформ, яка формувалася протягом більш ніж сорока років у США та багатьох інших розвинених країнах світу та набула в сучасних умовах інтернаціонального характеру.

У другому розділі – **«Основні напрями розвитку теорії освітніх змін у педагогічній думці США (остання чверть XX – початок XXI століття)»** – окреслено змістові характеристики теорій ефективної школи та удосконалення школи, розкрито сутність теорії підготовки агентів освітніх змін, що отримали розвиток в американській педагогічній думці досліджуваного періоду.

Термінологічний аналіз базових понять дослідження дозволив з'ясувати, що поняття *ефективна школа* трактується американськими науковцями як навчальний заклад, що здійснює місію навчання всіх учнів та демонструє реалізацію принципу соціальної рівності в освіті шляхом забезпечення якості результату навчального процесу. Хронологічний аналіз положень *теорії ефективної школи* показує, що на початкових етапах її розвитку рівність в освіті ґрунтувалася на ідеї рівних можливостей для дітей з різних соціально-економічних верств. Пізніше до соціально-економічних складових поняття рівності додалися демографічні, гендерні, етнічні та пов'язані зі здоров'ям дитини. Суттєвого розвитку зазнало й поняття якості результату навчального процесу: якщо в 70-х рр. XX ст. воно стосувалося лише оволодіння учнями матеріалом базових предметів, то за сучасних умов включає також розвиток когнітивних та комунікативних умінь і навичок.

На основі узагальнення та систематизації широкого масиву джерел встановлено, що розвиток *теорії ефективної школи* більш ніж за чотири десятиріччя призвів до таких результатів: 1) визначено основні характеристики ефективної школи незалежно від її розміру, рівня та місця розташування; 2) систематизовано принципи діяльності ефективної школи; 3) у контексті теорії ефективної школи отримали розвиток концепція та технологія доданої вартості, що являють собою дослідження стабільності шкільних результатів із плином часу; 4) узагальнено фактори різних рівнів (школа, вчитель, учень), що впливають на результати навчальної діяльності; 5) розроблено моделі визначення ефективної школи (тривимірна модель Т. Серджіованні, п'ятифакторна модель Д. Лівайна та Л. Лізотта, комплексна модель Б. Крімерса, порівняльна модель С. Тедлі та С. Стрінгфілда).

Причинно-наслідковий аналіз концептуальних засад *теорії удосконалення школи* дозволив визначити етапи розвитку теорії, напрями, та принципи реалізації освітніх змін. Показано, що на початкових етапах розвитку розглядуваної теорії було досягнуто розуміння важливості системного проектування таких складових розвитку організації, як постановка цілей, прийняття рішень, ефективне використання ресурсів, послідовність у діях, відкритість до інновацій, адаптивність до змін в оточуючому середовищі. Вагомими ознаками якісного розвитку теорії вважається поява акцентів на здійсненні школою самооцінки власної діяльності, «привласнення змін» (*«ownership» of change*) керівниками, вчителями або школами в цілому, тобто ставлення їх до змін як до власних ініціатив. Характерним результатом «привласнення змін» стала зростаюча різноманітність комплексних програм реформування школи (*whole school reform*). Такі програми зосереджені як на курикулумі й навчальному процесі, так і на менеджменті й організаційних засадах діяльності школи. Важливим здобутком теорії удосконалення школи стало також осмислення ролі лідерства у зміні культури школи, покращенні навчальних результатів учнів.

Установлено, що визначальною рисою подальшого розвитку теорії удосконалення школи стало виникнення професійних навчальних громад та інноваційних освітніх мереж, успішна діяльність яких дозволила принципово змінити рух реформаційних потоків з напрямку «згори-вниз» на «знизу-вширш».

Порівняльно-зіставний аналіз практики удосконалення школи, що має місце у розвинених англійських країнах, дозволяє констатувати, що на сучасному етапі відбувається глобальне поширення прогресивного досвіду, що узагальнений у теорії освітніх змін, та, у той же час, відбувається накопичення нового знання щодо проведення широкомасштабних системних освітніх реформ.

Доведено, що основними *напрямами* вдосконалення школи у досліджуваній період стали такі: 1) запровадження стандартів змісту освіти (удосконалення курикулуму); 2) зміни в оцінюванні результатів навчання учнів та звітності навчальних закладів за них; 3) зміни в управлінні школами.

Охарактеризовано основні *принципи* ефективної практики вдосконалення школи, розроблені теоретиками освітніх змін: 1) зосередження на нагальних

потребах шкіл, що визначають їхню місію в суспільстві: організації та змісті навчального процесу, шкільних процедурах, розподілі ролей та ресурсів тощо; 2) системний характер змін, що передбачає встановлення взаємозв'язків між різними рівнями та аспектами змін; 3) багаторівневий характер змін: школа є складовою освітньої системи, елементи якої повинні взаємодіяти та існувати симбіотично для досягнення вищого ступеня якості; 4) цілісність стратегій упровадження змін: встановлення зв'язку між управлінням змінами «ззовні» та «зсередини», ініціативами «згори» та «знизу», при цьому важливим є розуміння зв'язків на різних системних рівнях; 5) підтримка постійної уваги до особистості учня та якості його навчання.

У межах аналізу *теорії підготовки агентів змін* розкрито сутність поняття «вчитель як агент змін», під яким розуміється висококваліфікований спеціаліст, який бере на себе відповідальність за проблемні ситуації в класі і школі, мотивований до співпраці з групою (або у групі) однодумців. Важливою характеристикою вчителя як агента змін є «привласнення» ним проблеми та віра у власну спроможність діяти та віднайти шляхи її ефективного розв'язання.

Показано, що сучасні системні освітні реформи потребують не окремого індивіда як агента змін, а утворення інфраструктури та команди для функціонування механізму змін. Отже, здійснення системних змін вимагає планування, сприяння розвитку інфраструктури змін та її підтримки; розширення кола зацікавлених сторін та прихильників змін, підтримки наставництва та менторства – з акцентом на формуванні готовності (необхідної мотивації та навичок) до змін, побудови команди, надання технічної допомоги, а також пріоритету принципу взаємного навчання; спілкування та прозорості розподілу ресурсів, аналізу, координації, співробітництва та інтеграції; моніторингу прогресу, швидкого вирішення проблем та звітності.

З'ясовано, що формуванню вчителя як агента змін сприяють шкільні професійні громади, що навчаються (*professional learning communities*), членство в яких дозволяє вчителю професійно зростати, створювати разом з колегами нове знання, розвивати й зміцнювати особистий та колективний інноваційний потенціал, готовність до змін.

Отже, структурно-логічний аналіз теорій ефективної школи, удосконалення школи та підготовки агентів змін дозволяє констатувати, що в сучасних умовах вони перетворилися на цілісний міждисциплінарний феномен – теорію освітніх змін, що постійно приростає новим знанням, побудованим на актуальних досягненнях світової практики освітніх реформ.

У третьому розділі – **«Перспективи використання інноваційного потенціалу теорії і практики освітніх змін США у процесі модернізації системи освіти України»** узагальнено досвід упровадження теорії освітніх змін у практику реформування загальної середньої освіти США досліджуваного періоду та розроблено рекомендації щодо використання цієї теорії у процесах модернізації системи загальної середньої освіти України.

Виявлено, що в основу розробки та реалізації стратегій реформування американської школи в досліджуваній період – стандартизації змісту освіти і

якості знань, цілісного реформування шкіл, структурної диференціації шкіл – покладено теоретичні надбання міжнародної педагогічної спільноти щодо чинників, критеріїв, моделей, напрямів, стратегій та принципів реалізації змін. Визначено роль стандарто-орієнтованих реформ 90-х рр. XX ст. у програмах удосконалення шкіл та акцентовано на їхній зосередженості на функціональному аспекті діяльності школи – навчальному процесі. Проаналізовано основні особливості реалізації програм цілісного реформування школи, звернено увагу на узгоджене вдосконалення в рамках реалізації таких програм всіх аспектів діяльності школи, здійснення як структурних, так і культурних змін. Схарактеризовано особливості діяльності шкіл-магнітів, невеликих шкіл, чартерних шкіл як альтернативних ефективних шляхів підвищення якості освіти в контексті реалізації стратегій освітнього вибору та структурної диференціації освітньої системи.

Узагальнено рекомендації провідних західних теоретиків освітніх змін (М. Генсон, Л. Дарлінг-Геммонд, Дж. Еванс, Р. Едмондс, Р. Елмор, А. Кезар, Е. Ліберман, Л. Лізотт, Р. Марзано, С. Сарасон, Т. Серджіованні, М. Фуллан, Е. Харгрівз, Д. Хопкінс та ін.) щодо подальшого розвитку реформаційних процесів у галузі освіти, які можуть бути корисними в міжнародному освітньому просторі: 1) основоположним пріоритетом для будь-яких освітніх змін є забезпечення якості навчання кожного учня; 2) зміни повинні походити та розвиватися з внутрішньої мотивації школи, а не за поштовхом ззовні; 3) у реалізації масштабних реформ необхідною є взаємодія урядових ініціатив з ініціативами шкільної громади. Постійне підкріплення повинно надходити зсередини та доповнюватись, а не керуватись впливом ззовні; 4) механізм змін являє собою поєднання тиску та підтримки (внутрішньої/зовнішньої); 5) зміни у школах являють собою складний процес, що потребує від його учасників взаємодії у формулюванні проблем, розробці плану дій та їхньому розв'язанні. Важливим є врахування інтересів усіх членів шкільної громади; 6) зміни не є лінійними процесами. Моніторинг результатів змін є необхідним для визначення ефективних та неефективних практик, які школам потрібно навчитися визначати на власному досвіді задля корекції процесу вдосконалення; 7) школи повинні залишатися активними та відданими процесу вдосконалення; 8) школи, що увійшли у процес змін, повинні взаємодіяти між собою в мережевому режимі, що надає можливість взаємного збагачення знаннями та обміну досвідом.

Отримані у дослідженні наукові результати знайшли відображення в розроблених автором рекомендаціях для українських освітян-реформаторів.

*На державному рівні* вважаємо за необхідне: оновлення законодавчої бази освітніх реформ, передусім забезпечення на законодавчому рівні можливості навчального закладу визначати оптимальні для нього шляхи розвитку; створення державної інфраструктури підтримки освітніх змін: сприяння розвитку науково-педагогічних досліджень у сфері теорій і технологій освітніх змін, підтримка інтеграції української науково-педагогічної громади у світове товариство. Пріоритетного значення набуває законодавчий супровід перебудови системи

підготовки управлінських та педагогічних кадрів, професійного розвитку вчителів у напрямі створення нової концептуальної моделі вчителя-експерта, вчителя-освітнього менеджера, дослідника, вчителя-агента освітніх змін.

*На регіональному рівні* актуальною є розробка та впровадження регіональних програм освітніх змін з урахуванням прогресивного світового досвіду, встановлення контактів з регіональними науковими та методичними центрами, інноваційними освітніми мережами розвинених країн, що мають позитивний досвід реалізації реформ. Доцільною вважаємо побудову розгалуженої системи соціального партнерства шкіл, громадських організацій, бізнес-структур, батьківських комітетів для надання ресурсної підтримки інноваційним освітнім ініціативам, здійснення консультативної допомоги та супроводу шкільного процесу реалізації змін. Корисним вважаємо створення «зовнішніх агенцій змін» – регіональних сервісних центрів підтримки освітніх змін на базі університетів регіону для надання навчальним закладам допомоги в організації професійного розвитку адміністраторів та вчителів, координації інноваційних шкільних мереж, залучення зовнішніх провайдерів для консультацій та супроводу змін.

*На шкільному рівні* варто сприяти перетворенню навчального закладу на організацію, що навчається, на професійну навчальну громаду, що має спільні цінності, здійснює системні зусилля щодо перетворення всіх членів шкільної громади на агентів змін. Корисною вважаємо практику розвитку партнерства з батьками, налагодження мережевих зв'язків з інноваційними навчальними закладами для обміну досвідом та ресурсної підтримки.

*На рівні класу* доцільним вважаємо впровадження інноваційної практики персоналізації освітніх траєкторій учнів та формуючого оцінювання, організацію навчального процесу на принципах конструктивістської дидактичної парадигми, моделювання особистісно-орієнтованого навчального середовища через організацію розгалуженої системи факультативів та гуртків; упровадження коригувальних курсів для учнів, які не встигають у навчанні; залучення зовнішніх висококваліфікованих консультантів-експертів для психологічного супроводу учнів, що отримали розвиток у контексті сучасних реформ.

Загалом вважаємо, що українська науково-педагогічна та освітня громада на всіх рівнях її функціонування (загальнодержавному, регіональному, інституційному) потребує більш активної інтеграції у світову спільноту, чому повинно слугувати, зокрема, системне вивчення теорії і практики освітніх реформ розвинених країн.

Отримані в дослідженні узагальнюючі положення щодо етапів та основних напрямів розвитку теорії освітніх змін у педагогічній думці США останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття дають підстави для таких **висновків:**

1. Узагальнюючий концепт розглядуваної проблеми – «освітні зміни», конкретизується через такі поняття, як: *реформа, удосконалення, оновлення, модернізація, трансформація, реструктуризація, розвиток, інновація, реконструкція, рекультурація*. На підставі окресленої в дослідженні системи

критеріїв, що розкривають багатовимірний характер освітніх змін, здійснено їхню типологію, виявлено основоположні підходи до їхньої систематизації в розвідках американських науковців. Показано, що при характеристиці змін дослідники найчастіше звертаються до таких класифікацій: еволюційні – революційні зміни, заплановані – спонтанні зміни, часткові – системні зміни; зміни першого порядку (поверхневі) – другого порядку (базові); активні – статичні зміни; адаптаційні – продуктивні зміни; проактивні – реактивні зміни; структурні, процесуальні, культурні зміни. Акцентовано на тому, що типологія змін розглядається як дослідницьке знаряддя для з'ясування та характеристики властивостей та механізмів, імплементації кожного конкретного типу освітньої зміни.

На підставі аналізу широкого кола джерел у галузі педагогіки, психології, соціології, теорії управління визначено наукові витoki теорії освітніх змін в американській педагогічній думці останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття. Доведено, що новітні знання у галузі теорії розвитку організацій, когнітивної психології, конструктивістської дидактичної теорії та теорії соціального партнерства заклали теоретичне підґрунтя для сучасних процесів реформування шкільної освіти США.

2. Виокремлено такі етапи розвитку теорії освітніх змін: 1) підготовчий (50–60 рр. ХХ ст.) – зародження суспільного та професійного інтересу до теорії та практики освітніх трансформацій; 2) актуалізації потреб у теоретичних знаннях про освітні зміни (70-ті рр. ХХ ст.) – невдачі в реалізації реформ привернули увагу до необхідності розбудови теоретичних підходів до здійснення змін; 3) відокремленого розвитку теорії ефективної школи і теорії удосконалення школи (початок 80-х рр. ХХ ст.) – поява перших досліджень чинників та критеріїв ефективності школи, обґрунтованих стратегій її удосконалення; 4) накопичення теоретичних узагальнень стратегій освітніх змін (середина 80-х – 90-ті рр. ХХ ст.) – етап систематизації набутого досвіду та імплементації цілісної теорії, на яку американські науковці, політики, педагогіки-практики спираються при розробці та запровадженні сучасних шкільних реформ; 5) подальший розвиток теорії освітніх змін (початок ХХІ ст.) на засадах міждисциплінарності та інтернаціоналізації педагогічної думки.

3. Окреслено змістові характеристики теорій ефективної школи та вдосконалення школи як напрямів розвитку теорії освітніх змін у педагогічній думці США в останній чверті ХХ – на початку ХХІ ст. З'ясовано, що сутність теорії ефективної школи полягає у визначенні факторів різних рівнів, що зумовлюють ефективність діяльності навчального закладу, систематизації принципів діяльності ефективної школи як організації та побудові моделей ефективної школи. Виявлено, що під ефективною школою в американській педагогічній думці досліджуваного періоду розуміється навчальний заклад, який здійснює місію навчання всіх учнів, демонструє реалізацію принципу соціальної рівності в освіті шляхом досягнення якісного результату навчального процесу. На основі аналізу моделей ефективної школи, запропонованих американськими науковцями, визначено основні її характеристики, що складають консенсусну основу позицій кількох поколінь

дослідників: орієнтація на високі навчальні досягнення учнів, професійне керівництво, спільні перспективи та цілі, комфортне робоче оточення, зосередженість на викладанні та засвоєнні знань, позитивна підтримка, моніторинг прогресу навчальних досягнень, партнерство школи та громади, неперервний професійний розвиток персоналу. Акцентовано на особливому значенні в контексті реформаторських ініціатив американських урядів початку ХХІ ст. такого показника ефективності школи, як «додана вартість», що дозволяє прослідкувати процес удосконалення діяльності школи за певний період часу.

З'ясовано концептуальні засади теорії удосконалення школи, які полягають у формуванні готовності навчальних закладів до самовдосконалення за відповідних сприятливих умов. Окреслено основні напрями удосконалення загальноосвітньої школи у США у досліджуваній період. Доведено, що процес удосконалення школи визначають інноваційні ініціативи та стратегії, що зосереджені на змінах у таких аспектах її діяльності: 1) стандарти змісту освіти; 2) оцінювання результатів навчання учнів та звітність навчальних закладів; 3) зміни в управлінні школами.

Визначено основні принципи ефективної практики удосконалення школи, а саме: зосередженість на конкретних навчальних результатах учнів; осмислення власного досвіду вчителів у розробці та імплементації стратегій; визнання необхідності професійного розвитку вчителів для підвищення навчальних результатів учнів; ретельна увага до послідовності та системності впровадження змін.

4. Розкрито сутність теорії підготовки агентів освітніх змін, що отримала розвиток в американській педагогічній думці досліджуваного періоду. Охарактеризовано поняття «вчитель як агент змін», визначено ключові характеристики вчителя-агента змін – відповідальність за проблемні ситуації в класі і школі, вмотивованість до співпраці з групою (або у групі) однодумців, здатність до «привласнення» проблеми, віра у власну спроможність діяти й знаходити шляхи ефективного розв'язання проблеми. З'ясовано, що формуванню особистих якостей вчителя-агента змін сприяють значною мірою програми розвитку *шкіл як професійних громад*, членство в яких дозволяє вчителю професійно зростати, розвивати та зміцнювати особистий та колективний інноваційний потенціал, готовність до змін.

Підкреслено особливості підготовки агентів змін в умовах здійснення системних освітніх реформ: необхідність розвитку інфраструктури змін та формування команди, що включає всі зацікавлені у змінах сторони.

5. Узагальнено досвід упровадження теорії освітніх змін у практику реформування загальної середньої освіти США досліджуваного періоду. Визначено, що найбільш успішними реформаційними стратегіями, у яких було реалізовано концептуальні засади теорії освітніх змін, стали такі: стандартизація змісту освіти та якості знань; рекультурація навчальних закладів (загальношкільна реформа), диференціація системи державних загальноосвітніх шкіл (утворення інноваційних типів державних шкіл із альтернативним статусом).



Узагальнено рекомендації провідних західних теоретиків освітніх змін щодо пріоритетів і технологій реформаційних процесів у сфері освіти, що можуть бути корисними в міжнародному освітньому контексті.

Обґрунтовано перспективи використання інноваційного потенціалу теорії освітніх змін США у процесі модернізації загальної середньої освіти України на державному, регіональному, шкільному та класному рівнях.

*На державному рівні* пропонуємо оновлення законодавчої бази освітніх реформ, забезпечення на законодавчому рівні можливості освітніх закладів автономно визначати стратегії розвитку; підтримки державою науково-педагогічних досліджень у сфері теорій і технологій освітніх змін, сприяння інтеграції української науково-педагогічної спільноти у світовий освітній простір. *На регіональному рівні* варто всебічно сприяти розвитку регіональних програм освітніх змін з використанням прогресивного світового досвіду, встановленню партнерських зв'язків з регіональними науковими та методичними центрами, інноваційними освітніми мережами розвинених країн. *На шкільному рівні* вважаємо необхідним сприяння перетворенню навчального закладу на організацію, що навчається, функціонує як професійна навчальна громада, має спільні цінності та здійснює системні зусилля щодо перетворення всіх її членів на агентів освітніх змін. *На рівні класу* практично корисним є впровадження інноваційної практики персоналізації освітніх траєкторій учнів та формуючого оцінювання, що отримали розвиток у контексті сучасних реформаційних програм у багатьох країнах світу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Вважаємо, що на подальше вивчення заслуговує діяльність інноваційних шкільних мереж у США, механізми розвитку учительського лідерства в умовах системних шкільних реформ, партнерство школи, сім'ї та громади в системних змінах освітнього середовища американської школи, розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці Канади, Великої Британії та інших розвинених країн, організаційні та змістові засади формування й розвитку міжнародної науково-педагогічної громади.

## **Основні наукові результати висвітлено в таких працях автора:**

### **Фахові наукові статті**

1. Шихненко К. І. Огляд стратегічних напрямків розвитку теорії освітніх змін (на матеріалі досліджень зарубіжних шкільних реформ) / К. І. Шихненко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / редкол. : М.О. Лазарев (відп. ред.) [та ін.]. – Вип. №8 (18). – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – С. 150–161.

2. Шихненко К. І. Розвиток теорії освітніх змін в англomовних країнах / К. І. Шихненко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 2 (8). – Умань : ПП Жовтий, 2011. – С. 26–32.

3. Шихненко К. І. Наукові засади формування теорії освітніх змін у педагогічній думці розвинених англomовних країн (кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст.) / К. І. Шихненко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – № 2 (68). – С. 14–20.

4. Шихненко К. І. Теорії ефективної школи та удосконалення школи: аналіз концептуальних засад освітніх змін у розвинених англomовних країнах / К. І. Шихненко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 4 (18). – С. 145–153.

5. Шихненко К. И. Роль агентов изменений в образовательных организациях: зарубежный опыт реформирования школьного образования / К. И. Шихненко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – № 1 (6). – С. 83–87.

6. Шихненко К. І. Класифікації освітніх змін у педагогічних дослідженнях США / К. І. Шихненко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 10 (44). – С. 223–233.

7. Шихненко К. І. Роль вчителів-агентів змін у формуванні готовності школи до інновацій: з досвіду зарубіжних досліджень шкільних реформ / К. І. Шихненко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 1 (45). – С. 42–51.

8. Shykhnenko K. The role of professional learning communities in school reforms : international experience in reforming secondary education / K. Shykhnenko // Edukacja w procesie zmiany – warunki, możliwości, doświadczenia. – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku, Płock 2014. – P. 307–318.

### **Наукові статті**

9. Шихненко К. І. Соціально-економічні, освітньо-політичні та наукові чинники розвитку теорії освітніх змін (остання чверть ХХ ст. – початок ХІ ст.) / К. І. Шихненко // Педагогічна компаративістика – 2011: компаративістські підходи до підтримки та розвитку обдарованості (Частина 1) : матеріали науково-практичного семінару, 6 червня 2011 р., м. Київ / [за ред. О. І. Локшиної, Н. І. Поліхун] ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки НАПН України, Ін-т обдар. дитини НАПН України. – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2011. – С. 84–93.

10. Шихненко К. І. Принципи та напрями удосконалення школи в сучасній педагогічній думці розвинених англomовних країн / К. І. Шихненко // Міжнародне співробітництво в освіті в умовах глобалізації : матеріали другої міжнародної науково-практичної конференції, 19–22 вересня 2013 р., м. Алушта) / [відп. ред. В. М. Єфімова] ; Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського. – Сімферополь, 2013. – С. 361–368.

### **Тези доповідей у збірниках наукових конференцій**

11. Шихненко К. І. Основні аспекти феноменології освітніх змін у сучасних зарубіжних теоріях шкільних реформ / К. І. Шихненко // Соціалізація особистості : культура, освітня політика, технології формування : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених і студ., 20–21 квіт. 2011 р., м. Суми / [редкол. : О. Ю. Щербина-Яковлева (відп. ред.) та ін.] ; Сум. держ. пед. ун-т

ім. А. С. Макаренка [та ін.]. – Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2011. – С. 73–74.

12. Шихненко К. І. Теорія освітніх змін як порівняльно-педагогічна проблема / К. І. Шихненко // Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі : тенденції і прогнози : матеріали Міжнар. наук. конф., 26–27 травня 2011р., м. Умань. – Частина 1. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – С. 126–128.

13. Шихненко К. І. Нове розуміння концепту «знання» в інформаційному суспільстві (на матеріалі досліджень зарубіжних шкільних реформ) / К. І. Шихненко // Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура : матеріали Міжн. науково-практ. конф., 26–27 квітня 2012 р., м. Умань. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – Ч. 2. – С. 86–88.

14. Шихненко К. І. Погляд на школу як на організацію, що навчається, – наукова основа сучасних реформаційних процесів у зарубіжній середній освіті / К. І. Шихненко // Управління інноваційним розвитком освіти: глобальний та національний виміри : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 2 квіт. 2012р., м. Суми. – Суми : Університетська книга, 2012. – С. 57–60.

15. Шихненко К. І. Основоположні характеристики вчителя як агента змін : досвід реформування середньої освіти в англійських країнах / К. І. Шихненко // Педагогічна компаративістика–2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст : матеріали Наук.-практ. семінару (Київ, 5 червня 2014 р.) ; Інститут педагогіки НАПН України / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 173–175.

16. Шихненко К. І. Функції агентів змін у освітніх інноваціях : аналіз зарубіжних досліджень / К. І. Шихненко // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 4–5 берез. 2014 р., м. Суми. – Том 2. / [редкол. : Ю. А. Картава та ін.] ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка [та ін.]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – С. 14–16.

## АНОТАЦІЯ

**Шихненко К. І. Розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці США (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття). – На правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка МОН України, Суми, 2015.

Дисертація є комплексним дослідженням у галузі компаративної педагогіки щодо розвитку теорії освітніх змін у педагогічній думці США останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття.

У роботі охарактеризовано понятійний апарат дослідження (реформа, модернізація, трансформація, інновація, рекультурація, ефективна школа, удосконалення школи, вчитель як агент змін тощо) та визначено наукові витoki

теорії освітніх змін в американській педагогічній думці останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття.

Виокремлено етапи розвитку теорії освітніх змін в американській педагогічній думці досліджуваного періоду.

Окреслено змістові характеристики теорій ефективної школи та удосконалення школи, розкрито сутність теорії підготовки агентів освітніх змін, що отримали розвиток в американській педагогічній думці досліджуваного періоду.

Обґрунтовано перспективи використання інноваційного потенціалу теорії і практики освітніх змін США у процесі модернізації загальної середньої освіти України.

**Ключові слова:** теорія освітніх змін, педагогічна думка США, реформа, інновація, розвиток, ефективна школа, удосконалення школи, професійна шкільна громада, учитель як агент змін.

**Шихненко Е. И. Развитие теории образовательных изменений в педагогической мысли США (последняя четверть ХХ – начало ХХІ века). – На правах рукописи.**

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики. – Сумской государственной педагогической университет имени А. С. Макаренко МОН Украины, Сумы, 2015.

Диссертация является комплексным исследованием в области сравнительной педагогики по проблеме развития теории образовательных изменений в педагогической мысли США в последней четверти ХХ – начале ХХІ столетия.

В работе охарактеризован понятийный аппарат исследования (реформа, модернизация, трансформация, инновация, рекультурация, эффективная школа, усовершенствование школы, агент изменений и т.д.) и определены научные истоки теории образовательных изменений в американской педагогической мысли последней четверти ХХ – начала ХХІ века.

Выделены этапы развития теории образовательных изменений в американской педагогической мысли исследуемого периода.

Систематизированы содержательные характеристики теорий эффективной школы и усовершенствования школы, раскрыта сущность теории подготовки агентов образовательных изменений, получивших развитие в американской педагогической мысли исследуемого периода.

Обоснованы перспективы использования инновационного потенциала теории и практики образовательных изменений США в процессе модернизации общего среднего образования в Украине.

**Ключевые слова:** теория образовательных изменений, педагогическая мысль США, реформа, инновация, развитие, эффективная школа, усовершенствование школы, профессиональная школьная община, учитель как агент изменений.

**Shykhnenko K. I. Development of the Educational Change Theory in the Pedagogy of the USA (the Last Quarter of the XX – the Beginning of the XXI Century). – On the Right of Manuscript.**

Thesis for the Degree of the Candidate of Pedagogical Science in specialty 13.00.01 – General Pedagogics and History of Pedagogics. – Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, MES of Ukraine, Sumy, 2015.

This thesis is a complex research in the field of comparative pedagogy of the educational change theory development in the USA pedagogical science in the last quarter of the XX – the beginning of the XXI century.

General scientific principles and historical stages of education change theory as a system of theoretical benchmarks for school reforms realization in the USA are investigated.

Definitions of the educational change theory core concepts (such as reform, school effectiveness, school improvement, change process, change capacity, modernization, transformation, innovation, reculturing, leadership etc.) are specified.

The special features of the school effectiveness and school improvement theories as the main directions of the educational change theory development are generalized. The factors that contribute to the school effectiveness as well as criteria for successful school organizational development, and models of effective schools are analyzed. Theoretical and methodological study of the implementation of main trends and principles of changes in school education is presented in this thesis.

The conceptual foundations of the educational change agents' training theory as well as the role and function of school professional learning communities as positive cultural environment for change agents' training are defined.

The main school reform strategies based on theoretical findings about the change process in education (standard-based reforms, decentralization, whole-school reforms, structural differentiation of schools) are studied. The role of standard-based approach in school improvement programs and their focus on learning process as the functional aspect of school work is investigated. The basics of whole-school reforms as a strategy that relies on a combination of methods (both structural and cultural changes) to improve school quality and performance are studied. It is also emphasized that magnet schools, small schools, charter schools have become alternative effective ways to improve the quality of education in the context of educational choice policy and structural differentiation of schools.

Practical recommendations for Ukrainian educators concerning the application of innovative potential of the educational change theory findings for modernizing secondary education in Ukraine at the national, regional, school and classroom levels are worked out.

At the state level, educational legislative base should be upgraded taking into account modern studies in the field of the educational change theory concerning the factors and criteria of school effectiveness as well as successful strategies and principles of school improvement. The government should ensure by law opportunities for school institutions to determine the best ways of their self-development, and should support research on educational change theories and

technologies, promote the integration of Ukrainian educators into the world educational environment.

At the regional level, the development of regional educational programs using the best international experience in the field of educational changes should be promoted. Establishing partnerships with regional research and education centers, innovative networks in developed countries with a positive experience in school reforms to share knowledge and implement best practices is considered important.

At the school level, the school should be transformed into learning organization, functioning as a professional learning community that shares common values and vision, providing system efforts to form all of its members as educational change agents.

At the class level it is practically useful to implement innovative practices of personalizing students' educational trajectories and formative assessment that are developed in the context of current school reform programs.

**Key words:** educational change theory, pedagogy of the USA, reform, innovation, development, effective school, school improvement, professional learning community, teacher as change agent.

Підписано до друку 24.04.2015. Формат 60x90/16. Гарн. News Times.  
Друк ризогр. Папір офсет. Умовн. друк. арк. 0,9.  
Тираж 100 прим.

Надруковано в редакційно-видавничому відділі  
СумДПУ імені А.С. Макаренка

40002, м. Суми, вул. Роменська, 87