

УДК37.013(73)

К. І. Шихненко
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

РОЛЬ УЧИТЕЛІВ-АГЕНТІВ ЗМІН У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙ: З ДОСВІДУ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ШКІЛЬНИХ РЕФОРМ

Метою статті є аналіз американських педагогічних досліджень щодо розвитку вчителя як агента змін; з'ясування ролі шкіл як професійних громад у вихованні готовності вчителів до інновацій у школах. Показано, що готовність учителів до змін конкретизується у професійних знаннях і вміннях, здатності до рефлексії та активного творення нового знання, які доповнюються вмінням співпрацювати на єдину мету та мати спільну відповідальність за результати діяльності. Ефективним механізмом підготовки вчителів як агентів змін слугують у США шкільні професійні громади, що навчаються. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на побудову моделей та розробку, з урахуванням зарубіжного досвіду, рекомендацій для українських освітян щодо підготовки вчителів до інноваційної діяльності в школах.

Ключові слова: агенти змін, професійна громада, що навчається, готовність школи до змін

Постановка проблеми. Формування готовності шкіл до здійснення змін є одним із факторів масштабного поширення змін у системі освіти. Готовність до змін як колективна компетентність педагогічного персоналу навчального закладу включає декілька компонентів, серед яких, передусім, набуває особливої значущості індивідуальний і міжособистісний, які конкретизуються у професійних знаннях та вміннях учителів, здатності до активного та рефлексивного творення нового знання, що доповнюються вмінням співпрацювати на єдину мету та мати спільну відповідальність за результати діяльності й успіх кожного члена колективу. Такі вміння визначаються М. Фулланом як «людський» і «соціальний капітал» відповідно, при чому підкреслюється провідна роль останнього, який формується через функціонування школи як професійної громади, що навчається [10]. У сучасних американських дослідженнях шкільних реформ професійні громади в школах розглядаються як дієвий механізм виховання осіб із новим типом мислення – агентів змін (або агентів розвитку), які чітко розуміють той простір робіт і труднощів, до яких можуть призвести інновації, мають критичну дослідницьку компетентність для осмислення й оцінки отриманої інформації, побудови на її основі нового знання.

Проблема присутності в шкільних закладах фахівців, які досконало володіють елементами формальної освіти, тобто вміють мислити, аналізувати та знаходити шляхи розв'язання складних проблемних ситуацій, вважається основоположною для досягнення успішного результату в реформуванні шкіл, зокрема введенні інновацій у навчальний процес. Отже, аналіз досліджень американських педагогів щодо ролі вчителів у досягненні готовності шкіл до впровадження інноваційних ініціатив, виховання вчителів як агентів змін у

шкільних професійних об'єднаннях, що прагнуть до постійного навчання, є вкрай актуальним для українських науковців-освітян, які постійно шукають найефективніші шляхи модернізації школи.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему формування вчителя як агента змін та визначення його впливу на успішність результатів шкільних реформ досліджували американські вчені А. Бандура, Дж. Кобб, Д. Ловінгфосс, К. Лукекс, Д. Моллой, М. Фуллан, К. Харріс та ін.

Українські компаративісти аналізують аспект підготовки та діяльності агентів змін у зарубіжних освітніх закладах у контексті проблеми інноваційного розвитку освіти. А. Сбруєва до розгляду сутності поняття «агенти змін» застосовує системний підхід та підкреслює функції таких осіб як каталізаторів темпів еволюції системи в цілому, її переходу до нового якісного стану [2, 4]. Професійні громади, що навчаються, дослідниця розглядає як ключовий компонент розвитку колективної компетенції вчителів та адміністрації шкіл щодо їх готовності до змін [1, 235]. Нові якості вчителя в контексті розвитку культури школи в США досліджує у своїх роботах Г. Довгополова. Питання підготовки вчителів американських шкіл до професійної діяльності, у тому числі в умовах змін, висвітлено в роботах Я. Гулецької, Т. Кошманової, К. Рибачука, І. Сулим-Карлір та ін.

Аналіз наукової літератури дозволив дійти висновку, що попри інтенсивний розвиток вітчизняної порівняльно-педагогічної американістики, проблема підготовки вчителів як агентів змін в американських шкільних освітніх закладах донині не була предметом спеціальних досліджень українських науковців.

Метою статті є аналіз американських педагогічних досліджень щодо розвитку вчителя як агента змін; з'ясування ролей і функцій професійних громад, що навчаються, у формуванні готовності вчителів до інновацій у школах.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано загально-наукові методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення – для з'ясування основоположних характеристик учителів як агентів змін, а також функцій шкільних професійних громад у вихованні вчителів із новим типом мислення, готових до здійснення змін.

Виклад основного матеріалу. Термінологічний аналіз концепту «агент змін», здійснений нами на основі розгляду широкого кола джерел у галузі соціології, теорії управління організаціями, теорії освіти дозволив дійти висновку щодо його міждисциплінарного характеру. Вважається, що традиційно роль агента змін не була притаманна закладам американської освіти, оскільки історично в США існували окружні стратегії керівництва науково-дослідними програмами у школах та професійного навчання вчителів; при цьому увага приділялася, як правило, управлінським питанням, а не організаційному вдосконаленню шкіл.

Поняття «вчитель як агент змін» є предметом широкого обговорення дослідників. М. Фуллан пропонує називати таку особу «позитивним девіантом» (*positive deviant*) [9], Д. Ловінгфосс, Д. Моллой, К. Харріс – «шкільним стюардом» (*school steward*) [16]. Дж. Кобб пропонує список необхідних способів поведінки вчителя як агента змін [7]; інші підкреслюють особливий статус учителя як «посередника» (*go between*) [11] або воротаря (*gatekeeper*) [19]. Деякі науковці вживають поняття «агент змін» і «вчитель-лідер» (*teacher leader*) як рівнозначні та взаємозамінні [23].

Не можна не погодитися з думкою американської дослідниці К. Лукекс, яка вважає, що кожне взяте окремо поняття не пояснює його сутності та не розкриває ролі та функцій таких осіб у шкільних структурах. Натомість, на її думку, роль учителя як агента змін слід розглядати в більш широкому контексті освітніх змін. Для пояснення того, як агент змін взаємодіє з іншими для створення змін, слід звернутися до характеристики середовища, у якому вчителі співпрацюють для створення позитивного клімату для змін як у класі, так і в школі в цілому [17].

К. Лукекс акцентує, насамперед, на такому напрямі діяльності вчителів-агентів змін як підтримка вдосконалення викладання й навчання учнів поза класною діяльністю. На думку дослідниці, вчителі як агенти змін, мають хороші педагогічні знання, беруть на себе відповідальність за проблемні ситуації в класі, відчують себе упевнено, вмотивовані та здатні йти на ризик для того, щоб цілеспрямовано працювати з групою (або в групі) однодумців для розв'язання складних ситуацій [17]. Як зазначає сама авторка, в основу таких міркувань покладено теоретичні підходи, що об'єднують різні наукові напрями – теорії педагогічної освіти, критичної педагогіки, педагогічної психології, організаційного навчання та культури організації. Концептуальні засади проблеми формування вчителя як агента змін представлено на рис.1.

Як видно з рисунку, неодмінною умовою підготовки вчителя як агента змін та фундаментом його діяльності є «змістова наповненість» цього процесу, тобто оволодіння фахівцем професійними знаннями. Такий компонент, який доповнюється майстерністю в методах навчання (*expertise in teaching techniques*), складає основу компетентності у викладанні предмету (*expertise in subject taught*). Наявність даного компоненту дозволяє вчителю визнати існування проблеми в шкільній організації.

Значимою складовою процесу підготовки агента змін є *привласнення* проблеми. Оскільки визнання вчителем існування проблеми не робить його автоматично агентом змін, потрібно віднайти правильний спосіб її розв'язання. Дж. Раддак пропонує розглядати поняття *привласнення* як створення мотивації до змін, що виникає на особистісному рівні та стосується професійної ситуації [20].

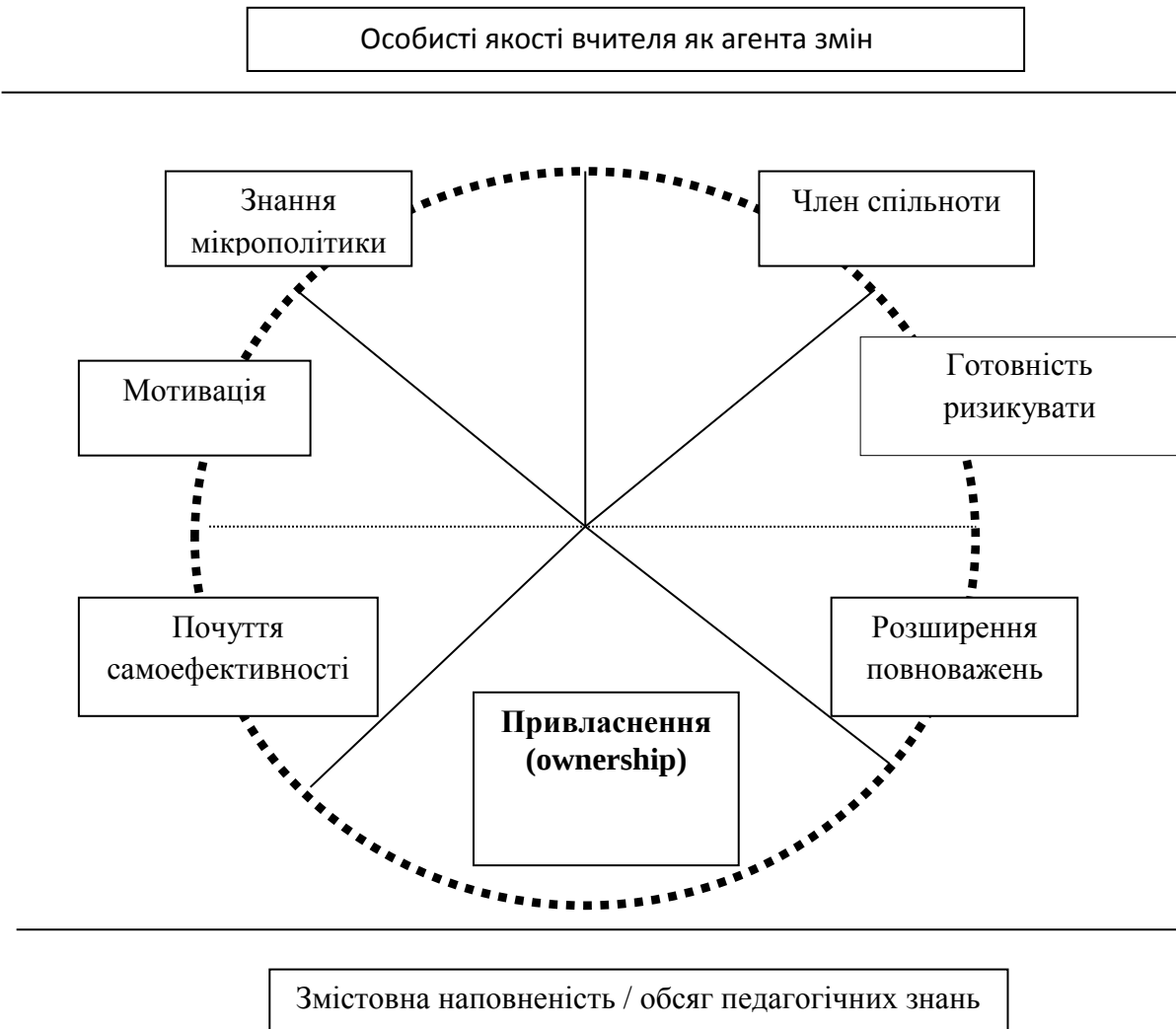


Рис. 1. Концептуальні засади процесу формування вчителя як агента змін [17].

На Рис. 1 складовій процесу формування агента змін, що має назву «привласнення» відведено більше місця, ніж іншим структурним складовим для підкреслення її великої значущості в цьому процесі. Однак для того, щоб ефективно діяти, привласнення недостатньо. Якщо вчитель відчуває власну неспроможність діяти, він навряд чи зможе розгорнути діяльність з удосконалення власної практики та набуття нових знань і способів професійної поведінки. Ось чому розуміння своїх професійних проблем, віра у власну ефективність та сили – ключові властивості вчителя як агента змін. На думку канадсько-американського психолога А. Бандури, самоефективність є відчуттям особою своєї здатності розв'язати проблему, поставлену перед нею, тобто є упевненістю в результативності власних дій, переконанням людини в тому, що у складній ситуації вона зможе активно діяти [4].

Дослідник С. Лайтфут пов'язує поняття «розширення повноважень» з можливостями людини в отриманні більшої самостійності, посиленні відповідальності, виборі та впливі на інших [14, 9].

Зазвичай поняття *розширення повноважень* уживається у двох значеннях. По-перше, як поширення владних повноважень, делегування їх тим, хто має мало влади або зовсім немає, а по-друге, надання певних можливостей і шансів діяти іншим [18].

З даних двох значень друге може бути застосовано в освітньому середовищі. Розширення повноважень у цьому контексті означає надання вчителям додаткових можливостей для здійснення певних кроків відповідно до своїх професійних обов'язків. У міжнародних дослідженнях пропонуються такі шляхи розширення повноважень учителя [13, 29–30]:

1) включення у процес прийняття рішень, що не тільки зміцнює відчуття власної значимості та поваги в учителів, а й заохочує їх до вдосконалення власної педагогічної практики;

2) підвищення професіоналізму, рівень якого залежить від відповідності знань і вмінь учителя певним вимогам. Мається на увазі, що вчитель-професіонал повинен: бути зацікавленим у професії; постійно вдосконалювати навчальний матеріал і методичні аспекти викладання; проводити моніторинг навчальних результатів учнів через застосування різних методів оцінки; постійно аналізувати власну діяльність та навчатися з власного досвіду; бути членом професійної громади, що навчається;

3) підвищення статусу вчителя;

4) сприяння зростанню впевненості у власних силах;

5) посилення автономії від адміністрації у створенні та запровадженні нововведень у навчальну практику;

6) здійснення впливу на шкільне оточення з метою формування його готовності до змін.

Готовність до ризику є значущим аспектом формування вчителя як агента змін. Будь-яка зміна пов'язана з ризиком, тому розуміння шляхів подолання можливих труднощів, невдач, оволодіння відповідними технологіями обов'язково входить у програму підготовки агента змін.

Доведено, що зміни рідко відбуваються в школі без участі так званої «кулуарної» діяльності (*backstage activity*), що має місце в будь-якій соціальній організації. Співпраця в межах такої діяльності потребує обговорення, компромісу, вміння авторитетно впливати на інших. Учитель як агент змін для досягнення мети повинен володіти знаннями та досвідом на мікрополітичному рівні, досвідчено використовувати формальний/неформальний вплив для досягнення мети [5]. Оцінюючи роль зазначеного феномена у шкільних реформах, С. Сарасон підкреслює: «Мікрополітика є основоположним виміром шкільних змін та по суті головним об'єктом багатьох підходів до реструктуризації шкіл... Ігнорування взаємовідносин між людьми, нерозуміння підстав, на яких ці відносини ґрунтуються, призведе до провалу зусиль у реформуванні. Невдачі можуть бути не тому, що існує якась велика змова або опір з боку людей до змін, не

тому, що освітяни позбавлені будь-якої уяви та некреативні (що не відповідає дійсності), а тому, що розуміння та зміна владних відносин, особливо в такій складній та консервативній інституції, як школа, є найскладнішим серед усіх завдань, за вирішення яких беруться люди» [21, 7].

Вважається, що в період змін мікрополітичні процеси посилюються та більш явно проявляються як у формальному, так і в неформальному контексті шкільного життя. Динаміка змін, що пов'язана з неоднозначністю, невизначеністю та цільовою складністю, провокує та загострює вищезазначені процеси [6, 266–267].

Американські науковці переконані, що для запровадження й поширення змін учитель повинен стати членом професійної спільноти, яка дозволяє створювати разом нове знання і, таким чином, сприяє його професійному зростанню [15]. Членство в спільноті одностудентів обґрунтовується такими міркуваннями:

1) якщо зміни повинні вийти за межі одного класу, участь інших у цьому процесі обов'язкова;

2) учителі – не члени спільнот часто перебувають у стані виснаження, втоми та фрустрації, спільнота ж дає відчуття своєї ефективності та створює мотивацію, що сприяє досягненню визначеної мети;

3) членство у спільноті породжує відчуття колективної ефективності, що дуже сильно впливає на покращення результатів учнів [3]. Отже, колективна ефективність є «усвідомленням членами групи факту спільної здатності успішно виконувати свої професійні обов'язки» [17].

Дослідниками освітніх реформ доведено, що результати змін залежать визначальною мірою від особистого та спільного потенціалу вчителів та здатності шкіл сприяти успішному навчанню учнів. Перетворення шкіл на професійні громади, що навчаються (*Professional Learning Communities*), сприяє їх успішному удосконаленню, а вихід таких громад за межі школи, їх спільна праця та навчання і, як результат, встановлення спільної відповідальності та контролю над змінами, призводить до системного поширення змін [22, 222].

Теоретичні основи концепцій професійної громади (*professional community*), професійної громади, що навчається (*professional learning community*), або турботливої громади (*caring community*) розроблені в роботах Ф. Ньюменна та Д. Віледжа, К. Луїса та Г. Маркса; Л. Столла, Р. Болама, А. МакМахон, М. Уоллеса, С. Томаса; А. Харгрівса та ін.

Насамперед, підкреслимо відсутність єдиного трактування американськими вченими наведених вище термінів. Визначення поняття «професійна громада» пов'язують із поширенням педагогічної практики вчителями у співтовариствах за наявності спільних ресурсів: матеріальних, соціальних, інтелектуальних тощо. Деякі науковці вважають, що такі об'єднання створюються з метою залучення представників інших шкільних громад для удосконалення

курикулуму або навчального матеріалу для учнів; або включення учнів, викладачів і адміністрації у процес взаємного навчання [12, 6].

У контексті нашого дослідження цікавим є визначення американського дослідника Ш. Хорда, який застосовує термін «професійна спільнота тих, хто навчається» (*professional community of learners*). Науковець визначає громаду як таку, де шкільні вчителі та їх адміністрація постійно оволодівають новими знаннями разом і діють на основі навчання. Мета їх спільних дій – підвищувати свою ефективність як професіоналів на користь учнів, і звідси така організація може називатися «громадами (спільнотами), що навчаються та удосконалюють себе» [12, 6].

Отже, поняття «що навчається» (*learning*) у досліджуваному феномені – основоположне. Вважається, що не всі сильні професійні громади зорієнтовані на сприяння змінам або виявляють зацікавленість у самовдосконаленні. Так, розрізняються школи із сильними професійними громадами, але які підтримують усталену традиційну професійну культуру, та такі, де вчителі співпрацюють із метою оновлення своєї практичної діяльності та спільного професійного розвитку, тобто «громади, що навчаються» [22, 224–225].

Ключовим елементом діяльності шкільної професійної громади, що навчається, вважається етика взаємної турботи, яка пронизує діяльність та життя вчителів, учнів і шкільної адміністрації [22, 225].

Факторами ефективної роботи ПГН вважаються п'ять базових характеристик, наявність яких є запорукою ефективної діяльності шкільних громад:

1) спільні цінності та бачення як основа для розвитку колективного прийняття рішень на основі етичних норм;

2) спільна відповідальність за навчання учнів, що допомагає підтримувати зацікавленість членів громади, накладає відповідальність на тих, хто працює нечесно, а також зменшує ізолюваність учителів;

3) обговорення професійних питань, діалоги-рефлексії про важливі освітні проблеми, які вимагають постійного застосування нових знань; «деприватизація практики» шляхом взаємного спостереження та аналізу діяльності;

4) співробітництво, тобто залучення всього персоналу до справ, націленість на розвиток школи як організації та вихід за межі неглибоких, поверхових обмінів допомогою. У центрі уваги всіх зацікавлених у змінах сторін – зв'язок між співпрацею та досягненням спільної мети. Почуття взаємозалежності є фундаментом такої співпраці, без неї стратегічна мета професійного зростання вчителів вважалася б недосяжною;

5) групове навчання актуальне як і індивідуальне. Професійне самовдосконалення відбувається не наодинці, не тільки власними силами, а й колективно. Останнє виявляється у створенні спільного знання, за допомогою якого шкільна громада, що навчається, взаємодіє, залучається до обговорення значущої інформації, обробляє її колективно та поширює серед усіх членів громади.

Окрім того, важливими характеристиками визначають такі: глибока довіра, повага та підтримка між членами громади; її інклюзивність (до складу входять усі зацікавлені сторони, а не тільки вчителі та адміністрація); відкритість, мережева взаємодія та партнерство, тобто вихід за межі школи для пошуку джерел нових ідей і навчання [22, 226–227].

Науковці визначили, у якому напрямі позитивно впливає діяльність шкільних громад на професійну поведінку вчителів [8]. Зафіксовані зміни в поведінці вчителів включали: більшу впевненість у собі; зростаючу віру у власну здатність суттєво впливати на навчання учнів; готовність до спільної роботи; більшу зацікавленість у змінах своєї діяльності та бажання випробувати нові практики. Позитивний вплив на учнів включав підвищення їх мотивації до навчання та покращення навчальних результатів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Зміни в системі середньої освіти залежать від того, що думають та як діють учителі. За переконанням М. Фуллана, реформа школи – це, насамперед, реформа в людському мисленні, тобто кардинальна зміна ментальних моделей, які є джерелом стереотипної та часто неправильної поведінки вчителів та їх негативної реакції на зміни. Для налагодження успішної діяльності з розв'язання проблем у школах учителі повинні володіти не тільки професійною компетентністю, але й сміливістю у прийнятті рішень, здатністю творчо вирішувати складні практичні завдання, тобто виконувати ролі агентів змін. Одним зі стратегічних напрямів розвитку зарубіжної теорії освітніх змін наприкінці XX – початку XXI століття стала підготовка вчителів як агентів змін у шкільних закладах. Шкільні професійні громади, що навчаються, є ефективним інструментом формування в учителів прагнення сприймати, генерувати, реалізувати, управляти та підтримувати сталість змін у школах.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на побудову моделей і розроблення рекомендацій для українських освітян щодо підготовки вчителів до інноваційної діяльності в школах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті роки XX – початок XXI ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : БАТ «Сумська обласна друкарня» : Видавництво «Козацький Вал», 2004. – 500 с.
2. Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : [монографія] / [за ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 460 с.
3. Bandura A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning / A. Bandura // Educational Psychologist. – 1993. – Vol. 28. – No. 2. – P. 117–148.
4. Bandura A. Self-Efficacy (Self-efficacy defined) [Electronic resource] / A. Bandura // P20 motivation & learning lab, 2008. – URL : <http://p20motivationlab.org/>.
5. Blase J. & Blase J. The Macropolitical Orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment / J. Blase & J. Blase // Journal of Educational Administration. – 1997. – Vol. 35. – No. 2. – P. 138–164.

6. Blase J. The Micropolitics of Educational Change / J. Blase // A. Hargreaves (Ed.) *Extending Educational Change : International Handbook of Educational Change*. – Springer : Dordrecht, 2005. – P. 264–277.
7. Cobb J. B. Graduates of professional development school programs : Perceptions of the teacher as change agent / J. B. Cobb // *Teacher Education Quarterly*. – 2001. – Vol. 28. – No. 4. – P. 89–107.
8. Cordingley P. The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning [Electronic resource] / P. Cordingley, M. Bell, B. Rundell, D. Evans // *Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (Research evidence in education library)*. – London : EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, Review 2003. – URL : <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=zKuM1BPck20%3D&tabid=133&mid=760>.
9. Fullan M. The change leader / M. Fullan // *Educational Leadership*. – 2002. – Vol. 59, No. 8. – P. 16–20.
10. Fullan M. The three stories of education reform : Inside ; inside / out ; outside / M. Fullan // *Phi Delta Kappa International*. – 2000. – Vol. 81. – No. 8. – P. 581–584.
11. Havelock R. G. The Change Agent's Guide / R. Havelock, S. Zlotolow. – 2nd Edition. – Englewood Cliffs, New Jersey : Educational Technology Publications, 1995. – 262 p.
12. Hord S. M. Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement / S. M. Hord. – Austin, Texas : Southwest Educational Development Laboratory. – 1997. – 72 p.
13. In'am Akhsanul Teacher Empowerment in State Junior High Schools in Indonesia : Policies Review / Akhsanul In'am, Sufean Hussin // *International Journal of Independent Research and Studies*. – 2013. – Vol. 2. – No. 1. – P. 28–35.
14. Lightfoot S. L. On goodness in schools : Themes of empowerment / S. L. Lightfoot // *Peabody Journal of Education*. – 1986. – Vol. 63. – No. 3. – P. 9–28.
15. Louis K. S. Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experience in restructured schools / K. S. Louis, H. M. Marks // *American Journal of Education*. – 1998. – Vol. 106. – No. 4. – P. 532–575.
16. Lovingfoss D. Preparation, practice, and program reform : Crafting the University of Maryland's five-year, multicategorical undergraduate program in special education / D. Lovingfoss, D. E. Molloy, K. R. Harris and S. Graham // *Journal of Special Education*. – 2001. – Vol. 35. – P. 105–114.
17. Lukacs K. S. Teacher Change Agent Conceptual Framework [Electronic resource] / Karrin Lukacs. – URL : <http://mason.gmu.edu/~klukacs/Portfolio/.../tcacf.pdf>.
18. Prijono O. S. Empowerment: Concept, Policy and Implementation / O. S. Prijono, A. M. W. Pranarka (eds). – CSIS, Jakarta, 1996. – P. 44–46.
19. Rogers E. M. Diffusion of innovations / E. Rogers. – 3rd ed. – New York : The Free Press, 1983. – 453 p.
20. Rudduck J. The ownership of change as a basis for teachers' professional learning / J. Rudduck // J. Calderhead (ed.) *Teachers' professional learning*. – London : Falmer Press, 1988. – P. 205–222.
21. Sarason S. B. The predictable failure of Educational reform / S. B. Sarason. – San Francisco : Jossey Bass, 1990. – 187 p.
22. Stoll L. Professional Learning Communities : A review of the Literature / L. Stoll, R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace, S. Thomas // *Journal of Educational Change*. – 2006. – Vol. 7. – P. 221–258.

23. Wynne J. Teachers as leaders in educational reform (Report No. EDO-SP-2001-5). No. ED462376 [Electronic resource] // New York : ERIC Clearinghouse on teaching and teacher Education Washington, DC : 2001. – URL : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462376.pdf>.

РЕЗЮМЕ

Шихненко Е. И. Роль учителей-агентов изменений в формировании готовности школы к инновациям: опыт зарубежных исследований школьных реформ.

Целью статьи является анализ американских педагогических исследований, касающихся проблем развития учителя как агента изменений; выяснение роли школ как профессиональных обществ, в воспитании готовности учителей к инновациям в школах. Определено, что готовность учителей к изменениям предполагает наличие профессиональных знаний и умений, способности к рефлексии и активному созданию нового знания, которые дополняются умением сотрудничать в достижении единой цели и общей ответственностью за результаты деятельности. Эффективным механизмом подготовки учителей как агентов изменений служат в США школьные профессиональные общины. Дальнейшие научные исследования могут быть направлены на построение моделей и разработку с учетом зарубежного опыта, рекомендаций для украинских педагогов по подготовке учителей к инновационной деятельности в школах.

Ключевые слова: агенты изменений, профессиональные обучающиеся сообщества, готовность школы к изменениям

SUMMARY

Shykhnenko K. The role of the teachers as change agents in the formation of school readiness to innovations: the best practices from foreign studies school reform.

The purpose of the article is to define the conceptual characteristics of the teachers as change agents in American education studies as well as clarify the role of the professional learning communities in teachers' readiness for innovations at schools.

The teachers' willingness for changes is seen as collective competence of the school staff which includes the individual and interpersonal components. These components are specified in teachers' professional knowledge and skills, their capacity to reflection and new knowledge generation, supplemented with the ability to collaborate for a common goal and have a shared responsibility for the performance and success of each team member. Understanding the core of the «change agent» the concept is manifested through a set of the following elements: the teachers' personal qualities as change agents; substantial amount of pedagogical knowledge they possess; empowerment; the problem ownership; the membership in a community of stakeholders; willingness to take risks; a sense of self-efficacy; motivation; knowledge of micropolitics of changes at school.

Such basic characteristics of the teachers as change agents are formed through the mechanism of professional learning communities operation in schools. In modern American school reform studies, the effectiveness of professional learning communities at schools is highlighted as they contribute to the education of people with a new type of thinking (change agents). Such change agents can clearly understand the volume of work and difficulties of change process at schools, and are able to comprehend and evaluate the received information, and construct new knowledge.

The following factors of effective professional learning communities operation are considered in the article: 1) common values and vision as a basis for the development of collective decision-making based on ethical standards; 2) shared responsibility for the students' learning; 3) constant inquiry about the professional issues; deprivatization of practices; 4) all school staff cooperation; 5) learning in groups.

The further studies may be focused on building the models and making recommendations for the Ukrainian educators for training the teachers as change agents at schools.

Key words: change agents, professional learning communities, school readiness for changes.