

It is defined, that among reasons of complaints of children in all age-related groups the predominant was long studies at school ($42.59 \pm 2.17\%$). Second place among reasons of children's complaints occupies the long performance of a home task ($30.09 \pm 2.01\%$) and the third place occupies physical activity at the lessons of physical culture ($27.18 \pm 1.95\%$).

It is determined, that $50.0 \pm 2.19\%$ of children does homework at the writing desk which does not suit for it, which could affect the formation of correct posture and quality of homework.

The valuation of working place of children during the performance of a home assignment allowed setting reliable cross-correlation between disparity of working place of hygienic requirements of schoolchildren and presence of complaints ($r=0.45$, $p<0.05$).

Prospects for further research the author considers in the assessment of leisure of children who are engaged in sports sections.

Key words: children's activities, social conditions, health, computer games, complaint, school children.

УДК 37.013:001.53:001.895(477)+(1-87)

О. В. Листопад

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВІТЧИЗНЯНА РЕФОРМОЛОГІЯ ТА ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЇ ОСВІТНІХ ЗМІН

У статті висвітлено місце наукових праць вітчизняних авторів у розвитку сучасної теорії освітніх змін, виявлено роль вітчизняної реформології у формуванні вітчизняних стратегій освітніх змін, схарактеризовано основні вектори науково-дослідної й експериментальної діяльності в Україні в умовах освітніх змін. Доведено, що в роботах українських науковців представлено системний аналіз зарубіжної теорії освітніх змін, здійснено адаптацію основних положень теорії освітніх змін до українських реалій; обґрунтовано, що положення зарубіжної теорії освітніх змін, ідеї вітчизняних реформологів покладено в основу формування вітчизняних стратегій освітнього розвитку. Виявлено перевагу наукового-раціоналізму й ціннісного підходу у формуванні сучасних стратегій освітніх змін в Україні. Показано, що експериментально-дослідну діяльність як основу ефективності продуктивних внутрішніх змін у діяльності організації визнано пріоритетною умовою результативності вітчизняних стратегій освітніх змін.

Ключові слова: освітні зміни, реформи, інновації, трансформації, стратегії освітніх змін

Постановка проблеми. Інтеграція України у світовий і європейський освітній простір зумовлює необхідність перегляду існуючих підходів до модернізації освітньої галузі, забезпечення її відповідності міжнародним вимогам. Вивчення й узагальнення сучасної теорії освітніх змін, її подальший розвиток відповідно до особливостей соціально-економічного розвитку української освіти, позитивно впливають на модернізацію всіх рівнів освіти, середньої в тому числі; знаходять відображення у збагаченні педагогічної науки положеннями сучасної реформології, активізації експериментально-дослідної роботи освітніх установ в епоху освітніх змін.

Мета і завдання. У межах статті висвітлено місце наукових праць вітчизняних авторів у розвитку сучасної теорії освітніх змін, виявлено роль

вітчизняної реформології у формуванні вітчизняних стратегій освітніх змін, схарактеризовано основні вектори науково-дослідної та експериментальної діяльності в Україні в умовах освітніх змін.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз і систематизація концепцій зарубіжної теорії освітніх змін представлено у працях плеяди українських компаративістів-реформологів (Н. Авшенюк, Л. Березівська, О. Заболотна, М. Лещенко, Н. Лавриненко, О. Локшина, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва та ін.). Проте питання встановлення ролі української реформології у формуванні вітчизняних стратегій освітніх змін залишається мало представленим у сучасній науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. Процеси глобалізації, інформатизації, інтернаціоналізації кардинально змінили характер соціального буття, зумовили необхідність усвідомлення змін, у тому числі освітніх, повсякденним атрибутом нашого життя.

Так, на думку М. Фуллана, зміна являє собою необхідну складову постмодерного суспільства [25]. П. Елстром у роботі «За межею розвитку організації: загальні риси самогенеруючої моделі змін» підкреслив, що процес змін трактується в межах волюнтаристського й детерміністського підходів. У першому випадку зміни розуміються як результат продуманих, керованих дій, у другому – як природній процес, зумовлений соціальними механізмами [7]. Поділяючи погляди представників детерміністського підходу, вважаємо, що зміни не залежать від наших бажань, є процесом об'єктивним, механізми впливу на характер змін залишаються мало дослідженими.

Освітні зміни визнано складним процесом унаслідок консервативності освіти й її відданості традиціям. Проте відповідність освіти вимогам суспільного розвитку може забезпечити лише її спроможність до ініціації зовнішніх і внутрішніх змін, здатності змінитися під впливом зовнішнього середовища.

Основні етапи освітніх змін останньої третини ХХ ст. схарактеризовано у працях М. Фуллана. Нагадаємо, що дослідник визначив етап соціальних очікувань і сподівань, який відрізнявся відсутністю ґрунтовних наукових праць із проблем освітньої реформології та педагогічної інноватики (60-ті рр. ХХ ст.); етап соціального розчарування та зневіри в результативність освітніх реформ (70-ті рр. ХХ ст.); етап незадоволення якістю шкільної освіти й централізації управління школою (80-ті рр. ХХ ст.); етап структурних реформ і змін характеру управління ними (початок ХХІ ст.) [9].

Аналіз теоретичного здобутку зарубіжних дослідників з окресленої проблеми згідно з виділеними етапами дозволяє стверджувати, що кількість фундаментальних праць, у яких обґрунтовано специфіку освітніх змін, у зарубіжному освітньому просторі зросла в 90-х рр. ХХ ст. – на

початку XX ст. В Україні подібні дослідження з'явилися як результат систематизації зарубіжної теоретичної бази й екстраполяції зарубіжного досвіду відповідно до українських реалій.

Природа змін схарактеризована М. Фулланом у роботах «Сили змін» і «Сили змін: продовження». Так, дослідник визначив основні ознаки змін, які мають бути враховані у формуванні нової наукової парадигми: значущі процеси є некерованими; зміна – це подорож, а не схема (тобто процес непередбачений, нелінійний); проблеми допомагають оптимальній реалізації змін; прогнозування та стратегічне планування не є ефективними на початкових етапах змін; суб'єктивний і колективний фактор є однаково важливими для реалізації змін; перевагу слід надавати централізовано-децентралізованій моделі управління; внутрішнє й зовнішнє середовище є однаково важливим для реалізації змін; у змінах бере участь кожний [24]; важливим для продуктивності змін є здатність сформулювати морально значущу мету; теорія змін і теорія освіти мають бути взаємопов'язаними й доповнювати одна одну; полікультурність і різноманіття думок є умовою ефективних змін; зміни завжди знаходяться на межі організації та хаосу; емоційність не є ворогом змін; співробітництво на основі співставлення різних точок зору є умовою результативності змін; успішність змін полягає у їх послідовності та взаємопов'язаності; єдиного рішення не може бути, керівники мають бути здатними формувати рішення на основі різних поглядів і переконань [25].

Природа змін є складною, усвідомлення її особливостей потребує врахування основних стадій, згідно з якими відбуваються зміни (ініціювання – імплементація – інституалізація (продовження)), оцінювання й узагальнення результатів змін [24]

Незважаючи на численну кількість публікацій, у яких висвітлено специфіку змін, процес комплексного моделювання, прогнозування, управління змінами залишається мало представленим у сучасній науковій літературі. Насамперед, це пояснюється складною природою явищ, які є близькими змінам, передусім, природою реформ та інновацій.

Так, сучасні дослідники освітніх змін активно вживають поняття «зміни», «реформи», «інновації», «трансформації» як синонімічні. Наприклад, у «Міжнародному довіднику освітніх змін» освітні зміни характеризуються в контексті сукупності освітніх перетворень (інновацій, реформ, реструктуризацій, рекультурацій, перебудов, модернізацій) [14].

Слід зазначити, що названі поняття не є тотожними, їх порівнянню, співвіднесенню, виявленню специфічних характеристик присвячено низку праць зарубіжних дослідників.

Так, дослідники зазначають, що більшість змін є прибутковими та спричиняють незначні результати. На противагу змінам, реформи є істотними, значними змінами. Плануючи реформи, ми намагаємося

впливати на зміни. Таким чином, реформа являє собою процес запланованих змін. Іншими словами, реформи являють собою зміни на макрорівні, а інновації – на мікрорівні, вони призводять до покращення результатів в освітній сфері. Деякі автори усвідомлюють реформу (на відміну від змін і інновацій) процесом політичним, оскільки результати реформ впливають на перерозподіл влади і матеріальних ресурсів [8]. Проте дослідники вважають і реформи (М. Фуллан), і інновації (П. Друкер) специфічною формою змін [6].

Більш глибоко визначити відмінності між окресленими поняттями дозволяє звернення до роботи Д. Гопкінса «Удосконалення школи у часи змін» (1994) [11]. Передусім, дослідник виділяє заплановані та продуктивні зміни, які можуть мати зовнішні й внутрішні джерела. Відповідно до окреслених критеріїв, дослідник розрізняє інновації та реформи (див. табл. 1).

Таблиця 1

Типи змін за характером впливу й основним джерелом (Д. Гопкінс)

Характер впливу на зміни	Джерело змін	
	Внутрішні	Зовнішні
Заплановані	Цілеспрямовані	Інноваційні
Продуктивні	Особистий розвиток і зростання	Спричинені середовищем

На погляд Д. Гопкінса, продуктивна зміна являє собою поступовий і природний перехід від однієї форми існування до іншої. Заплановані зміни спрямовані на встановлення нового порядку всупереч природному розвитку. Внутрішні зміни є природними, органічними. Зовнішні зміни є нав'язаними ззовні, тому ми спостерігаємо опір зовнішнім змінам. Так, заплановані зовнішні зміни ініціюються «згори» й упроваджуються в організаціях. Продуктивні зміни сприяють особистісному та професійному розвитку засобами здобуття досвіду. Таким чином, само собою природна зміна не може бути ні прогресивною, ні інноваційною. Вона є переходом з одного стану в інший (трансформацією). При цьому зміни не завжди означають удосконалення або покращення, вони можуть бути прогресивними або реакційними [3, 71]. Інновації в освіті виступають підґрунтям для формування майбутніх змін відповідно до соціальних, економічних, технологічних особливостей суспільного розвитку [4].

Як було зазначено, у сучасній науковій літературі представлено суперечливі погляди на природу та взаємозумовленість освітніх змін та інновацій в освіті. Так, представлені явища трактуються як рівнозначні, інновації представлено основним чинником змін, освітні зміни обґрунтовано з позицій важливого фактору інноваційного розвитку [16].

Наприклад, у працях П. Вонга й А.Чеунга інновації в освіті визначено як заплановані або передбачені зміни [17]. Згідно з поглядами Ф. Деменпуу, інновації є засобом зміни організації. Дослідник вважає інновації відповіддю

на зовнішні зміни й, одночасно, способом впливу на середовище [5]. П. Друкер визначив інновації як цілеспрямований і спеціально організований пошук змін [6]. Так, радикальні інновації як правило змінюють суспільство або організацію, знищують традиції, потребують значних ресурсів і є фінансово ризиковими [2]. Покрокові інновації не призводять до значних змін у результаті інноваційного процесу. Проте у сукупності покрокові інновації можуть зумовлювати значні зміни. Реалізація покрокових змін не відзначається високою ризиковістю.

Зазначимо, що поняття «освітні реформи» й «освітні зміни» подано як взаємозамінні й синонімічні в роботах М. Барбер, С. Болл, Е. Ліберман, А. Харгрівс, Д. Хопкінс та ін. Проте у працях М. Фуллана термін «реформа» визначено, як певний вид змін. Американський дослідник Р. Горн зауважує, що аналізовані поняття є відмінними за метою та змістом. Передусім, Р. Горн зазначає, що «реформа» передбачає «зусилля щодо корекції недоліків в існуючій системі без її кардинальних перетворень», а «освітні зміни» означають, що «в результаті перетворень система є суттєво трансформованою» [12, 2]. Подібні трансформації кардинально перетворюють зміст освіти, способи організації діяльності школи та управління нею, розподіл повноважень між суб'єктами діяльності в школі тощо.

Визначенню й обґрунтуванню відмінностей між інноваціями, освітніми змінами, трансформаціями й реформами присвячено роботи Д. Харгрівса. Передусім, дослідник спростовує висновки П. Друкера, про те, що інновації являють собою зміни, які призводять до появи нової якості результату діяльності. Д. Харгрівс зазначив, що результатоцентрований характер інновацій не можна вважати ознакою освітніх змін. На його думку, освітні зміни призводять як до утворення нових знань, тобто розкривають рівень досягнень учнів; так і до оволодіння вчителями новими вміннями, необхідними для забезпечення такого освітнього рівня. Дослідник зауважує, що більш виправданим є вживання терміну «трансформація», який слід розуміти як глибокі ґрунтовні зміни, зумовлені радикальними, а не частковими інноваціями» [10, 27]. Типологія інновацій, наведена Д. Харгрівсом (виділення технологічних, методологічних, організаційних інновацій, інновацій дизайну школи й інновацій культури навчального процесу) свідчить про його розуміння інновацій як способу здійснення трансформації в освіті. При цьому, на його думку, тільки радикальні інновації можуть призвести до трансформацій в освіті, тобто до освітніх реформ.

Таким чином, освітні зміни, реформи, інновації мають як спільні ознаки, так і специфічні особливості. Освітня зміна є процесом природнім, у той час, як інновації та реформи є планованими й керованими. Інновація та реформа відрізняються обсягом перетворень і рівнем, на якому відбуваються трансформації. Так, інновації являють собою трансформації на мікрорівні та спрямовані на вдосконалення певних аспектів (секторів)

освітньої діяльності. Реформи відбуваються на макрорівні, є політичним процесом, що охоплює всю систему освіти та впливає на владні стосунки.

Оскільки українська освіта поступово наближається до загальноприйнятих у світі освітніх стандартів, необхідність її відповідності вимогам динамічних суспільних змін визнано на державному рівні. Подібні процеси відображено в посиленні наукового інтересу українських учених до питань освітніх змін, реформ та інновацій; формуванні національних стратегій освітнього реформування, активізації інноваційної діяльності. Так, освітні зміни, реформи, інновації є предметом наукового пошуку таких українських дослідників, як: Н. Авшенюк, А. Алексюк, В. Андрущенко, Л. Березівська, Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Дичківська, В. Кремень, М. Лещенко, О. Локшина, О. Матвієнко, А. Мисюк, А. Олійник, Л. Оніщук, С. Ніколаєнко, Л. Пуховська, О. Савченко, А. Сбруєва, С. Старовойт, О. Удод та ін.

У роботах українських авторів представлено обґрунтування сутнісних характеристик освітніх змін у контексті багатовимірності й неоднозначності досліджуваних процесів. При цьому подальшого осмислення здобувають питання співвіднесення, взаємозумовленості, взаємопроникнення інноваційних процесів, процесів реформування, трансформації, освітніх змін.

Так, у роботах В. Кременя інновації трактуються як запровадження нових ідей, технологій у виробництво, галузь, підприємство. При цьому наголошується на відсутності чітких відмінностей між поняттям «інновації» та «нововведення», що подаються як «щось недостатньо поширене в суспільній діяльності або виробництві» [21].

На думку С. Ніколаєнка, інноваційний діяльність «сприяє активному пошукові нових форм і методів управління», «дає можливість забезпечити приєднання держави до високотехнологічних країн світу та підтримати процеси випереджального характеру в усіх галузях її життєдіяльності» [22, 11]. Активне стимулювання інноваційної діяльності визнано необхідною умовою, підґрунтям подальших освітніх реформ в Україні.

Важливим для усвідомлення особливостей процесу освітніх змін в Україні є аналіз положень вітчизняної реформології, якими можуть бути обґрунтовані подальші стратегії освітнього розвитку в країні. Так, системному вивченню освітніх реформ у США, Великій Британії й Канаді присвячено праці А. Сбруєвої. Дослідниця визначає поняття «освітніх реформ» як «нову форму», тобто процес політико-адміністративних змін, що ініціюється «згори» (на політичному рівні) й передбачає здійснення певного кола структурних перетворень на різних рівнях освітньої системи, що можуть мати як частковий, так і радикальний характер (вузьке розуміння); процес політико-адміністративних, педагогічних та суспільних змін, що передбачає здійснення широкої сукупності перетворень освітньої системи загалом та кожного навчального закладу зокрема; ініціюється та поширюється як «згори → вниз» (політико-адміністративний процес), так і

«знизу → вгору» (педагогічний процес); урахує взаємні впливи чинників «зсередини» та «ззовні» (соціальний процес); включає як структурний (організаційний), так і культурний (функціональний, педагогічний) аспекти (широке розуміння) [23, 67–68].

Аналіз шкільних реформ в Україні у ХХ ст. представлено в роботах Л. Березівської. Передусім, дослідниця наголошує, що шкільні реформи являють собою в широкому розумінні – «здійснення різних за масштабністю та характером перетворень системи шкільної освіти в цілому чи окремих її складових, ініційованих та поширюваних як «згори вниз» (урядовий рівень), так і «знизу вгору» (громадсько-педагогічний рівень) у контексті взаємозалежних зовнішніх (суспільно-політичних, соціально-економічних) і внутрішніх (педагогічних) детермінант на організаційному та змістовому (педагогічному) рівнях; у вузькому розумінні – неперервний потік різномасштабних змін у системі шкільної освіти як складових державної освітньої політики, закріплених на законодавчо-адміністративному рівні» [18,11].

Виявленню специфіки шкільних реформ у Польщі й Україні присвячено роботи А. Василюк. Дослідниця зазначає, що «сутністю освітнього реформування є сукупність цілеспрямованих дій державних та громадських органів (через закони, нормативно-правові акти, інструкції, рекомендації тощо), а мета – узгодити освіту зі зміненими політичними й соціально-політичними умовами життя суспільства» [19, 13].

У межах української реформології наголошується й на важливості для успішного освітнього реформування наявності ефективних моделей, стратегій реформ[20, 58]. Так, І. Іванюк підкреслює, що для впровадження успішної реформи освіти, важливо знати не тільки те, що змінювати, але і як змінювати. Представлений у роботах А. Сбруєвої, І. Іванюк та ін. аналіз зарубіжних стратегій (владно-примусові, раціонально-емпіричні, нормативні стратегії перепідготовки) [1] моделей реформ (політико-адміністративна, раціонально-всепічна, культурна; самовідроджувальна модель участі) [1; 15; 7], підходів до освітніх змін (технологічний, політичний, культурний) [13], дозволяє схарактеризувати вітчизні стратегії освітніх змін як засновані на науковому раціоналізмі й культурних цінностях. Подібні характеристики відображено у векторах науково-дослідної та експериментальної діяльності в освітній сфері України.

Так, подальше вивчення феномену «інноваційних змін у системі сучасної освіти» визнано актуальним і необхідним у сучасній Україні. Першочерговими завданнями Інституту інноваційних технологій і змісту освіти є здійснення досліджень, присвячених виявленню взаємозв'язку між інноваційними змінами й освітніми реформами.

Підкреслимо, що подальший розвиток української реформології, теорії освітніх змін і освітньої інноватики, що активізувався протягом останнього десятиліття, не є відірваним від експериментально-дослідної складової, яка

безпосередньо визначена основною умовою та засобом результативності освітніх змін. Зазначимо, що керівництво експериментально-дослідною діяльністю у площині активізації інноваційних процесів у галузі освіти й освітніх змін в країні здійснюється Міністерством освіти і науки України за участю провідних науковців Академії педагогічних наук України, Інституту інноваційних технологій і змісту освіти. Пріоритетною формою експериментально-дослідної діяльності в Україні залишаються інноваційні науково-педагогічні проекти, узгоджені з Міністерством освіти і науки України. Найбільш ваговими визнано такі: «Інтелект України» (науковий керівник Гавриш І. В., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди), «Прикладна інформатика» (науковий керівник Журавльова Л. А., кандидат технічних наук, доцент, академічний директор Центру Інформаційних Технологій ІТС), «Вибір успішної професії» (автор та науковий керівник Побірченко Н. А., доктор психологічних наук, професор, завідувачка відділу профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Академії педагогічних наук України), «Гармонія інтелекту та здоров'я» (науковий керівник Яновська Н. М., кандидат медичних наук, Президент Міжнародного інноваційного центру гармонійного розвитку людини), «Школа життєвого успіху» (науковий керівник Максютя Н. Д., голова Всеукраїнського благодійного фонду «Освіта України»), «Створення системи надання дистанційних послуг для підтримки навчально-виховного процесу загальноосвітнього та позашкільного навчального закладу» (науковий керівник Стрижак О. Є., кандидат технічних наук, завідувач відділу Інституту телекомунікацій і глобального інформаційного простору НАН України), «Росток» (науковий керівник Пушкарьова Т. Д., кандидат педагогічних наук, доцент, начальник відділу менеджменту освіти і вивчення педагогічного досвіду Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України) [26].

Підвищення результативності експериментально-дослідної діяльності в Україні має забезпечити чітка система її організації. Так, у країні на державному рівні створено 250 загальноосвітніх навчальних закладів, які мають статус експериментальних навчальних закладів всеукраїнського рівня; на регіональному рівні експериментально-дослідна робота здійснюється на базі 1504 загальноосвітніх і дошкільних навчальних закладів. Для оптимізації експериментально-дослідної роботи на інституційному рівні визнано актуальні напрями експериментальної діяльності: «Національна мережа шкіл сприяння здоров'ю», «Особистісно-орієнтоване навчання та виховання», «Формування духовно-моральних цінностей особистості», «Конкурентоспроможний вчитель», «Школа-родина», «Школа толерантності», «Управління інноваційною діяльністю в умовах сучасного навчального закладу», «Школа життєтворчості», «Обдарованість» та ін. [26].

Подібні підходи дозволяють не лише здійснювати експериментальну перевірку нових педагогічних ідей, а й сприяють активній аналітичній діяльності українських педагогів, дозволяють забезпечити подальше утілення результатів експериментально-дослідної роботи в широку масову практику засобами освітніх реформ або популяризації передового педагогічного досвіду.

Висновки. Таким чином, освітні зміни в Україні супроводжуються подальшим розвитком вітчизняної реформології й педагогічної інноватики. У роботах українських науковців представлено системний аналіз зарубіжної теорії освітніх змін, здійснено адаптацію основних положень теорії до українських реалій. Положення зарубіжної теорії освітніх змін, ідеї вітчизняних реформологів покладено в основу формування вітчизняних стратегій освітнього розвитку. Виявлено перевагу наукового-раціоналізму й ціннісного підходу у формуванні сучасних стратегій освітніх змін в Україні. Експериментально-дослідна діяльність (передусім інноваційна) як основа ефективності продуктивних внутрішніх змін у діяльності організації визнано пріоритетною умовою результативності вітчизняних стратегій освітніх змін. Основною формою експериментально-дослідної діяльності в Україні є інноваційні освітні проекти, упровадження яких відбувається на національному, регіональному, інституційному рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Chin R. General Strategies for Effecting Change in Human Systems / R. Chin, K. Benne // Bennis W. G., Benne K. D. and Chin R. (eds) *The Planning of Change*. – New York : Holt, Rinehart and Winston, 1969. – P.23–46.
2. Cromer C. A Study of Schumpeterian (Radical) vs. Kirznerian (Incremental) Innovations in Knowledge Intensive Industries / C. Cromer, C. Dibrell, J. Craig // *Journal of Strategic Innovation and Sustainability*. – 2011. – vol. 7, no. 1. – P. 28–42.
3. Cuban L. A Fundamental Puzzle of School Reform / L. Cuban // Lieberman E. (ed) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. – New York : Falmer Press, 1990. – P. 71–77
4. Hochgerner J. Considering the social relevance of innovations (preface) / J. Hochgerner // Howaldt J., Schwarz M. *Social Innovation: Concepts, research fields and international trends*. RWTH Aachen University – Department of Information Management in Mech. – Engineering : Aachen, 2010.
5. Damanpour F. Phases of the adoption of innovation in organizations; effects of environment, organization and top managers / F. Damanpour, M. Schneider // *British Journal of Management*. – 2006. – vol. 17, no. 3. – P. 215–236.
6. Drucker P. *Innovation and Entrepreneurship: Practices and Principles* / P. Drucker. – Oxford : Butterworth-Heinemann Ltd, 1985.
7. Ellstrom P. *Beyond Organization Development: Outlines of a Participative Self-Regenerative Model of Change* / P. Ellstrom. – Linköping : Linköping University, 1984.
8. Fagerlind I. *Education and National Development* / I. Fagerlind, L. Saha. – Oxford : Pergamon Press, 1989.
9. Fullan M. The return of large-scale reform / M. Fullan // *Journal of Educational Change*. – 2000. – Vol.1, № 1. – P. 5–28.

10. Hargreaves D. Personalising learning: Next steps in working laterally / D. H. Hargreaves. – London : Specialist schools Trust, 2004. – 128 p.
11. Hopkins D. School Improvement in an Era of Change / D. Hopkins, M. Ainscow, M. West. – London : Cassell, 1994.
12. Horn R. Understanding Educational Reform. A Reference Handbook / R. A. Horn. – ABC-Clío, 2002. – 338 p.
13. House E. Technology and Craft: A Ten Year Perspective on Innovation / E. House // Journal of Curriculum Studies. – 1979. – № 11 (1). – P. 1–15.
14. International Handbook of Educational Change / A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. W. Hopkins. – Springer, 1998. – 1360 p.
15. Lindblom C. The science of Muddling Through / C. Lindblom // Public Administration review. – 1959. – 19 p.
16. Martins E. Building organizational culture that stimulates creativity and innovation / E. Martins, F. Terblanche // European Journal of Innovation Management. – 2003. – vol. 6, no. 1. – P. 64–74.
17. Wong P-M. Managing the process of an educational change: A study of school heads' support for Hong Kong's curriculum reform / P-M. Wong, A. Cheung // International Journal of Educational Management. – 2009. – vol. 23, no. 1. – P. 87–106.
18. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Березівська Лариса Дмитрівна. – К., 2009. – 43 с.
19. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі: Історія і сучасність : монографія / А. В. Василюк. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. Гоголя, 2007. – 340 с.
20. Іванюк І. В. Освітня політика : навчальний посібник [Електронний ресурс] / І. В. Іванюк. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/1391/1/education_policy.pdf.
21. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень // Трибуна. – 2009. – № 5/6. – С. 24–27.
22. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : [монографія] / С. М. Ніколаєнко. – К. : Київський нац. торг.-екон. ун-т, 2008. – 278 с.
23. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с.
24. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / М. Фуллан ; пер. з англ. Г. Шиян та Р. Шиян. – Львів : Літопис, 2000. – 269 с.
25. Фуллан М. Сили змін. Продовження / / М. Фуллан ; пер. з англ. І. Савчак. – Львів : Літопис, 2001. – 162 с.
26. Удод О. А. Інновації в освіті – основа модернізації галузі в сучасних умовах [Електронний ресурс] / О. А. Удод. – Режим доступу : <http://innovosvita.com.ua/index.php/ru/results/.../24>.

РЕЗЮМЕ

Листопад О. В. Отечественная реформология и формирование стратегии изменений образования.

В статье определено место научных работ отечественных авторов в развитии теории образовательных изменений и роль отечественной реформологии в формировании стратегии изменений в образовании, выделены основные векторы научно-исследовательской и экспериментальной деятельности в Украине в условиях

изменений образования. Доказано, что в работах украинских исследователей представлен системный анализ концепций зарубежной теории образовательных изменений, осуществлена адаптация основных положений теории изменений к украинским реалиям; доказано, что положения зарубежной теории образовательных изменений, идеи отечественных реформологов положены в основу формирования отечественных теорий развития образования. Определено преобладание научного рационализма и ценностного подхода в формировании современных стратегий изменения образования. Выявлено, что экспериментально-исследовательская деятельность, которая является залогом продуктивных внутренних изменений в деятельности организации, и есть приоритетным условием результативности и эффективности отечественных стратегий изменений в образовании.

Ключевые слова: образовательные изменения, реформы, инновации, трансформации, стратегии изменения образования.

SUMMARY

Lystopad O. Ukrainian reformology and educational changes strategies.

The research of contemporary theory of educational change development by Ukrainian authors and its place in pedagogical science are highlighted in the article, the role of Ukrainian reformology in the national educational changes strategies' evolution is identified, the main directions of research and experimental activity in Ukraine in the educational changes context are characterized. It is proved that systemic analysis of foreign educational change theory is presented in the works by Ukrainian researches.

The conceptual issues of foreign educational change theory as well as the ideas of Ukrainian reformers constitute the foundation of national education development strategy. It is revealed that scientific rationalism and axiological approaches prevail in the activity of modern strategies for educational changes in Ukraine. Research and experimental activity as a basis for productive internal change in the experience of organization is recognized a primary requirement that ensures effectiveness of Ukrainian educational changes strategies.

It is concluded that educational change in Ukraine followed the development of the native reformology and pedagogical innovation. In the works of Ukrainian researchers is presented a systematic analysis of the theory of foreign educational changes which is made by the adaptation of the basic assumptions of the theory to the Ukrainian realities. The provisions of the foreign theories of educational change, ideas of native reformologists are the basis of formation of national strategies for educational development. The advantage of scientific rationality and axiological approach in the formation of modern strategies of educational change in Ukraine is revealed Experimental and research activity (first of all innovative) as the basis of productive efficiency of internal changes in the organization is recognized as a priority condition of effectiveness of the national strategies of educational change. The main form of experimental research activities in Ukraine are innovative educational projects whose implementation takes place at national, regional, institutional levels.

Key words: educational change, reform, innovation, transformation, strategies for educational changes