

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет  
імені А. С. Макаренка

**Довгополова Ганна Геннадіївна**

**КУЛЬТУРА АМЕРИКАНСЬКОЇ ШКОЛИ  
В КОНТЕКСТІ РЕФОРМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ  
США  
80-Х РОКІВ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

Монографія

Суми  
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка  
2017

УДК 373.014.3(73)"198/20"(043.3)  
Д 58

Рекомендовано вченою радою  
Сумського державного педагогічного університету  
імені А. С. Макаренка (протокол № 13 від 22.05.2017 р.)

**Рецензенти:**

О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка

О. А. Заболотна – доктор педагогічних наук, професор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Л. В. Пшенична – кандидат наук з державного управління, доцент Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

**Науковий редактор:**

Сбруєва Аліна Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

**Довгополова Г. Г.**

**Д 58** **Культура американської школи в контексті реформи середньої освіти США 80-х років ХХ – початку ХХІ століття :**  
[монографія] / Г. Г. Довгополова. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – 204 с.

**ISBN**

Монографія є першим порівняльно-педагогічним дослідженням, у якому визначено провідні стратегії та механізми розвитку культури американської школи у 80-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. У книзі на підставі аналізу культурно-історичних, соціально-політичних, соціально-економічних та педагогічних чинників формування культури американської школи виокремлено історичні етапи її становлення і розвитку.

Монографія адресується широкому педагогічному загалу та може бути використана як посібник при викладанні таких дисциплін, як порівняльна педагогіка, менеджмент освіти, історія освіти, філософія освіти для пояснення зв'язків між ефективністю запровадження окремих освітніх інновацій, реформуванням системи освіти та відповідними змінами в культурі школи.

**ISBN**

УДК 373.014.3(73)"198/20"(043.3)

© Довгополова Г.Г., 2017

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017

## ВСТУП

Інтеграція України до європейського та світового освітнього простору зумовлює необхідність розв'язання низки складних проблем. До них, згідно з положеннями «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», належать передусім такі, як підвищення якості освіти, структурна перебудова освітньої системи відповідно до актуальних потреб розвитку суспільства знань, розширення міжнародного співробітництва, вивчення та використання кращого зарубіжного досвіду у сфері освіти.

Українська держава здійснює кроки щодо реформування вітчизняної системи освіти. Водночас якісний аналіз освітніх реалій показує, що часто реформаційні процеси є малорезультативними через недостатню увагу до розвитку культури навчальних закладів, що передбачає залучення головних агентів змін (шкільної адміністрації, педагогів-практиків, місцевої громади) до розробки програми реформ, до перетворення школи з організації, що навчає, на організацію, що навчається. Необхідність зміни культури школи підтверджується досвідом освітніх реформ зарубіжних країн, зокрема США, де протягом 80-х рр. XX – початку XXI ст. здійснювалися масштабні та послідовні перетворення системи середньої освіти.

В Україні нагальна необхідність реформування системи середньої освіти задекларована в державних документах: Законі України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (2000 р.), Національній доктрині 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 проекті «Український прорив» (2008 р.) та ін.

Доцільність наукового опрацювання проблеми розвитку культури школи пов'язана з необхідністю розв'язання низки суперечностей:

- між потребою у реформаційних перетвореннях вітчизняної освіти, що диктуються глобальними процесами побудови суспільства знань, євроінтеграційними інтенціями

нашої держави, та традиціоналізмом культури школи як соціального інституту;

- між високим рівнем розроблення теоретичних засад розвитку культури школи, що має місце в світовій педагогічній науці, та недостатньою розробленістю цих проблем у вітчизняній теорії освіти;

- між позитивним американським досвідом перебудови культури школи у відповідності до актуальних реформаційних стратегій та недостатнім рівнем його дослідження та використання в Україні.

Середня школа США як об'єкт дослідження традиційно становить науковий інтерес для вітчизняних педагогів-компаративістів, про що свідчить значна кількість наукових розвідок. Зокрема, філософські засади досліджуваної проблеми розглядаються в роботах В. Жуковського, Т. Кошманової, О. Мілової, І. Радіонової та ін. Історичні аспекти формування культури американської середньої школи досліджуються в працях І. Ветрової, Н. Голубкової, В. Жуковського, Н. Кравцової, Н. Пацевко та ін. Особливостям управління середньою освітою США присвячено, зокрема, праці М. Бойченко, С. Бурдіної, В. Громова, О. Локшиної, А. Сбруєвої та ін. Проблеми змісту освіти та виховання в американській школі висвітлюються в працях О. Бевз, Я. Бельмаз, Я. Гулецької, Н. Заїченко, О. Літвінова, Т. Ліхневської, О. Плахотнюк, А. Чернякової, М. Шутової та ін. Окремі аспекти проблеми розвитку культури американської школи знаходимо у працях, що присвячені питанням підготовки педагогічних кадрів. Це праці І. Гушлевської, Т. Кошманової, М. Нагач, О. Орловської, К. Рибачука, І. Сулим-Карлір та ін.

Однак, попри інтенсивний розвиток упродовж останніх двох десятиліть вітчизняної порівняльно-педагогічної американістики, аналіз наукових джерел дав змогу констатувати, що культура американської школи донині не була предметом спеціальних досліджень українських науковців.

У наукових розвідках західних (європейських та північно-американських) компаративістів проблема культури школи, її типів у сучасній американській школі стала предметом вивчення таких теоретиків освіти, як Е. Брік,

Т. Діл, Дж. Еванс, К. Луїс, К. Петерсон, М. Фуллан, Дж. Харрісон, Д. Хопкінс та ін. Роль зміни культури школи як пріоритету освітніх реформ висвітлено в працях Р. Ліндла, Ф. Ньюмана, Е. Харгрівса та ін.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних порівняльно-педагогічних студій, в яких висвітлено актуальний стан та проблеми реформування загальної середньої освіти США, дає підстави констатувати, що цілісного порівняльно-педагогічного дослідження, в якому було б ґрунтовно розкрито етапи, тенденції, а також конкретні механізми розвитку культури американської школи, поки що зроблено не було.

Враховуючи актуальність завдань реформування системи освіти України в контексті інтеграції до європейського та світового освітнього просторів, подолання традиціоналізму вітчизняної школи, нами з'ясовано теоретичні засади, провідні стратегії, механізми розвитку культури американської школи в контексті реформи середньої освіти США 80-х років ХХ – початку ХХІ століття та окреслено можливості використання інноваційних ідей американського досвіду в Україні.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРИ ШКОЛИ

#### 1.1. Концептуальні підходи до розгляду культури школи в сучасній теорії освіти США

Поняття *культури школи* в сучасній теорії освіти США тісно пов'язане з поняттям *організаційної культури*. Зазначимо: як багато інших понять теорії організації, воно не має універсального визначення. Труднощі у формулюванні визначення організаційної культури пов'язані з багатозначністю терміна «культура» взагалі. За твердженням соціолога Я. Щепанського, термін «культура» «виступає в багатьох значеннях не лише в щоденному вжитку, але й у різних науках, і в філософії, де його наділяють досить різним значенням і різним змістом» [42, с. 38]. Варто зауважити, що якщо у визнанні наявності феномена організаційної культури науковці практично одностайні, то в змістовому трактуванні її визначень такої одностайності немає. В американській теорії освіти під поняттям «культура школи» (*school culture*) науковці мають на увазі її «організаційну культуру» (*organizational culture*) і вживають ці терміни як взаємозамінні [57; 73; 101; 103; 131]. Поняття «організація» є багатозначним. Так, наприклад, у соціології воно розкривається через три його основні значення. Я. Щепанський виокремлює такі значення терміна «організація»: 1) організація означає цільову групу, об'єднання людей, які прагнуть реалізувати певні цілі організованим способом; 2) організація охоплює спосіб виробництва й управління людьми та різними засобами дій, способи координації функцій, гармонізації зусиль і направлення їх результатів на досягнення певної цілі сукупності людей; 3) у третьому значенні розглядають соціальну організацію як систему способів (зразків) діяльності індивідів, підгруп та інститутів, засобів соціального контролю, соціальних ролей і систем цінностей, які забезпечують спільне життя членів спільноти [42, с. 109–111]. Отже, застосовуючи термін «організація» до школи як соціального інституту, його можливо вживати також у трьох значеннях. По-перше, під ним

можна мати на увазі саму школу як об'єднання інституційного характеру, яке посідає певне місце в суспільстві та призначене для виконання конкретної функції (група людей). По-друге, цей термін означає певну діяльність у школі, направлену на розподіл функцій, налагодження стійких зв'язків, координацію тощо (сукупність дій). По-третє, під організацією можна розуміти певну структуру, побудову і певний тип зв'язків як спосіб об'єднання низки об'єктів у школі (цілісність частин). Щоб уникнути багатозначності, ми не вживатимемо як взаємозамінні поняття «культура школи», «організаційна культура школи», а натомість користуватимемось першим із них, а поняття «організація» в контексті нашого дослідження буде вживатися в предметному значенні – група людей. Це видається нам логічним, оскільки функціонування школи як соціального інституту передбачає формування певної культурної основи, яка надає цілям і самій шкільній організації характеру суспільної місії.

Вважаємо, що потребує з'ясування питання передісторії виникнення концептуальних підходів до розгляду культури школи в американській теорії освіти.

Концептуальні засади розвитку культури школи знайшли висвітлення у роботах широкого кола американських теоретиків освіти, зокрема Т. Діла [100; 102], Дж. Джонсона [165], Б. Левіна [188; 189], М. Фуллана [123; 124], Е. Харгрівза [142; 143], Д. Хопкінза [154], Е. Шейна [255] та ін. Дослідники не лише аналізують можливості дослідження існуючої в американських школах культури, але й формулюють власне бачення механізмів її розвитку, аналізують зовнішньо- та внутрішньоконтекстуальні чинники, логіку та закономірності цього процесу.

Звертаємо увагу на те, що, формулюючи власні теорії розвитку досліджуваного нами феномена, американські теоретики освіти користуються словом *change*, що в перекладі українською мовою звучить як «зміна». Зазначимо, що тлумачення англійського слова *change* в «Оксфордському словнику сучасної англійської мови для успішних учнів» подається як «дія, що спрямована на створення чогось нового, видозміненого» [76, с. 186]. При цьому зазначається, що слово

change має широку сферу використання й стосується будь-якого акту творення чогось відмінного [76, с. 186]. Разом із тим у вітчизняній науковій термінології слово «зміна», яке відповідає англійському change, має кілька тлумачень. Так, «Новий тлумачний словник української мови» подає шість значень цього слова, серед яких – «змінювання; перехід, перетворення чогось у щось якісно інше», «заміна когось, чогось кимось, чимось іншим» [17, с. 768]. На підставі цих тлумачень ми вважаємо, що українське слово «зміна» має надто широке значення, щоб характеризувати реформи культури школи, а тому дослівний переклад слова change у контексті нашого дослідження видається недоречним. Серед його вітчизняних відповідників, які б найточніше передавали зміст концепцій реформування культури школи в американській теорії освіти, найбільш вдалим нам видається слово «розвиток». Так, «Філософський енциклопедичний словник» тлумачить його як «незворотну, спрямовану, закономірну зміну матеріальних та ідеальних об'єктів» [31, с. 555]. Оскільки в досліджуваних нами концепціях закономірні, незворотні зміни в культурі американської школи, а не заміна однієї культури іншою, то ми вважаємо доцільним використовувати його й говорити про розвиток культури американської школи.

Зазначимо, що сучасні концептуальні підходи в американській теорії освіти, покладені в основу визначення ролі культури школи, пройшли тривалий і суперечливий процес становлення, в якому можемо констатувати такі зміни:

1. Соціологічний підхід. Так, першими, хто розглядав зв'язок культури школи та ефективності діяльності шкіл, були американські соціологи Дж. Коулмен та К. Дженкс. Вони наполягали на тому, що соціальне походження учнів є більш важливим фактором академічних успіхів, ніж власне навчальна діяльність школи. Учені стверджували абсолютний пріоритет таких факторів впливу на успішність навчання в школі, як походження учня та соціальні умови, в яких він живе. На думку Дж. Коулмена та К. Дженкса, значущість школи, а, отже, і її культури дорівнює 10% від загальної сукупності впливів [88, с. 325].

Результати досліджень Коулмена-Дженкса на певний час похитнули переконаність американського суспільства в необхідності реформування школи та її культури. Для подолання песимістичної оцінки значимості впливу школи як соціального інституту на ефективність підготовки молоді до життя необхідні були зусилля кількох поколінь дослідників, що працювали впродовж більш ніж тридцяти років для перетворення констатації «Teacher does matter!» («Учитель має значення!») на незаперечний факт та стратегію реформи школи.

2. Процесуальний підхід. Першими зі спростуванням висновків Коулмена-Дженкса виступили в 70-х роках ХХ століття в США У. Бруковер та Р. Едмондс, а у Великій Британії – М. Раттер, дослідження якого набули великого значення і в американській теорії освіти. Висновки їх досліджень є цінними для розвитку вчення про культуру школи, оскільки вони говорять про те, що організація навчальної діяльності (культура навчального процесу – learning culture) відіграє суттєву роль у досягненні навчального результату учнів. Варто наголосити, що результати зазначених досліджень дали в подальшому поштовх до вироблення теоретиками освіти механізмів ефективної взаємодії школи та громади в реалізації ідей шкільної реформи.

М. Раттер не лише підтвердив необхідність дослідження ефективності школи, але й пов'язав феномен культури школи з ефективністю середніх навчальних закладів, таким чином перевівши інтерес дослідників у русло цілісного вивчення особливостей діяльності школи як педагогічної системи та її культури, зокрема [248].

Таким чином, означені дослідники спростовували висновки Коулмена-Дженкса та пояснювали причини їх помилкових суджень, а саме:

- соціологи досліджували вплив школи як соціального інституту, не беручи до уваги сукупність педагогічних чинників, що відрізняють ефективну школу від неефективної;
- поза увагою залишилась якість діяльності окремого вчителя як чинник впливу на результати навчання;

- для дослідження Коулмена-Дженкса характерним є занадто високий рівень узагальнення, ігнорування специфічних характеристик кожної конкретної школи, що впливають на її культуру [296, с. 4–5].

Важливим періодом у контексті даного етапу розвитку дослідження культури школи в американській теорії освіти стали 80-ті рр. ХХ ст., коли значного розвитку набув рух удосконалення шкіл, у контексті якого підкреслювалась виняткова важливість культури школи та системи цінностей, на яких вона ґрунтується, як чинника освітніх змін. Так, Т. Діл та А. Кенеді підкреслювали виняткову важливість культури школи в процесі реформ у статті «Культура та шкільна успішність» («Culture and school performance») таким чином: «У багатьох школах викладачі та учні не знають, чого їм очікувати, і при цьому вони не розуміють, як їхні дії пов'язані з багатьма шкільними досягненнями. Батьки, викладачі, учні, адміністратори часто формують субкультуру навколо безпосередніх, вузьких інтересів, які тягнуть школи в декількох напрямках. За таких умов не важко побачити, що трапляється з переконаннями, стандартами, мотивацією, зусиллями, послідовністю та іншими компонентами, необхідними для навчання і виховання» [100, с. 15].

3. Організаційний підхід. Водночас у 80-х рр. ХХ ст. в американських теоретиків освіти спостерігався сплеск інтересу до теорії організації, яка головним чином і виникла в контексті американських досліджень. Отже, культура школи стала предметом вивчення фахівців у галузі теорії організації. У центрі уваги дослідників (М. Герет [126], В. Мік [202], С. Міскел [205], В. Оучі [218], П. Хілл [150], Г. Хофстед [152], В. Чарлз [78] та ін.) перебувала проблема взаємозв'язку розвитку організаційної культури та ефективного лідерства, культури школи та освітніх змін.

Отже, аналіз витоків сучасних американських теоретичних засад розвитку культури школи дає змогу стверджувати, що вони вийшли з теорії організації й ґрунтуються на підтвердженні англо-американських теоретиків освіти (Л. Дарлінг-Хеммонд [93], М. Раттер [248], Д. Фучз [121] та ін.) прямого зв'язку між якісними

характеристиками такого феномена, як культура школи, та ефективністю діяльності навчальних закладів. Виникнувши в соціології, перейшовши в площину досліджень теорії організації, сучасні концепції культури школи враховують суто специфічні риси школи як організації.

У сучасній теорії освіти США культура школи трактується як складний, багатовимірний, комплексний феномен, що найчастіше використовується в контексті досліджень із проблем освітніх змін.

Так, американський теоретик освіти Т. Діл визначає організаційну культуру як «епіцентр змін» [103, с. 303]. Дослідниця А. Харріс зазначала: «Успішне вдосконалення може відбуватися, коли школи застосовують ті стратегії, які найкраще відповідають їх власним специфічним потребам» [146, с. 220]. Подібні наголошення на необхідності розглядати культуру школи як основу процесу змін зустрічаємо в роботах багатьох сучасних англомовних дослідників, що працюють над проблемою реформування галузі освіти. Це зокрема В. Бойд [62], Р. Еванс [117], Ч. Еріксон [116], К. Луїс [193], К. Петерсон [225], Р. Прітчард [229], С. Сарасон [251], М. Фуллан [124], А. Харгрівс [143], Д. Хопкінс [154] та ін.

Контент-аналіз сучасних американських досліджень щодо функціонування навчальних закладів дає змогу стверджувати, що в сучасній теорії освіти США, крім терміна «культура школи», у синонімічних контекстах досить часто вживаними є такі терміни: клімат школи (school climate), соціальний клімат школи (social climate of the school), образ школи (school vision), характер школи (school character), етос школи (school ethos), дух школи (school spirit), шкільна обстановка (school ambience), шкільна атмосфера (school atmosphere), соціальне середовище школи (school social context), шкільні контекстуальні фактори (school contextual factors), екологія школи (ecology of the school), шкільне середовище (school milieu, school environment), соціальна система школи (school social system) (див. табл. 1.1).

Так, у роботі Ч. Еріксона, М. Маттаїні, М. Макгаїра «Побудова ненасильницьких культур у школах: стан дослідження» («Constructing nonviolent cultures in schools: the

state of the science») поняття «соціальний клімат» та «соціальний контекст школи» вживаються як синонімічні одне до одного і є сукупністю факторів життя школи, які визначають особливості поведінки всіх членів шкільної організації [116].

К. Солвасон, розглядаючи поняття етос, дух, культура школи та шкільна обстановка, зазначає: «культура – це основа, на якій базується щоденне життя школи. Культура має чіткість, тоді як етос – більш невловимий. Культура глибоко вкорінена в історію школи: сподівання, цінності, прийняті рішення, традиції. Етос школи є результатом цього» [271, с. 85–86]. Дослідниця вважає, що шкільна обстановка, «яка має місце в школі, є результатом історії розвитку її культури» (cultural history) [279, с. 86], так само, як етос школи є «продуктом культури школи» [271, с. 86].

Л. Ерл та Л. Лі ототожнюють поняття «шкільна атмосфера» з поняттям «клімат школи», включаючи до нього такі характеристики, як участь учнів у найважливіших подіях у житті школи, врахування думки учнів у прийнятті важливих для школи рішень, наявність чи відсутність позитивних змін у школі, стосунки між учителями та учнями [112].

*Таблиця 1.1*

**Терміни, що використовуються в педагогічній літературі США як синонімічні до терміна «культура школи»**

Термін	Автори досліджень
соціальний клімат школи	К. Еріксон, М. Маттаїні, М. МакГаір [116]
соціальне середовище школи	К. Еріксон, М. Маттаїні, М. МакГаір [116]
шкільна обстановка	К. Солвасон [271]
шкільна атмосфера	Л. Ерл, Л. Лі [112]
шкільні контекстуальні фактори	В. Бойд [62]
шкільне середовище	Т. Бергесон [59], В. Бойд [62]
образ школи	А. Каріюкі [172]
характер школи	К. Браун [65], К. Солвасон [271]
етос школи	К. Солвасон [271], К. Петерсон [225], Т. Діл [99; 103]
екологія школи	В. Бойд [62]
соціальна система школи	В. Бойд [62]
дух школи	К. Солвасон [271]

## Продовження Таблиці 1.1

клімат школи	К. Солвасон [271], В. Хой [157; 160], Р. Ліндал [190], Л. Ерл [112], К. Еріксон [116], Дж. Саррос [252], К. Петерсон [225], Т. Діл [100], І. Халаван [138]
--------------	--

Систематизовано на основі автентичних джерел [59; 62; 65; 100; 112; 116; 138; 157; 172; 252; 271]

Деякі дослідники, як В. Бойд, пропонують взагалі відмовитися від терміна «клімат школи» через наявність дуже великої кількості його визначень. Науковець обґрунтовує використання терміна «шкільний контекст» (school context) або «шкільні контекстуальні фактори» (school contextual factors), зазначаючи, що «це є поняття з широким змістом, яке дає уявлення про взаємозв'язок і взаємозалежність усіх аспектів життя школи» [62, с. 3]. Разом із тим, В. Бойд пропонує такі терміни, як «екологія школи» (ecology of the school), включаючи до нього соціальні та матеріальні аспекти життя школи [62]; «оточення школи» (school milieu), який дослідниця визначає як «соціальні характеристики школи, що склалися завдяки особливостям групи людей» [62, с. 3] (курсив наш – Г. Д.), які складають шкільний колектив; «соціальна система школи» як «соціальні характеристики школи, що склалися завдяки особливостям відносин (курсив наш – Г. Д.) між особами та групами осіб» [62, с. 3] у шкільному колективі. Крім того, В. Бойд, пропонуючи замість терміна «клімат школи» термін «шкільний контекст», включає культуру школи до його складу.

Термін «образ школи», як вважає А. Каріукі, означає «головний моральний принцип або філософію, яка визначає місію школи» [172, с. 21].

Термін «характер школи», на думку американського теоретика освіти К. Браун, означає особливості стосунків між дорослими членами шкільного колективу [65, с. 10].

Водночас Т. Бергесон пропонує всі вищезазначені терміни, включаючи термін «культура школи», замінити терміном «шкільне середовище», обґрунтовуючи це тим, що він є «нейтральним терміном, який включає в себе як

позитивні, так і негативні фактори життя шкільної організації, що стосуються учнів та дорослих» [59, с. 55].

Зупинимось докладніше на змісті поняття «культура школи» в сучасній теорії освіти США.

Серед американських дослідників, як зазначалося вище, немає однастайності в його визначенні, як немає й згоди щодо «найкращого визначення» культури школи [101, с. 5]. Аналіз сучасних американських досліджень у галузі культури школи дає змогу виокремити декілька визначень цього терміна, що подані нами в Додатку Б. Як видно з таблиці, між визначеннями досліджуваного терміна, які подають американські теоретики освіти, існують відмінності, проте спільним у всіх визначеннях є те, що культура школи – це система установок, які підтримуються усіма членами шкільного колективу. Саме ці установки надають кожній школі індивідуальності й об'єднують членів шкільної організації в єдину функціональну одиницю. Основною проблемою визначення культури школи, на нашу думку, є відмінності підходів різних учених щодо того, що саме лежить в основі вищезазначених установок.

Спробуємо класифікувати існуючі в американській теорії освіти підходи до визначення культури школи за основоположним компонентом установок, які є спільними для всіх членів шкільного колективу.

1. Культура школи як система колективних установок, думок про природу стосунків, людську природу, об'єктивність, дійсність, навколишнє середовище тощо (Р. Барт [54], Т. Бергесон [59]). Обов'язковою ознакою культури школи є єдність світоглядних позицій членів шкільної організації. Підкреслимо, що такі установки важко визначити, оскільки вони є абстрактними, документально незатвердженими, і часто неусвідомленими їхніми носіями. До основних методів їх виявлення належать спостереження та збирання фактів про вчинки членів шкільного колективу, які можуть мати витоки з історії школи, критичних для неї подій, особливостей організаційної структури школи, міфів, легенд, символів, історій про цю школу та її особливих церемоній.

2. Культура школи як система загальноприйнятих у шкільному колективі цінностей (С. Андерсон [47], С. Ашфорт [50], Р. Бейтс [57]) визначає цінності як загальноприйняте бачення бажаного в шкільному колективі. Вони є прямим відображенням базових установок про успішні моделі поведінки [50, с. 839]. На нашу думку, більшість визначень культури школи в американській теорії освіти ґрунтуються на цінностях як на її базовому елементі.

3. Культура школи як система норм поведінки, на яких базуються шкільні практики (Д. Болл [52; 53]). Як правило, такі норми є неписаними, формально незатвердженими, але вони значною мірою визначають спосіб поведінки членів шкільної організації. Вони більш візуалізовані, ніж цінності та базові установки, а тому шляхом вивчення норм поведінки більш реально зробити певні висновки про ті чи інші особливості культури конкретної школи. Більше того, оскільки норми поведінки є підґрунтям культури школи, то процес запровадження інновацій повинен починатися, на думку Д. Болла, з впливу на норми поведінки. Зазначимо, що цей процес є взаємозворотним: під час запровадження інновацій члени шкільної організації починають створювати нові норми поведінки [52, с. 9].

Аналіз вищезазначених підходів до тлумачення культури школи дозволяє нам визначити її як сукупність професійних практик, норм поведінки, базових цінностей та базових установок, які реалізуються та поділяються всіма членами шкільної організації. Усі три виокремлені підходи до визначення культури школи мають свої переваги й недоліки. Так, на нашу думку, більш широке її розуміння, тобто як системи установок або цінностей, дає можливість для дослідження освітнього середовища, уможлиблює побудову концепції культури школи переважно для теоретиків освіти. З іншого боку, ті визначення культури школи, які базуються на нормах поведінки, є більш корисними для практиків.

Вважаємо, що дослідження культури школи як системи потребує визначення її структурних елементів.

Питання структурних елементів культури школи висвітлюється в дослідженнях таких науковців, як Т. Бергесон

[59], Д. Бол [52; 53], Т. Діл [99; 102], А. Каріюкі [172], П. Петерсон [226], А. Робертс [241], С. Сарасон [251], М. Томпсон [283], Д. Хопкінс [153], Е. Шейн [255], Л. Шоен [262] та ін.

На основі аналізу досліджень американських теоретиків освіти вважаємо доцільним визначити два основоположних підходи до структурної організації елементів культури школи, а саме: підхід горизонтальної А. Харгрівса та вертикальної ієрархії Е. Шейна.

Згідно з підходом горизонтальної ієрархії, запропонованим дослідником А. Харгрівсом, культура школи має такі структурні елементи, як оціночні ставлення і переконання (attitudes and beliefs), норми (norms), стосунки (relationships). Розвиваючи підхід А. Харгрівса, сучасна дослідниця В. Бойд запропонувала своє бачення культури школи, зображене нами графічно на рис. 1.1.

Потрібно зазначити, що оціночні ставлення, що входять до переліку елементів культури школи, можуть належати як членам шкільного колективу, так і особам поза ним. Це можуть бути переконання, пов'язані з думкою місцевої громади про школу, навчальний процес у ній, її учнів, про зміни, що в ній відбуваються тощо. Культурні норми школи складаються з безлічі неформальних, неписаних правил, які регулюють поведінку людей у школі й шкільній громаді в цілому.



Рис. 1.1. Структурні компоненти культури школи за В. Бойд [62]

Відповідно до підходу горизонтальної ієрархії елементів культури школи їх пов'язаність і взаємодія створюють особливий контекст кожної шкільної організації, який

впливає на перебіг і результат реформаційних процесів. Фізичні характеристики навчального закладу (розташування, регіон, особливості організаційної структури школи тощо) вступають у взаємодію з переконаннями, поглядами і цінностями людей, які формують оціночні судження. Оціночні судження і переконання фізичних осіб впливають на норми та стосунки в школі, і, навпаки, культурні норми впливають на оціночні ставлення і переконання. Стосунки між людьми в межах школи перебувають під впливом і впливають на інші елементи її культури.

Хоча в контексті підходу горизонтальної ієрархії елементів культури школи вони розглядаються окремо, проте насправді не є розрізненими. Саме через взаємозв'язки та взаємозалежність елементів культура школи як єдине ціле є одним із факторів змін у навчальному закладі.

Згідно з підходом вертикальної ієрархії, запропонованим дослідником Е. Шейном, у структурі культури школи можна визначити три самостійні рівні: артефакти і практики (artifacts and practices), підтримувані цінності і норми (espoused beliefs and norms), базові переконання (basic assumptions), які графічно зображені нами на рис. 1.2.

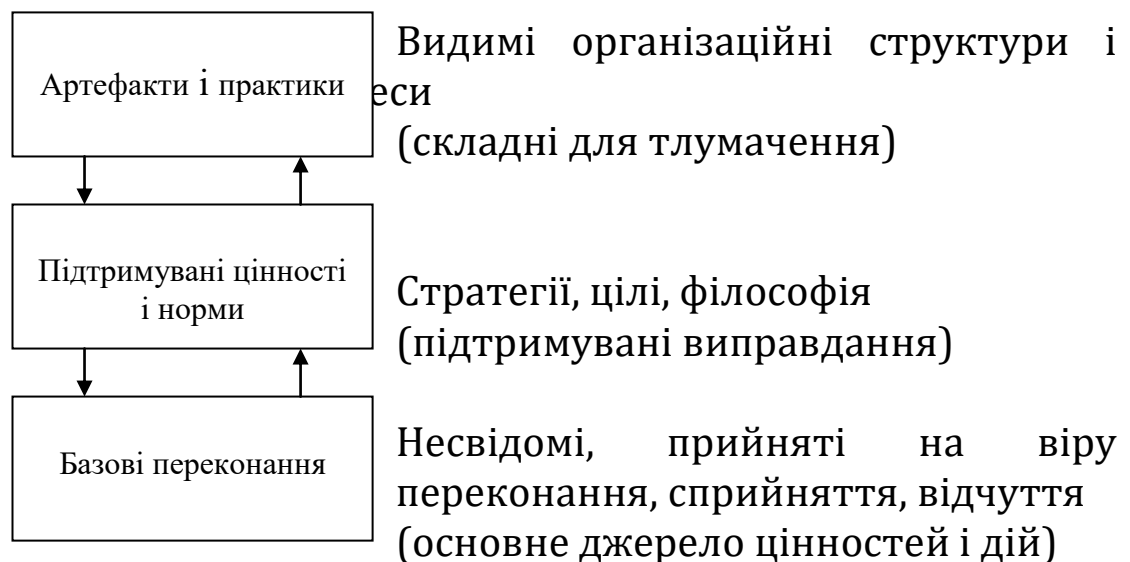


Рис. 1.2. Рівні культури школи за Е. Шейном [255]

Базовим рівнем у структурі культури школи за Е. Шейном є рівень базових переконань, який за своєю природою є комплексом загальноприйнятих думок про природу речей, про найприйнятніші способи поведінки в

тих чи інших ситуаціях, про найкращі способи розв'язання проблем у шкільній організації.

Установлено, що всю різноманітність базових переконань американські теоретики освіти Е. Шейн та Р. Масловські об'єднують у кілька груп. Відповідно вони поділяються на такі, що стосуються відносин шкільної організації з її навколишнім середовищем, особливостей реального життя школи, особливостей природи людей, характеру їх діяльності й природи людських відносин у межах школи [198; 255].

Зазвичай, базові переконання є настільки загальноприйнятими, що члени шкільної організації можуть навіть не усвідомлювати їх, більше того, можуть навіть бути не в змозі чітко визначити їх під час опитування. На їх основі формується комплекс підтримуваних цінностей, які становлять окремий рівень культури школи. Такі цінності, як співпраця і повага часто переводяться в норми поведінки. Поведінкові норми, по суті, є «неписаними правилами», згідно з якими повинні поводитись члени шкільного колективу. Норми відображають те, що, на їх думку, не повинно відбуватись у школі, яка поведінка є небажаною [198].

Артефакти і практики є фізичним вираженням підтримуваних цінностей, норм та базових переконань. Деякі дослідники культури школи наполягають на тому, що артефакти і практики слід виділяти як цілком самостійні рівні [151; 256]. У нашій роботі ми розглядаємо їх у межах одного рівня культури школи, оскільки, завдяки культурним артефактам та поведінковим моделям (практикам), базові переконання, цінності і норми «візуалізуються», стають видимими.

Розглянемо детальніше, що собою становлять артефакти культури школи та практики.

До артефактів відносять міфи, героїв та символи. Міфи пов'язані з минулими подіями в історії школи, які стали важливими для членів шкільного колективу. Такі події відображені в історіях про школу, які часто переказуються. Вони нерідко пов'язані з певними діями або рішеннями, прийнятими в минулому особами, які стали героями та героїнями навчального закладу. Ці особи репрезентують

певний набір індивідуальних характеристик, у яких відбивається те, що члени шкільної організації цінують у співробітниках; вони виступають рольовими моделями для наслідування в межах школи. Героями можуть стати її засновники, харизматичні вчителі або навіть колишні випускники, чиї вчинки ілюстрували основні цінності певної школи [99; 131; 151]. Третім артефактом, як уже зазначалося, є символи. Вони показують, яких значень члени шкільного колективу надають різним процесам, речам і функціям у самій освітній організації [102].

Під практиками, які входять до видимого рівня культури школи, розуміють традиції, процедури та ритуали, узвичаєні в певному навчальному закладі. Вони не є результатом формальних угод або домовленостей, а розвиваються на основі моделей поведінки, прийнятих у середовищі, в якому знаходиться школа, і підтримуються поведінкою вчителів. Різні традиції можуть бути характерними для різних груп членів шкільної організації. Разом з тим традиції різних груп впливають одне на одного. Наприклад, на основі культурних традицій однієї групи вчителів або представників керівництва школи можна заздалегідь передбачити, як інші групи в школі будуть реагувати, які рішення вони будуть приймати і як вони будуть здійснювати свою діяльність. Водночас потрібно зазначити, що хоча традиції виникають на основі базових переконань, процес визначення цих переконань буває дуже ускладненим через давність традицій. Значно легше виокремити базові переконання, досліджуючи загальноприйняті шкільні процедури. Деякою мірою це пояснюється тим, що процедури часто встановлює не школа, а певні інституції поза нею, такі, як керівництво шкільного округу або Міністерства освіти. Однак, такі процедури є менш значимими з позиції впливу на культуру школи. Більш важливими є ті, які виробились самими членами шкільної організації. Вони є специфічними для кожної школи й показують, які дії стали цінними для неї в минулому й тому в подальшому закріпились. На основі аналізу цих процедур можна визначити, який саме спосіб дії вважається прийнятним у межах певного навчального закладу [255, с. 216].

Установлено, що важливою складовою шкільних практик є ритуали. Наявність у школі ритуалів передбачає те, що певні події відбуваються у встановленому порядку і включають визначений заздалегідь набір дій, які можуть не справляти великого враження для сторонніх осіб, але для їх учасників мати особливе значення. Таким чином, ритуали здійснюються в контексті подій, які мають суб'єктивне значення для членів шкільного колективу [255, с. 218].

Зазначимо, що з усіх структурних елементів культури школи за Е. Шейном, шкільні практики є не тільки найбільш «видимими», а й такими, які найшвидше піддаються змінам. Переконавання, норми й цінності надзвичайно складно змінювати в силу їх обумовленості традиціями. Під час запровадження реформаційних ініціатив з'являються, перш за все, нові дії в щоденній роботі членів шкільної громади, що веде за собою зміни шкільних практик. Оскільки предмет нашого дослідження передбачає аналіз тенденцій розвитку культури американської школи саме в контексті реформи середньої освіти США, що здійснювалась у 80-х роках ХХ – початку ХХІ століття, то в Розділі 2 ми розкриваємо процеси розвитку культури американської школи в контексті зміни шкільних практик.

Таким чином, культура школи – це загальне поняття, яке об'єднує у своєму змісті базові переконавання, цінності, норми поведінки в школі та міфи, героїв, символи, ритуали та процедури, в яких вони виявляються.

Зазначимо, що, на нашу думку, Е. Шейн занадто звужує кількість структурних елементів культури школи, що можна пояснити обмеженими можливостями її схематичного зображення. У дослідженнях Р. Барта [54; 55], Д. Бола [52], К. Браун [65], Т. Діла [100], Ф. Ньюмена [213; 214], П. Петерсона [226], С. Сарасона [251], А. Харгрівса [143], Й. Ченга [81] та ін. значно розширено перелік структурних елементів культури школи. Зокрема, до неї включено такі: спосіб взаємодії та співробітництва між членами шкільного колективу [101; 143; 251] та прийняття рішень [52; 143], рівень довіри і конфіденційності, а також цінність індивідуальності в колективі, тип розподілу відповідальності та обов'язків, особливості спілкування, загальні організаційні

практики [55; 225], бачення цілей [65], прийняття ризику [214], зміни та інновації [215; 226]. Прагнучи якнайповніше висвітлити питання сутності культури школи в сучасній американській теорії освіти, ми будемо спиратися на розширене представлення її структурних елементів.

Ще одним важливим питанням у контексті дослідження терміна культури школи в сучасній теорії освіти США, є питання типологізації культури школи. Американські науковці, розробляючи цю проблему, схильні вважати, що в цьому відношенні школа не відрізняється від будь-якої іншої організації [141; 147]. У результаті аналізу широкого кола джерел [131; 136; 141; 147; 163; 172] вдалося виявити основні підходи до типології культури школи в сучасній американській педагогічній думці (див. табл. 1.2).

*Таблиця 1.2*

**Основні підходи до типології культури школи  
в сучасній американській педагогічній думці**

Критерії виділення типів культури школи	Типи культури школи	Автори підходу
Прийняті в шкільній організації цінності	<ul style="list-style-type: none"> <li>- культура, орієнтована на владу і силу;</li> <li>- рольова культура;</li> <li>- культура, орієнтована на завдання;</li> <li>- культура, орієнтована на особистість</li> </ul>	Дж. Харісон [147], К. Хенді [141]
Характер впливу на функціонування шкільної організації	<ul style="list-style-type: none"> <li>- токсична;</li> <li>- фрагментована;</li> <li>- винахідницька;</li> <li>- роздріблена;</li> <li>- застійна;</li> <li>- органічна;</li> <li>- співробітницька;</li> <li>- рухома;</li> <li>- нестабільна</li> </ul>	С. Груенерт [136]
Сила впливу культури школи на членів шкільної організації	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сильна культура;</li> <li>- слабка культура</li> </ul>	І. Дженіс [163]

## Продовження Таблиці 1.2

Розмір навчального закладу	- культура великої школи; - культура малої школи	П. Гондер [131]
Етнічний склад учнів, що навчаються в школі	- культура моноетнічної школи; - культура поліетнічної школи	Е. Каріюкі [172]
Тип населеного пункту, де розташований навчальний заклад	- культура міської школи; - культура сільської школи	Р. Ліндал [190]
Ключовий вид діяльності представників шкільної організації	- культура управління; - культура викладання (culture of teaching/ culture of instruction); - культура навчання	Р. Масловскі [199], Х. Соул [272]
Характер шкільних практик та стосунків між представниками навчального закладу	- культура оцінювання/ перевірки навчальних досягнень учнів; - культура відповідальності; - культура довіри; - культура розширених прав і можливостей членів шкільної громади; - культура взаємопідтримки; - культура взаємоповаги; - культура турботливих відносин	С. Веісс [293], Л. Дарлінг-Хеммонд [94], М. Джордж [127], Р. Дюфор [109], С. Кобен [87], С. Сазер [253], А. Харт [148]

Систематизовано на основі автентичних джерел [94; 109; 127; 131; 136; 141; 147; 163; 172; 190; 199; 272; 193]

Найбільш поширена типологія, яка застосовується до шкільної організації, базується на виділенні *прийнятих* у

шкільній організації *цінностях* і включає чотири типи культур (за Дж. Харісоном [147] та С. Хенді [141]):

- культура, що орієнтована на владу й силу (*club culture*). Такий тип культури С. Хенді порівнює з культурою закритого товариства. Вона може бути зображена як павутинна сітка. Центральною фігурою є керівник організації, навколо якого на концентричних колах розташовуються більш наближені та менш наближені особи. Він володіє формальною владою, а також значним неформальним авторитетом. Отже, така культура організації орієнтована на цінності, уявлення та очікування керівника й властива переважно невеликим організаціям, які керуються сильним харизматичним лідером та групою найбільш наближених до нього працівників. Така школа схожа на закритий клуб, куди «приймаються» або «не приймаються» нові працівники [141, с. 15];

- рольова культура (*role culture*) є більш формальною за своїм характером і ґрунтується на рутинному виконанні обов'язків. Її основна особливість полягає в наявності рольової, тобто чітко окресленої позиції для кожного члена організації. Ролі працівників розглядаються як опори, які підтримують усю конструкцію. При цьому поняття «роль» включає і рівень власних повноважень, і визначення місця в організаційній ієрархії тощо. Отже, така культура орієнтована на виконання певних правил і властива переважно великим, складним організаціям, які характеризуються комплексною ієрархічною структурою, а також ретельно визначеними ролями працівників і схемою відповідальності за ту чи іншу ділянку роботи [141, с. 16];

- культура, що орієнтована на завдання (*task culture*). За наявності такої культури в організації немає чітко вираженої ієрархії, її можна зобразити як мережу, а основою діяльності є командний метод роботи, коли зацікавлені люди об'єднуються в групу для вирішення певної проблеми. Носієм влади, як правило, є особа, яка взяла на себе відповідальність за вирішення певної задачі. В організації з таким типом культури цінується вміння людини працювати в команді й брати на себе відповідальність за рішення та результати. Завдання керівника – забезпечувати наявність системи стимулів і заохочень (умов для роботи) груп і об'єднань, підтримувати

різні способи діяльності в команді, забезпечувати обмін інформацією між групами, що тяжіють до замкнутості. Такі організації, як правило, позбавлені бюрократизму, доброзичливі до нових працівників та націлені на перспективу. При цьому слід зазначити, що за такої організаційної культури в керівництва може виникати дискомфортне відчуття недостатньої значимості, невідповідності його ролі загальноприйнятому уявленню про керівника. Такий тип культури властивий здебільшого новим школам, які з'являються в період інтенсивних освітніх змін [141; 147];

- культура, яка орієнтована на особистість (person culture). С. Хенді та Дж. Харрісон порівнюють її з сузір'ям. В організації з таким типом культури завдання керівника, який неформально зазвичай має нижчий статус, ніж професіонали, якими він формально керує, полягає в підвищенні особистої компетентності кожного її члена. Найбільш важливою цінністю в такій організації є вміння й таланти особистостей, робота будується на умовах професійної незалежності, а не на умовах командної співпраці. Такий тип культури досить тривалий час був дуже поширеним в американських школах. Але, потрібно зазначити, що практика автономної роботи «за закритими дверима класу» поступово витісняється практикою обміну позитивним досвідом, роботи в команді й привносить у цей тип культури школи риси колективності замість індивідуалізму [141; 147].

Зазначимо, що напевно чи існують шкільні організації, в яких наявний тільки один тип культури. Як правило, завжди присутнє поєднання кількох типів, що робить кожен школу унікальною. С. Хенді та Р. Айткен із цього приводу, зокрема, зазначають: «Те, що відрізняє кожен організацію, – це поєднання різних організаційних культур, яке вона вибере. Часто запорукою успішності організації є правильне поєднання у правильний час» [141, с. 91].

Як бачимо, виокремлення вищезазначених типів культури школи ґрунтується на розгляді загальноприйнятих серед шкільного персоналу цінностей та управлінської структури шкільної організації. Більш детальний аналіз конкретних шкільних організацій, як правило, доводить, що їх

культура є складним комплексом індивідуальних і групових цінностей, поділеним на субкультури. Цей поділ посилюється формальною організаційною структурою школи. Отже, культура школи фактично представлена у вигляді субкультур, які можуть співіснувати в гармонії одна з одною або конфліктувати. Розрізнення культури й субкультур школи допомагає проаналізувати соціальний контекст шкільної організації. З одного боку, поняття культури школи пов'язане з такими поняттями, як організаційний консенсус, загальноприйняті цінності тощо. З іншого боку, поняття субкультури є підґрунтям для розуміння неоднорідності шкільного колективу, групових відмінностей, конфліктних ситуацій і мікрополітичних процесів у школі.

Інший підхід до виокремлення типів культури школи, що існує в американській теорії освіти, базується на *характері її впливу* на функціонування шкільної організації. Такий вплив може бути як позитивним, так і негативним. Найбільш бажаною, як вважає американський теоретик освіти С. Груенерт, є співробітницька культура, оскільки вона сприяє розвитку як учнів, так і вчителів у межах школи [136, с. 5].

*За силою впливу* на членів шкільної організації дослідник І. Дженіс розрізняє сильну і слабку культуру. У школі з сильною культурою члени колективу безпосередньо й відразу реагують на стимули, оскільки мають спільні переконання, цінності й норми. У школі зі слабкою культурою, де переконання, цінності і норми членів шкільної організації мало збігаються з організаційними, вплив на членів шкільної громади можливий лише за умов здійснення широкого кола процедур і бюрократичних дій. Водночас не лише слабка культура має недоліки. При сильній шкільній культурі існує загроза того, що члени шкільного колективу не виступатимуть проти загальноприйнятої думки, навіть якщо вони не згодні з нею, а тому інноваційні ідеї залишатимуться нереалізованими. Такий феномен в американській соціології було названо «груповим мисленням» (groupthink) [163, с. 5]. Він не є рідкісним і зустрічається майже в кожній соціальній групі. Члени групи, які висловлюють відмінні від загальноприйнятих у цій групі думки, дуже часто сприймаються негативно рештою членів, оскільки, за їх

переконанням, вони несуть конфлікт. Тому, на нашу думку, очевидно, що для подолання ефекту «групового мислення», який виникає при наявності сильної культури, та бюрократії, яка часто є ознакою шкіл зі слабкою культурою, для запровадження нових ідей у практику школи, необхідні особи, які готові конфліктувати з загальноприйнятим станом речей, а також процедури, які допоможуть нові ідеї втілити ефективно.

Сучасні освітні реформи США характеризуються посиленою увагою до зміни характеру шкільних практик та стосунків між представниками навчального закладу (див. п. 1.2), на що, без сумніву, впливає розмір навчального закладу, етнічний склад учнів, тип населеного пункту, де розташований навчальний заклад тощо. У зв'язку з цим у науково-педагогічній теорії і практиці США частіше починають фігурувати типи культури школи, пов'язані з цими критеріями (див. табл. 1.2).

Зазначимо, що зі зміною акцентів освітньої політики в США у досліджуваний період, про що йтиметься в п. 1.3, мають місце нові стратегії розвитку культури американської школи. У зв'язку з цим визначаємо, що в сучасній американській теорії освіти починають фігурувати нові типи культури школи (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3

### Типи культури школи в контексті реформи середньої освіти США 80-х років ХХ – початку ХХІ століття

Тип культури школи	Зовнішні контекстуальні чинники
<i>культура високих досягнень</i> , що включає культуру викладання, оцінювання навчальних досягнень та взаємної відповідальності	глобалізаційні тенденції, що призвели до загострення економічної конкуренції, економічної кризи та поставили питання про світові стандарти, якість освіти, звітність
<i>культура співробітництва</i> , що включає культуру довіри, розширених прав і можливостей	необхідність подолання загострення конкуренції між школами, учителями, учнями
<i>культура безпечного та турботливого середовища</i> , що включає культуру взаємопідтримки, взаємоповаги, культуру турботливих відносин	моральна криза в суспільстві; необхідність подолання проявів насильства та злочинності в школі

Описані в табл. 1.3 типи культури школи виступають як бажані результати освітніх реформаційних заходів. Зазначимо, що культура високих досягнень та культура співробітництва є результатом суперечливих тенденцій, зумовлених впливом глобалізаційних чинників на освіту. Так, культура високих досягнень має забезпечувати відповідність школи поставленим перед нею високим освітнім стандартам, які передбачають підвищення рівня відповідальності вчительських кадрів за якість своєї діяльності та навчальні показники учнів. З іншого боку, такі процеси стимулюють конкуренцію між учителями та навчальними закладами. Культура співробітництва передбачає глибокі зміни в ставленні членів шкільної громади одне до одного на основі вироблення цінностей взаємоповаги та підтримки. Під культурою співробітництва, зокрема, мають на увазі нове розуміння партнерства як усвідомлення спільної відповідальності всіх членів шкільної громади за свої дії. Культура безпечного та турботливого середовища, за переконанням таких американських дослідників, як Дж. Браун [66], І. Карон [72] та ін., передбачає подолання явищ, що характерні для шкіл із токсичною культурою – проявів насилля, злочинності тощо – у контексті реалізації національної політики запобігання та подолання насильства в загальноосвітніх школах.

Оскільки мета нашого дисертаційного дослідження передбачає з'ясування стратегій та механізмів розвитку культури американської школи в контексті реформи середньої освіти США 80-х років ХХ – початку ХХІ століття, то саме ці стратегії – зміни шкільних цінностей, норм, практик у контексті культури високих досягнень, культури співробітництва, а також культури безпечного та турботливого середовища – розглянуто в Розділі 2 даної роботи.

Наголосимо, що для визначення механізмів розвитку культури американської школи досліджуваного періоду, про що йтиметься в розділі 2, потребують систематизації функції культури школи. На основі аналізу наукових праць таких американських дослідників, як Р. Бейтс [57], Дж. Девід [97], Т. Діл [103], Л. Сміріч [268], Е. Холл [139] було визначено такі функції:

1. Унормування. Оскільки культура школи забезпечує загальне визнання неформальних норм поведінки, які регулюють дії та поведінку членів шкільної організації, вона допомагає підвищити рівень унормованості життя шкільної організації в тому сенсі, що непотрібно складати нові норми та правила для кожного конкретного випадку. Американський теоретик освіти Е. Холл назвав це явище «пристосуванням до контексту», порівнявши його з програмуванням «пам'яті в системі», яка допомагає уникнути «перезавантаження інформації в середовищі, яке постійно ускладнюється». Усталена, сформована культура школи безпосередньо впливає на ефективність діяльності навчального закладу. Так, вона містить комплекс неформальних, документально незатверджених норм, які допомагають передбачити можливі дії членів шкільної організації в більшості ситуацій [139, с. 85–86]. Отже, особливості норм, припущень та цінностей, що складають культуру конкретної школи, допомагають її керівництву спрямовувати дії та поведінку членів шкільної організації.

2. Ідентифікація. Культура школи сприяє позитивній ідентифікації працівників зі своїм навчальним закладом [101; 139]. Шкільні організації з сильною позитивною культурою гарантовано мають підтримку своїх працівників. Члени шкільної організації відчують гордість через те, що пов'язані зі школою, яку вони або інші особи позиціонують як таку, що має позитивні риси. У такій організації, як правило, працівники докладають більше зусиль для досягнення подальших успіхів.

3. Активізація. Культура школи допомагає зрозуміти працівникам значення відмови від власних інтересів заради спільних [268]. Якщо окремі особи, із яких складається шкільний колектив, приймають цінності, вірування і припущення, які утворюють культуру школи, як свої власні, вони насправді свідомо починають ставитися до цілей шкільної організації. Їхній ступінь участі в досягненні місії школи починає зростати від звичайного працівника до активіста, а отже, індивідуальні потреби членів шкільного колективу починають узгоджуватися з потребами школи.

4. Демократизація. Сучасні американські теоретики освіти (Р. Бейтс [57], Л. Смірч [268]) пов'язують теорію культури

школи з теорією організаційної ефективності. Хоча такий зв'язок часто є суперечливим, але, на нашу думку, розвиток культури школи дає можливість по-новому керувати освітньою організацією.

5. Стабілізація. Американський дослідник організаційної культури Е. Шейн наголошує, що існування певної місії є визначальним фактором у діяльності навчального закладу. Намагаючись її досягти, колектив школи дає відповіді на питання, що такого він пропонує людям, чого не може запропонувати інший навчальний заклад. Знаходження консенсусу, спільне вирішення «проблеми виживання» є, на думку Е. Шейна, центральним стрижнем культури групи, якою є шкільний колектив [255]. Дійсно, це можна пояснити тим, що значна частина спільних для членів цього колективу переконань і цілей з'являються в процесі вироблення спільного бачення того, чим школа займається. Більше того, без такого спільного бачення місії й процесу її досягнення шкільний колектив може розпадатися. Кожен член шкільного колективу є або носієм культурної місії школи, або носієм однієї з субкультур із відмінною місією. Коли школа починає переживати труднощі у виробленні спільного бачення проблем, це означає, що під загрозою знаходиться її культура, адже під сумнівом опиняються цілі школи й засоби їх досягнення. За таких умов навчальний заклад може втрачати учнів. Якщо шкільний колектив не докладе зусиль у виробленні спільних цілей і цінностей, а, отже, й культури, це позначиться на успішності навчального закладу. З іншого боку, відсутність «проблеми виживання» означає відсутність у членів шкільного колективу спільної задачі, що потребує вирішення, відсутність необхідності ставити спільні цілі, створювати спільні переконання й обстоювати унікальність свого навчального закладу. Тому для шкільного колективу як групи необхідні такі процеси для досягнення внутрішніх консенсусів, вироблення спільної мови, що формує унікальний характер кожної школи.

Отже, за результатами аналізу наукових розвідок сучасних американських теоретиків освіти, культура школи відіграє важливу роль у формуванні внутрішнього

середовища навчального закладу. Серед її функцій у цьому процесі ми виділили підвищення рівня унормованості життя шкільної організації, сприяння позитивній ідентифікації працівників зі своїм навчальним закладом, узгодження особистих інтересів членів шкільної організації та інтересів усієї організації, підвищення організаційної ефективності та покращення етики управління школою, підтримка внутрішніх зв'язків навчального закладу.

У результаті дослідження з'ясовано сутність поняття культури школи в роботах сучасних американських дослідників, визначено наявність у сучасній теорії освіти США різних термінів, які стосуються внутрішнього середовища навчального закладу. Виявлено, що найбільш уживаним поряд із терміном культура школи є термін клімат школи, що є, на думку низки дослідників, яку ми поділяємо, необґрунтованим, оскільки ці терміни мають специфічне для кожного з них значення і сферу вживання. Визначено, що в американській теорії освіти існують різні підходи до визначення змісту поняття культури школи, узагальнюючи які, її можна визначити як сукупність професійних практик, норм поведінки, базових цінностей та установок, які реалізуються та поділяються усіма членами шкільної організації.

## **1.2. Історичні етапи становлення й розвитку культури американської школи**

Середня школа є найбільш масовим освітнім інститутом сучасного суспільства, у стінах якого отримують освіту представники усіх верств населення. Характер зв'язків між їх представниками в навчальних закладах залежить від багатьох чинників, зокрема від їх етнічної та расової належності, соціально-економічного статусу, культурно-освітнього розвитку, що, безперечно, відбивається на особливостях культури кожного конкретного навчального закладу. У цілому культура школи є відображенням історичних традицій суспільства, проявом соціально-економічного розвитку країни. У контексті таких міркувань доцільним вважаємо визначення історичних етапів розвитку культури американської школи.

На підставі аналізу широкого кола джерел (М. Гроен [134], Г. Гуд [132], Р. Кантер [171], Ф. Кордаско [90], Дж. Літл [192], Д. Мунгазі [208], Д. Паркерсон та Дж. Паркерсон [221], Д. Рідер [236] У. Різ [237; 238], М. Сандерсон [250], Д. Сталлінгс [275], Т. Тімар [285] та ін.) ми виявили, що в американській теорії освіти існує принаймні два підходи до виокремлення етапів розвитку американської школи: за політичними критеріями та за соціально-економічними змінами.

Традиційно, за висловленням Ф. Кордаско, історики американської освіти виокремлюють колоніальний (1607–1787 рр.) та національний етапи (1787 р. – до сьогодні) [90, с. 107]. Такий підхід до періодизації розвитку американської освіти на основі політичних критеріїв (наявність–відсутність держави США) зустрічаємо переважно в дослідженнях 70–80-х років ХХ ст. (Г. Гуд [132], Дж. Літл [192], Р. Кантер [171] та ін.). Виокремлені етапи іноді можуть мати поділ на підетапи: у межах колоніального виділяють 1) підетап перенесення європейських інституцій та ідеалів на американські землі (1607–1700 рр.) та 2) підетап освіти в колоніальній Америці (1700–1787 рр.).

У межах національного етапу виділяють такі підетапи: 1) активного академічного руху – формулювання державної теорії освіти та проектів освітньої системи США (1787–1830 рр.); 2) становлення державної системи освіти (1830–1890 рр.) та 3) поширення на освіту принципів демократії, науковості, прогресивності, на яких базується демократичне суспільство (1890 р. – до сьогодні) [132, с. 105].

Відповідно до кардинальних політичних змін в американському суспільстві такі сучасні теоретики освіти США, як Д. Мунгазі [208], У. Різ [237; 238], М. Сандерсон [250] та ін., виокремлюють три етапи розвитку американської школи: 1) колоніальний (1607–1776 рр.), 2) революційний (1776 р. – початок ХІХ ст.), 3) національний (ХІХ ст. – до сьогодні) [208, с. x].

Відзначимо, що низка дослідників кінця ХХ – початку ХХІ століття вважає домінуючим чинником впливу на розвиток освітньої системи соціально-економічні зміни в суспільстві, що зумовило розробку періодизації розвитку американської школи з урахуванням так званих революцій в американському

суспільстві. Наприклад, Д. Паркерсон та Дж. Паркерсон [221], М. Гроен [134], Д. Рідер [236] та ін. виокремлюють такі етапи розвитку американської школи: 1776–1825 рр. (Американська революція, отримання незалежності США), 1877–1925 рр. (економічна революція, стрімкий економічний розвиток), 1975 р. – до сьогодні (ера революцій у демографічній сфері, сфері комунікацій та управління) [236, с. 23].

У попередньому підрозділі дослідження ми висвітлили питання структурних елементів культури американської школи, де зазначалося, що основним є рівень базових переконань, який за своєю природою є комплексом загальноприйнятих думок про природу речей, про найприйнятніші способи поводження в тих чи інших ситуаціях, про найкращі способи розв'язання проблем у шкільній організації. Вони завжди пов'язані з домінуючими суспільними цінностями, оскільки система освіти кожної країни відповідає особливостям певної епохи, вимогам того чи іншого періоду. Зважаючи на цей факт, предмет нашого дослідження передбачає, перш за все, вивчення генези культури американської школи у зв'язку зі зміною домінуючих цінностей у суспільстві і, як наслідок – у навчальних закладах США.

Зазначимо, що на різних етапах розвитку американського суспільства визначальними виступали певні чинники – релігійні, економічні, політичні тощо, які й зумовлювали характер домінуючих суспільних цінностей та появу нових тенденцій розвитку культури школи. Тому критерієм виокремлення етапів формування культури американської школи ми обрали домінуючі на різних етапах історичного розвитку США суспільні чинники, які визначали соціальне замовлення, що ставилось перед школою, а тому впливали на освітню практику. Визначаючи на кожному з виокремлених етапів домінуючі суспільні цінності, ми користуємося традиційною у філософії класифікацією цінностей, за якою вони поділяються на матеріальні та духовні, а останні діляться на економічні, релігійні, політичні, моральні тощо. Характеристику культури школи на цих етапах, на нашу думку, варто здійснювати на основі

виявлення ключових цінностей і норм поведінки, які переважали в американських закладах середньої освіти.

У визначенні історичних етапів становлення і розвитку культури американської школи ми виходили з таких міркувань: культура притаманна кожній шкільній організації; культура кожної школи є унікальною за своїми характеристиками (див. п. 1.1), проте є спільні, загальні тенденції, які були притаманні навчальним закладам США в різні періоди історичного розвитку цієї країни.

Можемо констатувати, що аналіз англomовних джерел дає змогу виокремити п'ять історичних етапів становлення і розвитку культури американської школи (див. табл. 1.4).

Таблиця 1.4

### Етапи формування культури американської школи

№	Назва етапу відповідно до загальноісторичних процесів розвитку країни та етапу розвитку школи	Часові рамки	Домінуючі чинники впливу на розвиток культури школи	Назва етапу за Домінуючими цінностями шкільної освіти	Основні риси культури школи
I.	Етап колонізації Америки та заснування перших навчальних закладів громадами колоністів	1607–1776 рр.	Релігійні	Пуританська культура	Цінності пуританської етики (визнання Бога як безперечної святості; благочестивість, совісність, принциповість, дисциплінованість, рішучість, освіченість; цінність сім'ї; рівність усіх перед Богом, а звідси – соціальна рівність тощо)
II.	Етап становлення американської	1776 р. – перша	Релігійні та громадянські	Культура державотворення	Цінності пуританської етики, державо-

	державності та нації; розширення мережі громадських шкіл	полови на XIX ст.			творення та націєтворення (свободи, рівності, вільного доступу до освіти)
III.	Етап розвитку промислового виробництва, демократизації доступу до освіти, прагматизації її змісту	Друга половина XIX – перша половина XX ст.	Економічні та соціальні	Прагматична культура	Домінування цінностей прагматизму та індивідуалізму
IV.	Етап активізації боротьби за соціальну справедливість та забезпечення рівного доступу до освіти	60-ті–70-ті рр. XX ст.	Суспільно-політичні	Протестна культура	Конфліктність, нестабільність, відчуженість членів шкільної організації одне від одного
V.	Етап загострення глобальної економічної та політичної конкуренції, підвищення вимог суспільства до якості освіти для всіх	1983 р. – початок XXI ст.	Макроекономі, макрополітичні, соціальні	Культура високих досягнень	Демократичність, толерантність, синтетичність, адаптивність, відкритість, поєднання індивідуалістичних та колегіальних цінностей, плюралізм цінностей

Зупинимось докладніше на розгляді кожного з виділених історичних етапів.

Отже, головним фактором, який справив значний вплив на формування культури американської школи на ранніх етапах її існування (*перший етап*), є вплив християнської релігійної конфесії – пуританства. Протягом тривалого часу воно формувало характер, особливості ментальності і норми поведінки американців. Під час створення перших поселень в Америці єдиним інтелектуальним класом було духовенство,

тому майже всі перші інтелектуальні традиції, у тому числі й освітні, мали релігійний характер. Так, перша формальна школа, що мала назву Роксберська латинська школа (Roxbury Latin School), була відкрита пуританами в 1635 р. Американський дослідник Р. Макадамс щодо цього зазначає: «Школи в ранніх колоніях були релігійними за характером» [200, с. 31]. Звичайною була практика читання Біблії без будь-якого її тлумачення, яке доповнювалося в класі молитвою й релігійними піснеспівами [90, с. 56], що можна віднести до перших ритуалів як складових тогочасної американської культури школи. Стосунки між членами шкільної громади, як правило будувались на беззаперечному авторитеті керівника школи, який водночас був представником церкви [200, с. 35]. Таким чином, школа в США початково виникла як церковна структура, а тому й розподіл повноважень, і стосунки в її межах були відповідними.

Зазначимо, щоб визначити характер культури американської школи на цьому етапі, необхідно з'ясувати особливості пуританської культури та притаманні їй цінності.

Релігійним уявленням пуритан притаманні риси індивідуалізму, опори на власні сили людини, віра в її обраність і особливу місію, а також високі моральні стандарти в повсякденному житті, працьовитість, правдивість, стриманість у почуттях. Багато в чому саме ці якості допомогли піонерам освоєння Америки вижити й стати господарями на новій землі. Вони ж мали визначальний вплив на формування американської нації в цілому а також сприяли формуванню так званого американського характеру. Діти переселенців отримували виховання, побудоване в основному на фундаментальних біблійних і сімейних цінностях [91, с. 233–238]. Це позначалося й на змісті освіти та виховання. З одного боку, проповідувався аскетизм, відмова від будь-яких прикрас як у церковному, так і у світському житті, спрощення церковних обрядів, релігійна нетерпимість, а з іншого – усе це поєднувалось із найбільш передовими політичними ідеями і поглядами [240, с. 1–3]. Як стверджує Б.Грелл, директор Американського ресурсного центру релігійної і громадської освіти (Religion and Public Education Resource Center), певна

вужкість світоглядних позицій пуритан поєднувалась із величезним потягом до освіти. Згідно з духом пуританства, основою освіти і виховання був текст Біблії. Перші книжки для дітей були наповнені виключно благочестивими думками й закликали до підготовки дітей до праці в ім'я Господа. Загальноосвітні школи були конфесійними, тобто належали тій чи іншій релігійній громаді. У важкодоступних місцевостях, куди представники конфесій не могли дістатися через великі відстані й бездоріжжя, жителі самі регулярно влаштовували сімейні читання й обговорення Біблії та іншої духовно-моральної літератури [239, с. 3].

Як стверджує Е. Гідденс, пуританська етика ґрунтувалася на таких добродіях, як працьовитість, ощадливість і терпіння, а тому й система цінностей у межах перших шкіл базувалася саме на них. Крім цього, культура американської школи даного періоду характеризувалася жорстким авторитаризмом, оскільки «основою шкільного навчання було пуританське переконання в тому, що діти повинні беззаперечно підкорятися батькам» [128, с. 408]. Так, законодавчий акт 1642 р. передбачав застосування покарань за «непокору батькам і вчителям» [128, с. 408].

Відзначимо, що з іншого боку культура американської школи цього періоду містила цінності, які лягли в основу культури сучасної американської школи. Як справедливо зазначає Дж. Спрінг, пуританська філософія, яка справила значний вплив на школу Америки на ранніх етапах її становлення, базувалася на великому значенні свободи думки «як недоторканої святині, індивідуальної здатності пізнати і реалізувати в житті своє покликання» [274, с. 55]. Тому саме пуританство спричинило в подальшому появу такої складової в культурі американської школи, як індивідуалізм, демократичність і повага до думки кожного члена колективу. Цьому сприяли також особливі умови життя ранніх колоністів в Америці: суворі природні умови та відсутність традиційних для тогочасної Європи соціальних інститутів. Американський дослідник Дж. Спрінг підкреслює, що всі ключові питання життя переселенці мали вирішувати

самостійно шляхом спільних дій. Важливим для перших поселенців були особисті риси й внесок кожного [274, с. 57].

Завершуючи розгляд першого етапу розвитку культури американської школи, наголосимо, що суворі умови життя колоністів сприяли тому, що перші поселенці пересувалися та облаштовувалися на нових землях великими громадами. Такий спосіб життя, на нашу думку, формував не лише почуття індивідуалізму, а й колективності, відчуття взаємної відповідальності за кожного. Крім того, усі важливі рішення приймалися простою більшістю, без довгих процедур, визнаючи доцільність тієї чи іншої пропозиції. Це можна пояснити, на думку американського дослідника Р. МакАдамса, особливостями психології переселенців, адже в більшості це були люди, здатні на певний ризик і не позбавлені авантюризму [200]. Оскільки школи організовувались громадами самостійно, потрібно наголосити, що сучасна культура американської школи унаслідувала зародки демократизму, індивідуалізму, колегіальності, відкритість до здорового ризику, здатності до самоуправління і тісний зв'язок із громадою, що були започатковані в перших школах Америки.

*Другий етап* (громадянська культура періоду становлення державності та поширення на освіту ідей демократії і філософії Просвітництва) розвитку культури американської школи охоплює 1776 р. – першу половину XIX ст. й зумовлений тим, що школа на цьому етапі розвитку США виступає, передусім, інструментом перетворення різноманітного населення тогочасної Америки на єдину націю. Проголошення незалежності й об'єднання штатів у єдину державу стало причиною того, що в США у XIX ст. виникла гостра потреба у виробленні освітньої стратегії, яка б підходила для представників різних націй і віросповідань. Як справедливо зазначає Т. Кемерер, освіта й школа розглядались як інструмент зміцнення державної незалежності й демократичних перетворень, формування американської нації [174, с. 35]. Тому вважаємо, що організація шкільної справи була направлена на утвердження в культурі американської школи таких базових переконань, як віротерпимість, гармонійний розвиток природних задатків і здібностей, вільний доступ громадян до освіти. Проте одним із

визначальних завдань тогочасної американської школи було формування культурної ідентичності з американською нацією. Це завдання вирішувалось, перш за все, через вироблення культурної ідентичності членів шкільного колективу з конкретним начальним закладом. Так, як стверджує Р. МакАдамс, у цей час створюється символіка багатьох шкіл США, наприклад, девізи, гімни, герби шкіл, які використовуються й дотепер або зазнали незначних змін. Автори шкільних підручників прагнули спрямувати учнів до християнських цінностей, культивувати в них любов до добродійності на все життя, виховати в учнів патріотичні почуття на прикладі народних героїв, які уособлювали найвищі американські чесноти цього періоду: патріотизм, високоморальність, працьовитість, старанність, сміливість. Характерною особливістю американської школи на цьому етапі були високі вимоги до вчителя. Шкільний учитель виступав зразком моральної поведінки. При цьому перевагу надавали вчителям-жінкам, оскільки школа вважалася продовженням сім'ї, а діяльність учителя – продовженням материнського виховання [200, с. 203–207]. Таким чином, у цей час в американських школах закладаються перші ритуали, цінності, переконання та інші структурні елементи культури, які допомагали формувати спільне відчуття приналежності до начального закладу, а через нього – відчуття національної ідентичності американців.

Стратегічну роль у формуванні культури американської школи XIX ст., особливо в Північноамериканських штатах, на нашу думку, відіграла ідея уніфікованої національної ідентичності, сформульована видатним американським ученим, прибічником ідей Просвітництва, Н. Вебстером. Він, зокрема, наполягав на необхідності створення для Америки власної версії англійської мови і з цією метою розробив систему її фонетичних відмінностей. Варто зазначити, що ідея Н. Вебстера мала під собою раціональне підґрунтя, оскільки США є країною симбіозу культур, що є історично зумовленим фактом. Тому неоднорідність расового та етнічного складу населення стала серйозним випробуванням для становлення освіти. Як зазначав Алексіс де Токвіль, «в епоху, коли європейці висадились на берегах Нового Світу, основні риси їх національного харак-

теру були вже цілком сформовані; кожен з європейських народів мав своє особливе, відмінне від інших обличчя» [37, с. 44]. Отже, емігранти, які в різні періоди переселились на територію сучасних США, дуже відрізнялися одне від одного за національним характером, баченням цілей шкільної освіти, принципів керівництва нею тощо. Спільним було лише те, що вони опинились в однаковій ситуації, в якій мова стала «найміцнішим і найбільш довготривалим чинником об'єднання людей» [37, с. 44]. Школа стала одним із найважливіших механізмів мовної та культурної уніфікації вихідців із різних країн.

Зазначимо, що якщо на першому етапі пуританські цінності мали досить сильний вплив на культуру американської школи, то на цьому етапі пуританство як ідеологія переживає кризу. Тому вплив релігійних цінностей на культуру американської школи хоча й залишається ще досить сильним, але поступово втрачає домінуючу позицію. Цьому сприяв також і соціально-економічний розвиток суспільства, що зумовив усвідомлення необхідності світських знань. Отже, даний етап формування культури американської школи позначився впливом ідей Просвітництва. Варто зазначити, що американська філософія освіти другої половини XVIII ст. своїм теоретичним джерелом має роботи французьких та англійських філософів-просвітителів. Їх критичне переосмислення дозволило американським просвітителям дійти висновку про те, що добробут і прогрес суспільства залежать від успішного практичного втілення просвітницьких концепцій. Основною ідеєю західноєвропейського Просвітництва, що справила вплив на американську філософію освіти другої половини XVIII ст., була ідея суспільного договору, яка сприяла усвідомленню природних прав людини як джерела свободи й рівності, у тому числі й права кожного на повноцінну освіту [223, с. 656–657]. Переосмисливши ідеї західноєвропейського Просвітництва, американські просвітителі дійшли висновку, що освіта є головною рушійною силою суспільного прогресу (Т. Джефферсон [25]), а розвиток економіки, культури й суспільства в цілому неможливий без всезагальної освіти (Т. Пейн [26]). Такі ідеї сприяли поширенню системи цінностей прагматизму в культурі американської школи, оскільки обстоювали

наближення її ціннісної сфери до реального життя тогочасної людини [222, с. 106–107].

Провідні американські суспільні й політичні діячі цього часу, такі як Б. Франклін, Т. Джефферсон, Б. Раш та ін., сприяли поширенню й утвердженню ідей незалежності Америки від метрополії, а також незалежності нової держави від впливу церкви [285]; їх освітні проекти визначили майбутнє американської школи, теоретичні засади її функціонування.

Так, Б. Франклін був одним із перших, хто виступив із підтримкою формальної освіти в роботі «Роздуми про свободу і необхідність, насолоду і страждання» [39] і створив проект англійської граматичної школи. Громадський діяч стверджував, що школа має оновлюватись відповідно до потреб суспільства. Викладання, на думку Б. Франкліна, повинно провадитись англійською мовою замість мертвої, відірваної від простолюду, латини. Курикулум повинен передбачати надання не лише наукових, теоретичних знань, а й практичних навичок. Випускники школи, завдяки цьому, зможуть зробити значний внесок у розвиток суспільства. Для цього навчальні заклади мають бути обладнаними лабораторіями, робочими кабінетами з усіма необхідними підручниками, картами, глобусами тощо, щоб «учні розуміли зв'язок того, що вони вивчають, із навколишнім середовищем» [29, с. 17]. Таким чином, ідеї Б. Франкліна були протилежними до існуючих концептуальних засад класичної освіти, проте він показав шлях розвитку американської школи, завдяки якому вона могла відповідати потребам молодої нації, а англійська мова перетворитися на мову освічених людей, що її будували.

Поширенню принципів демократії в освіті також сприяли ідеї Т. Джефферсона. Він один із перших звернув увагу на те, що різні учні мають різні академічні потреби, завдяки чому сучасна американська система освіти має чи не найбільш гнучкий курикулум у світі, а учні мають змогу обирати предмети для навчання. Т. Джефферсон бачив школу як місце, де «кожен може насоджуватися свободою і можливістю навчатися» [12, с. 19].

Найбільш повне висвітлення проблема принципів демократії в освіті у XVIII ст. дістала в праці Б. Раша «Думки про способи організації освіти відповідно до вимог Республіки» («Thoughts Upon the Mode of Education Proper in a Republic») [247]. Лише відповідна освіта громадян, був переконаний видатний реформатор, забезпечить тривалий і успішний розвиток США як демократичної держави. Основні вимоги щодо надання освіти, викладені в зазначеній праці, визначили, на нашу думку, деякі риси сучасної американської школи як соціального інституту, а також заклали підвалини для формування її культури:

- висока якість сучасної освіти. Б. Раш наполягав на тому, що освіта американських громадян має надаватись в Америці. Він висловлював переконання, що США повинні створити таку систему освіти, яка була б привабливішою за будь-яку іншу в світі;
- громадсько-державне управління освітою. «Наша країна, – писав Б. Раш, – складається з сімей, друзів та інших представників громади, і повинна враховувати їх інтереси. Тому управління освітою повинно мати публічний характер у поєднанні з верховенством держави»;
- підтримка інновацій. Так, ще Б. Раш указував на те, що школа як соціальний інститут має працювати прогресивно, а значить, постійно вдосконалюватись;
- наявність широких можливостей для дозвілля учнів. На думку громадського діяча, школа має провадити не лише формальні процедури навчання, але й забезпечувати дозвілля. Такі заходи в контексті розвитку США на даному етапі повинні були забезпечувати виховання юних громадян у дусі поширення ідей демократичної республіки;
- практична доцільність у виборі змісту освіти. Такі предмети, як, наприклад, латина та грецька мова, на думку реформатора, «потрібно замінити такими, які можна застосувати на практиці»;
- забезпечення наступності освітніх рівнів. Б. Раш вказав на необхідність установити чіткий і зрозумілий для учнів зв'язок між наявністю вищої освіти й життєвими потребами, що «значно збільшить кількість студентів у коледжах»;

- громадянське виховання – одне з основних завдань навчальних закладів. Учений стверджував, що навчання і вся діяльність освітніх закладів повинна бути спрямована на утвердження принципів демократії, бути інструментом «суспільного прогресу»;
- підтримка талановитих учителів. Видатний освітній діяч стверджував, що належна підготовка вчителів є завданням держави, а тому вчительські коледжі повинні бути «належно обладнані», а «до вчительської професії потрібно долучати найбільш талановитих осіб» [247, с. 2-4].

Отже, на культуру американської школи на цьому етапі значно вплинуло здобуття Америкою незалежності, що стимулювало поширення ідей побудови єдиної держави, рівності та демократії. Американська філософія освіти, заснована на принципах американського Просвітництва, сприяла розвитку демократизму системи американської освіти. Це, з одного боку, пояснюється тим, що в США були відсутні усталені століттями традиції в освіті, які б могли завадити її реалізації, а з іншого – американське суспільство з самого початку було менш стратифікованим, ніж тогочасне європейське, а тому більш схильним до демократії. Історик Алексіс де Токвілль, аналізуючи витoki американської демократії щодо цього зазначав: «Загальні принципи побудови сучасних конституцій, які більшість європейців XVII ст. чітко не розуміли, ... були повністю визнані в Новій Англії і закріплені її законами: участь народу в суспільних справах, вільне голосування з питань податків, підзвітність носіїв влади народу, особиста свобода і суд присяжних – усе це було загальноновизнаним і реально втіленим у життя в Новій Англії» [37, с. 51]. Крім цього, дослідник наголошує на тому, що фундаментом демократії в Америці є особиста свобода індивіда, але поряд із індивідуалізмом слід підкреслити також суверенітет та рівноправність кожного [37, с. 53].

Зауважимо, що процес становлення школи як соціального інституту американського суспільства, формування її культури на етапі ранньої державності США пов'язані з поширенням політичних ідей демократії на всі сфери життя, у тому числі й на освіту. Найвидатніші політичні діячі цього періоду висловлювали своє бачення

подальшого розвитку американської школи на принципах свободи, вільного доступу, рівності. Це сприяло тому, що поряд із цінностями пуританської етики до структурних елементів культури американської школи поступово починають входити цінності американської демократії.

Переходячи до розгляду *третього етапу* (прагматична культура часів розвитку промислового виробництва, масовізації освіти та панування педагогічних ідей прогресивізму), який тривав із другої половини ХІХ – до першої половини ХХ ст., наголосимо, що він відзначається домінуванням в американському суспільстві економічних цінностей та орієнтацією американської школи на утилітаризм і практицизм.

Бурхливий темп розвитку економіки, потреба у кваліфікованих робітниках і спеціалістах зумовили на даному етапі домінування економічної складової в суспільних цінностях. У цей час відбувається поступовий перехід від аграрного до індустріального способу виробництва, що сприяло економічному розвитку країни [140, с. 116].

Серед економічних чинників, які вплинули на культуру американської школи цього періоду, можна назвати такі: швидкий розвиток промислового виробництва, індустріалізація країни, поява та запровадження на підприємствах США значної кількості винаходів та новітніх технічних досягнень тощо. Внаслідок цього вже в ХІХ ст. США входить до числа найбільш промислово розвинених країн світу, а конкурентоспроможність американських товарів на світовому ринку значно зроста порівняно з західноєвропейськими.

Процеси індустріалізації і монополізації в економіці спричинили зрушення в соціальній сфері. Цей період в історії США, за словами Х. Сімсека, можна назвати «ерою соціального дарвінізму», коли звичний спосіб життя емігрантів, заснований на традиціях Західної Європи, був повністю зруйнований стрімким розвитком економіки. «В соціальному середовищі, де «виживає сильніший», більшість людей відчували себе слабкими і безпорадними» [265, с. 7]. Ситуація ускладнилась ще й завдяки демографічному буму за рахунок припливу іммігрантів. Причому, якщо на початку ХІХ ст. до Америки прибували переселенці переважно з Західної та Північної

Європи, як і перші емігранти, то в кінці століття більшість із них були вихідцями зі Східної та Південної Європи, які відрізнялися від місцевих жителів за культурними, мовними, етнічними, релігійними характеристиками. Через це розвиток культури американські школи супроводжувався загостренням соціальних та етнічних конфліктів.

У зв'язку з бурхливим розвитком економіки країни середня школа США наприкінці XIX ст. була перетворена на масовий навчальний заклад. Про це свідчить створення в 1867 р. Федерального офісу освіти (Office of Education) США. Окремі штати (Массачусетс, Коннектикут) у 1849–1852 рр. навіть ухвалюють закони про обов'язкову освіту для всіх дітей шкільного віку.

Варто зазначити, що при цьому акценти в культурі американської школи змістилися в бік прагматизму. «У світі, де правлять не ті істини, які потребують довгих наукових доказів», – писав історик Алексіс де Токвілль, аналізуючи даний період історії США у своїй праці «Демократія в Америці», – «швидке досягнення конкретного факту, ... вміння миттєво скористатися сприятливим випадком визначають успіх в усіх справах» [37, с. 341]. Тому одним із основних завдань школи була підготовка індивіда для практичного життя і діяльності. Цього вимагала стрімка індустріалізація країни, оскільки успіх підприємств залежав не стільки від якостей характеру людини, скільки від продуктивності її праці, високого рівня професійно-технічної підготовки, вміння принести практичну користь. Тому культура американської школи була подібна до культури фабрики чи заводу: учителів розглядали як робітників фабрики, а учнів як сировинний матеріал, який необхідно було перетворити на продукт, необхідний промисловості країни [222, с. 112].

Економічний бум у США кінця XIX ст. призвів до змін в управлінні економікою, основною тенденцією в якому стала професіоналізація та раціоналізація управління. Зокрема 80-ті роки XIX ст. стали початком реформ управління освітою, пов'язаних із його професіоналізацією, що передбачали залучення до управління освітою власників великих

корпорацій, інших представників бізнесу та професійної еліти, освітян-професіоналів.

Зазначимо, що поява компаній, які акумулювали значний фінансовий капітал (трестів, монополій, олігополій), призвела до переходу до них владних повноважень у різних сферах життя тогочасної Америки. Відбувалося активне залучення до управління освітою, крім освітян-професіоналів, власників великих корпорацій, інших представників бізнесу та професійної еліти [173, с. 219].

Названі економічні чинники, на нашу думку, стали причиною формування американської моделі менеджменту Ф. Тейлора, яка в кінці XIX – на початку XX ст. значною мірою вплинула на культуру американської школи, а деякі її риси збереглися й до сьогодні. Серед принципів моделі менеджменту «наукового управління» Ф. Тейлора, які були перенесені в культуру школи, зокрема, можна назвати такі:

- абсолютне дотримання розроблених на наукових підставах стандартів і правил;
- підбір, підготовка й призначення працівників на ті робочі місця і завдання, на яких вони приносять найбільшу користь;
- оплата праці за її результатами;
- використання функціональних менеджерів, які забезпечують контроль робіт за різними напрямками;
- підтримка товариських стосунків між працівниками і менеджерами [58; 171; 254].

З одного боку, перенесення названих принципів у роботу шкільного колективу сприяло реалізації творчих планів кожного вчителя завдяки відсутності складних бюрократичних схем, дозволяло швидше запроваджувати нові ідеї, а отже, культура американської школи завдяки цьому набула рис гнучкості та швидкої адаптивності. Крім того, невтручання держави, відсутність жорсткої централізації в управлінні освітньою системою сприяли, на нашу думку, автономізації школи й самого вчителя в ній. З іншого боку, така ситуація не сприяла співпраці між учителями, а навпаки – стимулювала процеси конкуренції

між ними, індивідуалізації та ізолюваності роботи кожного з них [83, с. 33–36; 87, с. 428–431].

30-ті – 40-ві рр. ХХ ст. в історії США дістали назву «великої депресії». Масштабний крах економіки, за твердженням Х. Гуда, розгубленість населення, його невпевненість у завтрашньому дні поставили під сумнів ідеї демократії в американському суспільстві в цілому й в освіті, зокрема. Тому суттєвого поширення набув реформаторський рух в освіті, що значно вплинув на культуру американської школи [132, с. 301–303]. Прагматизм, який глибоко увійшов у суспільну свідомість, визначив її основну домінанту – утилітарно-практичний характер. Отже, провідним базовим переконанням у культурі американської школи цього періоду стала ідея освіти з метою пристосування до життя (life adjusted education) [16, с. 12].

Класиком американського прагматизму вважають Дж. Дьюї, ідеї якого стосовно освіти справили значний вплив на культуру американської школи в першій половині ХХ ст. Посилення практичної спрямованості освіти пояснюється тим, що, на думку вченого, у більшості учнів немає потреби в академічних предметах, оскільки більшість із них не підуть в університети. Тому головне завдання системи державних шкіл – адаптація кожної особистості до соціально-економічних умов життя [15]. Отже, ці умови, на його думку, вимагали прагматизму в освіті.

Разом із тим, потрібно зазначити, що ідеї Дж. Дьюї сприяли й відродженню принципів демократії в культурі американської школи, яка базувалася на визнанні права кожної дитини на індивідуальний розвиток і повну реалізацію всіх сил і можливостей; організації навчання шляхом діяльності; розвитку учнівського самоврядування. Саме ці ідеї було взято за основу при реформуванні системи освіти в США в межах реформаторського руху.

Отже, третій етап формування культури американської школи характеризується поширенням утилітарно-практичних цінностей у школі. Цьому сприяло домінування в суспільстві економічних цінностей практичної доцільності, поширення ідей прагматизму, у тому числі й на освіту. Крім того, утилітарно-практичний характер культури американської школи

цього періоду доповнювався цінностями індивідуалізму, оскільки школа функціонувала в соціальній атмосфері, де пропагувалося рівноправ'я у зв'язку з поширенням ідей демократії та американської національної ідентичності. Нерідко американську філософію прагматизму, що поширилась в американській освіті, ототожнюють із філософією індивідуалізму, на якій вибудовується ціла система цінностей, а вимогу до пошуку практичного смислу – із прагненням безпосереднього результату чи особистої вигоди [164, с. 3]. Крім того, економічні чинники, про які йшлося вище, та особливості американської моделі шкільного менеджменту, були причиною того, що одним із основних способів спонукання працівників до якісної праці була конкуренція [171, с. 103].

*Четвертий етап* формування культури американської школи (протестна культура періоду активізації боротьби за забезпечення соціальної справедливості та рівного доступу до освіти) обмежується 60-ми – 70-ми рр. ХХ ст. і пов'язаний, насамперед, із «супутниковим синдромом» і початком так званої холодної війни між двома супердержавами. Крім того, зовнішньополітичні проблеми з Кубою (невдала спроба вторгнення до Куби й так звана «ракетна криза», коли СРСР спробував створити на Острові Свободи ракетну базу), участь США у В'єтнамській війні зумовили те, що в американському суспільстві на перший план вийшли політичні цілі і цінності. За твердженням Р. Хілла, вищезазначене викликало значний інтерес до сфери освіти з боку американських політиків, що привело до переосмислення її ролі в соціально-економічному розвитку країни і, як наслідок, до прийняття в 1958 році «Закону про освіту в інтересах національної оборони» (National Defence Education Act – NDEA).

Особливості американської освітньої політики на даному етапі розвитку культури американської школи ілюструє «Акт про початкову та середню освіту» (Elementary and Secondary Education Act – ESEA, 1965 р.) [150]. ESEA був частиною політики «Нового курсу», названого «Ерою боротьби з бідністю» президента Л. Джонсона. Перший розділ цього Закону (Title I) стосувався навчання дітей із малозабезпечених сімей. Згідно з ним стали надаватися

додаткові кошти школам, у яких навчалося близько 70% дітей із бідних сімей [274, с. 10].

У зв'язку з посиленою увагою політиків до школи саме в період з кінця 50-х років ХХ ст. розвиток системи освіти в США набуває максимально інтенсивних темпів: посилюється матеріально-фінансове забезпечення освіти, збільшується контингент старших класів середніх шкіл, розвиваються педагогічні дослідження, удосконалюються навчальні програми тощо.

Зміни культури американської школи відбувалися в контексті прагнення США забезпечити глобальну першість у сфері стратегічних інтересів держави завдяки якісному оновленню матеріально-технічної бази шкіл, форм і методів навчання, навчальних програм, підвищенню кваліфікації вчителів, відповідальності школи перед суспільством за результати своєї роботи. Таким чином, поступово змінюються культурні практики в межах американських шкіл цього періоду [150, с. 21].

В ESEA було визначено відповідальність федерального уряду за зміни в американському суспільстві [150]. На цей час багато американців африканського походження, а також члени етнічних меншин, особливо у віддалених містах, були позбавлені доступу до освіти через несприятливі соціальні та економічні умови. Зазначений вище законодавчий акт пов'язаний із програмою президента США «Боротьба з бідністю» («War on Poverty» – 1964 р.), яка передбачала відповідні заходи по відношенню до дітей із малозабезпечених сімей, заохочувала створення проектів раннього розвитку дітей із економічно та соціально неблагополучних сімей тощо. Зазначимо, що такі програми мали вплив не лише на дітей із малозабезпечених сімей та представників національних меншин [276, с. 15].

Серед іншого ESEA передбачав посилення уваги до вивчення точних наук у школі. Крім того, у досліджуваний період значно скоротився час на здійснення морально-етичного виховання учнів. Такі заходи, за твердженням Дж. Спрінга, призвели до послаблення виховних функцій навчальних закладів шляхом витіснення традиційних для

американської культури школи християнських цінностей і моральних цінностей взагалі. Ситуація ускладнювалася ще й тим, що в тогочасному американському суспільстві мораль розглядалась як особиста справа, що стосується лише сім'ї й церкви, а не школи [274, с. 12–15].

Поряд із посиленням уваги до освіти з боку американських політиків у 60-х – 70-х роках ХХ ст. спостерігається інтенсифікація в американському суспільстві соціальних рухів за розширення та захист прав і свобод громадян.

Якнайкраще розвиток культури американської школи в цей період ілюструють ідеї школи соціальних систем (social systems school) у менеджменті, засновниками якої стали Ч. Барнард, Д. Марч, Г. Саймон та І. Ан Сорф. Вони сформулювали положення про те, що будь-яка організація як відкрита складна система має тенденцію пристосовуватись до складного зовнішнього середовища, і головні причини того, що відбувається в системі, треба шукати поза нею [51, с. 499]. Так, значний вплив на розвиток культури американської школи справило посилення боротьби мільйонів американців, які належать до етнічних та расових меншин: афроамериканців, латиноамериканців, американських індіанців, пуерториканців та ін. за збереження національної культури, самобутності, зокрема мови, вірувань, ціннісних орієнтацій, норм поведінки тощо.

Отже, саме в означений період відбувається егалітаризація освіти через ужиття низки правових та адміністративних заходів, спрямованих на забезпечення формальної рівності різних рас та національностей, які проживають на території США. Так, протягом 1965–1974 рр. було прийнято низку законів, які безпосередньо стосувалися освіти національних меншин. Згідно з цими законами виділялися кошти на допомогу районам та школам із бідним населенням, де мешкали афроамериканці, мексиканці, пуерториканці, рівень життя яких був нижчим за рівень бідності. Так, у 1964 році був прийнятий «Закон про громадянські права», який забороняв расову дискримінацію в усіх галузях громадського життя. Національні меншини, які підтримувалися молодіжними рухами, студентством, інтелігенцією, вимагали підвищення якості освіти для національних та расових меншин, змін умов

навчання, уведення в школах із національним контингентом викладання рідною мовою, підвищення якості підготовки вчителів, збільшення фінансової допомоги на потреби освіти. «Закон про двомовну освіту» («Bilingual Education Act», 1968 р.) став нормативною базою для надання допомоги школам тих районів, де населення розмовляло іншими, крім англійської, мовами [150, с.15].

Активізація соціальних течій, спрямованих на захист прав і свобод громадян, боротьби етнічних меншин за рівність були пов'язані також із різким збільшенням чисельності випадків злочинності, підліткової вагітності, вживання наркотиків та інших проявів «токсичної» культури школи, про що свідчать численні англомовні соціологічні дослідження [150; 235; 295].

Аналіз джерел [150; 235; 285] дозволяє констатувати, що невиправдано високий рівень очікувань від політики освітніх реформ спричинив не менш високий рівень розчарувань, особливо коли став очевидним той факт, що зростання кількості шкіл та збільшення витрат на освіту самі собою не зменшать рівень бідності, злочинності та безробіття в країні. Дослідник історії США Е. Джейн щодо цього зазначає, що в 60-х рр. ХХ ст. елементами шкільного життя стали відчуженість учнів одне від одного, наркотики, хіпі та інші угруповання, що висловлювали протест оточенню [164, с. 6].

Вищезазначені фактори негативно впливали на культуру американських шкіл, підвищуючи рівень конфліктності внутрішнього середовища навчальних закладів, ворожого ставлення учнів одне до одного, залученості учнів до світу злочинності, що наближало культуру школи за своїми характеристиками, згідно з термінологією сучасних американських теоретиків освіти, до «нестабільної» та «конфліктної» [134].

Отже, виокремлений нами етап відзначається цілою низкою нових суперечливих тенденцій у розвитку культури американської школи. Так, законодавчі акти цього періоду були спрямовані на утвердження таких базових переконань у її структурі, як визнання цінності різних культур та права етнічних меншин здобувати освіту рідною мовою. Проте

посилення соціальних рухів за громадянські права призвели до зіштовхування в межах школи інтересів різних соціальних груп, що значно вплинуло на розвиток культури американської школи цього періоду. Тому її основними характеристиками на цьому етапі є конфліктність, нестабільність, жорстка конкурентна боротьба між членами шкільної організації, їх відчуженість одне від одного тощо.

Розглядаючи *п'ятий етап* (культура високих досягнень періоду загострення глобальної економічної та політичної конкуренції, розвитку нової філософії якості та теорії освітніх реформ) формування культури американської школи (1983р. – початок XXI ст.), наголосимо, що, починаючи з 80-х років XX ст., реформи в освіті, які були ініційовані на основі законодавчих актів США, сприяли процесу якісних змін у культурі американської школи. У цей час нові тенденції в розвитку культури американської школи з'явилися з появою такого історичного для американського шкільництва документу, як доповідь «Нація на межі ризику», що була представлена Конгресу США в 1983 році. Вартою уваги є вже назва цього документа, яка в повному викладі звучить так: «Нація у небезпеці: Нагальна необхідність освітньої реформи: Доповідь Нації та Секретаря Департаменту освіти США. Відкритий лист до американського народу» (далі – Доповідь). Поява Доповіді пов'язана з тим, що з досягненням високих показників охоплення середньою освітою дітей шкільного віку дедалі більшої актуальності набуває відповідність якості освіти вимогам суспільства.

Позитивно, що автори Доповіді не просто задекларували необхідність досягнення високої якості (*excellence*) освіти, але й визначили, що означає, на їх думку, це поняття. У Доповіді йде мова про кілька взаємопов'язаних рівнів якості в освіті: 1) рівень *окремого учня*, що означає навчання на найвищій межі індивідуальних здібностей, яке дозволяє особистості досягти максимальних результатів як у школі, так і в подальшому на робочому місці; 2) рівень *школи*, що означає, передусім, високий рівень очікувань та навчальних цілей щодо досягнень усіх учнів, а звідси – здійснення усіх можливих зусиль щодо надання їм допомоги в досягненні цих цілей;

3) рівень *суспільства*, яке запроваджує таку освітню політику, оскільки вважає, що тільки так воно може підготуватися до викликів швидко змінюваного світу [46, с. 12]. Наголосимо, що перші два рівні напряду пов'язані з предметом нашого дослідження, оскільки індивідуальні позиції учнів, учителів, їх бачення шляхів функціонування навчального закладу є визначальними для його культури. Підкреслено також, що на рівні школи необхідно здійснювати все можливе для забезпечення високих навчальних досягнень учнів. Ці заходи, поряд із іншими, включали й створення в навчальних закладах сприятливого навчального середовища, налагодження ефективної взаємодії всіх членів шкільного колективу, громади тощо. Ми погоджуємося з авторами доповіді, що тільки єдність зусиль на всіх трьох рівнях може забезпечити успіх у досягненні високої якості освіти через розвиток культури американської школи. Вважаємо за потрібне наголосити, що хоча в Доповіді визначено, що реформи мають відбутися в тому числі й на рівні школи, але в аналізованому документі недостатньо чітко зазначено механізми здійснення таких змін, більше того не приділено уваги культурі школи як важливому фактору успішності реформ.

Варто відзначити, що однією з цілей Доповіді було вирішення проблеми соціальних суперечностей та занепаду духовності в американському суспільстві. Так, у Доповіді зазначено, що в небезпеці опинились «інтелектуальні, моральні та духовні сили народу, що визначають у своїй єдності основу суспільного ладу». Високий рівень освіти був названий «необхідною умовою існування вільного демократичного суспільства та розвитку спільної культури, особливо в країні, що пишається своїм плюралізмом та свободою особистості» [46, с. 7].

Зазначимо, що незважаючи на те, що безпосередньо після оприлюднення Доповіді не було ухвалено жодного законодавчого акту, який би стосувався реформування освітньої системи, вартість цього документа полягає в тому, що він став основою для побудови нової стратегії реформування американської системи освіти. Наголосимо, що хоча пріоритетними в цій стратегії стали процеси,

спрямовані на реформування змісту освіти, освітніх стандартів та управління школою, вона забезпечила передумови для розвитку культури середніх навчальних закладів США на законодавчому рівні.

Зауважимо, що в аналізованому нами документі чітко не наголошується на необхідності реформ культури американської школи, але він дав привід широкому колу зацікавлених осіб (освітніх політиків, науковців, практиків, представникам широкої громади) обговорювати цю проблему, що позначилося на подальших політичних ініціативах, пов'язаних із реформами американської освітньої системи.

Так, дослідники американської системи освіти звертають увагу уряду на те, що процеси, які відбуваються в навчальному закладі, формують культуру школи, безпосередньо впливають на досягнення учнів [95; 96; 169; 219; 229]. Дослідник С. Спанбауер, зокрема, підкреслює: «Нам необхідні зміни в культурі усієї освітньої системи, передусім треба позбавитися авторитарного управління і бюрократичних практик, які роками вкорінювалися в нашу освітню систему» [273, с. xvii]. Р. Россмільлер та Е. Холкомб у доповіді «Створення ефективних шкіл для тривалого вдосконалення освіти» («The effective school process for continuous school improvement») на щорічному саміті Американської асоціації дослідників освіти (American Educational Research Assosiation) у 1993 році заявили, що основною перешкодою в процесі реформування американської системи освіти «виявляється, є недостатність знань і вмінь, потрібних для досягнення довготривалих змін у культурі школи» [244, с. 4]. Цю думку було підтримано в дослідженнях Р. Сайденер, де, зокрема, зазначається, що зміни, які необхідно здійснити для досягнення високої якості американської освіти, потребують змін у її культурі – і перш за все підвищення рівня співробітництва в школі [271]. Партнерські стосунки між членами шкільного колективу, сім'ями учнів, громадою й самими учнями дозволяють створити таке середовище в школі, яке сприятиме академічному успіху завдяки «озброєнню учнів баченням мети» своєї діяльності [66, с. 149]. Отже, американські теоретики освіти переконані в тому, що культура школи, заснована на спільній відповідальності за високі

навчальні показники учнів, забезпечить реалізацію мети освітніх реформ – високі навчальні результати для всіх учнів [72; 115], а тому освітні законодавчі акти повинні враховувати необхідність змін у культурі американської школи.

Починаючи з 90-х років ХХ ст., було прийнято низку законодавчих актів, які на федеральному рівні визначили напрямок реформування американської системи освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. Аналіз освітніх реформаційних ініціатив 90-х років ХХ – початку ХХІ ст. показує, що їх особливістю є намагання підвищити якість освіти шляхом розвитку культури американської школи (див. Додаток В).

Отже, аналіз освітніх ініціатив американського уряду 80-х років ХХ – початку ХХІ ст. дозволяє стверджувати, що їх запровадження спричинило зміни в культурі школи, пов'язані, перш за все, із запровадженням стандартів якості освіти, підвищення вимог до професійного розвитку вчителів, до дисципліни та безпеки в навчальних закладах, партнерства з батьками та громадою в цілому.

Крім того аналіз вищезазначених законодавчих актів дає змогу стверджувати, що на цьому етапі було офіційно визнано цінність усіх етнічних культур, що розвивались на території США. У цьому контексті важливим, на нашу думку, є вплив філософії постмодернізму на американські суспільні цінності та культуру школи. Дослідники в галузі філософії американської освіти вважають, що філософія постмодернізму на цьому етапі справила значний вплив на перебудову самої ідеології існування американської школи, її базових переконань і цінностей, і, як наслідок, культури школи. Як зазначають вітчизняні та зарубіжні дослідники [10; 35; 132; 162; 221], до характерних рис постмодернізму варто віднести еkleктичність, демократичність, толерантність, негативізм, скептицизм, плюралізм, вільнолюбство, відмову від універсальних норм, правил, принципів, цінностей, безсистемність, плюралізм думок і підходів, критику ідеології нового часу, яка ототожнюється з ідеями прогресу, свободи та науки. Постмодернізм обґрунтовує й культивує новий образ людини – вільної, незалежної, непокірної, з одного боку, та самотньої, невизначеної, хаотичної – з іншого, яка на противагу

суспільним цінностям надає особистим і родинним роль провідних. Постмодерністи обстоюють неможливість існування єдиної загальноприйнятої ідеології та шкали цінностей, якими має керуватися суспільство, натомість вони наполягають на збереженні цілісності людини й забезпечення права на її автономне існування. Вони наголошують на необхідності деконструкції (аналізу й переоцінки) досвіду та надбань попереднього й сучасного поколінь, визнають право представників різних народів на життя за власними правилами та традиціями, одночасно закликаючи всіх до пошуку спільного в різноманітному [90; 128].

Таким чином, американський постмодернізм, найбільш інтенсивний розвиток якого припадає на 90-ті роки ХХ століття, очевидно, вніс свої корективи в розвиток культури американської школи, спонукаючи американських теоретиків освіти й філософів освіти до вироблення нових підходів до сутності та змісту існування школи, етичних норм взаємодії членів шкільного колективу, освітніх цілей, форм оцінювання, методів та способів навчання й виховання.

Виходячи з ідей постмодерністів, що реальність твориться окремими особами й групами людей і в кожного з них свої цілі й своє бачення реальності, то пізнання реальності і її створення повинно відбуватися в постійному діалозі [266, с. 105]. Звідси випливає, що створення нової культури співробітництва в школі повинно проходити в постійній співпраці членів шкільного колективу, у результаті обміну цілями й переконаннями.

Можемо стверджувати, що розвиток культури американської школи впродовж п'ятого етапу відбувається на засадах, співпраці, спільного обговорення та вироблення стратегій розвитку шкільної організації тощо. Зазначимо, що партнерство між членами шкільної громади – учителями, адміністрацією школи, батьками учнів та ін. – є традиційною ознакою американської культури школи протягом усієї її історії. Проте даний етап її розвитку характеризується появою нового розуміння місії партнерства як спільної відповідальності перед державою за результати своєї діяльності. Школа виступає в цьому контексті важливим

засобом досягнення конкурентоспроможності американської нації, що зумовлює необхідність об'єднання зусиль кожного члена шкільної громади заради цієї мети. Проявом цього процесу є: пропагування сучасними американськими психологами та теоретиками освіти думки про те, що життя шкільної організації повинно існувати на основі принципів демократії та справедливості; учні разом із адміністрацією та вчителями мають створювати правила і норми поведінки в школі, визначати форми покарання та заохочення, розробляти правила позаурочної діяльності; інтенсифікація та розширення форм співпраці сім'ї, громади (закладів охорони здоров'я, соціальних служб, служб правопорядку тощо) та школи.

Таким чином, аналіз історичних та соціально-економічних умов розвитку культури американської школи дозволив нам виокремити найважливіші чинники (див. рис. 1.3), що сприяли формуванню її специфічних рис.

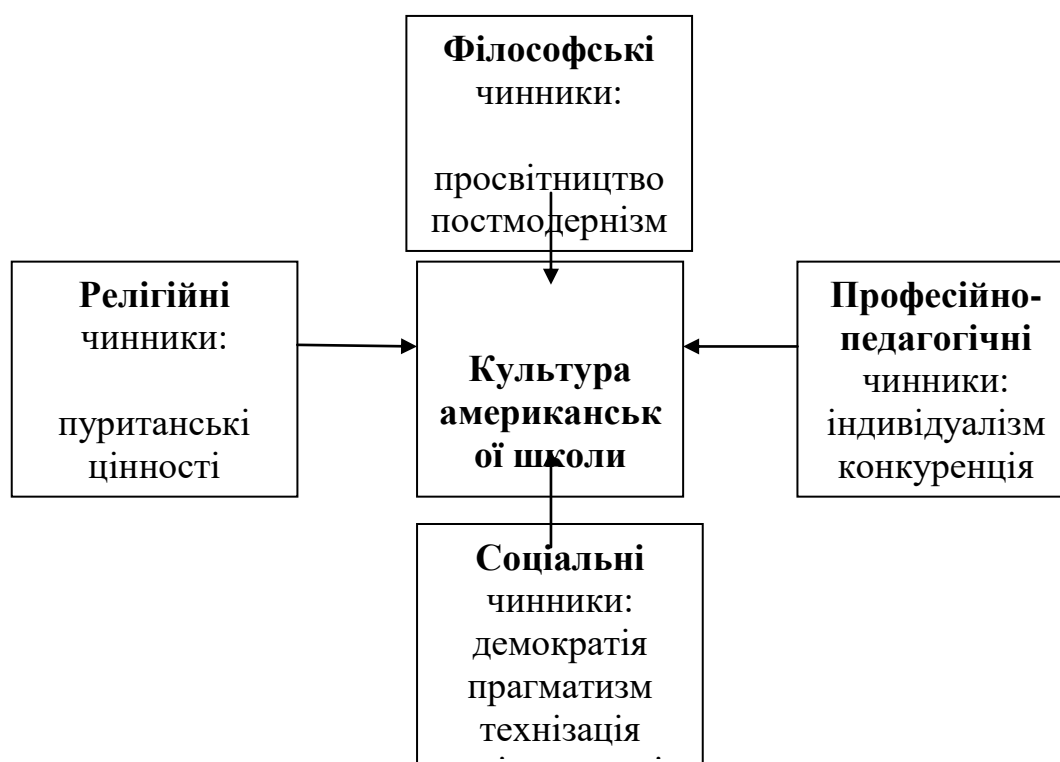


Рис. 1.3. Чинники формування культури американської школи

Таким чином, серед специфічних рис культури американської школи можемо назвати такі:

- демократичність;
- поєднання колегіальності та індивідуалізму;

- синтетичність (увібрала риси європейської культури перших поселенців);
- відкритість до нових ідей, здорового ризику;
- висока адаптивність (відсутність жорсткого бюрократизму сприяє процесу запровадження нових культурних практик);
- індивідуальність (кожна школа відрізняється традиціями, філософією та іншими атрибутами).

Отже, у результаті дослідження виявлено наявність закономірної залежності розвитку культури американської школи від історичних та соціально-економічних умов, які включають широке коло складових, проаналізували їх вплив на розвиток культури американської школи, визначили історичні етапи її становлення й розвитку, а саме: 1) пуританська культура; 2) громадянська культура; 3) прагматична культура; 4) протестна культура; 5) культура високих досягнень. Визначено, що культура американської школи розвивалась від цінностей авторитаризму через конкуренцію між членами шкільної організації до співробітництва. Провідні сучасні теоретики освіти США стверджують, що школа має бути єдиною громадою, ком'юніті з унікальним духом співробітництва та спільної активності, відповідальності, але разом із тим життя в ній не повинно бути відірваним від того, що є за стінами школи; школа має перетворитися з суто навчального на навчально-виховний заклад, де людям комфортно співпрацювати та спілкуватись, чого можна досягти завдяки усвідомленню і врахуванню ролі культури школи.

### **Висновки до розділу 1**

Використання методів синтезу, порівняння та абстрагування, дозволило виявити генезу концептуальних підходів в американській теорії освіти, покладених в основу визначення ролі культури школи в досягненні навчальних результатів учнів:

1. Соціологічний підхід. Американські соціологи Дж. Коулмен та К. Дженкс стверджували абсолютний пріоритет походження учня та соціальних умов його проживання як факторів успішності навчання в школі. Значущість культури

школи складає незначну частку від загальної сукупності впливів. Результати досліджень Коулмена-Дженкса на певний час підірвали переконаність суспільства в необхідності реформування американської школи та її культури.

2. Процесуальний підхід. Висновки досліджень У. Бруковера, Р. Едмондса та М. Раттера є цінними для розвитку вчення про культуру школи, оскільки в них ідеться про те, що організація навчальної діяльності (культура навчального процесу – learning culture) відіграє суттєву роль у досягненні навчального результату учнів. На цьому етапі було встановлено зв'язок між феноменом культури школи та ефективністю її діяльності. Значного розвитку набув рух удосконалення школи, у контексті якого підкреслювалася виняткова важливість культури школи та системи цінностей, на яких вона ґрунтується, як чинника освітніх змін.

3. Організаційний підхід. У центрі уваги дослідників (В. Чарлз, Л. Хілл, М. Герет, Г. Хофстед) перебувала проблема взаємозв'язку розвитку організаційної культури та ефективного лідерства, культури школи та освітніх змін.

На основі застосування методів термінологічного аналізу та контент-аналізу визначено, що в американській теорії освіти існує кілька підходів до тлумачення поняття «культура школи», узагальнення й систематизація яких дозволили трактувати досліджуване поняття як сукупність професійних практик, норм поведінки, базових цінностей і базових установок, які реалізуються та поділяються всіма членами шкільної організації.

Застосування методу системно-структурного аналізу уможливило виокремлення основних підходів до структурування культури школи: підхід горизонтальної (А. Харгрівс) та вертикальної (Е. Шейн) ієрархії. Згідно з першим, до структурних елементів культури школи належать норми, оціночні ставлення і переконання членів шкільної організації та стосунки між ними. Відповідно до другого, у культурі школи виділяють рівень артефактів і практик, цінностей і норм та рівень базових переконань. Останній із названих рівнів визначено як базовий; на його основі

формується рівень цінностей, які, у свою чергу, візуалізуються через артефакти та практики.

Встановлено, що найбільш поширеною в американській теорії освіти є типологія культури шкільної організації, що базується на цінностях. Згідно з нею дослідниками виділено чотири типи організаційної культури: культура, орієнтована на владу і силу; рольова культура; культура, орієнтована на завдання; культура, орієнтована на особистість.

Доведено, що зі зміною акцентів освітньої політики США в досліджуваний період у американській теорії освіти стали фігурувати нові типи культури школи: *культура високих досягнень* (пов'язана з глобалізаційними тенденціями, що призвели до загострення економічної конкуренції та поставили питання про світові стандарти, якість освіти, звітність); *культура співробітництва* (пов'язана з необхідністю подолання негативних наслідків загострення конкуренції між школами, вчителями, учнями); *культура безпечного та турботливого середовища* (зумовлена завданнями подолання моральної кризи в суспільстві, проявів насильства та злочинності в школі).

З'ясовано, що до основних функцій культури школи сучасні американські педагоги-теоретики (Р. Бейтс, Дж. Девід, Е. Холл, Т. Діл, Л. Смірч) відносять: підвищення рівня унормованості життя шкільної організації (унормовання), сприяння позитивній ідентифікації працівників зі своїм навчальним закладом (ідентифікація), узгодження особистих інтересів членів шкільної організації та інтересів усієї організації (активізація), підвищення організаційної ефективності та покращення етики управління школою (демократизація), вирішення зовнішніх проблем та підтримка внутрішніх зв'язків навчального закладу (стабілізація).

Виявлено, що в американській теорії освіти існує принаймні два підходи до виокремлення етапів розвитку американської школи: за політичними критеріями та за соціально-економічними змінами. Історики американської освіти на основі політичних критеріїв (наявність–відсутність держави) визначають колоніальний (1607–1787 рр.) та національний етапи (1787 р. – до сьогодні). Відповідно до кардинальних політичних змін в американському суспільстві сучасні теоретики освіти

США окреслюють три етапи розвитку американської школи: 1) колоніальний (1607–1776 рр.), 2) революційний (1776 р. – початок ХІХ ст.), 3) національний (ХІХ ст. – до сьогодні).

Аналіз численних джерел у галузі теорії освітніх реформ дав змогу стверджувати, що особливості розвитку культури американської школи зумовлені впливом складної сукупності культурно-історичних, соціально-політичних, соціально-економічних та педагогічних чинників, що визначили домінування певних суспільних і професійно-педагогічних цінностей. На їх основі формувалися відповідні цінності й норми поведінки в школі, які складають найбільш доступний для інтерпретації рівень культури навчального закладу.

У ході дослідження визначено й теоретично обґрунтовано основні історичні етапи становлення й розвитку культури американської середньої школи, а саме:

- 1) пуританська культура періоду колонізації Америки та створення перших шкіл громадами колоністів (1607–1776 рр.);
- 2) громадянська культура періоду державо- та націєтворення, поширення на освіту ідей демократії і філософії Просвітництва (1776 р. – перша половина ХІХ ст.);
- 3) прагматична культура часів розвитку промислового виробництва, демократизації доступу до освіти, прагматизації її змісту (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.);
- 4) протестна культура періоду активізації боротьби за соціальну справедливість та забезпечення рівного доступу до освіти (60-ті–70-ті рр. ХХ ст.);
- 5) культура високих досягнень періоду загострення глобальної економічної та політичної конкуренції, підвищення вимог суспільства до якості освіти для всіх (1983 р. – початок ХХІ ст.).

Таким чином, у результаті здійсненого порівняльно-історичного, хронологічного та причинно-наслідкового аналізу етапів розвитку культури американської школи виявлено, що вона розвивалася доволі суперечливо, однак завжди являла собою відображення цінностей американського суспільства в цілому та місцевої громади зокрема.

## РОЗДІЛ 2

### СТРАТЕГІЇ ТА МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США 80-х РОКІВ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

#### 2.1. Розвиток культури високих досягнень в американській школі

Провідним завданням реформ середньої освіти в США досліджуваного періоду стало запровадження стандартів світового рівня. Крім того, теоретики та практики сучасних освітніх реформ США вказують на необхідність шукати причину можливих невдач діяльності школи в недосконалому підході до професійного розвитку вчителів, що покликала до життя необхідність втілення стратегії «вдосконалення шкільного персоналу». Учителі є основною рушійною силою змін у контексті освітніх реформ, а відтак необхідно враховувати вплив їх мотиваційних, ціннісних характеристик на перебіг реформ. Аналіз законодавчої бази реформ освіти США 80-х років ХХ – початку ХХІ ст. дає змогу стверджувати, що уряд розглядав розширення повноважень та відповідальності шкільного персоналу як запоруку успішності реформаційних процесів в освіті. Так, у документі «Нація в небезпеці» висловлюється наполеглива рекомендація розвитку сильного шкільного лідерства, що розглядається як засіб удосконалення школи [46, с. 38]. У законодавчих актах 90-х років ХХ ст. (див. п. 1.2) підкреслюється необхідність не лише формування в учителів лідерських навичок, а й те, що необхідною є спільна робота вчителів, здатних до самостійних рішень. Це забезпечить сталий розвиток культури школи заради підвищення якості її діяльності [263].

Законодавчі акти сучасного етапу реформ середньої освіти США, проаналізовані нами в попередньому розділі дисертаційного дослідження, є свідченням офіційного визнання урядом існування низки важливих проблем у школах, серед яких – якість навчальних результатів учнів, насильство в школі, проблеми професійного розвитку вчителів та недостатньої готовності шкільного персоналу до якісного оновлення культури навчальних закладів, до виявлення лідерських якостей.

Політичні ініціативи уряду та федеральних органів управління освітою сприяли активному обговоренню науковцями питання про найоптимальніші шляхи розвитку американських шкіл на основі оновлення їх культури. При цьому вчені висловлюють переконання, що встановлення безпечного середовища в школах, професійний розвиток учителів неможливо здійснювати ефективно без зміни принципів управління навчальними закладами. У зв'язку з цим сучасних американських дослідників цікавить питання первинності й співвідношення шкільного лідерства, характеру управління школою та її культури.

Відзначимо, що в американській теорії освіти існує дві наукові школи, які притримуються протилежних точок зору стосовно зв'язку культури школи та характеру управління навчальним закладом: так звані «функціоналісти» (functionalists) (Е. Шейн, Д. Денісон, Е. Мішра, Б. Шнейдер, Х. Голдстейн, Д. Сміт та ін.) та «антропологі» (anthropologists) (Дж. Меіндл, С. Ерліч, Дж. Дакеріч, В. Мік, Л. Сміріч та ін.) [252, с. 148]. Так, перші обстоюють думку про те, що особливості управлінської структури, характер шкільного лідерства є визначальним фактором формування в навчальному закладі культури певного типу. Самі ж лідери шкільної організації є в такому разі «архітекторами культурних змін через конкретні дії або через свою роль символів навчальних закладів» [252, с. 148]. З іншого боку, дослідження «антропологів» піддають сумнівам здатність лідерів самостійно творити та змінювати тип культури школи. Навпаки, лідерство і характер управління школою є частиною її культури, вони невіддільні від неї. Змінити ж її можна шляхом колективного професійного розвитку всього персоналу [252, с. 148].

Вищеназвані урядові ініціативи були підтримані Американською федерацією вчителів (The American Federation of Teachers), що є однією з найбільших професійних спілок учителів у США. Так, президент Федерації Р. Веінгартен свого часу висловила переконання: «Врешті решт учителі повинні мати реальну можливість участі в реформах. Ми знаємо роботу школи зсередини, і якби вчителі мали хоча б право голосу під час реформ, ми б змогли зробити реформи дієвими» [286, с. 1]. Федерація виступила з підтримкою заходів щодо посилення

співпраці між учителями в межах школи, зміни ролі директора, навчання вчителів шляхом запровадження програм розвитку вчительського лідерства, створення чартерних шкіл тощо. Інша освітня організація – «Товариство виховуючої освіти» (Character Education Partnership – CEP) – виступила із заявою, що сучасний етап розвитку американської освіти є знаковим і має всі передумови для якісного оновлення [106, с. 1]. Успішні школи, наголосило CEP, до числа яких товариство зарахувало ті, в яких високими є навчальні досягнення учнів та рівень їх морально-етичного розвитку, мають позитивну, ефективну культуру, яку було названо «культурою високих досягнень» («culture of high achievement») [106, с. 5].

Заява CEP «Розвиток та оцінка культури школи: новий рівень звітності для шкіл» («Developing and Assessing School Culture: A New Level of Accountability for Schools». Далі – Заява), оприлюднена у 2010 році, має практичне значення для освітян, оскільки в ній визначено характерні риси позитивної культури школи, яку автори документа прагнуть бачити в усіх навчальних закладах США. Серед них, зокрема названо: високий рівень очікувань від навчальних та інших досягнень учнів, безпечне середовище в школі, турботливе ставлення до кожного члена шкільної організації, наявність спільних цінностей, довіра, використання ефективних методів навчання та формування курикулуму, високий рівень зацікавленості учнів та їх максимальне залучення до життя навчального закладу, висока професійна культура персоналу, наявність партнерських зв'язків із сім'ями учнів та громадою в цілому [106, с. 1]. Фокусування на якомусь одному аспекті шкільних реформ – створення безпечного середовища, підвищення навчальних стандартів, розвиток персоналу чи залучення батьків – що, на жаль, за переконанням авторів Заяви, часто має місце, не дасть бажаного результату. Крім того, однаково важливо, щоб школа несла відповідальність не лише за досягнення учнів у математиці чи читанні, а й за розвиток власної культури, включаючи «навички роботи в XXI ст., готовність учнів навчатися в коледжах та бути відповідальними громадянами» [106, с. 2].

За результатами масштабних проектів, ініційованих СЕР за підтримки Департаменту освіти США, таких як «Національна школа морального виховання» («National School of Character» 1998–2006 рр.), «Співпраця заради академічного, соціального та емоційного навчання» («Collaboration for Academic, Social, and Emotional Learning» 2003 р.), «Школи справедливої спільноти» («Just Community Schools» 2006 р.) тощо, у Заяві СЕР визначено умови ефективного розвитку культури високих досягнень. Далі звернемося до характеристики зазначених умов.

1. Школи повинні мати чіткі й зрозумілі критерії успіху. Іншими словами, вони повинні бути підзвітними зовнішнім стандартам, за якими можливо за допомогою тестів перевірити результати розвитку культури школи. Попри те, що тести як форма звітності мають суттєвий недолік (обмежені уявленням їх авторів про успішну школу), вони дозволяють перевірити прогрес школи щодо прищеплення учням навичок, необхідних для людини ХХІ ст. – уміння шукати креативні рішення проблем із урахуванням етичних норм, здатність до співробітництва, толерантність, повага до прав людини та соціальної справедливості тощо.

2. Освітняни повинні мати чітке уявлення про те, що таке культура школи. Існує нагальна необхідність вироблення загальнонаціональної наукової лексики в цьому питанні. До цього часу науковці та освітні практики використовують різні підходи до тлумачення таких понять, як культура, клімат школи та інших дотичних до них. Звідси – відсутність можливості створення зрозумілих усім критеріїв для перевірки рівня розвитку культури школи, про що йшлося в попередній умові.

3. Школи повинні мати інструментарій для розвитку культури та перевірки своїх досягнень у цьому напрямку. Проблемою є те, що цей аспект активно обговорюється науковцями, проте результати останніх досліджень недостатньо повно й оперативно доводяться до відома освітян-практиків на рівні навчальних закладів [106, с. 5–7].

Разом із тим зазначимо, що у зв'язку з прагненням США досягти світових стандартів якості в середній освіті, уже в 90-х роках ХХ століття зростають вимоги суспільства до результатів

роботи вчителів: вони повинні забезпечити досягнення високих академічних показників усіма учнями, незважаючи на різницю в їх походженні, вихованні й рівні здібностей. Крім того, тиск на вчителів зростає ще й тому, що вони мали не лише забезпечити глибоке розуміння учнями навчального матеріалу з ключових шкільних предметів, а й розвинути в дітей навички застосування знань для вирішення реальних життєвих проблем. Для цього вчителі повинні орієнтуватися в наявних проблемах учнів різного соціального походження та розуміти практичний потенціал навчальних предметів [89, с. 2].

Таким чином, змінюється сама концепція якісного викладання (good teaching) в сучасній американській теорії освіти – від навчання школярів базовим умінням до навчання їх навичкам критичного мислення (critical thinking skills) [256, с. 180], що значною мірою вплинуло на появу нової культури викладання: нормами якісного викладання стають такі форми роботи, як коопероване навчання, проблемне навчання, встановлення міждисциплінарних зв'язків тощо. Із появою нових вимог до роботи вчителів змінюється також культура оцінювання – крім «натаскування» на традиційні тести на кшталт «вибери правильну відповідь», учителі мають стати справжніми експертами оцінювання. Це передбачає їх уміння підготувати учнів до більш складних творчих перевірок знань шляхом створення проектів, творчих портфоліо тощо [89, с. 3].

Крім зазначених підходів, нова концепція якісного викладання в сучасній американській теорії освіти передбачає зміну щоденних моделей поведінки і роботи викладацького персоналу в таких аспектах:

- по-перше, уміти співпрацювати з представниками соціальних служб школи, консультантами та іншими спеціалістами задля забезпечення успішного навчання учнів;

- по-друге, із більшою відповідальністю ставитися до створення безпечних умов у школі у зв'язку з ростом рівня криміногенності в суспільстві й навчальних закладах, зокрема;

- по-третє, не лише давати учням знання, а й допомагати їм ставати повноцінними успішними громадянами [89, с. 2–3].

Як зазначає дослідниця Х. Шачар, формування культури високих досягнень на практиці потребує створення і дотримання нових традицій, які забезпечать вироблення нових моделей професійної поведінки персоналу навчального закладу [259, с. 549–550]. Саме вони виступають необхідною зв'язуючою ланкою між ознайомленням учителів із теоретичною інформацією про нові методи викладання, тренінгами, конференціями тощо та вдосконаленням школи й досягненням учнями бажаних академічних показників, що є кінцевою метою розвитку культури високих досягнень (див. рис. 2.1).

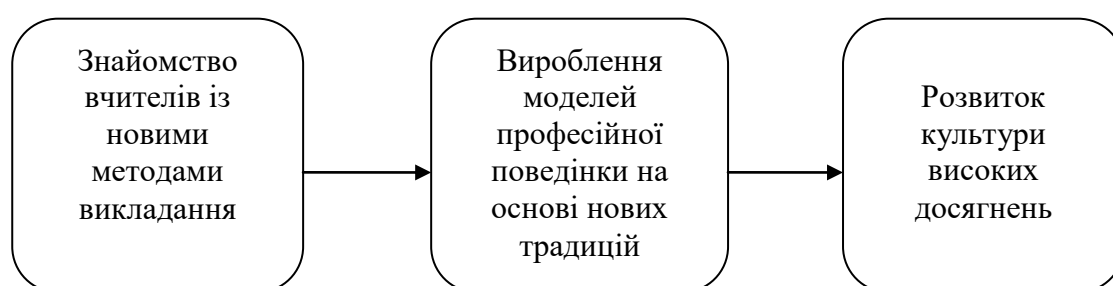


Рис. 2.1. Запровадження нових традицій як чинник розвитку культури високих досягнень [259, с. 550]

За матеріалами дослідження Х. Шачар, зазначеними новими традиціями стають, зокрема, такі: колегіальна постановка цілей на близьку та далеку перспективу, створення плану заходів по їх досягненню, визначення стратегії впровадження плану, його зовнішня оцінка шляхом залучення необхідних спеціалістів, спільна робота по досягненню поставлених цілей із обговоренням проміжних результатів.

Близькими до аналізованих нами вище тверджень Х. Шачар є висновки іншого американського дослідника П. Сенге, який стверджує, що вдосконалення школи не може бути результатом покращення роботи окремого вчителя. Тому соціальною одиницею, з якої необхідно починати формування культури високих досягнень, є група (у нашому випадку – педагогічний персонал школи, тобто вчителі). Таким чином, якщо вчителі в навчальному закладі не навчаються й не змінюються разом, то зміни в професійній поведінці окремих із них будуть, швидше за все, не більш, ніж випадковим епізодом, оскільки ці зміни не були прийняті як

частина загальношкільної професійно-педагогічної політики в контексті нових традицій навчального закладу [257, с. 114].

Дослідник С. Спанбауер ставить питання розвитку нової культури школи більш широко, зокрема він підкреслює: «Нам необхідні зміни в культурі усїєї освітньої системи, передусім треба позбавитися авторитарного управління і бюрократичних практик, які роками вкоріювалися в нашу освітню систему» [273, с. xvii].

Суголосно такому підходу Р. Россмїллер та Е. Холкомб у доповіді «Процес розвитку ефективних шкіл для тривалого вдосконалення освіти» («The effective school process for continuous school improvement») на щорічному саміті Американської асоціації дослідників освіти (American Educational Research Assosiation) у 1993 році заявили, що основною перешкодою в процесі реформування американської системи освіти «виявляється, є недостатність знань і вмінь, потрібних для досягнення довготривалих змін у культурі школи» [244, с. 4]. Цю тезу було підтримано в дослідженнях Р. Сайденер, де зокрема, зазначається, що зміни, які необхідно здійснити для досягнення високої якості американської освіти, потребують змін у її культурі – і перш за все підвищення рівня партнерства між усіма членами шкільної і місцевої громади [263]. Партнерські стосунки між членами шкільного колективу, сім'ями учнів, місцевою громадою й самими учнями дозволяють створити таке середовище в школі, яке сприятиме академічному успіху завдяки «озброєнню учнів баченням мети» своєї діяльності [66, с. 149]. Стрижневою ідеєю розвитку культури високих досягнень, на думку одного з сучасних американських теоретиків освіти К. Беззіна, є переконання в тому, що реальні процеси вдосконалення школи мають самоврядний характер [60, с. 159]. Такі процеси є більш ефективними, коли школа є організацією, що може впливати на зміст місцевих і національних освітніх програм, у поєднанні з державною підтримкою школи [68, с. 40]. Іншими словами, коли школи мають право й можуть працювати в режимі автономії та одночасно підтримки, вони мають набагато кращі перспективи для вдосконалення.

У контексті розгляду досліджуваної нами проблеми проаналізуємо механізм формування культури високих досягнень у так званих *професійних навчальних громадах* (professional learning community – PLC). Центральною метою їх створення є підвищення якості навчальних досягнень учнів, що забезпечується постійною увагою до процесу їх навчання, а також безперервним професійним розвитком персоналу школи. Такий розвиток здійснюється в цілком інший спосіб, ніж у традиційних американських школах. Так, серед сучасних американських учителів поширеною є думка, що традиційні окружні або шкільні тренінгові програми не задовольняють їх реальних професійних потреб. Такого роду заходи, як правило, є короткотерміновими, нечисленними за кількістю учасників семінари, під час яких експерти виступають перед початківцями [227; 232].

Ми погоджуємося з думкою американського теоретика освіти Дж. Філіпса про те, що таке бачення професійного розвитку вчителів є застарілим і несумісним із сучасним баченням освітніх реформ. Зрештою в американській науковій думці з більш вузької концепції підвищення кваліфікації персоналу (staff development) розвинулась концепція неперервного професійного розвитку (professional development) [227, с. 241]. Згідно з нею, для того, щоб школа і вчителі забезпечували високі академічні показники для всіх учнів, необхідний постійний (неперервний) професійний розвиток учителів.

Достатньо поширеною серед науковців є думка, що досліджувана тенденція репрезентує появу нової парадигми професійного розвитку вчителів. Згідно з цією парадигмою, професійний розвиток учителів відбувається кожного дня в процесі роботи в команді з іншими учителями, які несуть спільну відповідальність за навчальні показники всіх учнів [85; 113; 155; 156; 243]. Така парадигма не виключає формальні тренінгові програми, а також навчання в неформальних умовах. Безперечно, для запровадження даної парадигми на практиці необхідні організаційні зміни в школі, а саме створення нової культури школи, яка забезпечить

умови для експериментування, співпраці та тривалого вдосконалення школи як організації.

Американські теоретики освіти Д. Бол (D. Ball) та Д. Коген (D. Cohen) називають вищезазначену парадигму «педагогікою професійного розвитку». Вона характеризується як динамічна взаємодія між учителями та учнями, змістом курикулуму та середовищем. У цій комплексній взаємодії *навчання* (teaching) визначається як «те, що вчитель постійно робить, говорить і думає *разом* з учнями про зміст курикулуму, використовуючи конкретні методи в специфічному середовищі» [52, с. 13]. Таким чином, учитель повинен володіти не лише знаннями з педагогіки, а й мати навички інструктування, здібності менеджера. Крім того, як зазначають А. Бленкстеїн, П. Хоустон та Р. Коул, якщо знання, уміння та основні дії вчителів розглядаються як джерело знань учнів, досягнення учнів значно зростають [61, с. 130]. Саме задля цього учителі у своїй щоденній практиці повинні не боятися імпровізувати, робити припущення, експериментувати й перевіряти результати своїх дій, якщо вони бажають розвиватися [52, с. 30].

На нашу думку, «педагогіка професійного розвитку» достатньо повно втілена в теорії та практиці діяльності професійних навчальних громад. Вони створюють особливий тип культури, «простір», у якому вчителі мають змогу формувати, моделювати професійні стосунки, ділитися інформацією й забезпечуватися взаємною підтримкою колег. Практика створення невеликих, колегіальних громад, які обмінюються конкретними здобутками в процесі щоденної роботи, різко відрізняється від традиційного підходу до розвитку персоналу [253, с. 53].

Разом із тим аналіз англomовних наукових джерел дає нам змогу стверджувати, що існують дві дещо відмінні точки зору американських науковців на шляхи формування культури високих досягнень. Так, одні з них зосереджуються на якості викладання (teaching), інші – на процесі учіння (learning) (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

### Шляхи формування культури високих досягнень у американській науковій думці

Назва наукового підходу	Шляхи реалізації стрижневої ідеї	Автори наукового підходу
Підвищення якості навчальних досягнень учнів через удосконалення процесу викладання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- створення умов підтримки усіх форм професійного навчання вчителів;</li> <li>- підтримка усіх форм співпраці між учителями: взаємовідвідування занять, спільне проектування навчальних планів, створення вчительських кооперацій, мереж тощо</li> </ul>	Б. Ачінстеін [43], Л. Дарлінг-Хемонд [93], Дж. О'Ніл [217] та ін.
Підвищення якості навчальних досягнень учнів через удосконалення процесу учіння	<ul style="list-style-type: none"> <li>- створення умов для активного навчання учнів;</li> <li>- підвищення відповідальності вчителів за навчальні досягнення кожного учня;</li> <li>- сприяння налагодженню професійного діалогу між учителями, командній роботі (work in teams)</li> </ul>	Р. Барт [54; 55], Б. Джойс [167], Р. Марзано [199], Х. Соул [272] та ін.

Систематизовано на основі автентичних джерел [43; 54; 55; 93; 167; 199; 217; 272]

Ми схильні погоджуватись із думкою провідного теоретика PLC Р. Дюфора, що для перетворення школи на професійну навчальну громаду однаково важливим є як професійне зростання вчителів, підвищення якості їх викладання, так і впевненість у тому, що учні свідомо й добросовісно навчаються. Дослідник стверджує: робота PLC будується на переконанні, що запорукою покращення якості процесу навчання з боку учнів є постійний тривалий процес навчання вчителів і підвищення якості їх професійних умінь [108, с. 25]. Натомість неоднозначні трактування терміна PLC, поширені в сучасній американській теорії освіти, на думку Р. Дюфора, можуть створити небезпеку втрати будь-якого його сенсу. Крім того, відсутність точності є перешкодою на шляху реалізації самої концепції школи як організації, що навчається.

З метою усунення неоднозначності та більш глибокого аналізу досліджуваної тенденції розвитку культури американської школи вчений у кількох публікаціях формулює основні ідеї, на яких вона ґрунтується. Далі звернемося до їх характеристики.

1. Забезпечення розвитку культури навчання, створення умов для того, щоб учні свідомо навчалися. Так, модель школи як організації, що навчається, базується на переконанні, що центральною місією формальної освіти є не стільки навчати учнів, а навчити їх навчатися. Таким чином, учителі зосереджують увагу на навчанні кожного учня, а отже, мета «якісна освіта для всіх» «перестає бути політичною гіперболою» [110, с. 6]. Для досягнення цієї мети члени PLC створюють і керуються чітким і переконливим баченням того, якою має стати школа, щоб допомогти всім учням успішно навчатися. Члени PLC приймають колективні зобов'язання, в яких кожному відведена цілком конкретна роль у перетворенні школи на організацію, що навчається, а також ставлять результатоцентровані цілі для перевірки свого прогресу. Основними методами підвищення навчальних досягнень учнів є об'єднання зусиль учителів із метою визначення того, що має вивчати кожен учень, своєчасне втручання в процес навчання учнів із метою його вдосконалення, контроль за наданням учнями додаткового навчального часу чи консультацій, якщо це їм необхідно, а також розширення і збагачення навчального матеріалу, якщо учні вже досягли визначених стандартами результатів.

Р. Дюфор зазначає, що вчителі традиційних шкіл пропонують кілька варіантів навчання невстигаючих учнів: спрощення навчального матеріалу, надання спеціальної освіти, зниження рівня вимог до окремих учнів у межах класу, надання додаткових освітніх послуг учням поза межами школи або взагалі відрахування зі школи. Натомість концепція школи як організації, що навчається, згідно з Р. Дюфором, вирішує проблеми невстигаючих учнів на таких принципах:

- неперервність. Учительський персонал неперервно спостерігає за учнями, а тому швидко ідентифікує тих, яким необхідний додатковий час і підтримка;

- орієнтація більшою мірою на своєчасну допомогу, а не на відновлення. Упродовж навчання вчителі беруть активну

участь у процесі навчання учнів, як тільки виникає необхідність у допомозі, а не покладаються на літні школи, повторні чи додаткові курси;

- директивність. Замість *заохочення* учнів шукати додаткової підтримки навчальний план *вимагає* від них витратити додатковий час та отримувати додаткову допомогу, доки вони не опанують необхідний навчальний матеріал [110, с. 7–8].

Як уже зазначалося, в PLC навчання вчителів перетворюється на невід'ємний від щоденної практики процес [224, с. 5]. Отже, зосередження на процесі навчання як основна ідея в PLC охоплює як учнів, так і вчителів, і всі наступні ідеї, на яких ґрунтується концепція школи як організації, що навчається, зумовлені нею.

2. Формування культури співпраці. Члени шкільного колективу в PLC – це команда однодумців, робота яких є взаємозалежною. Вони працюють для досягнення спільної мети – якісне навчання всіх учнів. Теоретик PLC Р. Дюфор зазначає: «Команда є двигуном, який забезпечує виконання зусиль PLC, і водночас це фундамент усієї організації. Значення командної роботи в процесі розвитку й поліпшення шкільної організації важко переоцінити» [107, с. 6].

Найбільш важливим є те, що командна робота сприяє появі в персоналу школи відчуття громади. Це дає можливість учителям навчатися один в одного. У переважній більшості випадків, як свідчать опитування дослідниками PLC членів професійної навчальної громади, поштовхом для їх професійного росту та вдосконалення був досвід колег. Можливість «бачити професійними очима один одного» сприяє зростанню довіри й поваги до колег, створенню колективного досвіду роботи [224, с. 13]. Набуття вчителями нових знань і навичок таким шляхом зрештою змінює практику їх роботи. За таких умов учителі поступово починають сприймати цілі діяльності PLC як такі, що співзвучні з їх власними цілями й професійними потребами. Це явище американські теоретики освіти пов'язують із особливостями культури професійної навчальної громади. Таким чином, спільна командна робота сприяє появі когерентності як риси культури PLC [126, с. 917–920].

Важливо наголосити, що співпраця сама по собі не веде до покращення результатів, доки члени команди не зосередяться на необхідних для цього цілях. На думку Р. Дюфора, співпраця повинна бути засобом досягнення мети, а не самоціллю. У багатьох школах, що працюють за традиційною моделлю, учителі виявляють бажання співпрацювати з різних питань, доки в центрі уваги не опиняється їх власна робота в класі. Відмінною рисою PLC є те, що співпраця в ній є систематичним процесом, у якому вчителі працюють разом, взаємозалежно, із метою вплинути на їх практику роботи в класі таким чином, щоб це призвело до покращення навчальних досягнень учнів, професійного розвитку членів команди й школи в цілому [108, с. 15–17].

Як зазначає інший теоретик PLC Р. Ікер, школи, які функціонують як організації, що навчаються, характеризуються, як правило, культурою співробітництва. Традиційна для сучасних американських шкіл ізоляція вчителя замінена процесами співпраці, які глибоко вкорінюються в повсякденне життя навчального закладу. Учителів не просто заохочують до співпраці – вони покликані бути активними учасниками колективних зусиль з нарощування потенціалу школи, щоб допомогти всім учням навчатися на високому рівні. Так, учителі, які є членами професійної команди PLC, постійно беруть участь у колективному аналізі не лише передового досвіду викладання, а й передового досвіду навчання. Крім того, члени шкільної організації обговорюють реальність його запровадження, враховуючи рівень розвитку їх нинішньої практики та поточний рівень навчальних досягнень учнів. Отже, вони намагаються дійти консенсусу з життєво важливих для школи питань шляхом створення спільних знань, а не сумарного об'єднання думок [111, с. 67–69]. Ми погоджуємося з думкою дослідника про те, що такий колективний аналіз дозволяє членам шкільної організації розвинути нові навички та здібності, які призведуть до появи нового досвіду. Поступово така підвищена увага до створення спільних знань призводить до фундаментальних зрушень у відносинах, переконаннях та звичках, що є структурними компонентами культури школи.

Наголосимо, що за таких умов значно змінюється роль лідера, керівника школи. Американські теоретики освіти зазначають, що лідерство в PLC, на відміну від більшості традиційних шкіл, ґрунтується не на принципі «влада над» (power over), а на принципі «влада через» (power through) інших із метою забезпечення спільності бачень і цілей [258, с. xix]. Подібні громади можна схарактеризувати як «колектив індивідуальностей, які пов'язані між собою доброю волею, спільними ідеями та ідеалами. Цей зв'язок достатньо сильний, що перетворює колектив багатьох «я» на єдине «ми»» [258, с. vi]. Таким чином, формальний лідер школи разом з учителями створює можливості для функціонування різних моделей прийняття життєво важливих для шкільної організації рішень. Варто зазначити, що за таких умов усі члени шкільної організації, включаючи формального лідера, є членами єдиної команди. Тому вчителі мають змогу додатково долучитися й до управлінського, а не лише до викладацького досвіду колег.

Сучасні американські теоретики освіти також звертають увагу на такий аспект культури PLC, як рівень довіри між їх членами. Так, Р. Макмілан, М. Мейєр та С. Носфілд стверджують, що довіра між директором школи та вчителями – це стосунки, на які впливають обидві сторони. Вони не встановлюються автоматично, а існують на основі певних домовленостей і постійної підтримки. Без достатнього рівня довіри в школі деякі вчителі можуть чинити опір втіленню навіть мінімальних вимог під час здійснення шкільних реформ [195, с. 91]. М. Морісей вказує на наявність довіри між членами шкільного персоналу, взаємоповаги та співпраці вчителів з адміністрацією як важливі ознаки навчального закладу з культурою високих досягнень [207, с. 2]. Дослідники А. Брік та Б. Шнейдер, беручи до уваги цілий комплекс взаємозалежностей, що лежать в основі соціальних зв'язків у межах шкільної організації, зазначають: «Незалежно від того, скільки формальної влади має будь-який член шкільної організації, всі вони залишаються залежними один від одного у справі досягнення бажаних результатів і відчуття важливості власних дій» [68, с. 41].

Таким чином, у школі формується культура розширених прав і можливостей (culture of empowerment) для кожного

члена шкільного колективу. У більшості випадків, на думку Т. Серджіованні, якраз відсутність можливостей для функціонування такого типу культури школи, а натомість наявність сильного харизматичного лідера, стає на заваді запровадження успішних перетворень у шкільній організації, здійснення освітньої реформи в цілому. Таким чином, традиційне бачення школи як формальної організації обмежує шанси розширення прав і можливостей її членів. Тому організація стосунків у межах школи за зразком громади, встановлення виразних особистісних взаємозв'язків, спільних цілей, як це здійснюється в професійних шкільних громадах, є, за переконанням дослідника, більш сприятливою базою для успішної шкільної реформи [258].

Вважаємо, що важливим є той факт, що культура високих досягнень, за переконанням теоретиків PLC, зорієнтована на дію [109; 111; 224]. Вона відзначається більш швидким, порівняно з традиційними школами, перетворенням устремлінь на дії, а бачення – на реальність. Це можна пояснити тим, що вчителі працюють як єдина команда; цінують взаємодію і досвід роботи; усвідомлюють, що найбільш потужно процес розвитку школи відбувається лише за умови здійснення активних дій; беруть участь у колективному аналізі спільних досягнень, який виступає каталізатором для вжиття заходів.

Аналіз сучасних американських наукових джерел, які розглядають особливості функціонування PLC, дозволив нам виокремити ще одну рису культури високих досягнень – орієнтацію на постійне вдосконалення. Так, ми вже зазначали, що невід'ємною рисою школи як організації, що навчається, є постійне прагнення змінити *status quo* і постійний пошук кращого способу досягнення цілей, а також реалізації мети існування навчального закладу в цілому. Ці процеси включають кожного члена шкільного колективу, що передбачає такі дії:

- збір відомостей про поточний рівень навчання учнів;
- розробка стратегій, що спираються на сильні сторони та допомагають усунути слабкі місця в процесі навчання учнів;

- спільне планування реалізації вищезазначених стратегій;
- аналіз впливу змін із визначенням позитивного та негативного досвіду;
- застосування нового здобутого досвіду в наступному циклі безперервних змін [107, с. 2–4].

Метою таких дій є не лише вивчення нових реформаційних стратегій, а й створення умов для постійного навчання – тобто такого середовища, в якому інновації та експерименти розглядаються не як тимчасові завдання чи проекти, які врешті-решт будуть завершені, а як спосіб ведення щоденних справ з довічною перспективою. Крім того, участь у цьому процесі не є привілеєм лідерів, а є відповідальною справою кожного вчителя.

Таким чином, процес співробітництва в PLC спрямований на створення культури високих досягнень, орієнтованої на постійне вдосконалення шкільної організації, яка забезпечує навчання вчителів паралельно зі здійсненням їх щоденної професійної діяльності.

3. Постановка результативних цілей. Для досліджуваного нами етапу реформування американської середньої освіти характерним є постановка завдань підвищення навчальних результатів учнів, тобто результативного характеру діяльності школи (див. п. 1.2), що вимагає від навчального закладу постійного моніторингу досягнень. Спільна робота над покращенням досягнень учнів перетворюється в житті PLC на щоденне завдання кожного вчителя. Кожен учитель бере участь у постійному процесі виявлення поточного рівня досягнень учнів, встановлення цілей для підвищення цього рівня, спільній роботі з досягнення поставлених цілей, а також періодичній перевірці досягнень. Таким чином, кожен член шкільного колективу усвідомлює, що всі спільні дії вчителів – зосередженість на процесі навчання учнів, колективна робота в команді, колективний аналіз досягнень, орієнтація на дію та постійне вдосконалення – повинні оцінюватись не за цінністю намірів, а лише за реальними результатами. Як зазначає Р. Дюфор, «доки ініціативи не будуть піддаватись оцінці на основі реальних результатів, вони будуть являти

собою лише випадкові спалахи в темряві, а не цілеспрямоване поліпшення» [107, с. 4].

Важливо відзначити, що націленість на результат зумовлює необхідність ставити і досягати цілі, які піддаються оцінці, так би мовити, «вимірюванню». Крім того, вона зумовлює потребу у створенні чітких формальних критеріїв, за якими протягом навчального року оцінюється поточний рівень навчальних досягнень учнів. Така оцінка здійснюється, в першу чергу, для того, щоб виявити в навчальному плані найбільш складні для учнів предмети, а також учнів, яким необхідна допомога в їх вивченні. Ще однією метою цих заходів є виявлення вчителями сильних і слабких сторін у процесі власного викладання різних предметів, навчання один в одного задля усунення недоліків та підвищення якості викладання [107]. Отже, систематична оцінка поточного рівня навчальних досягнень учнів є інструментом, який дозволяє вдосконалити процес навчання як учнів, так і вчителів, а, отже, і забезпечити більш результативне функціонування школи як організації, що навчається.

Втілення всіх зазначених ідей на практиці вимагає великих зусиль персоналу школи: фокусування уваги на навчанні учнів більше, ніж на викладанні, спільної роботи над покращенням навчання учнів і усвідомлення відповідальності за результати та постійний професійний розвиток персоналу школи. За умови, якщо вчителі справді докладають усіх можливих зусиль, їх спільні можливості допомогти всім учням у навчанні значно зростають. Таким чином, підвищення або зниження ефективності діяльності професійної навчальної громади залежить не тільки від особливостей її концепції як такої, але й, значною мірою, від найважливішої умови вдосконалення будь-якої школи – відповідальності й наполегливості її персоналу.

Ґрунтуючись на висвітлених ідеях, що характеризують професійну шкільну громаду, можемо сформулювати основні відмінності її культури від культури школи, що функціонує на традиційних засадах (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Порівняльна характеристика культури професійної  
шкільної громади та традиційної американської школи  
[126]**

Професійна шкільна громада	Традиційна американська школа
Мета діяльності школи – забезпечити процес учіння всіма учнями	Мета діяльності школи – забезпечити процес викладання навчальних предметів усім учням
Зосередженість на результаті	Зосередженість на змісті та процесі навчання
Культура високих досягнень, заснована на поведінкових моделях співпраці заради досягнення показників відповідно до державних стандартів	Культура ізоляції, заснована на поведінкових моделях конкуренції заради досягнення показників відповідно до державних стандартів
Оцінювальна культура, спрямована на покращення навчальних результатів учнів	Оцінювальна культура, спрямована на виявлення поточного рівня знань учнів
Практика покращення якості колективної професійної діяльності персоналу для вдосконалення школи як складова культури високих досягнень	Практика професійного розвитку окремих особистостей задля вдосконалення їх персональної професійної діяльності
Розподілене лідерство	Наявність харизматичного лідера
Ефективність дій, успіх детермінований спільними зусиллями, докладеними усіма членами громади	Успіх залежить від зовнішніх впливів

Систематизовано на основі автентичних джерел [68; 107; 109; 196; 207; 258]

Таким чином, аналіз матеріалу порівняльної таблиці 2.2 дає змогу дійти висновку про суттєві відмінності культури професійної шкільної громади від школи, що функціонує на традиційних засадах. І хоча час функціонування PLC є ще досить нетривалим, але американські дослідники вже констатують позитивний вплив особливостей їх культури на навчальні досягнення учнів [182; 193; 277; 278; 297]. Переважно такий ефект забезпечений тим, що школа здатна до організації неперервного професійного розвитку кожного

члена шкільної громади, розподіленого лідерства, до надання пріоритет навчанню над викладанням [107; 168].

Аналіз джерел [107; 111; 182; 193; 224; 277; 278; 297] дозволяє нам виокремити основні характеристики культури професійної навчальної громади (див. рис. 2.2).



Рис. 2.2 Основні характеристики культури професійної навчальної громади

Таким чином, культура високих досягнень в умовах професійних навчальних громад базується на цінностях співпраці, спільної відповідальності. Характерними є такі норми: увага до процесу навчання кожного учня, довіра одне до одного, надання широких прав для всіх членів громади, постійний професійний розвиток учителів задля вдосконалення навчального закладу. Ключовим для культури PLC є переконання педагогічного персоналу, що процес формування культури високих досягнень потребує формулювання результатотоцентованих цілей, високої концентрації зусиль усієї шкільної громади, спільності та узгодженості її дій.

Одним із перших прикладів розвитку культури високих досягнень у практиці професійної навчальної громади, на нашу

думку, став спільний проект Департаменту освіти США та Мерілендського університету, що отримав назву «Маяки пріоритету високих досягнень» («Beacons of Excellence Priority»). Проект було здійснено протягом трьох навчальних років: 1996–1997, 1997–1998 і 1998–1999. У програмі взяли участь шість шкіл із різних штатів, які показали найкращі результати роботи як PLC. Для забезпечення більшої об'єктивності оцінки результатів діяльності PLC було обрано школи з різних за розміром та рівнем урбанізації навчальних округів: Колумбійська початкова та Ітонська середня школа (штат Колорадо), Джексонська та Спрінгерська початкова школа (штат Кентукі), Глендейлська початкова та Вотерсайдська середня школа (штат Небраска) [72, с. 291–292].

Метою програми було створення в зазначених школах умов для перманентного розвитку персоналу в контексті запровадження принципів PLC. З цією метою в навчальних закладах було розроблено кілька моделей практики співробітництва: консультування, співпраця рівних (peer collaboration), спільне планування (coplanning) та спільне викладання (coteaching) [72, с. 287].

*Консультування* в контексті програми являло собою модель співпраці, за якої дві особи з різним досвідом роботи для вирішення певної проблеми спільно залучають третю особу – фахівця більш високого рівня.

Модель *співпраця рівних* передбачає спільну роботу вчителів задля знаходження рішень конкретних проблем, які виникають у класі [291, с. 3].

Названі вище моделі сучасні американські теоретики освіти називають другою хвилею в еволюції співпраці, котра розглядає співпрацю як засіб вирішення професійних проблем. На противагу їм спільне планування й спільне викладання – це діяльність, яка включає об'єднання зусиль, у першу чергу, на етапі підготовки до навчальної діяльності, формування курикулуму та оцінювання, а не лише з метою вирішення поточних проблем [72; 120]. У школах-учасниках досліджуваного нами проекту *спільне планування* включало об'єднання роботи вчителів під час розробки курикулярних стандартів і визначення рівня знань, якого необхідно досягти

учням. Протягом року спільні обговорення включали такі питання, як підбір начального матеріалу на початку кожного розділу або навчального модуля, необхідний рівень знань, яким мають оволодіти учні по його закінченні тощо. *Спільне викладання* передбачало інструктування учнів одного класу двома вчителями щодо найбільш оптимальних, творчих способів засвоєння матеріалу [120, с. 45–46].

Превалювання тієї чи іншої моделі в кожній із досліджуваних шкіл залежало, зокрема від рівня згуртованості колективу, а також від того, який тип стосунків між членами шкільного персоналу підтримує адміністрація навчального закладу, в цілому від наявної в них культури. Разом із тим у школах, де була високорозвинена культура співробітництва ще до початку запровадження програми, прийняття і використання зазначених моделей комунікації вчителів відбулося значно швидше [72, с. 308]. Результатом впровадження принципів PLC у шести досліджуваних шкільних організаціях стало підвищення навчальних досягнень учнів, причиною чого був розвиток культури шкіл, зокрема вироблення практики співробітництва, вчительського лідерства та спільного прийняття рішень.

Запровадження практики професійних навчальних громад є доволі поширеним механізмом розвитку культури американської школи. Так, американський теоретик освіти М. Фуллан називає процес створення професійних навчальних громад рекультуризацією – реформою культури американської школи [123], а М. Морісей підкреслює, що це не короткострокова програма реформ, а цілком новий спосіб функціонування школи як організації [207].

Підкреслимо, що схарактеризована нами професійна шкільна громада є не єдиною моделлю формування культури високих досягнень, спрямованої на реалізацію стратегій освітніх реформ досліджуваного періоду. Вартою нашої уваги є ще одна модель, яка набула суттєвого поширення у США – чартерна школа.

Стратегія розвитку культури високих досягнень у межах чартерних шкіл отримує значну підтримку вже на початку 90-х рр. ХХ ст. [269; 288]. Прагненням уряду було розширення

автономії середніх навчальних закладів, привнесення в шкільну систему, де школами керують штати та округи, і майже всі діти відвідують найближчу за місцем проживання школу, вільної конкуренції і вільного вибору батьками навчального закладу для навчання їх дітей. Чартерні школи стали результатом прагнення створити принципово нові, альтернативні до традиційних державних, школи різних типів, із цілком відмінною культурою, що надають можливість оминати більшість бюрократичних перешкод, які зазвичай чинять державним школам органи влади, і впроваджувати інновації та результати експериментальних досліджень, які набагато важче втілити в системі традиційних навчальних закладів [177, с. 104]. Таким чином, чартерні школи формують цілком відмінну культуру взаємин між членами шкільного персоналу, несучи дух експериментаторства, свободи думки та вибору можливостей.

Разом із тим, отримуючи більшу самостійність, порівняно з іншими державними школами, у розподілі коштів, що надходять до них як від державної влади, так і від місцевих засновників, чартерні школи отримують жорсткі стандарти звітності за їх використання і навчальні досягнення учнів [211]. Таким чином, вони несуть відповідальність як на державному рівні, так і перед зацікавленими сторонами і є реалізацією трьох напрямів реформування американської системи освіти: стандартоорієнтованої, професійно-орієнтованої та ринковоорієнтованої [69; 261], що були визначені документом «Нація в небезпеці» та подальшими законодавчими ініціативами уряду.

Як і будь-які реформаційні зміни, швидке запровадження чартерних шкіл (див. Додаток Г) супроводжувалося активним обговоренням у політичних, наукових і широких громадських колах, серед яких були як їх прихильники, так і опоненти.

Активними дебатами супроводжувалось питання про автономію чартерних шкіл, що внесла суттєві зміни в культуру їх діяльності. Опоненти підкреслюють, що не всі чартерні школи мають достатньо чітко розроблені програми та цілі діяльності, а тому необхідно посилити систему їх звітності [183; 270] (див. табл. 2.3).

На противагу аргументам опонентів прихильники чартерних шкіл, серед яких передусім батьки учнів та науковці, переконані, що така реформа підвищить якість освіти, оскільки чартерні школи є більш відповідальними порівняно з традиційними навчальними закладами щодо вимог до персоналу, шляхів професійного розвитку вчителів, планування бюджету тощо [176; 177; 292]. Завдяки широкій автономії в таких навчальних закладах формується особливий тип культури, більш сприятливої для здійснення інноваційної діяльності, ніж традиційні школи. При цьому, звільнені від бюрократичних шаблонів, приписів і обмежень, вони можуть розробляти і апробувати нові навчальні ідеї, методи тощо, які в подальшому можуть успішно застосовуватись для підвищення якості освіти в традиційних державних школах. Більше того, вони можуть успішно вирішувати проблему браку коштів, оскільки мають право залучати альтернативні джерела фінансування. Прихильники чартерних шкіл також наголошують на тому, що поява будь-якої альтернативи в структурі шкільної освіти стимулюватиме традиційні школи підвищувати свою конкурентоспроможність [149; 273].

Таблиця 2.3

### Аргументи пропонетів та опонентів чартерних шкіл

Аргументи пропонетів	Аргументи опонентів
<ul style="list-style-type: none"> <li>- підвищення якості шкільної освіти;</li> <li>- розширення владних повноважень зацікавлених сторін: батьків, учителів, директорів шкіл, інших представників місцевої громади;</li> <li>- отримання широких можливостей для здійснення інноваційної діяльності завдяки автономності; сприяння появі альтернативності та права вибору в освіті;</li> <li>- право залучати альтернативні джерела фінансування;</li> <li>- стимулюють традиційні школи підвищувати свою конкурентоспроможність</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- побоювання, що кращі учні віддаватимуть перевагу чартерним школам замість традиційних державних шкіл;</li> <li>- звинувачення в расовій та класовій сегрегації;</li> <li>- відсутність у деяких випадках достатньо чітко розроблених програм та цілей діяльності;</li> <li>- сумніви щодо необхідності державного фінансування та конституційності, оскільки вони позбавляють традиційні державні школи частини необхідних на її фінансування коштів</li> </ul>

Систематизовано на основі автентичних джерел [149; 176; 177; 183; 270; 273; 292]

Наголосимо, що показовим є досвід запровадження практики створення чартерних шкіл м. Новий Орлеан, штат Луїзіана, де близько 60% учнів відвідують навчальні заклади такого типу. Це єдине місто в Сполучених Штатах Америки, в якому майже кожна школа має автономію на зразок чартерної й підзвітна, згідно з контрактом, перед уповноваженим представництвом уряду. Реформування системи середніх навчальних закладів у місті з 2005 року відбувається під девізом «кожна школа – чартерна школа» [270, с. 2]. Як зазначив Т. Фордхем, один із пропонентів такого кроку, «прибічники чартерних шкіл повинні боротися за те, щоб кожна державна школа стала чартерною. Це означає, що кожна школа повинна мати право контролювати свій курикулум, методи викладання, бюджет, персонал і розклад. Кожна школа має укласти контракт, у якому буде чітко сформульовано її місію і цілі, включаючи гарантію досягнення усіма учнями необхідного рівня базових знань» [270, с. 2].

Тому у 2005 р. після перевірки шкільної освіти штату Луїзіана, який роками був на найнижчих щаблях у національних рейтингах, більше ста шкіл було закрито через неефективну роботу. Наступним кроком було надання права школам поновити роботу на основі контракту з наданням широкої автономії. Цей крок виявився успішним. Уже з 2007 року результати тестових перевірок знань учнів були значно кращими й продовжували зростати. Наприклад, успішність складення тесту з англійської мови учнями четвертих класів у 2008-2009 навчальному році склала 59% проти 44% у 2005 році, учнями восьмих класів – 42% проти 26%; успішність тесту з математики склала 58% проти 38% [74; 75]. Завдяки цим заходам уже в 2009 р. одне з найбільш авторитетних періодичних видань із питань середньої освіти США «Education Week» дало штату Луїзіана найвищу оцінку в категорії «стандарти, оцінювання і звітність» [270, с. 2]. Один із авторів видання Л. Якобс зазначає, що саме автономія, право контролювати бюджет і право вибору школи стали запорукою успіху шкіл у Новому Орлеані: «Школи Нового Орлеану зараз працюють в умовах децентралізованої системи, яка є унікальною. Як чартерні, так і не чартерні школи є

автономними в питаннях добору шкільного персоналу й розподілу коштів. Результати більш ніж переконливі. Через чотири роки після початку реформи Новий Орлеан продемонстрував більше зростання навчальних показників учнів, ніж будь-який округ у державі» [270, с. 2–3].

Зазначимо, що директор підрозділу освіти і захисту дитини Фондації «Причина» (Reason Foundation) Л. Снелл формулює причини успіху реформи культури школи в Новому Орлеані:

- 1) фінансування, орієнтоване на потреби учнів («student-based budgeting»), при якому федеральні, штатові та місцеві кошти розподіляються безпосередньо по школах з урахуванням їхніх потреб;
- 2) децентралізація процесу прийняття рішень: директори шкіл отримали автономію в питаннях найму вчителів та розподілу коштів [270, с. 3–4].

Другу причину американська дослідниця і громадський діяч вважає більш важливою. Ми погоджуємося з цією точкою зору, оскільки така гнучкість освітньої системи дозволила директорам шкіл ініціювати необхідні зміни в культурі навчальних закладів: змінити функцію директора від виконавця рішень згори до адміністратора, ініціатора змін, зробити процедуру найму нових учителів на роботу більш прозорою, а також адаптувати роботу шкіл до потреб конкретних учнів заради високих навчальних результатів.

Варто зауважити, що успіх роботи чартерних шкіл Нового Орлеану став поштовхом до запровадження їх досвіду в інших містах США. Так, починаючи з 2007–2008 навчального року Нью-Йоркський міський департамент освіти почав кампанію з надання широких прав автономії усім державним школам, надаючи їм право вирішувати, які рішення будуть сприяти покращенню умов для навчання та дозвілля учнів. Пілотний проект дістав назву «Уповноважені школи» («Empowerment Schools»). Школи, які взяли участь у ньому, отримали право розробляти свої власні навчальні стратегії, залучати до навчального процесу додаткових учителів та інших спеціалістів, залучати всі можливі внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення поставлених цілей тощо. З іншого боку, було встановлено суворі санкції за невиконання поставлених

цілей [270]. Вважаємо, що в таких умовах досягнення позитивних результатів проекту відбулося завдяки розвитку культури високих досягнень, яка ґрунтується на цінностях свободи та надання широких прав усім членам шкільної громади, вільного висловлення переконань в умовах розширення автономії шкіл та, з іншого – на цінностях взаємної відповідальності за власні дії, за результати роботи навчального закладу за рахунок підвищення державних вимог щодо освітніх стандартів та посилення звітності. Широкі права директорів у наймі персоналу сприяли появі певної конкуренції між учителями, що спонукало їх генерувати нові прогресивні ідеї. У той же час право шкіл втілювати на практиці власне бачення розвитку навчальних закладів сприяло демократизації внутрішнього середовища шкіл, зняттю напруги, якою зазвичай супроводжується втілення приписів «згори», а також консолідації зусиль педагогів перед загрозою закриття школи за умови невиконання угоди з департаментом освіти.

Отже, розвиток культури високих досягнень є стратегією, що зумовлена посиленням вимог до діяльності середніх навчальних закладів США у зв'язку з запровадженням нових стандартів якості освіти. Зазначені процеси визначили необхідність перегляду принципів розподілу повноважень у традиційних школах, стимулювання вчительського лідерства, створення механізмів залучення батьків та інших представників громади до життя навчальних закладів як рівноцінних партнерів із одночасним посиленням звітності шкіл за навчальні досягнення учнів.

## **2.2. Розвиток культури співробітництва в американському шкільництві**

Розвиток культури співробітництва як стратегію, за словами американської дослідниці Д. Девід, переконливо ілюструють школи, що беруть участь у програмах автономного шкільного менеджменту (SBM) та інноваційних освітніх мережах (ISN) [97, с. 4].

У контексті аналізу проблеми формування культури співробітництва ми розглядаємо автономний шкільний

менеджмент як засіб реструктуризації управління навчальним закладом, що передбачає вдосконалення управління шляхом залучення до цього процесу широкого кола представників педагогічного персоналу, батьків та місцевої громади, підвищення рівня конкурентоспроможності шкіл, активізації використання педагогічних досліджень у забезпеченні ефективної роботи школи [242, с. 378].

У той час, як представники політичних кіл вбачали в SBM швидше результат освітніх реформ, педагоги-науковці вже з початку 90-х років XX ст. висловлюють переконання, що такі радикальні зміни організаційної культури школи повинні розглядатися як інструмент для подальших вагомих змін [293]. Їх основною метою, на думку більшості теоретиків освіти, має бути підвищення навчальних досягнень учнів [214; 242]. Зокрема прихильники запровадження освітніх стандартів у контексті досліджень SBM наприкінці 80-х років XX ст. стверджували, що стандарти необхідно встановлювати «згори», але школи повинні мати гнучкість, щоб створювати свої стратегії з досягнення учнями цих стандартів. Таким чином, запровадження програм розширення автономності навчальних закладів передбачає більше, ніж лише зміни в їх управлінні. При ефективному втіленні це може забезпечити зміну всієї шкільної організації, у тому числі навчальних досягнень учнів, шкільних практик та культури школи в цілому [63, с. 352].

Запровадження програм автономного шкільного менеджменту пов'язано з розробкою нової парадигми організації діяльності школи в сучасній американській педагогічній думці, в основі якої лежить розуміння важливості культури кожної освітньої організації в здійсненні успішних реформ школи. Кожна школа має свої власні ресурси, потенціал і особливі характеристики. Виходячи зі своїх можливостей, різні освітні заклади можуть досягати успіху в організації своєї діяльності в різний спосіб, і таким чином максимально впливати на навчальні досягнення учнів. SBM дозволяє створити можливості для відчуття спільної «радості навчання і викладання» [80, с. 12]. Таким чином, школа включається в процеси інституційного експериментування, нових відкриттів та розвитку. Для порівняння, за традиційною парадигмою

організації діяльності школи вона виступає закладом для передачі й збереження існуючих знань і соціальної структури. Тобто, її діяльність цілком і повністю залежить лише від зовнішніх факторів, таких, як існуючі ключові соціальні елементи: традиційні цінності, переконання, знання і соціальні структури. Школа є основним джерелом знань і умінь, вона передає певні знання й навички учням, провадить процес соціалізації в межах заданих суспільством норм і цінностей [49; 79; 80; 178]. З огляду на зазначені причини школи мають бути організовані, а також керуватися в певному стандартному стилі, за єдиним шаблоном задля передачі стандартних знань і норм учням, навіть якщо характеристики шкіл і їхні внутрішні ресурси можуть відрізнятися. Традиційна парадигма не бере до уваги той факт, що організація діяльності школи – це спільна щоденна робота як учителів, так і учнів стосовно досягнення певних зовнішніх стандартів. За цією парадигмою немає очевидної потреби будувати міцний зв'язок із місцевою громадою й залучати батьків. Вони виступають тут лише одержувачами результатів роботи закладу освіти. Шкільне життя і діяльність відчужені від швидкозмінного зовнішнього середовища та життя місцевої громади; школа ніби відокремлена від зовнішнього світу.

Основні ознаки схарактеризованих нами вище парадигм організації діяльності школи представлені в додатку Д.

Незважаючи на існування в США численних варіантів програм автономного шкільного менеджменту, труднощів і проблем, пов'язаних із їх запровадженням, дослідники серед переваг SBM називають, зокрема, такі: можливість для адміністрації залучених шкіл, учителів, батьків учнів та інших зацікавлених сторін переосмислити практику діяльності навчального закладу, розвивати себе, змінити свої ролі, запровадити інновації, а понад усе – підвищити якість навчальних показників у своїх школах [82].

Уже в середині 90-х рр. XX ст. програми SBM існували в більшій частині навчальних округів США. Педагогічна термінологія, що використовувалася для позначення запроваджуваної новації, як і її цілі, структура та функції відрізняються, що відображає логіку їх засновників. Серед

найбільш поширених термінів, що використовуються в назвах програм, такі: «місцевий менеджмент», «шкільне керівництво», «адміністративна децентралізація», «місцевий контроль», «прийняття рішень на рівні школи», «спільне управління», «наділення школи владою», «відповідальна автономія», «децентралізована влада», «шкільне фінансове планування», «шкільний розвиток курикулуму та адміністративна децентралізація», «концепція автономної школи» та ін. [209, с. 11].

Принципово важливим є питання про аспекти управління школою, що стають предметом автономного менеджменту, та особливості впливу управлінських новацій на формування культури співробітництва. Американські науковці Д. Девід [97, с. 4], Д. Мерфі та Л. Бек [210, с. 194] визначають п'ять можливих аспектів деволуції управлінських повноважень, що відбуваються в межах SBM:

- 1) фінансовий менеджмент;
- 2) менеджмент персоналу;
- 3) менеджмент навчального процесу (курикулуму);
- 4) стратегічний менеджмент;
- 5) організаційний менеджмент.

1. *Фінансовий менеджмент.* Контроль бюджету є однією з принципів основ формування культури співробітництва. Саме вона забезпечує можливість здійснення автономного управління діяльністю школи. Такі спільні аспекти діяльності членів шкільної громади, як спрямування бюджету на фінансування своїх інноваційних проектів, придбання необхідного устаткування, оплата роботи потрібних для оновлення навчального процесу кадрів ззовні, дозволяють виробити моделі вирішення фінансових проблем навчального закладу на засадах співробітництва [86, с. 240–244].

2. *Менеджмент персоналу.* Самостійне вирішення школою питань найму педагогічного персоналу має суттєві особливості в США, де в укладанні колективних трудових договорів головну роль традиційно відіграють учительські спілки. Відхід від практики колективних договорів, що має місце в програмах SBM, сприяє підтримці наявної в навчальному закладі культури, оскільки рішення про прийняття нового члена шкільної громади здійснюється

колегіально на рівні школи. Тому нові вчителі, як правило, є носіями тих самих норм і цінностей [97, с. 4].

3. *Менеджмент навчального процесу* (курикулярний менеджмент). Автономія школи в курикулярній сфері означає розвиток культури співробітництва в аспектах викладання та оцінювання знань, оскільки шкільні ради мають повноваження колегіально визначати зміст освіти, підбирати навчальні посібники, підручники, технічні засоби, методи та форми навчальної і позанавчальної роботи, а також визначати інструменти контролю якості навчальних показників [213, с. 5].

4. *Стратегічний менеджмент*. Цілі діяльності школи є найбільш стратегічно важливою сферою шкільної автономії в контексті розвитку культури співробітництва. У процесі спільної розробки цілей та пріоритетів діяльності навчального закладу виробляються нові цінності, а також бачення нових практик викладання і навчання [210, с. 210].

5. *Організаційний менеджмент* передбачає можливість зміни обсягів навчального часу (подовження тривалості навчального дня, навчального року), наповнюваності класів (90-ті рр. стали періодом суттєвого зниження розмірів класів у розвинених англomовних країнах, особливо в початковій школі) тощо [97, с. 5].

Усю сукупність існуючих моделей SBM Д. Мерфі та Л. Бек об'єднали в три групи відповідно до механізмів впливу на розвиток культури школи:

1. Адміністративний менеджмент, який полягає в передачі владних повноважень від вищих органів управління освітою директору школи. Рада школи набуває за таких умов дорадчих функцій при директорі. Першочерговою метою адміністративної моделі SBM є підвищення ефективності використання ресурсів, організація звітності навчального закладу перед вищими освітніми інстанціями.

2. Професійний менеджмент, у межах якого владні повноваження надаються колективу професіоналів, що утворює переважну більшість у шкільній раді. Головною метою запровадження такої моделі є підвищення ефективності діяльності педагогічного колективу та школи в цілому. Прикладом

запровадження такої моделі північноамериканські дослідники називають програму, що втілена у штаті Флорида, США.

3. Громадський менеджмент, у межах якого в здійсненні управлінських повноважень головну роль відіграють представники батьківської та місцевої громади, що робить можливим більш гнучке врахування місцевих потреб у змісті освіти [210].

Найбільш поширеною в практиці реформування культури школи США 90-х рр. XX ст. – початку XXI ст. стала політична (адміністративна) модель, найменш поширеною – професійна. Проте найбільш бажаною щодо розвитку культури співробітництва, за словами Р. Барта, є остання [85, с. 124]. Так, діяльність і організаційна поведінка вчителів за адміністративної моделі майже не зазнає змін. Трансформації відбуваються переважно на рівні адміністрації навчальних закладів, яка змушена йти на контакт із членами шкільної громади, щоб вирішити поставлені перед нею завдання. Найбільший потенціал щодо розвитку культури співробітництва має громадський менеджмент, оскільки передбачає необхідність вироблення нових форм співпраці, моделей поведінки як для представників адміністрації навчального закладу, вчителів, так і для інших членів шкільної громади

Питанням першочергового значення при розгляді будь-яких реформаційних стратегій у контексті сучасних освітніх реформ є їх вплив на ефективність діяльності школи. Найбільший вплив на розвиток культури співробітництва мають позитивні результати, досягнуті в таких аспектах здійснення програм SBM:

- запровадження автономного фінансового менеджменту шкіл, що має результатом підвищення фінансової ефективності їх діяльності, здешевлення «одиниці продукції», розширення можливостей залучення до шкільного бюджету недержавних коштів. Таким є результат значної кількості програм SBM, що високо оцінюється в умовах дефіциту державного освітнього бюджету та розвитку конкурентної боротьби між школами за учнів [187, с. 105; 209, с. 6–8; 212, с. 37];

- активізація участі батьків, представників місцевої громади у вирішенні питань шкільного життя, що дозволяє навчальному закладу більш гнучко реагувати на конкретні освітні потреби, перетворює громаду, школу та батьків на союзників у подоланні фінансових труднощів [212, с. 41];
- залучення педагогічного персоналу до участі в колективному прийнятті рішень, що має результатом підвищення зацікавленості в їх реалізації, відповідальності за них [212, с. 36];
- усунення бюрократичних перешкод у ефективному управлінні навчальним закладом, що забезпечує більш ефективне використання всіх видів шкільних ресурсів [209, с. 10–11; 212, с. 39].

В основу вдосконалення існуючих проектів SBM покладені висновки численних досліджень особливостей високоефективних шкіл. Такі дослідження проводились у США з кінця 70-х рр. ХХ ст. і стосувалися спочатку тільки початкових шкіл, пізніше вони були поширені на заклади середньої освіти. У сучасних умовах дослідники дійшли певного консенсусу щодо чинників, які зумовлюють розвиток культури співробітництва у проектах SBM.

Одним із найважливіших чинників впливу на успішність діяльності навчального закладу є, згідно з теорією ефективної школи, способи управління нею, або «лідерства» (leadership), що в умовах запровадження програм SBM та розвитку культури співробітництва є, як правило, колективною місією, яка охоплює організацію в цілому [184; 294].

У контексті аналізу особливостей управлінської діяльності як чинника впливу на формування культури співробітництва в межах програм SBM дослідники аналізують низку її аспектів. Це передусім питання професійного розвитку директора школи та вчителів як трансформуючих лідерів та розвиток дистрибутивного лідерства в школі.

Перш за все, треба відзначити, що в сучасній англійській педагогічній літературі існує кілька класифікацій управлінської діяльності директора школи в умовах змін, до яких входить щонайменше 20 їх найменувань.

Головними з них, що є найбільш важливими в контексті розвитку культури співробітництва, ми вважаємо:

- трансформуюче, або перспективне, лідерство, у центрі уваги якого знаходяться професійні якості та відносини членів організації. Трансформаційний лідер досягає цілей діяльності організації шляхом: 1) визначення цілей та перспектив розвитку організації, 2) стимулювання інтелектуальної активності, 3) надання індивідуальної допомоги, 4) демонстрації високих очікувань, 5) слугування символом серйозного й відповідального ставлення до професійних обов'язків та професійних цінностей, 6) спонукання всіх структур організації до участі в досягненні цілей [185, с. 5];
- моральне лідерство, спрямоване на зміну ключових моральних цінностей та переконань членів організації з метою трансформації культури школи [203, с. 81];
- спільне (групове) лідерство, за яким до функції управління навчальним закладом залучається значна кількість членів шкільного персоналу; логіка розподілу повноважень спрямована як на підвищення ефективності діяльності організації, так і на розвиток демократичних основ її діяльності [181, с. 638];
- менеджерське, організаційне лідерство, яке передбачає оптимізацію використання ресурсів організації, координацію діяльності всіх її структур [185, с. 24].

Дослідники зазначають, що рух від ієрархічної до горизонтальної владної структури передбачає низку необхідних дій з боку керівництва школи. Вони повинні включати емоційну та інструментальну підтримку членів шкільного колективу. По-перше, адміністрація навчального закладу повинна забезпечити підтримку вчителів протягом процесу змін. Прикладом такої підтримки може бути виділення часу й надання можливості для обмірковування, аналізу ситуації, побудови власного розуміння змін, що відбуваються в їхньому навчальному закладі. Іншим прикладом підтримки є надання вчителям можливості експериментувати з власними ідеями, висловлювати своє

бачення подій, що відбуваються в школі, а також будувати свою роботу на власний розсуд [195, с. 159].

По-друге, школа, що пропагує принципи співпраці, повинна сприяти розвитку спільних видів діяльності. Відтак, керівництво школи має заохочувати співробітництво між членами шкільної організації шляхом залучення їх до важливих колективних доручень, поширення інформації про позитивні результати колективної діяльності, інструктажу вчителів, виконання функцій посередника між школою та громадою.

По-третє, шкільна адміністрація, ініціюючи процеси залучення інших членів шкільної організації до управління, повинна бути готова забезпечувати їх тривалий професійний розвиток, а також демонструвати його важливість на власному прикладі.

Зауважимо, що представники керівництва школи повинні розвивати функції самоконтролю в собі та в членах шкільного колективу для забезпечення високого рівня мотивації, готовності приймати важливі рішення, запроваджувати інновації, виконувати лідерські функції [119].

З набуттям школою широкої автономії до виконання лідерських функцій активно залучаються вчителі. К. Лейтвуд аналізує широку сукупність ролей, які виконують учителі в межах формального та неформального учительського лідерства. Зазначені вище лідерські ролі вчителя передбачають виконання таких функцій: представництво інтересів школи в управлінських структурах навчального округу, захист професійних та соціальних інтересів учителів, ініціювання професійного розвитку колег, оптимізація механізмів прийняття рішень у школі [186, с. 15–16]. Неформальне лідерство вчителя спрямоване, як правило, на надання допомоги в професійній діяльності [135, с. 952]. Дж. Харрісон і Е. Лембек характеризують учителів – неформальних лідерів як тих, «хто визначає успіх діяльності всієї школи, а не тільки свого класу» [147, с. 111]. Цих учителів визнають колеги та адміністрація за те, що вони завжди готові до втілення нових проектів, до підтримки та допомоги іншим учителям, за відповідальну увагу до власного професійного розвитку та сприяння реалізації місії школи.

Варто зазначити, що роль учителів у школах США змінюється за умов розвитку культури співробітництва. Ця ситуація дозволяє їм отримати більше повноважень, вони мають право голосу щодо прийняття рішень у школі, можуть відстоювати свої погляди з різних питань, захищати власні інтереси.

Аналіз програм SBM, запроваджуваних у США, привів таких дослідників, як К. Лейтвуд та Т. Мензіс, до висновків про недостатню ефективність залучення вчителів до лідерських функцій у значній їх кількості, що робить загальну оцінку учительського лідерства як нового феномена в контексті освітніх реформ у США в досліджуваний період досить суперечливою [183, с. 328]. Науковці висловлюють переконання, що причинами недоліків у виконанні вчителями лідерських функцій є передусім відсутність ясності для вчителів щодо сутності запроваджуваних змін і їхньої ролі в них, відсутність у вчителів достатніх знань та умінь у запровадженні освітніх змін, конфлікти між неформальними учительськими лідерами, що гальмують розвиток співробітництва, небажання директорів шкіл ділитися владою з учителями, страх самих учителів утратити існуючі повноваження [118, с. 485–490; 219, с. 103].

Умовами повноцінного розвитку вчительського лідерства, що є необхідним для здійснення впливу шкільної автономії на розвиток культури співробітництва, демократизацію життя навчального закладу, активізацію професійного розвитку вчителів, підвищення ефективності навчального процесу, американські дослідники SBM К. Луїс та Г. Маркс вважають такі:

- створення в школі атмосфери поваги до вчителів з боку значущих осіб, зокрема, директора школи, батьків учнів, керівників місцевої громади;
- залучення вчителів до участі у прийнятті рішень у формі, що сприяє підвищенню їх авторитету;
- активна професійна взаємодія з колегами;
- наявність у школі структур та процедур, що дають можливість отримати дані про ефективність роботи вчителя шляхом організації зворотного зв'язку для

з'ясування наслідків зовнішнього та внутрішнього оцінювання знань учнів;

- можливість плідного використання наявних професійних знань та вмінь в інноваційній діяльності та набуття нових професійних компетентностей;
- наявність адекватних фінансових ресурсів для ефективної професійної діяльності;
- спільність індивідуальних та загальношкільних цілей [193, с. 551].

Процес залучення батьків до життя школи, наділення їх повноваженнями у формуванні культури співробітництва також має кілька суттєвих аспектів. На думку американських теоретиків освіти, існують кілька факторів, результатом дії яких є небажання батьків підтримувати SBM. До них, зокрема, відносяться:

- віра, прихильність до традиційного розподілу ролей у шкільній організації;
- низька зацікавленість у питаннях, що виходять за межі потреб власної дитини;
- низький рівень очікувань від результатів реформи для власної дитини;
- недостатній рівень поваги й довіри до вчителів [220, с. 41].

Отже, успішне залучення батьків до формування культури співробітництва можливе за умови, коли батьки чітко усвідомлюють свою роль у цьому процесі та цілі шкільної адміністрації; батьків заохочують до співпраці, і вони мають доступ до професійного розвитку та вичерпної інформації про автономний шкільний менеджмент.

Прикладом розвитку культури співробітництва в американській школі в практиці SBM є реформа управління державними школами навчального округу м. Чикаго. У результаті тривалої співпраці науковців, представників ділових кіл міста та групи адвокатів у штаті Іллінойс було прийнято Акт про реформу шкіл м. Чикаго (1988 р.) (далі – Акт). Він мав на меті досягнення низки змін, що включали:

- передачу значної кількості повноважень школам;
- надання можливості директорам шкіл контролювати стан справ у школах і звітувати про це перед Радами шкіл;

- надання батькам та іншим членам місцевої громади права голосу в Радах шкіл;
- відкриття доступу для місцевих шкіл до нових фондів із метою фінансування позитивних змін [63, с. 351–354].

З поставлених цілей випливає, що головною метою реформи була передача влади над школами самим навчальним закладам. Це інвестування зусиль місцевої громади було названо Е. Бріком «демократизацією місцевих інтересів» [68, с. 43].

Таким чином, з 1988 р. шістсот шкіл м. Чикаго працюють у напрямку реструктуризації керівництва ними та формування культури співробітництва. Згідно з Актом, було ініційовано важливі зміни в розподілі владних повноважень, які мали серйозні наслідки для зміни «status quo». По перше, Акт створив можливості для батьків та членів місцевої громади ініціювати за допомогою шкільних Рад затвердження директора на посаді, бюджету та Плану вдосконалення школи. По-друге, директори шкіл відтепер мали право укомплектовувати штат учителів та обслуговуючого персоналу; вони також отримали більше прав у розподілі коштів зі шкільного бюджету, і відтепер могли направляти ці ресурси на вирішення актуальних проблем навчальних закладів. По-третє, Акт надав право голосу вчителям у виборі директора, а також у наданні консультаційних порад щодо змісту навчальних курсів.

На додаток до переорієнтації владних повноважень, що спричинили значні зміни в стосунках між членами шкільного колективу, а отже, і в культурі школи, реформа мала деякі інші важливі положення, які опосередковано, але мали вплив на культуру шкіл м. Чикаго. Так, Актом було затверджено надходження компенсуючих фінансових внесків прямо до Чиказьких шкіл пропорційно до прибуткового статусу батьків учнів [113, с. 80–84]. Це забезпечувало суттєве влиття коштів для підтримки нових ініціатив у школи з високим відсотком учнів із малозабезпечених сімей, де, як правило, культура навчального закладу потребувала найбільших змін.

Залежно від швидкості та ефективності запровадження змін у контексті зазначеної реформи Е. Брік виокремив такі основні моделі розвитку культури школи:

1) школи, що активно реструктуруються. До цієї групи увійшли початкові школи, які найбільше потребували змін і в яких ці зміни розвинули в шкільного персоналу прагнення до участі в демократизації, завдяки чому здійснювалося систематичне вдосконалення роботи навчальних закладів;

2) школи, що борються. До цієї групи потрапили школи, які мали деякі риси шкіл попередньої групи, але цих рис було недостатньо: вдалі кроки із запровадження змін існували поряд із невдалими, а якість їх виконання була недостатньо контрольованою;

3) школи, що залишені без уваги. Ці школи протягом перших чотирьох років реформи майже не потрапили під її вплив. Причиною стала традиційна культура, орієнтована на владу й силу директорів, які використовували її для збереження «status quo» [67, с. 172–190].

Уже після перших чотирьох років запровадження чиказької стратегії реформ було зроблено висновки про її важливість. Вважаємо, що вона дала поштовх до значних змін у культурі чиказьких шкіл завдяки послабленню бюрократичних процесів в управлінні, які було замінено демократичною діяльністю в конкретних шкільних громадах. Інноваційний процес відтепер, згідно з реформою, став колективною прерогативою членів шкільного колективу. Якщо до прийняття Акту основна увага в розвитку навчальних закладів зосереджувалась на формуванні шкільних Рад, то після цього акценти змістилися в бік надання додаткових ресурсів, суспільної підтримки, необхідної школам, щоб впливати на зміни в якості їх роботи. Отже, реформа стала організаційною підтримкою змін у культурі шкіл м. Чикаго.

Таким чином, результатами розвитку культури співробітництва в контексті запровадження програм SBM є:

– удосконалення навчального процесу, досягнення більш високих навчальних результатів учнів. Програма SBM розвивається на основі спільно розробленого шкільним колективом перспективного плану, в якому орієнтація на

національні та регіональні стандарти якості знань інтегрується з цінностями шкільного колективу, провідними серед яких є переконаність у здатності всіх учнів до навчання та прагнення до соціальної справедливості в освіті. Програма SBM піддається періодичному перегляду та оновленню з урахуванням досягнутих результатів. Недопустимим є усунення (або самоусунення) частини колективу від розробки програми інноваційної діяльності школи, відсутність консенсусу щодо перспектив розвитку навчального закладу;

- наділення владними повноваженнями (empowerment) всіх зацікавлених сторін (учителів, учнів, батьків, представників місцевої громади тощо) [230, с. 16];

- активна взаємодія вчителів у обговоренні навчальних проблем, у колективному професійному розвитку, здійснюваному в межах школи;

- перетворення процесу набуття колективом нових знань і навичок на безперервний, орієнтований на формування загальношкільної здатності до змін. Характеристиками системи професійного розвитку (professional development – PD) вчителів у таких умовах стають: а) урахування завдань реформування школи, що в контексті запровадження SBM означає зосередження на завданнях формування навичок міжособистісного спілкування, спільного прийняття рішень, безперервного вдосконалення навчального процесу; б) спеціальна підготовка батьків та представників місцевої громади до виконання обов'язків членів шкільних рад (планування діяльності, менеджмент фінансових ресурсів, навички розв'язання конфліктів тощо); в) тривалий, безперервний характер PD, на відміну від проведення одноразових навчальних сесій; г) залучення переважної більшості або навіть усього шкільного колективу до різних форм PD, пов'язаного з реформою школи; д) розширення фінансових можливостей організації PD за рахунок залучення нетрадиційних джерел; е) здійснення PD у межах школи, на робочому місці вчителя, а не за межами школи [63, с. 356–358];

- розширення інформаційних можливостей школи щодо пріоритетів, процесуальних характеристик та результатів її роботи. Інформаційне забезпечення школи спрямоване на

вирішення таких завдань: а) формування вичерпних уявлень усього колективу школи щодо цілей та змісту запроваджуваної інноваційної практики; б) інформування всіх зацікавлених сторін щодо результатів діяльності школи, включаючи її фінансові операції та навчання учнів (показники відвідування та академічної успішності); в) розвиток оцінювальної грамотності вчителів; г) залучення різноманітних каналів інформації до збирання матеріалів, що становлять предмет інноваційної діяльності, та поширення інформації про результати своєї діяльності; д) активізація участі батьків у створенні інформаційної бази школи; е) використання різноманітних способів збору інформації про рівень задоволення школою освітніх потреб споживачів (учнів, роботодавців), що повинно слугувати подальшому вдосконаленню роботи школи [63, с. 358–360]. Високий рівень поінформованості як школи, так і споживачів освітніх послуг створює високий рівень взаємної довіри між ними;

– розвиток спільного лідерства, тобто залучення до виконання владних повноважень усієї шкільної громади, утворення лідерських команд. У контексті розвитку програм SBM виникають три центри влади: 1) директор школи; 2) шкільна рада; 3) шкільний колектив [63, с. 361]. Відбувається зміна ролей, виконуваних адміністрацією школи та її колективом. Директор школи набуває в таких умовах ролі лідера, менеджера та фасилітатора змін, головного гаранта здійснення реформаційних процесів. У центрі його уваги знаходяться питання розподілу владних повноважень, узгодження позицій щодо цілей інноваційних програм, залучення вчителів до їх планування й реалізації, координація збирання й аналізу інформації та оцінювання результатів діяльності навчального закладу. Лідери вчительського колективу (заступники директора, керівники предметних секцій, а також неформальні лідери інноваційних програм набувають функцій, пов'язаних із завданнями удосконалення навчального процесу, розробкою нових навчальних програм, професійним розвитком колективу, розвитком школи як безпечного середовища;

– залучення альтернативних фінансових та освітніх ресурсів через: а) отримання додаткових грантів, для чого школи залучають до своїх штатів професійних укладачів їх грантових заяв – «грантрайтерів»; б) залучення коштів батьків та місцевої громади на додаткові форми виховної роботи з учнями та на соціально значущі проекти; в) встановлення партнерства з приватними фірмами з метою удосконалення інформаційно-технічної бази школи, отримання додаткових можливостей у професійному розвитку вчителів, більш ефективного використання коштів на капітальне будівництво та ремонт приміщень школи тощо; г) встановлення партнерських зв'язків із учительськими мережами чи мережами, які зацікавлені в тих же реформаційних процесах [63, с. 362–364]. Такі зв'язки й вибір школою потрібних їй партнерів у питаннях навчання і викладання забезпечують інформаційну підтримку вчителів у процесах рекультуризації школи.

Протягом останнього десятиліття серед теоретиків освіти США набуло актуальності питання готовності школи до формування культури співробітництва, крім SBM, у контексті участі в інноваційних освітніх мережах, які є новим типом об'єднань освітніх систем і слугують ініціатором та стимулятором освітніх перетворень. Ідея їх створення пов'язана також із можливістю більш тісної співпраці вчителів не лише в межах одного навчального закладу. Вони дають змогу розширити ареал співпраці, створити так звані мережеві навчальні громади (networked learning communities) [166, с. 21].

Проблеми створення та розвитку інноваційних шкільних мереж є предметом активного вивчення американських та вітчизняних теоретиків освіти. Їх провідні характеристики як інструменту активізації змін, засобу формування організаційної готовності школи до здійснення інновацій знайшли висвітлення в роботах таких зарубіжних та вітчизняних науковців, як Б. Левін [188; 189], Ф. Ньюманн [213], М. Фуллан [125], Д. Хопкінс [154], К. Чепмен [77], О. Козлова [19; 20], М. Рисіна [30], А. Сбруєва [33; 34], І. Чистякова [41] та ін.

Відзначимо, що в основу нових підходів до формування інноваційної культури школи, її готовності до змін покладені надбання міжнародної педагогічної теорії та практики вдосконалення діяльності школи. Так, відомий теоретик освіти Дж. Ван Вельсен стверджує, що «вдосконалення школи є систематизованими зусиллями, які спрямовані на зміну умов здійснення навчального процесу та інших, пов'язаних із ним, внутрішніх процесів діяльності школи, кінцевою метою яких є більш ефективна реалізація її діяльності» [290, с. 48]. Участь в інноваційних шкільних мережах заохочує членів різних навчальних закладів не лише навчатися одне в одного, а й підтримувати одне одного. Так, більшість американських дослідників стверджують, що такі мережі утворюють своєрідні структури, в яких реалізується формула успішних освітніх реформ: децентралізація влади та кооперація навчальних закладів у справі розподілення спільних ресурсів, інтеграція інноваційних ідей, досвіду і стратегій [117; 129; 170; 298; 299]. У контексті даного дослідження предметом розгляду є формування нової – мережевої культури, результатом чого є зменшення ізоляції між навчальними закладами, розвиток співробітництва між школами, а також підвищення рівня їх організаційної готовності до участі в освітніх реформах.

Варто зазначити, що створення мереж на базі навчальних закладів пов'язане з ідеєю творення нових знань шляхом обміну інформацією. Так, дослідниця А. Харріс стверджує, що акт поширення і приймання знань членами організації є водночас актом їх творення. Приховані (*tacit*) знання, наявні в кожного члена організації, поширюючись на інших її членів завдяки стосункам, різного роду рольовим взаємодіям у мережі, стають підґрунтям для створення нових знань. За А. Харріс, таким чином, усі організаційні інновації «проростають із зерняток прихованих індивідуальних знань» і індивідуальні знання набувають якісно нової цінності, коли стають колективними [146, с. 220]. Отже, процес поширення знань відбувається в два етапи:

- перетворення прихованих індивідуальних на явні (*explicit*) знання;

- поширення знань з індивідуального рівня на груповий, організаційний та міжорганізаційний рівні.

Крім того, завдяки тому, що рух знань від індивідуальних до організаційних відбувається через команди, групи, що безпосередньо пов'язані в межах мережі, створюються умови для взаємодії культур організацій-членів мережі й у подальшому їх «вирівнювання». Таким чином, відбувається творення спільного соціального та професійного контексту, в якому наявні спільні об'єкти для обговорення, проблеми, події, артефакти тощо.

Зазначена точка зору співзвучна з теорією знаннєвого конструктивізму (knowledge-based constructivism), згідно з якою соціальні мережі, стосунки довіри і співпраця забезпечують співтворення знань і практик [44; 64]. Вона також відображає центральну концепцію ідеї так званих *мереж практики* (networks of practice), що виникла на основі ідеї *громад практики* (communities of practice), розробленої на початку 1990-х років Джин Лейв та Етьєном Венгером. Таким чином, виникають можливості розвитку соціального капіталу організацій, вироблення нових знань, стимулювання появи інновацій, поширення знань на всіх членів організації. Учені розглядають навчання, підвищення професійного рівня як процес соціальної співучасті – кожен член організації є активним учасником практик соціальної громади й водночас процесу вироблення своєї індивідуальності через ці практики [294].

Поширення знань за допомогою навчальної громади або мережі виявляється суттєвим фактором у виробленні і застосуванні нових знань [249, с. 218]. Це передбачає створення певних реальних механізмів, які б надали можливість людям вступати в діалог, вирішувати проблеми й запроваджувати інновації [179, с. 22]. Отже, створення нових механізмів взаємодії, навчальних можливостей і механізмів підзвітності є необхідним для організаційних змін.

Поширення ідей мережування на сферу освіти, на нашу думку, пов'язане з тими можливостями, які вони надають для розвитку культури співробітництва, підготовки вчителів до участі в освітніх реформах тощо. Незважаючи на різноманітність поглядів різних американських теоретиків

освіти на інноваційні шкільні мережі, ми можемо виокремити спільну тенденцію: переконання в тому, що неможливо покращити навчальні показники учнів без відповідного професійного розвитку вчителів. Розвиток учителів, підвищення їх професійних навичок якнайкраще здійснювати шляхом обміну знань, ідей, спільного планування роботи тощо.

Розвиток мереж в освітній сфері інтерпретується дослідниками як явище, пов'язане з ідеєю *спільності* (community) їх учасників, тоді як для ієрархічного способу організації освітньої системи характерні *підпорядкування*, *контроль* та ідеї *конкуренції*, що обстоюються ринковою філософією освітніх реформ. Спільність ідей, намірів, цінностей є в мережах головним принципом організації, тому учасники несуть однакову відповідальність за результати справи, що їх об'єднує [77, с. 42]. У такому контексті школи стають не ізольованими структурними одиницями вертикальної ієрархії, якою досі була й усе ще залишається будь-яка освітня система, а «вузлами» єдиної мережі знань.

За вищеописаним принципом було ініційовано створення шкільних мереж у 1993 р. у таких найбільших урбанізованих районах США, як Лос-Анжелес, Бостон, Чикаго, Детройт, Мічиган, Х'юстон, Техас, Нью-Йорк, Філадельфія, Південна Флорида та Сан-Франциско. Основною метою цієї освітньої ініціативи було підвищення навчальних досягнень учнів, але «шкільні сім'ї» (як правило, 5–7 шкіл, розташованих в одному окрузі й об'єднаних у мережу) мали обрати свій власний шлях її досягнення з урахуванням зовнішньо-контекстуальних чинників. Перед усіма утвореними мережами було поставлено спільну задачу – створити з її членів тісно об'єднану команду професіоналів [267, с. 50–53]. Дослідження показують, що стосунки співробітництва можливі лише за певних умов: наявності можливості і спроможності до взаємодії [276; 280]. У межах шкільних мереж це передбачає наявність у їх учасників відповідних знань і вмінь, ресурсів та інформаційного забезпечення, необхідного для міжорганізаційної співпраці. Крім цього, умовою успіху мереж є спільна участь у визначенні цілей, операцій і поточних досягнень. Проте сучасні дослідники зазначають, що лише процесу співробітництва недостатньо

для покращення діяльності шкільних організацій. Так, американський теоретик освіти Дж. Кане стверджує, що для цього, по-перше, важливою є зацікавленість усіх сторін, а по-друге, необхідно встановлення відповідного рівня довіри між ними, зміна шкільних норм і практик, що є важливими складовими культури співробітництва [170, с. 433].

Зазначимо, що зростання мереж на сучасному етапі є результатом того, що вони відкривають нові можливості для пошуку джерел інформації, професійного розвитку, підвищення ефективності професійної діяльності. Такі потенційні можливості мереж пояснюють значний інтерес до них з боку реформаторів як лідерів та менеджерів змін у всіх сферах людської діяльності.

Підкреслюючи важливість названих вище аспектів розвитку інноваційних освітніх мереж, Д. Хопкінс зауважує, що зовнішні політичні ініціативи не є достатніми для вдосконалення шкіл та розвитку мережевої культури. Необхідно, перш за все, розвинути внутрішні стратегії самої школи. А це, в свою чергу, вимагає створення інфраструктури змін, яка зможе підтримати появу та розвиток новацій у навчальному процесі, які є необхідними для забезпечення успіху учнів [154, с. 160].

На сьогодні засновники великої кількості інноваційних освітніх мереж США намагаються створити таку інфраструктуру змін у межах своїх інноваційних проєктів.

Можна зробити висновок, що головними цілями створення інноваційних шкільних мереж є забезпечення можливостей для постійного обміну ідеями та взаємодії педагогів-практиків. У зв'язку з розширенням мереж цілі можуть ускладнюватися, що, на наш погляд, включає такі основні їх виміри:

- *політичний*. Об'єднання в мережі уможливорює лобювання інноваційних ідей та програм у певних владних структурах, оскільки мережа має потенціал політичної сили як блок однодумців;
- *психологічний*. Новатори, діяльність яких є часто ізольованою, обмеженою одним навчальним закладом, отримують широкі можливості обміну ідеями, у результаті чого зростає їх творчий потенціал;

- *інформаційний*. Мережі дають можливість швидкого обміну інформацією, що становить інтерес для індивідуального та організаційного розвитку. Такий обмін позбавлений перешкод у вигляді бюрократичних чи ієрархічних принципів;
- *методичний*. Інноваційна діяльність потребує набуття нових навичок, які не завжди можна отримати в межах традиційних навчальних програм. Натомість мережі уможливають обмін навичками більш широкого кола колег;
- *культурний*. Участь навчальних закладів у шкільних мережах стимулює процеси розвитку культури школи: учителі мають можливість обмінюватися методиками викладання навчального матеріалу, внаслідок чого відбуваються зміни в їх професійних практиках. Поступово, якщо нові практики забезпечують успіх навчальної діяльності, учителі виробляють нові цінності співробітництва, довіри, колегіальності тощо.

Аналіз досліджень науковців англomовних країн (Дж. Кане [170], А. Харріс [146], Д. Хопкінс [154]) з проблеми ролі інноваційних шкільних мереж у формуванні культури співробітництва дозволяє визначити такі умови цього процесу:

- стабільність та послідовність у ціннісних орієнтаціях та цілях діяльності. Оскільки цілі діяльності є результатом спільного обговорення суб'єктів мереж, вони демонструють високий рівень відданості обраним цілям та ідеям, що втілюються в інноваційних проектах;
- позитивна підтримка результатів інноваційної діяльності вчителів, пов'язаної як із оптимізацією навчального процесу, так і з участю вчителів у нових формах професійного розвитку, запроваджуваних у межах шкільних мереж. Учасники мереж повинні упевнитись, що їх робота отримає підтримку й визнання;
- чітка організаційна структура, в межах якої розроблені чіткі й прозорі механізми та процедури,

що дають максимальні можливості для взаємодії всередині шкіл та між ними. Суб'єктами взаємодії стає вся організація, а не певна кількість осіб у ній;

- утворення нових знань, їх експериментальна перевірка, вивчення та поширення інноваційного педагогічного досвіду;
- наявність відповідних ресурсів: інтелектуальних, фінансових, часових, людських, інформаційних тощо. Важливим є як їх загальний обсяг, так і здатність до їх адекватного застосування.

Аналіз процесу розвитку культури співробітництва в межах інноваційних освітніх мереж, що існують у США (див. Додаток Е), дає змогу поділити їх умовно на дві групи:

1) проекти, в яких культура співробітництва розвивається, перш за все, шляхом приділення уваги розвитку педагогічного персоналу та організаційних основах діяльності школи. Це забезпечує розвиток культури навчальних закладів шляхом створення умов для задоволення вчителів від своєї праці, вмотивовування їх до постійного навчання, самовдосконалення, інноваційної діяльності, співробітництва;

2) проекти, в яких зміни в культурі шкіл відбуваються завдяки увазі до партнерства з батьками, місцевою громадою, освітньою адміністрацією навчального округу, бізнесовими структурами тощо. Це забезпечує розвиток культури школи шляхом, з одного боку, внесення змін у стосунки між батьками, місцевою громадою та школою, а з іншого – шляхом включення школи як незалежної шкільної громади до мережі інших громад.

Отже, розвиток культури співробітництва в американському шкільництві є стратегією, що актуалізована необхідністю формування готовності школи до змін, перетворення її на організацію, що навчається. Механізмами реалізації таких перетворень культури школи стали програми автономного шкільного менеджменту та інноваційних шкільних мереж. Програми SBM сприяють формуванню культури шкільного лідерства, підвищенню ініціативності членів шкільного колективу. Виникнення інноваційних

шкільних мереж надає нові можливості для розвитку культури співробітництва, орієнтованої на визнання цінності обміну знаннями, поширення та запровадження нових ідей, спільного планування роботи.

### **2.3. Розвиток культури безпечного та турботливого середовища в американських середніх навчальних закладах**

Наголосимо, що одним із пріоритетів американської освітньої реформи 80 х – 90-х рр. ХХ ст. стала посилена увага до дисципліни в школі, що передбачало, перш за все, реалізацію національної стратегії запобігання та подолання насильства в загальноосвітніх закладах. Така діяльність потребувала об'єднання потенціалу різних міністерств і відомств, а також їх зусиль на різних організаційних рівнях: від національного – до штатового й локального [70, с. 15]. Вивчення низки офіційних документів освітніх реформ і законодавчих ініціатив (див. п. 1.2) свідчить про їх спрямованість на підвищення якості навчання учнів у соціально безпечному шкільному середовищі.

Численні дослідження реформаційних програм [51; 61; 68; 85; 107; 136] відзначають неможливість створення соціально безпечного середовища в школі без залучення ресурсів шкільної громади, а отже, без формування соціально-педагогічної компетентності вчителів та інших суб'єктів виховної діяльності. Окреслена нами зміна пріоритетів діяльності американської середньої школи зумовила появу стратегії розвитку культури безпечного та турботливого середовища, механізмом якої стало створення так званих *турботливих громад*. Узагальнення досліджень програм розвитку школи як *турботливої громади* дозволяє дійти таких висновків щодо соціальних та педагогічних мотивів їх утворення (див. табл. 2.4).

Отже, стрижневою ідеєю школи як турботливої громади стало повернення американській школі місії центру громади, що традиційно була їй притаманна. Зараз як ніколи важливо, на думку сучасних американських науковців, налагодити зв'язок між школою і громадою – не лише з батьками, але й з бізнесовими структурами, громадськими та іншими

організаціями, які представляють громаду, задля створення в школі безпечних умов для успішного навчання і виховання учнів, задля формування нової системи цінностей, норм і переконань, необхідних для розвитку культури безпечного та турботливого середовища.

Таблиця 2.4

**Мотиви створення «школи як турботливої громади»  
в американській теорії освіти**

Соціальні мотиви	Педагогічні мотиви
<ul style="list-style-type: none"> <li>- подолання расових, етнічних, соціальних конфліктів у межах школи;</li> <li>- зменшення проявів насильства в школі;</li> <li>- створення емоційно та фізично безпечного середовища в школі;</li> <li>- забезпечення повноцінної реалізації прав учнів та їх сімей;</li> <li>- розширення повноважень дитячих соціальних мереж підтримки;</li> <li>- посилення співробітництва школи, сім'ї та громади, включаючи бізнесові структури та інші організації, що представляють громаду;</li> <li>- розширення освітніх можливостей дітей із малозабезпечених сімей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- посилення в учнів відчуття причетності до життя школи – необхідної умови підвищення їх навчальної мотивації та досягнень;</li> <li>- формування соціально цінних якостей особистості;</li> <li>- розвиток культури «співробітницької колегіальності» (collaborative collegiality); удосконалення школи через співробітництво;</li> <li>- сприяння встановленню позитивних і турботливих стосунків між дітьми та дорослими;</li> <li>- сприяння появі в дітей смислу життя й діяльності, пов'язаної зі школою;</li> <li>- забезпечення виховної місії школи: виховання ерудованих, відповідальних за свої дії, упевнених у своїх силах, щасливих членів шкільної громади, підготовка дітей до виконання соціальної ролі активних громадян у безпечному й демократичному суспільстві</li> </ul>

Систематизовано на основі автентичних джерел [66; 84; 92; 129; 137; 142; 284; 300]

Отже, стрижневою ідеєю школи як турботливої громади стало повернення американській школі місії центру громади, що традиційно була їй притаманна. Зараз як ніколи важливо, на думку сучасних американських науковців, налагодити зв'язок між школою і громадою – не лише з батьками, але й з бізнесовими структурами, громадськими та іншими організаціями, які представляють громаду, задля створення в школі безпечних умов для успішного навчання і виховання учнів, задля формування нової системи цінностей, норм і переконань, необхідних для розвитку культури безпечного та турботливого середовища.

У результаті аналізу досліджень американських теоретиків освіти, що вивчають досвід утворення турботливих громад, таких як Дж. Браун [66], Дж. Ліндвол [191], Р. Глаттер [129], нами виявлено, що діяльність шкіл такого типу ґрунтується на таких принципах:

- налагодження позитивних соціальних та міжособистісних зв'язків (connectedness). У «турботливій школі» учні, шкільний персонал, сім'я і громада перебувають у позитивних стосунках одне з одним, позитивно ставляться до своєї залученості до життя школи, відчують себе причетними до нього. На думку директора однієї з таких шкіл, «турботлива школа» – це «місце, де всі між собою пов'язані і кожен є важливим,... де кожен має значення...». Значимою є кожна дитина, а завдання шкільного персоналу полягає в тому, щоб дати кожному учневі відчуття того, що «його присутність чи відсутність дуже важлива». Говорячи про шкільний персонал, ми маємо на увазі не лише вчителів, але й «прибиральників, секретарів, кухарів – усіх. Усі вони мають... відчувати себе важливою складовою,.. і батьки також повинні відчувати, що вони приходять до своєї школи, вони частина її, а не прийшли на... чужу територію» [242, с. 375];

- надання широких прав і можливостей кожному члену шкільної громади (empowerment). Така тенденція набуває сенсу, коли існують умови для застосування відповідних прав у конкретних ситуаціях шкільного життя. Крім того, під час уроків та поза уроками учням надається кваліфіковане консультування щодо можливостей розв'язання тих чи інших

проблем. До консультування також залучаються учні старших класів, так звані «рівні помічники» (peer helpers), що дає їм змогу відчувати себе учасником процесу створення безпечного середовища в школі. Таким чином, учні починають розуміти, що не лише дії шкільного персоналу, але й їх власні мають значення. Завдання персоналу в тому, щоб надати їм підтримку й навчити приймати важливі рішення для себе й для школи в цілому;

- підтримка безпеки в школі (safety). У *турботливій громаді* шляхом залучення кожного до розв'язання проблем, формування в кожного члена шкільної громади відчуття причетності до життя навчального закладу, відповідальності за свої вчинки й прищеплення розуміння їх важливості для школи створюються умови для запобігання конфліктам і загрозам безпечного навчання і виховання учнів. Крім того, у районах, де переважна більшість населення – громадяни з низьким рівнем доходу, робота школи з налагодження співпраці громади й різного роду місцевих організацій має великий потенціал зі зменшення рівня соціальних ризиків у цих районах. У багатьох випадках позашкільні програми із запобігання насильства, а також програми, що спрямовані на академічне та культурне зростання учнів, – це результат співпраці школи та організацій, що представляють громаду. Такі програми збагачують дітей та їхні сім'ї позитивним досвідом відносин, навичками і цінностями, необхідними для вироблення активної позиції в суспільстві;

- розвиток співпраці членів шкільної громади (collaboration). Цей принцип передбачає встановлення між педагогічним і допоміжним персоналом школи та членами місцевої громади партнерства, що ґрунтується на визнанні позитивних рис кожної дитини та членів її родини, а також на використанні цих позитивних рис з метою підтримки учнів та розширення їх прав і можливостей. Зусилля шкільного персоналу спрямовані на те, щоб кожна дитина відчувала, що про неї дбають, а кожна сім'я відчувала, що її зусилля цінують;

- узгодження дій членів шкільної громади (consistency). Члени шкільної громади не діють хаотично. Їх права та обов'язки чітко визначені. Але що більш важливо й що

відрізняє *турботливі школи* від інших – це чітко встановлені сфери відповідальності кожної групи учасників шкільної громади: учителів, персоналу, учнів, батьків тощо;

- розвиток відчуття спільної причетності до змін, що реалізуються у школі (*shared ownership*). Оскільки кожен у школі та місцевій громаді відчуває свою причетність до життя школи, формується відчуття відповідальності і за неї;

- формування взаємоповаги (*respect*). Усі стосунки в межах *турботливої школи* будуються на визнанні важливості позиції кожного її члена, на повазі до його бажань, потреб і переконань;

- створення атмосфери радості (*fun*). Цей принцип передбачає підтримку психологічного комфорту в навчальному закладі не зважаючи на будь-які обставини, підтримку кожного під час вирішення проблем, переконання членів громади в позитивних перспективах розвитку школи.

На нашу думку, основним здобутком роботи *турботливих шкіл* є зміна характеру стосунків між групами суб'єктів, які беруть участь у житті школи. Так само, як вірування й оціночні судження людей впливають на норми і зміни, що відбуваються в школі, стосунки між окремими особами і групами осіб – це складова культури школи, яка може сприяти або ж перешкоджати змінам [62, с. 35]. Аналіз звітів діяльності навчальних закладів, у яких втілювалися досліджувані програми розвитку культури школи, та досліджень цих програм американськими науковцями можна дійти таких висновків щодо змін, які відбуваються в характері стосунків між самими учителями, учителями й учнями, учителями й батьками в *турботливих навчальних громадах*:

1. Стосунки між учителями. Формування культури спільної роботи сприяє зниженню рівня професійної ізоляції вчителів, дозволяє здійснювати обмін успішним досвідом і забезпечує їх взаємопідтримку. Усе це підвищує ентузіазм, сприяє появі відчуття ефективності роботи вчителів і робить їх більш прихильними до нових ідей [125; 264]. Проте, на думку американських дослідників, розвинути колегіальність у школі дуже складно. Дж. Літл стверджує, що вона проявляється в чотирьох формах поведінки вчителів: спільне

обговорення практики роботи школи колегами, спостереження за роботою колег, спільне проектування, планування, аналіз та оцінка навчального плану, і, нарешті, передача одне одному досвіду викладання, навчання й управління [192, с. 331]. Інший теоретик освіти Р. Барт підкреслює виняткову важливість такої зміни в стосунках між учителями для розвитку нової культури школи: «Рішення стають кращими. Механізм прийняття рішень стає більш ефективним. Підвищується рівень моральності та довіри між дорослими членами шкільного колективу. Інтерес учителів до викладання посилюється і є стійким. Існують також свідчення, що зростає мотивація учнів до навчання і їх навчальні показники, оскільки, коли дорослі діляться досвідом і співпрацюють, учні робитимуть те саме... Такі стосунки між дорослими в школі дозволяють наповнити енергією і підтримати всі інші спроби вдосконалити школу. Доки дорослі не будуть спілкуватися одне з одним і допомагати одне одному, мало що зміниться» [54, с. 31].

Ми погоджуємось із думкою американських науковців, що колегіальні стосунки, які встановлюються в *турботливих школах* між учителями, сприяють змінам у культурі школи, оскільки поява нових переконань, ставлень до школи й роботи в ній, нових моделей поведінки, навичок, вірувань – усього, що складає культуру школи, – значною мірою залежить від того, чи працюють учителі ізольовано, чи обмінюються ідеями, отримують підтримку та позитивну оцінку своєї роботи з боку колег. Вони більше готові до змін, якщо їхні стосунки з іншими персоналізовані. А отже, прагнучи реформувати школу, необхідно враховувати, що досягнення консенсусу між учителями буде мати великий вплив на прийняття цих реформ та формування готовності до участі в них.

2. Стосунки між учителями й учнями. Варто зазначити, що лише починаючи з 90-х років ХХ ст. учнів починають серйозно розглядати як учасників освітніх змін. До цього вони сприймалися в основному як їх потенційні бенефіціанти, а не учасники. До цього часу в більшості середніх шкіл США поширена практика керівництва діями учнів без інтересу до їх думки про це. Учні рідко інформують про план

запроваджуваних змін у школі попри той факт, що жоден план не може бути втілений цілком успішно, якщо учні не приймають його або не налаштовані на співпрацю. М. Фуллан пояснює, що старшокласники часто прагнуть звести свої стосунки з учителями до схеми «живи і дай жити іншому», тобто прагнуть, щоб їх «залишили в спокої», доки вони не порушують спокій у класі. Такі дії створюють бар'єр для запровадження змін, оскільки спрямовані на збереження *status quo* [125, с. 19]. Натомість у цьому плані засновники *турботливих шкіл* поділяють думку американських теоретиків освіти про те, що роль учнів, особливо старшокласників, у процесах удосконалення школи повинна бути переглянута [96, с. 185]. Зміна поведінки і ставлень учнів вимагає такої ж уваги, як і будь-яких інших учасників шкільних реформ.

Стосунки між учителями й учнями в *турботливих школах* мають двосторонній характер. Учителі демонструють повагу, високі очікування й підтримку стосовно учнів, які відповідають їм тим самим. З іншого боку, ставлення вчителів до учнів на пряму залежить від ставлення учнів до них. Так, Д. Фучз наголошує, що результати дослідження «турботливих шкіл» засвідчують більший рівень інтересу учнів до навчання і менш поширене явище пропусків уроків без поважної причини порівняно з традиційними школами. На думку дослідників, це є результатом зацікавленості вчителів у співпраці з учнями, а також гармонійного розподілу пріоритетів на навчальні досягнення й безпечне навчальне середовище школи [121, с. 220].

3. Стосунки між учнями. Особлива увага до учнів, їх участь у важливих подіях життя школи, можливість впливати на результати діяльності *турботливих шкіл* розвиває в них почуття власної гідності, уміння контролювати життєві ситуації, сприяє прийняттю шкільних цінностей. Таким чином, учні в межах школи поділяють спільні цінності. Д. Фучз стверджує, що за умови успішного запровадження концепції *школи як турботливої громади* стосунки стають подібними до стосунків у сім'ї, а тому між учнями відсутня конкуренція, оскільки важливими є не лише навчальні показники, а й турбота одне про одного [122, с. 159].

4. Стосунки між батьками, громадою і школою. У *турботливих школах* унаслідок взаємної підтримки між батьками, учителями й школою встановлюються дружні стосунки. Батьки відчують себе співучителями своїх дітей, учителі отримують підтримку своєї роботи з боку батьків та місцевої громади. Це сприяє встановленню партнерства, виробленню спільних цілей і перспектив навчання дітей у школі [127, с. 45]. Отже, у вдосконаленні школи зацікавлені всі члени шкільної громади, школа працює не ізольовано від потреб і бажань представників громадськості, що дозволяє мінімізувати ризик виникнення конфліктів між школою, батьками і місцевою громадою, а відтак – і в межах самої школи.

Водночас нами виявлено, що прихильники стратегії розвитку американської школи в межах програм розвитку *школи як турботливої громади*, крім її позитивів, називають кілька недоліків. Так, до позитивів дослідники Е. Нарт [148], В. Хой [158; 159], К. МакДермот [201], Б. Турнбал [287] відносять те, що спільне прийняття рішень, залучення до життя школи не лише батьків, а й інших членів громади, сприяє більш демократичному функціонуванню школи як організації, створює умови для важливих позитивних перетворень. Однак частина дослідників (Дж. Ландж [180], Б. Мален [197]) наголошують, що спільне прийняття рішень, колегіальність мають певні обмеження. Наприклад, позитивні стосунки між учителями й адміністрацією, зосередження на таких загальношкільних проблемах, як місія школи чи вибір навчальних матеріалів апріорі передбачають прагнення вчителів брати активну участь у спільному прийнятті рішень та житті школи в цілому. Разом із тим практика не завжди виявляє відповідний рівень готовності й бажання вчителів до таких дій. Крім того, не лише вчителі, а й інший персонал школи, батьки й учні можуть бути неготові до співпраці, неохоче приймати зміни або просто не усвідомлювати важливість своєї ролі у співпраці. Причиною низької мотивації батьків та інших членів громади до участі в житті школи найчастіше є попередній негативний досвід участі у формуванні її культури. Крім того співпраця й спільна турбота про школу може виявитися складним випробуванням для

директора школи, якщо його переконання щодо місії та майбутнього школи йдуть урозріз із переконаннями громади [194; 204]. Вирішити ці проблеми, на думку американських теоретиків освіти, може спеціально організоване навчання для всіх груп учасників процесу створення *турботливих шкіл* [95; 96; 204]. Вищезазначене дозволяє нам дійти висновку, що принципи реалізації програми *турботливої школи* сприяють розвитку культури навчального закладу, а саме:

- підтримують бажання учнів бути чесними, відкритими, готовими допомагати, шанованими і відповідальними;
- сприяють емпатії та розумінню учнями одне одного;
- посилюють навчальну мотивацію учнів;
- зміцнюють зв'язки школи та сім'ї;
- зменшують ізоляцію вчителів, батьків, учнів та інших членів шкільної громади;
- встановлюють відносини співпраці, довіри і поваги між усіма членами шкільної громади;
- створюють середовище турботи і взаємопідтримки в школі;
- нівелюють відмінності між субкультурами в межах школи та загальношкільною культурою.

Прикладом розвитку культури школи в межах турботливої громади є масштабний проект «Спільнота турботливої школи» («Caring School Community Program»), що здійснювався в м. Норфолк, штат Вірджинія, з 1998 по 2005 рік. Ініціатори проекту мали на меті: забезпечити розвиток культури шкіл міста Норфолк на цінностях турботи та співробітництва, налагодити зв'язок між учнями та вчителями, встановити між ними стосунки взаємної поваги й довіри, посилити зв'язок школи й сім'ї, залучивши батьків до навчальних проблем учнів, підвищити навчальну мотивацію учнів, сприяти емпатії та взаєморозумінню між учнями, допомогти учням бути чесними, відповідальними й готовими допомагати іншим [71, с. 1]. У проекті брали участь 50 шкіл, що налічували 37000 учнів. Місто для даного проекту було вибрано через напружену соціальну ситуацію в ньому: у населеному пункті знаходиться чи не найбільша у світі

морська база, а тому місто є місцем проживання представників різних рас. Хоча домінуючою за кількістю жителів є біла раса, але 68% учнів державних шкіл у місті – афроамериканці переважно з незаможних сімей. Для більш заможних батьків державні школи дотепер були непривабливими, і вони віддавали перевагу приватним навчальним закладам [284, с. 3]. Отже, вихідні дані, що зумовили вибір шкіл включали:

- низькі академічні показники;
- токсична культура школи;
- низький рівень «прив'язаності» учнів до школи або взагалі негативне ставлення до неї;
- недостатній рівень скоординованості дій шкільного персоналу,
- прояви насилля серед учнів;
- зловживання учнями наркотиками [71, с. 1–2].

З огляду на виявлені проблеми було розроблено довгострокову програму заходів із рекультурації шкіл міста, яка б змогла забезпечити сталий ріст навчальних показників усіх учнів, а також нівелювати культурний розрив між учнями – представниками різних рас [284, с. 2]. Згідно з проектом, рекультурацію забезпечували такі найважливіші кроки:

1. Колективні зустрічі – передбачає спільні форуми вчителів і учнів з метою більш тісного знайомства, обговорення важливих питань, виявлення і вирішення проблем, прийняття спільних рішень, що є важливими для розвитку культури безпечного та турботливого середовища в кожному класі.

2. Сприяння різновіковій дружбі – залучення учнів різних вікових груп до спільної навчальної та позанавчальної діяльності, що сприяє налагодженню стосунків турботи між ними й розвитку культури довіри в школі.

3. Налагодження зв'язку школи та сім'ї – передбачає неформальні зустрічі з батьками учнів чи їх опікунами, ознайомлення з сімейними культурними традиціями з метою вироблення спільних цінностей у вихованні дітей.

4. Розбудова шкільної громади – включає спільну інноваційну діяльність усіх представників шкільної громади, яка має об'єднати учнів, батьків і шкільний персонал у справі створення турботливого середовища в школі та поза нею.

Спільна діяльність сприяє появі нових традицій школи, а також допомагає залучити до життя школи батьків, які зазвичай не брали активної участі в ньому [71, с. 1].

Досягнення цілей проекту відбувалося на практиці в кілька етапів:

1) перші півроку було присвячено роботі з директорами шкіл, оскільки на початку програми запровадження принципів турботливої громади в їх школи залежало саме від них. Було визначено, у чому вони вбачають цілі функціонування довірених їм навчальних закладів, після чого в процесі обговорення були сформульовані нові пріоритети діяльності шкіл;

2) наступним кроком (приблизно рік) директори налагоджували зв'язок зі шкільним персоналом, у результаті чого було створено команди підтримки прогресивних ідей;

3) протягом двох років до життя шкіл активно залучались батьки учнів та інші члени їх сімей. Налагодженню зв'язку школа – сім'я сприяло багато започаткованих у цей період традицій: спільне планування предметних тижнів, конкурси, змагання, підготовка свят. Традиційним стало проведення тижнів «Червоної стрічки» (пропаганда здорового способу життя, вільного від наркотиків) тощо;

4) кілька наступних років були присвячені налагодженню зв'язків із впливовими представниками місцевої громади, молодіжними організаціями, а також представниками бізнесу для залучення додаткових ресурсів із метою підтримки програми.

Приріст показників у результаті такої роботи, що сприяли розвитку культури шкіл у відсотках за результатами роботи проекту зображені нами на рис. 2.3.



Рис. 2.3. Приріст показників у відсотках за результати роботи шкіл-учасників проекту «Спільнота турботливої школи» [71, с. 2]

Автори проекту також зазначають, що учні, які брали участь у ньому, по закінченні школи з повагою ставились до своїх нових навчальних закладів та викладачів, процес їх адаптації до нового колективу проходив більш легко, вони активно брали участь у житті навчального закладу – студентських клубів, святах, спортивних змаганнях та інших традиціях і ритуалах. Крім того, вони показували високі результати в подальшому навчанні [71, с. 2–3].

Менш масштабною, але значимою за своїми результатами, стала програма «Усе за тат» («All Pro Dads»), що провадилась у школах Південної Флориди. У контексті програми щомісяця в конференц-залах шкіл проводився спільний сніданок батьків, братів, дядьків, вітчимів, опікунів і дітей (а також матерів тих учнів, які не мали батьків або не спілкувались із ними) [66, с. 152]. Мета програми – підтримка батьківства, налагодження більш тісних взаємовідносин серед батьків/матерів і дітей, розширення участі батьків у навчанні своїх дітей. Під час кожного такого сніданку

публічно підкреслювались кращі якості дітей, обговорювались важливі для шкільної громади теми, а також питання, що стосувалися успішного виховання дітей та їх успіхів у навчанні. Батьки ділилися фактами, через які вони пишаються своєю дитиною, тоді як учні вчилися переживати моменти гордості за своїх мам і тат [66, с. 152].

Проект «Усе за тат» допоміг створити зв'язок школи й сім'ї, заснований на обговоренні кращих якостей його учасників (а не проблемно-центрований, як буває частіше). За словами учасників таких сніданків, одночасно вони збирали від 125 до 140 учнів і їх батьків. Один із учнів поділився своїм баченням проекту: «Ви отримуєте можливість встати і поділитися своїми почуттями. Є справді цікаві історії, що допомагають нам зрозуміти одне одного» [66, с. 153]. Інший учень висловився так: «Мені подобаються наші спільні зустрічі, тому що навіть батьки стають частиною шкільного життя» [66, с. 153]. Висловлювання вчителів свідчать про те, що вони теж поділяють думку про важливість таких зустрічей для формування культури турботливого та безпечного середовища в школі. Зокрема вони наголошують, що внаслідок започаткування традиції щомісячних спільних сніданків активізувався процес залучення батьків до життя школи: «Це хороший спосіб тримати батьків у руслі життя школи за підтримки їх дітей» [66, с. 153–154].

Прикладом ще однієї програми в контексті формування культури турботливого та безпечного середовища в початкових закладах є започаткування в школах м. Нью-Йорк серії свят на зразок «Кожній дитині подарунок на Різдво» («Every Child a Gift at Christmas»), «Дитина місяця» («Kid of the Month») «Урочистості до дня народження» («Birthday Celebrations») та ін. Мотивом для такого кроку стало переконання в тому, що учні і співробітники шкіл повинні відчувати себе корисними і значимими. Свята створюють відчуття власної значимості, а також відчуття приналежності до певної шкільної громади, яка є рідною домівкою. Так, свято «Кожній Дитині Подарунок на Різдво» – означає для шкільної громади значно більше, ніж просто те, що кожна дитина пішла зі школи додому з подарунком. Врученню подарунка передуює копійка робота з

координації й налагодження співпраці з зацікавленими сторонами: збір численних пожертв, подарунків та коштів для придбання подарунків від громадських організацій та бізнесових структур. Крім того, школа співпрацює зі студентами-волонтерами та з представниками різних громадських організацій, які допомагають придбати і загорнути подарунки для кожного учня [66, с. 152].

Свято «Дитина місяця» полягає у відзначенні учня, який протягом місяця постійно демонструє певну рису – доброзичливість, повагу до молодших учнів, працьовитість тощо. На святкуванні присутні члени сім'ї дитини місяця. Вона отримує сертифікат і персональну премію. На думку вчителів, які брали участь у такому святі, «це дуже великий стимул, який також впливає на самооцінку учнів. Вони цього дійсно потребують. Ці урочистості створюють середовище, в якому учні відчують, що їх визнають і цінують» [66, с. 152].

Відзначимо, що урочистості до дня народження з метою розвитку культури турботливого та безпечного середовища мають свою специфіку. Імена дітей та вчителів-іменинників оголошують у ранкових новинах і всіх їх у кінці місяця збирають разом у місцевому кафе для урочистого вручення подарунків. Один із учасників такого свята зазначає: «Це така радість – бачити посмішки на обличчях дітей та колег, коли ми співаємо їм і вручаємо подарунки» [66, с. 155].

Таке спільне піклування представників шкільної громади про школярів сприяє значному розширенню дії культури турботливого та безпечного середовища за межі навчальних закладів, що допомагає учням справді відчувати себе в безпеці.

Отже, результатом реалізації принципів школи як турботливої громади є розвиток культури турботливого та безпечного середовища, зокрема характеру стосунків між групами суб'єктів, які беруть участь у її житті. Так, вироблення культури спільної роботи сприяє зниженню рівня професійної ізоляції вчителів, дозволяє здійснювати обмін успішним досвідом і забезпечує взаємну підтримку вчителів. Усе це підвищує ентузіазм, сприяє появі відчуття ефективності роботи вчителів і робить їх більш прихильними до нових ідей. Стосунки між учителями й учнями змінюються таким чином,

що учні починають розглядатися як учасники освітніх змін, між обома сторонами виникають відносини взаємоповаги і довіри. Між самими ж учнями встановлюються стосунки за зразком тих, що існують, як правило, між дітьми в сім'ї, коли старші турбуються й відчувають відповідальність за менших, а менші бачать у старших модель для наслідування. Встановлення партнерських стосунків між батьками, громадою і школою сприяє тому, що школа працює не ізольовано від потреб і бажань представників найближчої громадськості. Це дозволяє мінімізувати ризик виникнення конфліктів між школою, батьками і громадою, а відтак – і в межах самої школи.

### **Висновки до розділу 2**

З'ясовано, що провідними стратегіями розвитку культури американської школи досліджуваного періоду стало формування:

1) культури високих досягнень у результаті запровадження в середній школі США стандартів світового рівня. Складовими культури високих досягнень є нова культура формування курикулуму; культура викладання, пов'язана з ідеєю високих очікувань щодо навчальних досягнень усіх учнів, розвитком їх творчого та критичного мислення; культура відповідальності, що пов'язана із запровадженням національних тестів, планових показників підвищення результатів діяльності шкіл, зворотного зв'язку між результатами оцінювання та подальшою практикою викладання. Важливим механізмом реалізації цієї стратегії стало запровадження програм розвитку шкіл як *професійних навчальних громад* (professional learning community – PLC) та *чартерних шкіл*. Метою PLC було підвищення якості навчальних досягнень учнів шляхом формування єдиної шкільної громади, готової до здійснення змін, забезпечення сприятливих умов для навчання учнів. Створення PLC забезпечило формування нового типу культури школи, характерними рисами якої є узгодженість дій, рішень; колективна відповідальність за навчальні результати; орієнтованість на дію та безперервний професійний розвиток педагогів, адміністраторів, на вдосконалення школи в цілому.

Аналіз діяльності *чартерних шкіл* дозволив виявити формування культури школи, яка ґрунтується, з одного боку, на цінностях свободи й надання широких прав усім членам шкільної громади, вільного висловлення переконань, учительського лідерства в умовах розширення автономії навчальних закладів та, з іншого – на цінностях взаємної відповідальності за власні дії, за результати роботи навчального закладу за рахунок підвищення державних вимог щодо освітніх стандартів і посилення звітності.

2) культури співробітництва, що актуалізована необхідністю формування готовності школи до змін, перетворення її на організацію, що навчається. Механізмом реалізації таких перетворень культури школи стало запровадження програм автономного шкільного менеджменту (school-based management – SBM) та інноваційних шкільних мереж (innovative school networks). Програми SBM сприяли формуванню культури шкільного лідерства, підвищенню ініціативності членів шкільного колективу. Члени шкільної громади, згідно з результатами використання методів бесід та Е-листування з американськими науковцями з метою верифікації даних, наділені широкими повноваженнями: батьки виступають членами шкільних рад, що дає їм можливість захищати інтереси дітей; учителі отримують повноваження щодо захисту власних професійних і соціальних інтересів, можуть активно впливати на прийняття рішень у школах на користь покращення умов та якості навчання.

Виявлено, що виникнення *інноваційних шкільних мереж* пов'язане з ідеєю творення нових знань шляхом обміну інформацією. З'ясовано, що мережування уможливило розвиток культури співробітництва, орієнтованої на визнання цінності обміну знаннями, поширення та запровадження нових ідей, спільного планування роботи, перманентного професійного зростання шляхом навчання, що, у свою чергу, підвищує готовність учителів брати участь в освітніх реформах.

3) культури безпечного та турботливого середовища, яка розвивається у зв'язку з реалізацію національної стратегії запобігання та подолання насильства в загальноосвітніх

зкладах. Механізмом реалізації цієї стратегії стало запровадження програм діяльності шкіл як *турботливих громад*. Визначено, що основними принципами діяльності школи як турботливої громади є: тісний зв'язок між школою та місцевою громадою; забезпечення освітніх прав і можливостей повноцінного розвитку для кожного учня; безпечність шкільного середовища; партнерство школи й батьків; чітке розмежування сфер відповідальності кожної групи членів шкільної громади; пропаганда спільної відповідальності за власність школи; взаємоповага; атмосфера радості.

Таким чином, запровадження в контексті реалізації реформ досліджуваного періоду нових навчальних, виховних та управлінських практик, що призвели до виникнення в американській школі нових норм поведінки, базових цінностей і базових установок, мало наслідком появу таких стратегій розвитку культури школи, які визначено як розвиток культури високих досягнень, культури співробітництва та культури безпечного й турботливого середовища.

## **РОЗДІЛ 3**

### **МОЖЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ІДЕЙ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ШКОЛИ В УКРАЇНІ**

#### **3.1. Порівняльна характеристика особливостей американської та української культури школи**

В умовах становлення та розвитку незалежної української держави актуальним завданням є забезпечення якісної освіти протягом життя для всіх громадян. Мета державної політики в цьому контексті полягає у створенні умов для розвитку особистості та творчої реалізації кожного громадянина України, а метою виховання є розвиток таких здібностей, як здатність ефективно працювати й навчатися впродовж усього життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати та зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти [24].

Розвинуті країни є активними учасниками процесів реформування освіти відповідно до потреб розвитку суспільства знань, що набуває глобального характеру. Тому актуальним є вивчення їх реформаторського досвіду з метою розробки пріоритетних напрямів національної освітньої політики, теорії та узгодження освітньої практики України з позитивними світовими тенденціями розвитку освіти. Необхідна також активна співпраця з міжнародною освітньо-політичною та академічною спільнотами, налагодження професійних контактів. З цього погляду вартою є оцінка позитивних здобутків сучасного реформаційного досвіду США, творче використання його інноваційного потенціалу. Зазначимо, що під інноваційним потенціалом американського досвіду реформ ми розуміємо його новизну, ефективність та придатність до застосування у сфері вітчизняної освіти.

На нашу думку, для досягнення завдань освітніх реформ в Україні важливою є розробка їх збалансованої стратегії, яка б включала програми, спрямовані, передусім, на розвиток

культури українських загальноосвітніх навчальних закладів. Для вирішення цього завдання необхідно враховувати особливості культури вітчизняної школи, що формувалися під впливом специфічних умов. Її тип зумовлений традиціями духовного життя народу, політичними реаліями на тому чи іншому етапі розвитку суспільства, видами господарської діяльності на тій території, де споконвіку живуть українці тощо. У цьому контексті варто зазначити, що українська національна школа розвивалася на особливих для неї культурно-історичних засадах і водночас є частиною європейської цивілізації, результатом культурних впливів інших держав. Через тісні культурно-політичні зв'язки нашої держави з Європою ще з давніх часів східні й західні сегменти європейської цивілізації взаємодоповнювались певними культурними традиціями, віруваннями, теоретичним та практичним досвідом навчання й викладання. Культура вітчизняної школи, на відміну від американської, має набагато більш давню традицію. Вона формувалась протягом багатьох століть і навіть тисячоліть – від часу виникнення писемності на нашій території. Результати наукових розвідок вітчизняних дослідників свідчать, що пращури українців в епоху глибокої античності, часів трипільської культури мали власну писемність, агрокалендар, самобутню міфологію, багатий фольклор, виховні традиції і звичаї [11; 18]. Протягом тривалого часу становлення й розвиок вітчизняної системи освіти були пов'язані з необхідністю захищатися від руйнівного впливу як прямих чужоземних загарбників, так і внутрішніх деструктивних сил.

Визначення можливих шляхів упровадження інноваційного потенціалу американського досвіду розвитку культури школи, про що йтиметься в підрозділі 3.2, потребує, за нашим переконанням, визначення етапів розвитку культури української школи та подальшого порівняльного аналізу культури української та американської школи.

Перш за все розглянемо етапи розвитку культури української школи. Домінування у вітчизняній освіті певних систем цінностей, шкільних практик, моделей поведінки в різні періоди її існування та функціонування школи у складі

різних держав дозволяють виокремити такі етапи розвитку її культури:

1. Культура школи часів Київської Русі та Галицько-Волинського князівства (X – XIII ст.) – *етап становлення культури православної школи.*
2. Культура школи часів входження українських земель до Польсько-Литовської держави (кінець XIII ст. – п.п. XVI ст.). – *етап затвердження християнських моральних цінностей у культурі вітчизняних шкіл різних конфесій (православної, уніатської, католицької).*
3. Культура школи часів української гетьманської держави (ост. чверть XVI – XVIII ст.) – *етап культури братської та козацької школи.*
4. Культура вітчизняної школи часів перебування українських земель у складі Російської та Австрійської імперій (ост. чверть XVIII – поч. XX ст.) – *етап культури денаціоналізованої школи імперської доби.*
5. Культура школи часів українського державотворення (1917 – 1920 рр.) *етап становлення культури української національної школи.*
6. Культура школи часів Радянської України (1920-ті – 1980-ті рр.) – *етап культури української радянської школи.*
7. Культура школи сучасної української держави (кінець XX – поч. XXI ст.) – *етап становлення культури сучасної української національної школи.*

*Перший етап (X – XIII ст.) розвитку культури вітчизняної школи – етап становлення культури православної школи – пов'язаний із освітою Київської Русі, звідки бере початок формальна освіта на теренах українських земель, а також із періодом існування Галицько-Волинського князівства.*

Як свідчать літописні джерела цього періоду, справа освіти була пов'язана з поширенням християнської релігії серед населення. Учителями виступали «переважно болгарські, ... грецькі священики, які знали слов'янську мову» [36, с. 28]. При цьому справа поширення нової віри стала причиною того, що школа за часів Київської Русі не могла бути становою, про що є літописні свідчення: «Книжно навчалися не лише особи княжого та боярського роду, діти духовенства тощо, але й

особи нижчих верств..., яких, може вчили ще з більшим старанням» [36, с. 28]. Той факт, що типи шкіл за базовою установою визначаються як «школа владична, або єпископська, монастирська та церковна», свідчить про те, що освітні заклади переважно існували при церковних установах, а на роль учителів до них запрошували «найосвіченіших ченців» [36, с. 29].

Таким чином, культура школи часів Київської Русі з самого початку свого існування розвивається в контексті цінностей православного християнства. Проте, як відомо, запровадження нової релігії – процес завжди болісний і не може відбуватися без протистояння нових і старих релігійних практик і норм. Очевидно, що культура школи зазначеного періоду мала дуалістичний характер. На те, чи переважали християнські цінності любові до ближнього та всепрощення, чи навпаки – у школах панувала практика виховання в учнів покірності та беззаперечного виконання всіх наказів учителя, вітчизняні історики освіти мають різні точки зору. Наприклад, Н. Лавровський, посилаючись на настанову митрополита Київської Русі Михаїла до вчителів, стверджує, що тогочасна шкільна дисципліна базувалась на євангельській лагідності та любові: «Учити же ихъ не яростію, ни жестокостію, ни гнівом, но радостновидным страхомъ и любовнымъ обычаемъ и слаткимъ проученіемъ и ласковымъ рассужденіемъ» [22, с. 102].

На основі доказів інших дослідників, навпаки, можемо стверджувати, що євангельські настанови про лагідність і ласку на той час ще дуже мало впливали на культуру вітчизняної школи, оскільки «наші предки звикли додержуватися у своїм житті старозавітних патріархальних ідей у... взаєминах. Наша стародавня школа була для дітей... не вибагливою і люблячою ненькою, а сухим і суворим динаскалом з книжкою в одній руці та з різкою в другій» [36, с. 30].

Обидві точки зору, на нашу думку, є свідченням того, що тогочасна культура школи є результатом симбіозу цінностей, норм і практик, які базувались на християнському вченні про любов до ближнього, лагідність до учнів та глибоко вкорінених у свідомість наших предків давніх звичаїв і понять.

Щодо Галицько-Волинського князівства, то, на відміну від інших регіонів Русі, де внаслідок монгольської навали в XIII ст.

освіта переживала занепад, тут спостерігалось її піднесення, чому значною мірою сприяли розвиток ремесел і розбудова міст. Культура школи в основному зберігала риси, засновані на традиціях і практиках, що сформувалися в попередні часи. Школи, переважно, існували при монастирях і церквах. Отже, учнів виховували на засадах християнської моралі, навчали молитов, основ православної віри [36, с. 45–46]. При цьому культура школи Галицько-Волинської держави залишалася відкритою для впливів із країн Центрально-Східної Європи. Так, новим явищем стало заснування освітніх центрів при дворах князів у Галичі, Володимирі-Волинському, Холмі, де викладалися елементи риторики, філософських і правових знань, а також основи книгописної майстерності, що свідчило про появу нових традицій і практик викладання світських дисциплін.

Отже, підсумовуючи питання про особливості культури школи Київської Русі та Галицько-Волинського князівства, можемо стверджувати, що вона базувалась на християнських церковних догмах. Саме поняття «книги» і «книжне вчення» означало Святе Письмо й взагалі церковну літературу. Зазначимо, що релігійне, церковне підґрунтя культури школи не є якоюсь відмінною рисою Київської Русі. Це було властиво всьому християнському середньовіччю, церковний характер освіти, за висловом історика європейської цивілізації Ф. Гізо, був зумовлений «кров'ю, що точилася в жилах європейського світу» [7, с. 120].

*Другий етап* – (кінець XIII – п.п. XVI ст.) – визначається нами як *етап затвердження християнських моральних цінностей* у культурі вітчизняної школи. Вона має церковне підґрунтя, оскільки переважна кількість дітей навчалась у церковних (парафіяльних) школах або в мандрівних дяків. Це були діти здебільшого незаможного міщанства та селян, які саме у вірі «вбачали запоруку збереження своєї національності» [36, с. 44]. Так, вітчизняний історик М. Грушевський про період перебування українських земель у складі Великого Князівства Литовського пише, що «православні завжди мають при церквах школи» [9, с. 333], у яких учителями переважно виступали дяки та паламарі. Про

те, що культура тогочасної вітчизняної школи мала за основу релігійні цінності та практики, свідчить і той факт, що в ролі підручників використовувались буквар, псалтир і часослов, тобто література церковного вжитку.

Крім того, культура парафіяльної школи того часу відзначається тим, що звичайною була практика застосування різок учителем-дяком під час навчання з метою встановлення суворої дисципліни. Етнограф Г. Винський, зокрема, описує такі шкільні традиції: «Після суботньої вечірні всі школярі збиралися до школи і, не сідаючи за лавки, а стоячи, вичікували дяка. Як тільки дяк увіходив до класу, його вітали в один голос «Мир тобі, благий учителю наш», на що він відповідав: «Треба сікти вас», і негайно починав екзаменування» [4, с. 81–82].

Попри всі названі специфічні риси культури тодішніх православних парафіяльних шкіл, варто зазначити, що вона не позбавлена деяких демократичних цінностей. Парафіяльні школи існували в тісному зв'язку з громадою і, за висловом вітчизняного етнографа О. Левицького, були прикладом «вільної спілки особливого роду ремісників, що набули деяку шкільну освіту, дякували та учителювали» [23, с. 446]. Крім того, посада вчителя була виборною, тому обирали його всією громадою: «Громада збиралася на цвинтарі біля дзвіниці, а кандидат на дяка піднімався на дзвіницю і відтіль проголошував промову... Якщо було декілька кандидатів, то звичайно першенство діставав той, хто виказав себе більш дотепним» [23, с. 456]. Демократичність культури парафіяльних шкіл відзначаємо також у тому, що вони «не були зв'язані жодною програмою і статутом,.. не цуралися рідних звичаїв і рідної мови» [36, с. 198].

Важливою особливістю розвитку вітчизняної освіти того періоду стало створення на українських землях католицьких та уніатських шкіл, культура яких увібрала в себе специфіку відповідних церковних обрядів, традицій та практик.

*Третій етап* (ост. чверть XVI – XVIII ст.) – *етап культури братської та козацької школи* – почався тоді, коли на противагу єзуїтським та уніатським школам, що отримали в ці часи значного поширення на українських землях,

виникають школи при православних церковних братствах, а на Запорозькій Січі – козацькі школи.

Про те, що культура братських шкіл значно відрізнялася від католицьких, єзуїтських та уніатських за ключовими цінностями та традиціями, свідчать норми поведінки та стосунків між учнями та вчителями, сформульовані в статуті школи Успенського братства, який, за свідченням істориків, послужив зразком для статутів багатьох інших братських шкіл. Зокрема в статуті закріплюється демократична практика виділення для старанних та успішних учнів кращих місць у класі, незалежно від їх соціального походження, проголошувалась рівність учнів: «Багатий над убогим у школі нічим іншим не повинен вивищуватись, лиш самою наукою, а плоттю рівні всі» [1, с. 183]. Запроваджується практика чіткого розпорядку дня – заняття починаються й завершуються в чітко встановлену «певну годину». На високому моральному рівні знаходяться міжособистісні стосунки між учителем та його вихованцями. У статуті, зокрема, зазначається, що вчитель повинен не лише навчати, але й «любити всіх однаково», з'ясовувати причини відсутності кожного учня в школі, нагадувати батькам, «щоб діти в домах поводитися згідно з правилами шкільної науки, вишкіл і належну для свого часу гуманність демонструючи будь-якому станові» [1, с. 181–189].

Новою стає й практика систематичної перевірки знань учнів – щодня перед та після уроку, щотижня та щомісяця [1, с. 185].

Таким чином, братські школи виробили цілком відмінний від інших шкіл тип культури, яка базувалася на цінностях рівності учнів, поваги до навчання та знань. Проте говорити про те, що вона кардинально відрізнялась від культури вітчизняних шкіл попереднього етапу її розвитку не можемо. Усталеною поки що залишається практика сполучення шкільного та церковного життя: «Учителі братських шкіл служили не тільки школі, але й церкві, організовуючи хори з учнів та беручи безпосередню участь у службах Божих. Тому вчителі братських шкіл називались також дяками» [36, с. 91]. Поширеною також усе ще була практика фізичних покарань, що, зазвичай, відбувались по

суботах «над тими учнями, що прогрішили в науці чи поведінці протягом тижня» [36, с. 91].

На окрему увагу заслуговує культура козацьких шкіл – полкових, січових та музичних. Полкові школи знаходилися, відповідно до тодішнього адміністративно-територіального устрою, в полкових та сотенних містах і містечках. Зазначимо, що до другої половини XVII ст. на території Лівобережної України діяв полковий адміністративно-територіальний устрій, державу очолював гетьман (генеральний старшина). Січові школи діяли у межах Запорізької Січі. Перша із них була відкрита в 1576 році. Вона слугувала зразком для наступних. Відкриття музичних шкіл було започатковано універсалом Богдана Хмельницького від 1652 р., за яким при кобзарських цехах мали організовуватися школи для підготовки кобзарів та лірників. Ці школи розміщувалися переважно в приміщеннях, які належали церквам, тому називалися за назвою відповідних церков: Покровська, Успенська та ін. Крім того, козаки часто називали себе «лицарями православ'я», а козацька система виховання – це унікальне поєднання монастирської та народної педагогіки, метою якої є духовний розвиток особистості лицаря рідної землі та «воїна Христового». Відповідно до мети визначалися основні цінності, що склали підґрунтя культури козацьких шкіл: цінності православної віри: непримиренне ставлення до пороку в усіх його формах і різновидах, любов до Бога та ближнього, готовність до самопожертви заради головної життєвої мети християнина – досягнення Царства Небесного тощо. За порушення моральних заповідей Святого Письма була поширеною практика суворих покарань [18, с. 2–3].

У козацьких школах домінували базові установки, пов'язані з принципом гармонійного розвитку людини, бо разом із предметами загальноосвітнього спрямування багато уваги приділялося психофізичному розвитку учнів – їх навчали зміцнювати свої дух і тіло. Учні брали участь у народних забавах, іграх, вчилися їздити верхи, орудували шаблею, володіти списом, стріляти з рушниці, плавати, веслувати та керувати човном [11, с. 53–54].

Демократизм культури козацьких шкіл виявлявся, насамперед, у тому, що, у них діяло учнівське самоврядування за зразком козацького: кожний із відділів навчального закладу обирав зі складу учнів свого отамана, який «у випадку втрати довір'я після закінчення навчального року міг бути переобраний» [18, с. 4]. Таким чином, кожен мав рівні права й свої обов'язки.

Отже, культура братських та козацьких шкіл – це феномен, що має риси демократизму, поєднання православних релігійних, військових та загальнолюдських цінностей.

*Четвертий етап* розвитку культури вітчизняної школи (ост. чверть XVIII – поч. XX ст.) – *етап культури денаціоналізованої школи імперської доби* – пов'язаний зі знищенням полкового устрою, системи братських та полкових шкіл і колегіумів, що відбулося у зв'язку із перебуванням українських земель у складі Російської та Австро-Угорської імперії.

Він ознаменувався згортанням практики самоуправління у сфері освіти – створенням Міністерства народної освіти в 1802 р. З цього часу середня школа стала інструментом «виховання» в учнях покорі та викорінення «з голів учнів думок і понять, що зовсім не відповідають їхньому становищу» і можуть становити загрозу Російській імперії [36, с. 297].

Культура середніх закладів освіти на території українських земель характеризується практикою «тілесних кар та виключення зі школи», що було офіційно дозволено Статутом гімназій, повітових і парафіяльних шкіл (від 8 грудня 1828 р.) [36, с. 297]. Проте, якщо такі покарання на попередніх етапах розвитку культури вітчизняної школи носили або ж хаотичний, безсистемний характер, не мали чіткої мети й застосовувалися виключно за настроєм дяка-вчителя, або ж застосовувалися за недостатню успішність у навчанні, то відтепер різки стали засобом боротьби з вільнодумством.

Крім того, з культури школи поступово викорінюються такі цінності, як повага до особистості вчителя, до рідної мови та культури. Зокрема в монографії особистого секретаря М. Грушевського Ф. Савченка «Заборона українства» є свідчення, що таємним царським наказом від 8

травня 1876 р. було заборонено друкувати або ввозити на територію Росії будь-які книжки «на малороссійскомь нарѣчїи» та висловлено бажання «прийняти як загальне правило», щоб у школи українських губерній призначати вчителів-«великоруссов», а «малоруссов» – направляти до шкіл на території Росії [32, с. 382–383].

Культуру тогочасної школи характеризують практики, що спрямовані на пригнічення особистості як учителя, так і учня. Так, за свідченням історика освіти С. Сірополка, «учитель мусив бути бездоганно покірний начальству, а учень мав бути відданий православію, самодержавію та російській народності» [36, с. 298]. Про безправне становище вчителів може свідчити такий вислів куратора Київського шкільного округу: «Учитель повинен логіку забути, коли начальник приказує» [40, с. 490]. Таким «начальником» для тодішнього вчителя був не лише інспектор народних шкіл, але й член земської управи, що керував освітньою справою земства, начальник повіту (справник), поліційний комісар (пристав), волосний старшина, писар, а нерідко й інший учитель (так званий законовчитель), що стежив за його діяльністю. При цьому приватне життя вчителя також було предметом пильної уваги – що він читає, які часописи передплачує, з ким листується, про що йдеться в тих листах тощо [36, с. 356–357].

Описане становище вчителів та учнів призвело до поступового поширення в культурі тогочасної школи таких негативних явищ, як доноси, шпигунство, недовіра одне до одного, денаціоналізація народної освіти тощо. Підтвердженням цього є свідчення вітчизняного історика В. Антоновича у статті «Міністерство гр. Д. А. Толстого»: «Тільки той учитель уважався... «благодійним», котрий умів допекти учням, через сварку з котрим багато учнів можна було вигнати, котрий виповняв усі секретні прикази директора». Натомість той учитель, який умів заслужити повагу учнів «не примушуванням і не страхом, а розвитком», вважався небезпечним [2, с. 151]. Крім того, освітня політика царського уряду на той час не сприяла розвитку культури вітчизняної школи на базі національних українських цінностей. Директор школи, наприклад, повинен був давати про кожного учня та

вчителя «таємну референцію... про те, якої мови вживає в розмові,.. чи виявляє відданість до Росії і взагалі до російського, чи навпаки» [36, с. 298].

Вважаємо, що на окрему увагу заслуговує культура, яка була витворена церковно-парафіяльними школами на території України в складі Російської імперії. За свідченнями вітчизняних та російських істориків, в останню третину ХІХ – на початку ХХ ст. православна церква відігравала вагомую роль у поширенні народної освіти [2; 21; 28; 32]. Перша низка заходів у цьому напрямку була зроблена ще в першій половині ХІХ ст., коли в 1836 р. духовенству були надані особливі «Правила для навчання дітей», що, як вважає російський історик І. Преображенський, стало актом офіційного визнання навчальних закладів духовного відомства [28].

Крім того, що культура зазначених шкіл мала у своїй основі традиційні для українців християнські релігійні цінності, маємо відзначити централізовану систему управління церковно-парафіяльними школами, що, як відмічає Т. Красницька, відзначається стрункістю та чітким розподілом повноважень. Його найвища ланка була представлена Училищною Радою при Св. Синоді, який завідував усіма церковними школами країни, вирішуючи питання з їх «благоустрою та утримання» [21, с. 88]. На місцях (у кожній єпархії) ними керували єпархіальна училищна рада та її повітові відділення. Перша турбувалася про благоустрій існуючих, а також про відкриття й утримання нових шкіл, призначала нових учителів, здійснювала видачу свідоцтв на пільгу щодо військової повинності учням, що закінчили церковну школу, розподіляла дотації з казенних коштів на благоустрій нових і ремонт старих шкіл, складала річний звіт про стан шкіл у єпархії – тобто, на неї покладалася вся відповідальність за становище православних навчальних закладів у губернії. У деяких єпархіях права єпархіальної училищної ради були передані місцевим православним братствам [21, с. 88–89].

Повітові відділення єпархіальної училищної ради знаходили кошти на підтримку шкіл, турбувались про організацію додаткових класів при школах, педагогічних і

співочих курсів для вчителів (розвиток культури викладання), про поширення бібліотек місіонерського характеру тощо.

Загальний нагляд за церковною шкільною справою здійснювала особлива інспекція, яка з другої половини 90-х років XIX ст. у кожній єпархії складалася з єпархіального та повітових наглядачів. Вони слідкували за станом церковних шкіл шляхом їх частого відвідування. Безпосереднє керівництво школою покладалося на завідуючого, найчастіше з числа священнослужителів [27, с. 207–208].

Таким чином, в останню третину XIX – на початку XX ст. духовним відомством Російської імперії було створено досить струнку систему навчальних закладів, культура яких базувалась на християнських духовних цінностях, а також практиці централізації управління та чіткій ієрархії керівних органів.

Наприкінці XIX ст. відбувається поступове послаблення централізаційних процесів у сфері народної освіти на території українських земель. У 90-х роках XIX ст. деякі земства почали відкривати нові школи, щоб уможливити доступ до освіти всім дітям шкільного віку. Крім того, ціла низка земств у перші роки XX ст. ухвалили рішення про передачу керівництва народною освітою органам «народної самоуправи», а також «про заведення в народних школах української мови як викладацької» [36, с. 417–422]. Це була спроба усунути відмінності в цінностях, що представляли культуру тогочасної школи та світоглядними позиціями громади, оскільки вже тоді стало цілком очевидно, що «чужомовна школа утворює певне розладдя між родиною і школою» [36, с. 422].

Отже, початок XX ст. у розвитку культури вітчизняної школи ознаменувався спробами надати їй ознак демократичності шляхом запровадження практики самоврядування та навчання рідною мовою для всіх національних меншин (українців, литовців, євреїв тощо), що було ухвалено на Всеросійському з'їзді 23 грудня 1913 – 3 січня 1914 рр. Проте на практиці в реальних школах такі спроби майже не змінили існуючої культури школи: навчання українською мовою провадилося переважно нелегально, керівництво народними школами залишалось незмінним, а батьківські комітети, які було дозволено створювати при

середніх школах у 1905 році, з настанням реакції 1907 року було скасовано, до шкіл повернуто учнівську уніформу та в деяких повітах навіть «заведено солдатську муштру» (1908 р.) [13, с. 112].

Розвиток культури вітчизняної школи на українських землях у складі Австро-Угорської імперії відбувався в умовах скрутного матеріального забезпечення навчальних закладів, браку підручників та кваліфікованих учителів. Крім того, хоча офіційно шкільним статутом від 22 березня 1787 року визнано «руську» мову офіційною, зокрема в Галичині, проте реальне відкриття шкіл із українською мовою навчання зустрічало «рішучий спротив з боку польського громадянства» [36, с. 501–502].

Щодо практик, які візуалізували культуру школи на українських землях у складі Австро-Угорської імперії, звичайним було застосування фізичних покарань, зокрема різок. Так, у методичних рекомендаціях до функціонування парафіяльних шкіл («Правила школьная, 1817 р.») у спеціальному розділі про «тілесні кари» докладно висвітлюється питання про ті «переступи», за які слід карати і «в яку саме частину тіла» [36, с. 508–509].

Про те, що, як і в Російській імперії, школа була засобом виховання громадян, вірних владі монарха, свідчить поширена практика вивчення підручника «Повинності підданих к Монарху в употребленіе училищ парафіяльных» (1817 р.), що був своєрідним кодексом правил життя для громадян. У ньому, наприклад, обґрунтовувалась необхідність сплати податків, терпіти бідність тощо з посиленнями на Біблію [36, с. 504–505].

Отже, розвиток культури школи на даному етапі відбувався в умовах централізації влади й державного контролю, відмежування школи від суспільства, жорсткого контролю за її внутрішньою життєдіяльністю, регламентації навчально-виховної діяльності. Ключовими цінностями, які пропагувала тогочасна школа в Російській та Австро-Угорській імперії, можна вважати самодержавність, беззаперечну повагу до влади всіх рівнів і разом з тим цінності морального християнського ідеалу духовності людини.

Протягом *п'ятого етапу* (1917 – 1920 рр.) – *етапу становлення культури української національної школи* – розвиток культури вітчизняної школи відбувається в умовах складних і неоднозначних процесів у соціально-економічному та політичному житті, пов'язаних із поваленням царизму, більшовицьким переворотом, появою українських визвольних рухів та реформуванням системи управління освітою. Зазначені реформи проводились у декілька етапів: кожний уряд встановлював свої керівні органи, а також здійснював перерозподіл повноважень між ними. Ця процедура мала різні ідейні витoki: Центральна Рада і Директорія виходили з ідей націоналізму, Ради на перших етапах – із класових інтересів, пізніше відбувається посилення партійного інтересу в освіті [5, с. 6].

Зазначимо, що вищеназвані реформи здійснювали вплив на вибір педагогічних практик у вітчизняних закладах освіти. Так, результатом роботи Генерального секретаріату освіти є проект концепції національного виховання. Прогресивним здобутком його реалізації однозначно можна вважати відродження національних традицій і звичаїв, яке на перших етапах державотворчих змагань мало конкретне практичне втілення. Національне виховання за Гетьманату, Директорії мало слабе вираження в шкільних практиках, що пояснюється поляризацією суспільства в ставленні до українізації, посиленням анти-українських настроїв, викликаних політичною й економічною нестабільністю. Зі встановленням влади Рад шкільні практики будуються на цінностях трудового, комуністичного виховання.

Центральна рада, Генеральний секретаріат освіти провадили політику забезпечення прав національних меншин шляхом відкриття національних шкіл та формування органів управління ними. Але за німецької окупації, за гетьманату ці інтенції на отримали розвитку.

Найсуттєвішим, на нашу думку, для розвитку культури вітчизняної школи на даному етапі було відновлення практики створення шкільних рад при земствах (1919 р.) за часів Директорії та «введення в шкільні управи членів земських управ», завдяки чому можливим стало завдання – «зв'язати шкільне управління з самоврядуванням» [36,

с. 475]. Такий захід дав змогу послабити централізацію освіти й запровадити в культуру вітчизняної школи практику колегіального управління середніми закладами освіти.

*Шостий етап* (1920-ті – 1980-ті рр.) – *етап культури української радянської школи* – характеризується тотальним впливом політики на шкільне життя.

На початку існування УРСР на культуру вітчизняної школи значно вплинула політика коренізації, що була оголошена у квітні 1923 р. як вимушений компроміс, який був спробою «спрямувати українське національне відродження в русло соціалістичного будівництва». Період 20-х років ХХ ст. став періодом активного формування національної системи шкільної освіти [5, с. 5]. Культура школи в цей час розвивалася на основі таких цінностей, як соціальний захист дитинства, професіоналізація вчительської роботи, націоналізація змісту навчання і виховання в школі, відродження загальнолюдських ідеалів співробітництва, свободи тощо. В. Дурдуківський, зокрема, висловлюючись про необхідність перебудови шкільного життя, торкається питання про нагальну потребу оновлення культури школи: «Революція, маючи на увазі найближчі, реальні потреби і вимоги життя», яке «кликає всіх до творчої роботи, до свідомої громадської праці, вимагає міцних, енергійних, твердо переконаних, перейнятих духом солідарності і єдності, соціально вихованих громадян, борців за право народу, творців нового життя на ґрунті великих всесвітніх Ідеалів» [14, с. 22].

Проте вже з середини 20-х років ХХ ст. школа розглядається як інструмент формування комуністичного суспільства. Тому все життя школи, її культура, як зазначає педагог Е. Равич-Щербо у своїй роботі «Основні моменти побудови навчально-виховного плану в закладах соціального виховання», повинні підпорядковуватися двом основним вимогам: 1) виробленню в дітей матеріалістичного розуміння природних і соціальних явищ; 2) підготовці до активної участі в «боротьбі за комуністичний устрій, що зароджується» [29, с. 26]. Норми поведінки вчителя прописувались згідно з тими ж вимогами – він повинен був виконувати виховну роботу як пропагандист та агітатор. Тільки такий учитель, за

аргументацією Е. Равич-Щербо, зуміє пояснити майбутнім громадянам «вільної» комуністичної держави «всі перипетії дійсного життя, класової боротьби, питання радянського будівництва тощо» [29, с. 39].

Негативним явищем, на нашу думку, у розвитку культури вітчизняної школи за радянських часів є її побудова на основі політичних цінностей, занадто тісний зв'язок школи з політичним життям. При цьому свідоме залучення дитини до світу політичних комуністичних цінностей на базі середньої школи відбувалося вже на початковій її ланці. Так, педагоги А. Гендрихівська, А. Гурарій, В. Дюшен у праці «Робота з жовтенятами» зазначали, що діти молодшого шкільного віку повинні знати конкретні відповіді на такі питання, як: за що бореться й чого бажає «робітничий клас», хто вороги «пролетаріату і як він з ними бореться», як «пролетаріат» будує нове життя тощо [6, с. 30–31].

Наприкінці 20-х років ХХ ст. до політизації цінностей, на яких відбувається розвиток культури школи, додається русифікація, оскільки політика коренізації згортається. На початку 30-х років ХХ ст. відбувається зрощення більшовицької партії з державним апаратом і таким чином монополізація влади в країні правлячою партією, блокування розвитку суспільних процесів, що, безперечно, відбилося на школі та її культурі. Відтепер школа все більше орієнтується на «нові соціалістичні цінності», а будь-яка практика в межах школи розглядається як інструмент виховання громадянина соціалістичної держави [38, с. 42].

Уже на початку 30-х років ХХ ст. завдяки постановам ЦК КПРС про школу відбувається вироблення уніфікованої, стандартизованої, шаблонної культури школи, заснованої на партійно-класовій ідеології, яка є частиною загальної так званої «радянської культури» [8, с. 115].

Не можна оминати й деякі позитивні механізми розвитку культури вітчизняної школи радянського періоду. Так, варто відзначити досить струнку систему шкільного самоврядування в радянській школі. Завдяки йому культура радянської школи була досить сильною за впливом на членів шкільної громади. Самоврядування, за твердженням

В. Дурдуківського, розглядалося як конкретна громадянська цінність, воно «привчає дітей до громадського... життя,... виховує дітей соціально, витворює... рідну шкільну атмосферу, яка є найпотрібніший і найкорисніший засіб для кожної щиро педагогічної праці» [14, с. 23].

Вважаємо, що вартим уваги є досвід розвитку сильної культури школи на основі запровадження відповідних традицій, символіки та інших атрибутів. Зокрема й дотепер міцно вкоренилася традиція відзначати 1 вересня День знань та свято Останнього дзвоника у формі зібрання всіх учнів на лінійці перед школою. Радянська школа використала традицію збирати учнів на лінійку з дореволюційних гімназій і кадетських корпусів, так само, як і шкільну форму [13, с. 39]. Ці традиції стали настільки сильними, що й нині багато вітчизняних випускників на свято Останнього дзвоника вдягаються в одяг, що нагадує шкільну форму радянських часів. Прикладом радянських шкільних традицій є проведення Дня здоров'я, «Веселих стартів», Дня піонерії, Прощального вогнища тощо. Зв'язок між різними поколіннями учнів школи завдяки вечорам випускників допомагав розповсюджувати культуру радянської школи, її традиції. Натомість свята, які є традиційними для українського народу, стали свого роду табу для шкільного життя. Наприклад, Різдво, яке на теренах нашої держави завжди залишалось великою сакральною подією було замінене активною увагою до свята Нового року, свято Великодня витіснили свято Першотравня й День перемоги тощо. На нашу думку, культура вітчизняної школи багато втратила від такого штучного переривання історичного зв'язку давніх і сучасних традицій, наслідки якого вплинули й на особливості сучасної культури вітчизняної школи.

Отже, радянська українська школа створила досить сильну культуру, базові цінності якої проте були відірвані від традиційних національних цінностей українського народу. Культура школи на цьому етапі її розвитку стала інструментом політичного впливу на особистість, а відтак була перевантажена політичними цінностями, символікою тощо. Шкільні практики на цьому етапі знаходились у межах планомірного, цілеспрямованого впливу, що формував

громадянина з комуністичними поглядами, бажаннями, переконаннями і вчинками.

*Сьомий етап* розвитку культури вітчизняної школи (кінець ХХ – поч. ХХІ ст.) *етап становлення культури сучасної української національної школи* –розпочався з отриманням Україною незалежності й у зв'язку з цим з якісно новим етапом реформування середньої освіти.

В умовах незалежної держави в Україні пріоритетним стало відродження культурних традицій і цінностей вітчизняної школи, що були заміщені новими в радянські часи. Зокрема повернення суспільству свободи віросповідання, вільного вибору релігії вплинуло на розвиток культури вітчизняної школи. Із впливом християнства, на нашу думку, пов'язані особливості ставлення українців до влади та її представників. Християнське вчення, як відомо, не лише не заперечує необхідність влади, а й закликає підтримувати її і виконувати накази, ставитись із пошаною до її представників. Проектуючи ці постулати на заклади освіти, можемо констатувати, що навіть у сучасних умовах більшість учителів вітчизняних шкіл, навіть не усвідомлюючи цього, працюють за принципом, що «кожен має виконувати своє призначення відповідно до своїх сил, здібностей та умов свого життя» [3, с. 75]. Цьому сприяє й традиційна жорстка централізація освіти України. Таке підвищено шанобливе ставлення до влади провокує беззаперечне виконання приписів шкільних адміністрацій учителями. Більше того, найчастіше думку про те, що вказівки влади можна критикувати, вносячи свої зустрічні пропозиції, нечасто можна почути в стінах вітчизняних закладів освіти. Таким чином, більшість учителів українських шкіл не мають змоги виявляти й розвивати свої лідерські якості, залишаючись виконавцями чийхось розпоряджень. Тому в переважній більшості випадків культура шкіл України позбавлена духу лідерства, здорової конкуренції, а натомість за своїм типом найбільше, за нашим переконанням, наближена до типу рольової культури (див. п. 1.1).

Наголосимо, що відродження традиційних українських цінностей зумовлює повернення особливостей вітчизняних народноестетичних традицій. У цьому контексті варто

зазначити, що землеробство як провідний вид діяльності, а також тісний зв'язок із природою спричинилися до формування особливої народної естетики українців. Нашому народу завжди було притаманне прагнення будувати своє життя, культуру, побут, дозвілля за законами краси. Таке розвинене відчуття й розуміння краси, а звідси й посилена емоційність також вплинули на культуру українських закладів освіти, надавши їм національний естетичний колорит, у який можуть гармонійно вписуватися, наприклад, вишиті рушники, мальовані квіти, писанки та художні твори живописців – представників інших народів. Значний вплив на культуру української школи здійснила сповнена високої моралі, багатогранна за змістом і формою народна творчість – пісенна, музична, танцювальна, декоративно-прикладна. Вона стала потужним джерелом ідей, засобів, методів і прийомів самобутнього виховання як у сім'ї, так і у вітчизняних навчальних закладах.

Вартими уваги є особливі умови формування інституту вчительства на теренах України. Наприклад, часи XIII–XX ст. характеризуються як періоди гноблення та заборони української школи, пов'язані зі змінами влади. У такі періоди виявлялися тенденції, які йшли врозріз із гуманістичним спрямуванням національної системи виховання (діяльність єзуїтських шкіл, конфлікти на релігійній та національній основі тощо). У цьому контексті на культуру школи вплинула особливий психотип українця – працюючого, хазяйновитого хлібороба, захисника прав і свобод людини, державної незалежності Батьківщини. Це психотип людини, яка змушена була часто захищати свою матеріальну й духовну спадщину, перемагала й за часів політичної незалежності України досягала рівності з високорозвиненими цивілізаціями. Крім того, саме професія вчителя, який у часи найбільших утисків української державності був чи не єдиним джерелом правди, свободи, віри в краще майбутнє, була пов'язана з ризиком, самопожертвою в ім'я свого народу в дусі християнської самопожертви заради ближнього [3, с. 79]. Тому інститут вчительства на теренах нашої держави розвивався під впливом необхідності консолідуватися, а не змагатися за першість або

конкурувати. Завдяки цьому педагогічний колектив у вітчизняних навчальних закладах є досить монолітним утворенням. Відтак у школах України культура професійного співробітництва вчителів є традиційно значно більш розвиненою, ніж у США. Вітчизняний учитель перебуває під постійним впливом педагогічного колективу, членом якого він є. Проте наявність бюрократичних перешкод, необхідність здійснення широкого кола процедур, що є типовим явищем для багатьох централізованих систем освіти, створили передумови для формування у вітчизняних школах слабкої за силою впливу культури (див. п. 1.1). За таких умов запровадити певні інновації в навчально-виховний процес виявляється надзвичайно складно: з одного боку вказівки «згори» не завжди отримують підтримку членів шкільної організації, що стає причиною їх низької активності, а з іншого – ця низька ініціативність потребує адміністративних стимулів. Через це вітчизняна культура школи позбавлена тієї високої гнучкості та адаптивності, що наявні в американській, натомість відмінною її рисою є висока стабільність. На нашу думку, це можна розцінювати як недолік і як перевагу. Так, звичайно, позитивні інноваційні зміни у вітчизняних школах здійснюються повільно, проте часті зміни політичних ініціатив у сфері освіти майже не впливають на ціннісні орієнтири членів шкільної організації.

Отже, пошуки правди, привітність і щедрість, приязність і доброзичливість, пісенне багатство й музичність, любов до праці й талановитість, ніжність і ліричність, любов до свободи й душевне багатство – це типові цінності українського національного характеру, які ввійшли до структури культури вітчизняної школи, становлять її базу.

Зазначене дозволяє констатувати, що вітчизняній школі притаманна культура з давніми традиціями, яка сформувалася завдяки особливій національній психології, темпераменту та світобаченню українців. Проте сучасний темп життя, посилення процесів культурного обміну між державами стали причиною того, що національний психотип багатьох українців має певний набір рис, які історично не притаманні їм і виникли внаслідок впливу чужорідних

факторів, політичних та ідеологічних догм і установок, привнесених ззовні, що, звичайно, не може не позначатися на культурі загальноосвітніх закладів. З огляду на це процес розвитку культури української школи потребує детального вивчення в межах спеціального дослідження.

Визначені нами характеристики етапів розвитку американської школи (п. 1.2) та української школи дозволяють здійснити їх порівняльний аналіз. Критеріями порівняльного аналізу, на нашу думку, мають виступати чинники формування культури школи як такі, що зумовлюють домінування певних цінностей суспільстві в цілому та навчальних закладах зокрема, а також визначають основні риси культури школи на кожному з етапів її розвитку, а саме: релігійні, філософські, політичні, суспільні та професійно-педагогічні (див. табл. 3.1).

Подана в таблиці 3.1. порівняльна характеристика провідних чинників формування культури американської та української школи дозволяє дійти висновку як про спільні риси, на засадах яких вони розвивались (християнські цінності, філософські течії європейського просвітництва), так і про суттєві відмінності, зумовлені історичними умовами виникнення, соціально-економічного та політичного розвитку державності в обох країнах, домінуючими суспільними цінностями, особливостями розвитку систем середньої освіти.

*Таблиця 3.1*

**Порівняльна характеристика провідних чинників  
формування культури української та американської  
школи**

Провідні чинники формування культури школи	Американська школа	Українська школа
Релігійні	християнські цінності пуританізму, протестантизму	християнські цінності православ'я
Філософські	філософія європейського та американського Просвітництва, прагматизм,	філософія Античності, європейського та

	постмодернізм	українського Просвітництва, діалектичний матеріалізм, гуманізм
Політичні	федеративний устрій держави; ідеї глобального лідерства, домінування держави в глобальній конкурентній боротьбі;  високий рівень розвитку інститутів громадянського суспільства;  децентралізована система управління освітою	унітарний устрій держави; ідеї становлення національної держави, забезпечення її конкурентоздатності в глобальній конкурентній боротьбі; недостатній рівень розвитку інститутів громадянського суспільства; централізована система управління освітою
Суспільні	громадський характер школи;  індивідуалізм як традиційна ідеологія суспільства;  перехід від ідеології «плавильного котла» до полікультурності	державно- громадський характер школи; колективізм як традиційна ідеологія суспільства радянської доби та індивідуалізм – дорадянської та пострадянської; поєднання національних цінностей та толерантності до інших культур
Професійно- педагогічні	перехід від децентралізованої системи середньої освіти до запровадження стандартів світового рівня;	збереження централізованої системи середньої освіти та періодичне

	запровадження відповідальності шкіл та вчителів за результати навчальної діяльності учнів; розвиток конкуренції між школами шляхом диверсифікації шкільної мережі (чартерні школи, школи-магніти тощо); запровадження програм автономного шкільного менеджменту; розвиток інноваційних шкільних мереж; розвиток соціального партнерства між школами, батьками учнів та місцевими громадами	оновлення державних навчальних програм; посилення відповідальності шкіл та вчителів за результати навчальної діяльності учнів; розвиток конкуренції між школами шляхом диверсифікації шкільної мережі (ліцеї, гімназії тощо); поєднання одноосібного та колегіального лідерства у керівництві школою; співпраця шкіл у запровадженні програм інноваційного розвитку; розвиток взаємодії школи сім'ї та громади
--	---	--

Глобалізаційні впливи на сучасно освіту, що зростають в обох досліджуваних країнах, дозволяють говорити про спільні й навіть ідентичні тенденції розвитку культури сучасної школи. До таких тенденцій ми відносимо, передусім, формування культури відповідальності школи й учителя за результати навчальних досягнень учнів, за конкурентоздатність навчального закладу і її випускника. Значимими є тенденції розвитку школи як безпечного середовища, як полікультурної спільноти, як громади, що об'єднує виховні зусилля багатьох соціальних партнерів.

І хоча механізми реалізації зазначених тенденцій мають в Україні та США більше відмінного, ніж спільного, сучасна доба глобалізації та інтернаціоналізації зумовлює

необхідність творчого запозичення ефективного досвіду, що, як ми переконалися в процесі дослідження, є в наших американських колег.

### **3.2. Рекомендації щодо можливостей використання інноваційних ідей американського досвіду розвитку культури школи в Україні**

Спираючись на дослідження особливостей розвитку культури американської школи в контексті реформи середньої освіти США 80-х років ХХ – початку ХХІ століття та на підставі застосування методу наукової екстраполяції нами окреслено можливості використання інноваційних ідей американського досвіду в Україні на національному, місцевому та інституційному рівнях.

#### *1. Національний рівень.*

1. Досвід вітчизняних реформ показує, що в практиці роботи багатьох загальноосвітніх закладів ми можемо спостерігати ситуацію, коли зміни є набором разових заходів, розрізнених соціальних проектів, не пов'язаних між собою, не орієнтованих на досягнення спільної мети, недостатньо скоординованих, не забезпечених необхідними ресурсами. Ми вважаємо однією з об'єктивних причин таких явищ недостатнє законодавче забезпечення. Тому, на нашу думку, на національному рівні першочерговим завданням є оновлення освітньої законодавчої бази з таких питань, які сприятимуть розвитку культури вітчизняних загальноосвітніх закладів:

а) запровадження державно-суспільного характеру управління загальноосвітніми школами; нормативно-правове забезпечення залучення батьків та інших зацікавлених груп населення до партнерства в освіті, зокрема визначення допустимих меж втручання їх у діяльність школи, їх прав та обов'язків, визначення можливих механізмів такого партнерства. Доцільним є також забезпечення на законодавчому рівні можливостей шкільних організацій визначати оптимальні для них шляхи взаємодії з батьками та іншими групами населення;

б) правове регулювання діяльності інноваційних шкільних мереж, їх фінансування; законодавче

забезпечення співпраці між навчальними закладами різного рівня в межах мереж із метою поширення успішного реформаційного досвіду в сфері освіти і пропаганди партнерства навчальних закладів;

в) включення до Положення «Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад» норм щодо нормативно-правового забезпечення участі шкіл у програмах автономного шкільного менеджменту та інших програмах, що розширюють повноваження місцевих органів управління освітніми закладами, а також самих шкіл;

г) доцільним, на нашу думку, також є доповнення Положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності». Вважаємо, що воно недостатньо повно розкриває механізми оновлення вітчизняної загальноосвітньої школи. Так, у «Положенні» досить ґрунтовно розкрито питання щодо сутності освітніх інновацій, шляхів їх розробки, супровідної документації, звітності, фінансової підтримки тощо, проте наразі не названі шляхи підготовки вчителів до здійснення інноваційної діяльності, найважливішим із яких є розвиток інноваційної культури школи.

2. Вартий уваги американський досвід співпраці між штатами та навчальними округами у здійсненні освітніх реформ, що полягає в поступовому відході від примусового запровадження реформ, ініційованих «згори», до створення спільних реформаційних проектів, адаптованих до місцевих потреб. Для забезпечення втілення реформаційної освітньої політики штати надають методичну, інформаційну, фінансову підтримку навчальним округам та окремим навчальним закладам у виході з кризи.

Тому в цьому контексті вважаємо за доцільною є практика співробітництва між Міністерством освіти і науки України й місцевими органами управління освітою з метою створення спільних реформаційних проектів, спрямованих на розв'язання невідкладних освітніх питань, що характерні для певного регіону, навчального закладу. На нашу думку, залучення до реформування управління освітою представників навчальних закладів на місцях може

підвищити ефективність цього процесу, адже буде враховано особливості культури конкретних шкіл.

3. Для якісного оновлення вітчизняної нормативно-правової бази, на нашу думку, необхідною є державна підтримка наукових досліджень у галузі організаційної культури навчальних закладів як фасилитатора освітніх змін, популяризація результатів сучасних досліджень, зокрема американських теоретиків освіти, з цього питання, позитивних результатів їх запровадження в практику діяльності американської середньої школи.

4. Зазначимо, що цілі освітніх реформ повинні бути досяжними й посильними для їх учасників. Доцільною є тактика малих кроків, у необхідності яких треба переконати й підготувати до їх здійснення шкільних практиків, від котрих значною мірою залежать результати освітніх реформ. Таку підготовку вчителів до участі в освітніх реформах, що, на нашу думку, забезпечить високий інноваційний рівень культури шкільних організацій, потрібно починати ще під час їх навчання в педагогічному навчальному закладі.

У цьому контексті вважаємо за доцільне запровадження змін у змісті педагогічної освіти:

а) на нашу думку, назріла необхідність уведення нових навчальних дисциплін. Так, реформи педагогічної освіти в США 60–80-х рр. ХХ ст. були спрямовані на пошук і розробку нових підходів до організації освіти в педагогічних коледжах та відділеннях університетів, покращення змісту навчання майбутніх учителів за рахунок більш глибокого вивчення професійно-педагогічних дисциплін, введення нових психолого-педагогічних та методичних курсів. Отже, новою освітньою парадигмою ХХІ ст. в Україні повинно стати навчання студента не тому, що було, а тому, що чекає на нього в майбутньому. Це вимагає перебудови навчального процесу й підготовки нового типу викладача вищої школи при збереженні фундаментальності знань студентів, а навчальні програми мають відповідати потребам ринку праці. За нашим переконанням, до навчального плану студентів, за зразком вищих педагогічних закладів освіти США, необхідно ввести такі дисципліни, як філософія виховання, національна освіта і

політика суспільства, теорія і практика освітніх реформ тощо. До того ж процеси глобалізації та розвиток суспільства знань передбачають досконале знання майбутніми працівниками сфери освіти іноземної мови;

б) збільшити обсяг вивчення порівняльної педагогіки. Це обумовлено тим, що сучасні процеси розвитку нової Європи ставлять перед освітою України завдання підготовки спеціалістів, які житимуть у розширеній системі міжнародного співробітництва, інтенсивного обміну інформацією та продуктами людської праці. Крім того, сучасні вітчизняні педагогічні ВНЗ повинні дати майбутнім спеціалістам розуміння необхідності узгоджувати національні освітні стратегії з процесами формування нової культури школи, що сприятиме освітнім змінам на регіональному та локальному рівнях.

Саме тому вивчення такого явища, як культура школи в рамках курсу порівняльної педагогіки, яке найбільш широко досліджуване в американській теорії освіти, у контексті порівняльно-педагогічної освіти покликане підвищити науково-педагогічний рівень майбутніх учителів; дати їм розуміння специфіки та сутності школи як організації особливого типу, а також особливостей процесів, які відбуваються в шкільній організації під час здійснення реформаційних процесів у галузі освіти; розширити загальнокультурний кругозір майбутніх учителів;

в) з огляду на те, що педагогічна освіта набуває не лише практично орієнтованого, а й практично базованого характеру, необхідне збільшення обсягу годин на практичні заняття, розширення педагогічної практики студентів, а також поглиблення її дослідно-орієнтованої складової;

г) крім того, у майбутніх педагогів треба формувати нові компетентності – їх необхідно готувати до самоуправління в галузі освіти, бо місцеві громади тільки тоді зможуть реалізувати право безпосереднього визначення освітнього замовлення, а вчителі зможуть бути співавторами освітніх реформ, коли вони самі будуть до цього готові. Тому під час навчання у вищому педагогічному закладі освіти студенти повинні оволодіти такими навичками, як здатність до пошукової діяльності, прийняття рішень, до творчої зміни

змісту навчальної програми, до рефлексивного осмислення власної дослідницької діяльності, вміння створити авторську програму тощо.

У структурі педагогічної освіти повинні відбутися зміни на всіх рівнях:

а) на етапі вступу абітурієнтів до вищих педагогічних закладів освіти корисною може бути практика психолого-педагогічного тестування для перевірки правильності вибору професії та навчального закладу, як це робить переважна більшість університетів США;

б) у контексті рекомендованих змін на рівні базового циклу педагогічної освіти (бакалаврат) потрібно зазначити, що концепція вітчизняної та американської освіти кардинально різняться. Навчальний процес в українських закладах вищої освіти передбачає передачу студентам набору знань «на всі випадки життя». Система освіти спрямована на те, щоб навчити мислити, аналізувати й ефективно використовувати здобуті знання. Тому деякий обсяг знань, отриманий студентами у вищих педагогічних навчальних закладах, не знаходить відображення в майбутній професійній діяльності. Звичайно, ці «надлишкові» знання розвивають різні види мислення, пам'ять, допомагають орієнтуватися в непередбачуваних життєвих ситуаціях тощо. Концепція американської освіти – підготовка до «реального життя», а надання об'єму знань більшого, ніж потрібно, – це переважання. Такий підхід досі є спірним, але, на нашу думку, саме базовий цикл педагогічної освіти має забезпечити готовність майбутніх педагогів до здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти, а також сформувати мотивацію до такої новатики. Тому значну частку навчання студентів на цьому етапі повинно займати вивчення теорії інноваційної діяльності, ознайомлення з практикою вітчизняних інноваційних освітніх мереж, з досвідом роботи видатних педагогів-новаторів, набуття готовності до новаторства на теоретичному та методичному рівнях;

в) на етапі магістратури необхідно в структурі знань, що слід засвоїти майбутньому вчителю, крім загальних, поглибити спеціальні (наприклад, методи наукового

дослідження) та поведінкові знання (теорія поведінки, ідеальне, нормальне і аномальне поведінки);

г) потребує вдосконалення і система післядипломної освіти педагогів в Україні. Останнім часом за аналогією з західними країнами, зокрема з інноваційними освітніми мережами в США, в Україні почали утворюватись асоціації вчителів-предметників різного рівня (міські, регіональні). Вони намагаються розв'язувати певні проблеми професійної діяльності вчителів, однак їх діяльність необхідно розширювати, адже обмін інформацією між школами допоможе подолати їх ізольованість, а поширення передового досвіду допоможе школам стати ініціаторами освітніх змін.

## *II. Місцевий (обласний) рівень.*

1. Для того, щоб сформувані в структурі культури школи країн із централізованою освітньою системою, до яких належить і Україна, такий компонент, як готовність адекватно сприймати зміни, брати в них участь, а також їх ініціювати, необхідно здійснити перерозподіл повноважень в освітній сфері, а саме делегувати частину повноважень Міністерства освіти і науки України місцевим освітнім органам управління, а також розширити повноваження загальноосвітніх навчальних закладів. На нашу думку, це надало б кожній школі можливість забезпечувати необхідні для неї зміни під загальним керівництвом держави. Для цього освітня система має бути достатньо демократичною.

Важливим у цьому контексті є американський досвід запровадження програм автономного шкільного менеджменту, що передбачають широкі повноваження навчальних закладів щодо розподілу ресурсів (адміністративних, людських, інтелектуальних, інформаційних, технологічних, часових, фінансових тощо) у межах встановлених штатом (навчальним округом) цілей, стандартів та форм звітності. Цінним є те, що програми SBM пов'язані з новою парадигмою організації діяльності школи, в основі якої лежить розуміння важливості культури кожної освітньої організації в здійсненні успішних реформ школи.

Унаслідок запровадження програм автономного шкільного менеджменту вчителі набувають лідерських

повноважень, а саме: можливість представляти інтереси школи в управлінських структурах навчального округу; право захищати професійні та соціальні інтереси вчителів; можливість ініціювати професійний розвиток колег та вдосконалювати процес прийняття рішень у школі.

У нашій країні традиційною є діяльність учительських професійних спілок, де вчителі можуть частково реалізуватися як лідери. Однак на практиці вони не мають достатнього впливу на освітню політику, особливо в питаннях змісту професійної діяльності вчителів, їх професійного розвитку та професійної мотивації до ефективної роботи. Перетворення учительських спілок на впливового суб'єкта освітніх реформ можливе за умови залучення до їх діяльності професійних експертів (теоретиків освіти, юристів тощо), які братимуть кваліфіковану участь у розробці освітньої політики з урахуванням потреб конкретних шкіл. Корисною в цьому контексті буде співпраця українських учительських професійних спілок із міжнародною профспілкою «Міжнародна освіта» («Education International»), яка відстоює права вчителів у всьому світі.

У зв'язку з цим зазначимо, що розширення повноважень учителів в управлінні навчальними закладами, надання їм можливості прийняття важливих управлінських рішень, колегіальний характер керівництва в українських школах має сприяти розвитку культури навчального закладу, популяризації освітнього лідерства, активізації професійного розвитку вчителів, підвищенню ефективності навчального процесу тощо.

Вважаємо, що така практика буде корисною для вітчизняних закладів освіти, оскільки змін зазнає не лише роль учителів. У результаті запровадження програм SBM відбувається зміна в стосунках між батьками та вчителями. Кожна зі сторін наділяється певними повноваженнями: батьки отримують право місць у шкільних радах, де вони могли б захищати інтереси своїх дітей; вчителі отримують право захищати професійні та соціальні інтереси та впливати на прийняття рішень у школах на користь покращення навчання. І батьки, і вчителі у цьому контексті мають стати

більш самостійними. Це вимагає від них більшої відповідальності за учнів, за процес та умови навчання, за атмосферу в школі, за культуру шкіл у цілому.

2. Місцеві органи управління освітою мають сприяти розвиткові ввірених їм загальноосвітніх закладів у відповідності з вимогами сучасного світу. Досить важливою в цьому контексті є практика поширення знань за допомогою інноваційних освітніх мереж у США. Це передбачає створення певних реальних механізмів, які надають можливість членам різних шкіл вступати в діалог, вирішувати проблеми й запроваджувати інновації. Спільність ідей, намірів, ціннісних орієнтацій перетворюється в мережах на найважливіший принцип організації, що наділяє її учасників однаковою відповідальністю, яку вони беруть на себе за розвиток справи, що їх об'єднує. У такому контексті вітчизняні школи можуть стати не ізольованими структурними одиницями вертикальної ієрархії, якою досі була й усе ще залишається освітня система України, а «вузлами» єдиної мережі знань. Варто все-таки зауважити, що для української системи освіти на сучасному етапі її розвитку властивий процес децентралізації та поширення інноваційних процесів шляхом горизонтальних взаємовідносин. Тому важливим у цьому контексті є застосування позитивного американського реформаційного досвіду щодо мережування навчальних закладів.

Наголосимо, що створення мереж сприятиме появі додаткових джерел інформації, професійному розвитку, підвищенню ефективності професійної діяльності вітчизняних учителів. А найголовніше – те, що це сприятиме підвищенню компетентності управлінських і педагогічних кадрів щодо створення і запровадження інновацій шляхом зміни ціннісного ядра культури шкільної організації, у яке поступово будуть входити інноваційні цінності, нове розуміння організаційної структури управління школою, а також інноваційна активність суб'єктів процесу управління. Таким чином, обмін ідеями між школами в такий спосіб забезпечить розвиток культури шкіл, їх готовність до змін, перетворення навчальних закладів на ресурсні центри

інновацій і підтримку державних реформаційних стратегій «знизу», що є головною умовою їх успішного запровадження.

Вважаємо за потрібне не тільки підтримувати практику поширення ідей передового педагогічного досвіду, що існує в Україні (ярмарки педагогічних ідей, презентації передового досвіду, школи передового досвіду, опорні школи, творчі групи), а й створювати в Україні регіональні, національні інноваційні мережі, а також залучати українських учителів до участі в міжнародних інноваційних мережах за допомогою нових телекомунікаційних технологій.

У зв'язку з цим актуальності набуває питання післядипломної підготовки вчителів із метою забезпечення їх готовності до діяльності в умовах мережування шкіл, що передбачає наступні кроки: надання системі професійного розвитку вчителів більшої державної підтримки, залучення творчого потенціалу закладів педагогічної освіти (центрів підвищення кваліфікації вчителів, дослідних інститутів, лабораторій, університетів тощо); удосконалення матеріально-технічної бази навчальних закладів, інформаційного та технологічного забезпечення професійного розвитку вчителів.

3. Розширення повноважень місцевих органів управління освітою щодо пошуку шляхів додаткового фінансування навчальних закладів створює широкі можливості для оптимізації рівня мотивації персоналу шкіл як компонента культури навчального закладу шляхом надання матеріальних заохочень, присвоєння більш високих звань, забезпечення кращих умов праці, покращення матеріально-технічної бази закладів освіти тощо. Для вітчизняного вчителя матеріальна підтримка його активності пов'язана з такими поняттями, які відносяться до культури школи, як повага, самоствердження через позитивну оцінку оточуючих, соціальний статус професійної діяльності, суспільне визнання тощо. У силу цього таке додаткове заохочення з боку місцевих освітніх адміністрацій, як зовнішній стимул інноваційної діяльності сприятиме підвищенню самооцінки членів шкільного персоналу, їх лідерських якостей, спонукатиме до пошуку найбільш ефективних шляхів роботи.

4. Ми поділяємо точку зору дослідників на те, що важливою умовою розвитку культури школи є її відкритість для взаємодії з носіями культури за її межами, значне розширення культурного горизонту навчального закладу та його насичення новими ідеями та цінностями. З'язок «школа-грумада» в Україні не настільки виражений у культурі школи, як у США, а відтак і відкритість культури вітчизняних навчальних закладів є меншою. Тому вартим уваги є використання американського досвіду застосування моделі розвитку культури школи, зокрема «школи як турботливої громади», що передбачає активне залучення батьків та жителів мікрорайону, де розташована школа, до життя навчального закладу. На нашу думку, такий досвід є цінним з огляду на те, що на вітчизняному просторі батьки, як правило, є найменш поінформованою й найбільш незадоволеною перебігом освітніх реформ категорією. При цьому, на відміну від українських освітніх реалій, наявність різних точок зору в учителів, учнів та їх батьків на ту чи іншу проблему життя школи в США розглядається як стимул до вдосконалення навчального закладу [196, с. 85]. Вважаємо, що позитиви від залучення батьків та громади до партнерства в освіті будуть не лише для самих батьків, а й для вчителів, учнів та шкільної організації в цілому (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Позитивні наслідки від залучення батьків  
до партнерства в освіті**

<b>Суб'єкт партнерства</b>	<b>Позитиви партнерства</b>
<b>Школа</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• оптимізація роботи школи;</li> <li>• посилення позитивних стосунків між школою, сім'єю та громадою;</li> <li>• надання для батьків та представників громади корисної та необхідної інформації без використання коштів на друк і розмноження матеріалів;</li> <li>• надання батьками та громадою підтримки школі</li> </ul>
<b>Учителі</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• задоволення батьків роботою вчителів;</li> <li>• задоволення вчителів своєю роботою;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• зменшення фізичних, емоційних та часових витрат на вирішення проблем дисципліни;</li> <li>• глибше розуміння членами громади культури школи</li> </ul>
<b>Учні</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• зменшення кількості пропусків школи без поважної причини;</li> <li>• позитивне та більш сумлінне ставлення до виконання домашніх завдань;</li> <li>• покращення успіхів у навчанні, збереження здоров'я;</li> <li>• усунення проблем із поведінкою в школі, активніша участь у роботі класу;</li> <li>• покращення оцінок на випускних іспитах;</li> <li>• підвищення інтересу до подальшого навчання в закладах вищої освіти</li> </ul>
<b>Батьки учнів</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• усвідомлення позитивного впливу освіти на дітей;</li> <li>• розуміння принципів роботи школи;</li> <li>• залучення батьків до навчання дітей удома; встановлення якісно кращих стосунків між батьками, дітьми та вчителями;</li> <li>• спонукання батьків до підвищення рівня своєї освіти</li> </ul>
<b>Місцева громада</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• залучення членів громади до роботи в школі, набуття при цьому нових умінь і навичок;</li> <li>• використання можливостей громади, об'єднання зусиль для досягнення спільної мети;</li> <li>• успішне виконання роботи в школі надає членам громади відчуття власної гідності, значимості та задоволення;</li> <li>• можливість використання інтелектуальних та матеріальних ресурсів школи для задоволення освітніх, дозвіллевих та ін. потреб членів громади</li> </ul>

Форми співпраці батьків і громади в освіті можуть варіюватися в залежності від потреб і можливостей конкретної школи. На основі аналізу традиційних для американської школи форм співпраці та врахування вітчизняних реалій діяльності загальноосвітніх навчальних закладів ми пропонуємо орієнтовні шляхи залучення батьків та громади до співробітництва в галузі освіти (див. Додаток Ж).

Таким чином, через розвиток культури школи шляхом об'єднання шкільної організації та громади спільними цілями і задачами можна забезпечити здатність навчального закладу до самоорганізації, самоуправління, до ефективного реагування на будь-які зміни зовнішнього середовища і, зрештою, уможливити стійкий розвиток загальноосвітнього закладу в умовах конкуренції на ринку сучасних освітніх послуг.

### *III. Інституційний рівень.*

Результати нашого дослідження доводять, що успішний розвиток культури навчального закладу можливий за умов, коли реформаційні стратегії у сфері освіти ґрунтуються на розумінні ролі школи як ресурсного центру інновацій та вчителя як основного ініціатора їх запровадження. Перешкодою для цього у вітчизняній системі освіти є традиційна жорстка централізація. Такі методи управління, на нашу думку, вичерпали себе й уже не можуть повною мірою забезпечити ефективно вирішення задач, що стоять перед сучасною школою. Організаційні зміни все більше залежать від управління розвитком цінностей членів шкільного персоналу. Зростає необхідність переходу до ціннісно-орієнтованого управління, що цілком можна забезпечити шляхом розвитку культури навчальних закладів. Відтак зміни на шкільному рівні повинні бути пов'язані з послабленням централізації, чому сприятиме, за нашим переконанням, помірковане використання американського досвіду освітніх реформ:

1. Делегування значної частини повноважень суб'єктам освітнього процесу – членам шкільного персоналу за прикладом США, залучення вчителів до процесу прийняття управлінських рішень. Такий підхід забезпечить їх активність і перехід із позиції «реагування», зумовленої державними ініціативами «згори», у позицію інтенсивного саморозвитку. Управлінська активність освітян допоможе вирішити проблему залучення всіх суб'єктів освітнього процесу до різних форм спільної діяльності з урахуванням ступеня розвитку їх здібностей до самоуправління й професійних умінь для розробки інноваційних освітніх продуктів (програм розвитку школи, авторських програм, створення спільних управлінських проєктів, методичних посібників тощо), розширення

самоорганізованості, самостійності під час виконання професійних завдань. Крім того, розвитку культури вітчизняних ЗНЗ сприятиме співробітницький характер стосунків між учителями, їх перетворення на учасників процесу пошуку вирішення проблем. При цьому суб'єкти взаємодії отримують можливість підвищення самооцінки в процесі реалізації різних рольових позицій, визначення шляху свого професійно-особистісного зростання, внутрішньо-шкільного підвищення кваліфікації. Таким чином, об'єднання педагогічного колективу в спільній діяльності на шляху досягнення цілей розвитку навчального закладу, формування колективу односторонців, які розуміють і приймають інноваційну діяльність, беруть у ній активну участь, збереження, підтримка й розвиток традицій школи в змінюваних зовнішніх умовах є однією з першочергових задач розвитку культури школи.

2. Співпраця між членами шкільного колективу, розширення повноважень учителів сприятимуть тому, що акценти в управлінні закладом освіти будуть зміщуватися в площину створення спільних цінностей. У зв'язку з цим зростають вимоги як до вчителів, так і до керівників українських навчальних закладів, які повинні усвідомлювати зростаючий вплив культури шкіл на реалізацію стратегій розвитку загальноосвітніх навчальних закладів, зміну процесу прийняття стратегічних управлінських рішень. Крім того, вони повинні бути здатними орієнтуватися у варіативному змісті сучасної освіти, включатися в інноваційні процеси, прагнути саморозвитку й самовдосконалення. Тому необхідною є розробка нових шляхів їх професійного розвитку.

У цьому контексті вартим уваги є також досвід перетворення Центрального офісу США з суто бюрократичної інституції на методичний центр, який займається не лише інспектуванням шкіл з метою оцінки результатів їх діяльності, але й методичною роботою: організовує роботу щодо покращення рівня професійної підготовки вчителів та директорів шкіл. Функцію методичного центру в Україні виконують інститути післядипломної освіти педагогічних працівників, але інспектування шкіл не входить до кола їх повноважень. На нашу думку, передача частини владних

повноважень щодо перевірки шкіл освітянам-професіоналам на місцях сприятиме більш детальному вивченню особливостей діяльності навчальних закладів та наданню їм методичної підтримки з урахуванням результатів перевірки. Поширеною в США є також практика співпраці навчальних закладів різного рівня з метою професійного розвитку вчителів. Так, Центрами професійного розвитку при університетах, коледжах проводяться курси підвищення кваліфікації, що, на нашу думку, можна успішно здійснювати в умовах вітчизняної системи освіти з метою пропаганди знань про сутність культури школи, методи, прийоми здійснення культурних змін у шкільній організації тощо. Завдяки цьому буде розширюватися важлива складова культури вітчизняних шкіл, а саме – цінності-знання, що сприятиме розширенню меж аксіологічних знань членів шкільної організації, і найголовніше – сприятиме підвищенню рівня готовності педагогів до навчання, що забезпечить їх постійний розвиток.

Таким чином, пошук нових шляхів професійного та особистісного зростання членів шкільної організації сприятиме розвитку культури вітчизняних загальноосвітніх закладів. Ми схильні поділяти точку зору американського теоретика освіти Дж. Літтла [192, с. 326], який стверджує, що чим різноманітнішим є світ цінностей педагога, тим результативніше відбувається процес відбору та прийняття нових цінностей. Ми вважаємо, що це твердження має велике значення для формування інноваційної культури школи, оскільки її розвиток пов'язаний із формуванням та оновленням системи професійно-особистісних цінностей усіх членів шкільного колективу.

3. Вартим уваги стосовно нашого дослідження є досвід США щодо післядипломної професійної підготовки вчителів у контексті перетворення американських шкіл на професійні навчальні громади. У країні мають місце на рівні навчальних закладів та округів різноманітні програми професійного розвитку вчителів. Так, наприклад, школи, де запроваджені загальношкільні програми, мають консультантів, які проводять демонстраційні заняття, спостерігають за діяльністю вчителів та працюють із ними як індивідуально, так

і в групах з метою розв'язання певних проблем. Отже, вважаємо за необхідне забезпечити безперервність процесу професійного розвитку вчителів в українських школах за допомогою таких заходів: уведення стандартів професійного розвитку вчителів та шкільної адміністрації; надання системі професійного розвитку вчителів державної підтримки; залучення творчого потенціалу закладів педагогічної освіти (консультантів із університетів, центрів підвищення кваліфікації вчителів, дослідних інститутів чи лабораторій тощо) та самих шкіл; удосконалення матеріального, інформаційно-технологічного та методичного забезпечення професійного розвитку вчителів; поширення в українських школах досвіду навчання вчителів на робочому місці, застосування дослідних методів, використання інформаційних технологій, розвитку взаємодії вчителів у процесі професійного розвитку, націленість на конкретний результат, що визначається за досягненнями учнів. Такі заходи, на нашу думку, сприятимуть розвитку культури вітчизняної школи шляхом професійно-особистісного удосконалення вчителів, постановці ними нових цілей педагогічної діяльності, наданню інноваційній діяльності особистісного змісту тощо. Таким чином, персонал загальноосвітнього закладу стає не лише носієм його культури, оскільки цінності, переконання, стилі поведінки набувають статусу надбання кожного суб'єкта навчального процесу, а й творцем нового типу культури школи.

Зазначимо, що в школах України культура професійного співробітництва вчителів є традиційно значно більш розвиненою, ніж у США (детально це питання розкрито в п. 3.1). Вітчизняний учитель перебуває під постійним впливом педагогічного колективу, членом якого він завжди є. Такі традиційні для вітчизняної школи форми співробітництва, як методична рада, методичне об'єднання тощо, повинні отримати новий напрямок, набути нових організаційних форм з урахуванням сучасних теорій організаційного розвитку.

4. Вважаємо, що потребує доопрацювання нормативно-правовий супровід навчально-виховного процесу на рівні загальноосвітніх навчальних закладів, щоб на практиці реалізувати ідеї розвитку культури школи. На нашу думку,

основні акценти цього процесу повинні бути відображені в уставі навчального закладу, правилах внутрішнього трудового розпорядку, посадових інструкціях співробітників, положеннях про діючі в межах школи ради, інноваційні структурні підрозділи, які створюються для вирішення задач розвитку освітньої організації, етичному кодексі школи тощо. Варто сказати, що практика існування шкільних «законів» такого типу в українських школах існує, як і в США. Проте у вітчизняних закладах освіти вони здебільшого мають уніфікований характер, містять велику кількість інструкцій, розпоряджень, натомість у них, як правило, відсутні чіткі уявлення про цінності організації, вказівки щодо того, як досягти успіху, вони не відображають традицій конкретної школи. Вважаємо, що шкільні «закони» мають носити не декларативний характер: у них повинні бути відображені конкретні цілі навчального закладу, заданий реальний час їх досягнення, розподілені доручення. При цьому необхідно враховувати важливий момент – організаційний розвиток можливий за умови духовного розвитку співробітників. Досвід США доводить, що найефективніше це відбувається за умови передачі максимальної кількості управлінських функцій ініціативним групам працівників, які найбільш готові до змін. Таким чином, спираючись на приклад успішних американських шкіл, варто прагнути створити у вітчизняних закладах освіти творчу атмосферу, яка заохочує працівників до створення нового, надати їм можливість працювати творчо, піддавати сумнівам ініціативи «згори» і висувати нові оригінальні ідеї. Наразі переважна більшість шкіл України є організаціями з закритою культурою, які відрізняються тим, що співробітники виконують індивідуальні завдання, через що новизна у них часто зустрічає численні перешкоди не лише бюрократичного, а й особистісного характеру.

Отже, заходи зі зміни культури вітчизняної школи повинні бути спрямовані на підвищення статусу загально-освітнього навчального закладу та його персоналу як основних суб'єктів запровадження реформ, формування у керівників шкіл розуміння необхідності розвитку культури закладів освіти, зміну її ціннісного ядра, створення в школі середовища,

сприятливого для вільного виявлення вчительської ініціативи, перманентний розвиток освітян, що в кінцевому рахунку забезпечить конкурентоздатність навчального закладу.

Разом із тим порівняльний аналіз реформаційної практики США та України переконує, що запозичення доцільно здійснювати переважно на рівні загальних стратегій. У конкретних підходах та інструментах запровадження однакових чи близьких за змістом освітніх стратегій у різних країнах та їх регіонах існують істотні відмінності. Причиною таких відмінностей є освітні, культурні, політичні, релігійні та інші традиції, що мають значний вплив на діяльність освітніх систем. Ідеї, що мають багато спільного в теоретичних засадах освітніх реформ, зазнають також великих трансформацій під впливом політичних та професійних переконань їхніх конкретних виконавців.

Аналізуючи освітні реформи США та України, слід наголосити, що запроваджувані зміни мають суттєву національну та регіональну специфіку. Пошук свого власного шляху в розробці освітньої політики вимагає врахування багатьох зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають на ефективність освітньої системи, а також визначають успіх реформаційних перетворень.

### **Висновки до розділу 3**

Доведено, що основними культурно-історичними, соціально-економічними та соціально-політичними чинниками, що зумовили особливості культури вітчизняної школи, є християнські цінності, філософія західноєвропейського та українського просвітництва, культ матері, землі та праці, естетизм, дух боротьби проти національних і соціальних утисків, тісний зв'язок між членами шкільної громади. Основними рисами культури сучасної української школи є ієрархічна підпорядкованість, бюрократичність, колегіальність, слабкий рівень взаємодії із зовнішніми партнерами та впливу на них.

У результаті застосування компаративного аналізу генези культури американської та української школи та застосування методу наукової екстраполяції визначено

можливості використання інноваційних ідей американського досвіду розвитку культури школи в Україні на національному, місцевому та інституційному рівнях. Найбільш перспективними визначено такі:

- *на національному рівні*: оновлення освітньої законодавчої бази з урахуванням сучасних досліджень щодо природи, сутності та основних закономірностей запровадження реформ у галузі освіти, результатів сучасних досліджень американських теоретиків освіти щодо культури школи; забезпечення на законодавчому рівні можливості шкільних організацій визначати оптимальні для них шляхи взаємодії з батьками та іншими групами населення; розробка нормативно-правового забезпечення участі шкіл у програмах автономного шкільного менеджменту, інноваційних освітніх мережах; оновлення змісту та структури педагогічної освіти. Зокрема важливим бачиться поглиблення вивчення порівняльної педагогіки, у контексті якої необхідно сформулювати в майбутніх учителів розуміння специфіки та сутності школи як організації особливого типу, а також особливостей процесів, які відбуваються в шкільній організації під час здійснення реформ у галузі освіти;

- *на місцевому рівні*: розширення повноважень членів шкільних громад і місцевих органів управління освітою, запровадження програм автономного шкільного менеджменту, активізація поширення знань за допомогою інноваційних освітніх мереж, що сприятиме формуванню готовності учасників навчально-виховного процесу брати участь в освітніх реформах. Розвиток співробітництва шкільної адміністрації, учителів, батьків, учнів, місцевої громади сприятиме підвищенню відповідальності вчителів за результати професійної діяльності, координації зусиль педагогічного колективу в запровадженні педагогічних новацій;

- *на інституційному рівні*: творче використання принципів і механізмів реалізації стратегій «школи як турботливої громади» та «школи як професійної навчальної громади». Вважаємо, що розширення повноважень учителів у процесі прийняття управлінських рішень, розвиток та встановлення колегіального характеру управління в

українських школах сприятиме стійкому розвитку культури навчального закладу, освітнього лідерства, активізації професійного розвитку вчителів, підвищенню ефективності навчального процесу.

У цілому, порівняння особливостей розвитку культури американської та української школи дає змогу стверджувати, що використання інноваційних ідей досвіду США доцільно здійснювати переважно на рівні загальних стратегій з урахуванням історичних, соціально-економічних, культурних, політичних, філософських, релігійних та інших чинників формування культури вітчизняної середньої школи.

## ВИСНОВКИ

1. Схарактеризовано концептуальні підходи до розгляду культури школи в сучасній теорії освіти США. Виявлено, що в американській теорії освіти під поняттям «культура школи» (school culture) науковці мають на увазі її «організаційну культуру» (organizational culture) і вживають ці терміни як взаємозамінні.

Визначено існуючі в американській теорії освіти підходи до визначення культури школи за основоположним компонентом установок, які є спільними для всіх членів шкільного колективу: 1) культура школи як система колективних установок, думок про природу стосунків, людську природу, об'єктивність, дійсність, навколишнє середовище тощо; 2) культура школи як система загальноприйнятих у шкільному колективі цінностей; 3) культура школи як система норм поведінки, на яких базуються шкільні практики. Обґрунтовано трактування культури школи як системи професійних практик, норм поведінки, базових цінностей та базових установок, які реалізуються та поділяються усіма членами шкільної організації.

Встановлено, що культура школи відіграє важливу роль у формуванні внутрішнього середовища сучасного навчального закладу. Функціями культури школи в цьому процесі визначено: підвищення рівня унормованості життя шкільної організації, сприяння позитивній ідентифікації працівників з навчальним закладом, узгодження особистих та організаційних інтересів, підвищення організаційної ефективності, вирішення зовнішніх проблем та підтримка внутрішніх зв'язків навчального закладу.

2. На підставі аналізу культурно-історичних, соціально-політичних, соціально-економічних та педагогічних чинників формування культури американської школи виокремлено такі історичні етапи її становлення і розвитку: 1) пуританська культура перших навчальних закладів періоду колонізації Америки (1607–1776 рр.); 2) громадянська культура періоду становлення державності та поширення на освіту ідей демократії і Просвітництва (1776 р. – перша половина XIX ст.); 3) прагматична культура часів масовізації освіти та панування ідей прогресивізму (друга половина XIX – перша половина

XX ст.); 4) протестна культура періоду активізації боротьби за забезпечення соціальної справедливості та рівного доступу до освіти (60-ті–70-ті рр. XX ст.); 5) культура високих досягнень періоду загострення глобальної економічної та політичної конкуренції (1983 р. – початок XXI ст.).

Виявлено, що в досліджуваний період зміни культури американської школи визначалися пріоритетними завданнями реформ, представленими в документах та законодавчих актах: запровадження світових стандартів якості освіти, посилення звітності навчальних закладів («Нація у небезпеці» (1983 р.), «Акт якісної освіти для всіх дітей» (1999 р.), «Жодної невстигаючої дитини» (2002 р.), «Гонка до вершини» (2009 р.); подолання загострення конкуренції між школами, вчителями, учнями («Америка – 2000: стратегія освіти» (1990 р.), «Цілі – 2000: Закон про освіту в Америці» (1994 р.); створення безпечного навчального середовища у школах та місцевій громаді в цілому («Школи і громади безпечні та вільні від наркотиків» (1989 р.), «Про безпеку та запобігання насильству серед учнівської молоді» (2001 р.).

3. З'ясовано провідні стратегії та механізми розвитку культури американської школи у 80-х рр. XX – на початку XXI ст. Визначено, що такими стратегіями стали: формування культури високих досягнень, культури співробітництва, культури безпечного та турботливого середовища.

Обґрунтовано, що механізмами розвитку культури школи стало запровадження нових навчальних, виховних та управлінських практик, а саме:

- програм розвитку школи як професійної навчальної громади (неперервний професійний ріст, когерентність дій та рішень, колективна відповідальність, високий рівень довіри між членами шкільного персоналу, широкі права і можливості для членів громади, орієнтованість на постійне вдосконалення школи);
- чартерних шкіл (надання широкої автономії у поєднанні з жорсткими вимогами щодо звітності);
- програм автономного шкільного менеджменту (зміна моделей поведінки членів шкільної громади шляхом наділення їх широкими повноваженнями та відпові-

- дальністю за процес та результати навчання, за атмосферу в школі та культуру навчального закладу в цілому);
- інноваційних шкільних мереж (вироблення навичок співробітництва, підвищення мотивації та можливості щодо поширення й запровадження нових ідей, утвердження ідеї постійного професійного зростання шляхом обміну новими ідеями, позитивним досвідом, що значно підвищує готовність учителів до участі в процесах змін);
  - програм школи як турботливої громади (розвиток культури турботливого та безпечного середовища, в основу якої покладено тісну взаємодію між школою та громадою задля створення безпечних умов для успішного навчання й виховання учнів; розвиток позитивних рис кожної дитини та членів її сім'ї незалежно від походження).

Визначено, що схарактеризовані стратегії розвитку культури американської школи взаємодоповнюють і збагачують одна одну. Разом із тим відзначаємо наявність певних суперечностей у розвитку культури школи США, а саме – між цінностями конкурентної боротьби, породжуваними механізмами звітності й відповідальності шкіл за результати їх діяльності, та цінностями співробітництва, що є базовими для функціонування навчальних закладів у межах програм «школа як професійна громада», «школа – турботлива громада», інноваційних шкільних мереж. Усвідомлення означеної суперечності є принципово важливим у контексті формування ціннісних орієнтирів нової культури американської школи.

4. Схарактеризовано основні чинники формування культури вітчизняної школи, до яких належать цінності християнської релігії православ'я, філософія Просвітництва, землеробство як спосіб життя, прагнення естетизувати побут і робочий процес, тривалий період соціальних та політичних утисків, тісний взаємовплив членів шкільного колективу. Встановлено, що основними рисами культури сучасної української школи є бюрократичність, колегіальність, стабільність, слабкий вплив на членів шкільної організації.

Окреслено можливості використання інноваційних ідей американського досвіду розвитку культури школи в Україні на національному, місцевому та інституційному рівнях.

*На національному рівні* вважаємо за необхідне оновлення законодавчої бази освіти з урахуванням актуальних досліджень у галузі теорії освітніх реформ, зокрема результатів сучасних досліджень американських науковців щодо культури школи як фасилітатора освітніх змін; забезпечення на законодавчому рівні можливості шкільних організацій визначати оптимальні для них шляхи взаємодії з батьками та іншими зацікавленими сторонами; розробку нормативно-правового забезпечення участі шкіл у програмах автономного шкільного менеджменту та в інноваційних освітніх мережах.

*На місцевому рівні* пропонуємо низку заходів, що спрямовані на формування готовності учасників навчально-виховного процесу до участі в освітніх реформах завдяки змінам культури школи, що полягають у делегуванні місцевим органам управління освітою більш широких повноважень; запровадження програм автономного шкільного менеджменту, активізацію методичних контактів суб'єктів навчального процесу в межах інноваційних шкільних мереж.

*На інституційному рівні* варто сприяти перетворенню навчального закладу на суб'єкт реформаційних освітніх змін шляхом розширення повноважень учителів, їх професійного та особистісного розвитку в межах перетворення культури вітчизняної школи на принципах американських турботливих громад і професійних навчальних громад.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Вважаємо, що на подальше вивчення заслуговує узагальнення перспективного зарубіжного педагогічного досвіду підготовки вчителів до реалізації лідерських функцій в умовах розвитку культури школи та керівників шкіл до роботи в команді з учителями-носіями лідерських якостей, досвіду розробки механізмів залучення громадських організацій та місцевої освітньої адміністрації до співпраці із середніми навчальними закладами.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акты, относящиеся к истории Южной и Западной России, собранные и изданные Археографической комиссией / под ред. Н. Костомарова. СПб., 1865. Том 2. 290 с.
2. Антонович В. Б. Министерство гр. Д. Л. Толстого. В 2 т. К., 1932. Т. 1. С. 145–152.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава, 1994. 191 с.
4. Винський Г. С. Записки Григорія Стапановича Винського // Русский архивъ, 1877. Вып. 1. Кн. 1. С. 76–123.
5. Войналович О. Організація шкільної освіти для національних меншин в Україні: 20–30 р. Полтава, 1992. 149 с.
6. Гендрихівська А., Гузарій А., Дюшен В. Робота з жовтенятами. Харків, 1928. 73 с.
7. Гизо Ф. История цивилизации в Европе. СПб, 2007. 336 с.
8. Глейзер М. А. Збірник чинного законодавства УСРР про народну освіту. Х., 1927. 207 с.
9. Грушевський М. С. Історія України-Руси. В 11 т. Київ-Львів, 1907. Т. 6. 670 с.
10. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2008. 19 с.
11. Гурова О. Українська козацька педагогіка про духовний розвиток особистості // Виховання і література, 2001. № 1. С. 51–58.
12. Джефферсон Т. О демократии. СПб., 1992. 336 с.
13. Дорошенко В. Українство в Росії: Новійші часи. Відень, 1917. 115 с.
14. Дурдуківський В. Дитяче шкільне самоврядування. Київ, 1923. 31 с.
15. Дьюї Дж. Демократія і освіта. Л., 2003. 294 с.
16. Заболотна О. А. Соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2005. 20 с.
17. Зміна // Новий тлумачний словник української мови. У 4 т. К., 2008. Т. 1. С. 768.
18. Козацька педагогіка // Освіта. 2002. Спецвипуск (21–28 серпня). С. 1–7.
19. Козлова О. Г., Миленкова Р. В. Інноваційна культура : сутнісні характеристики: монографія. Суми, 2007. 140 с.
20. Козлова О. Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя: монографія. Суми, 1999. 92 с.

21. Красницкая Т. А. Управленческая структура церковно-школьной образовательной системы в Российской империи: последняя треть XIX – начало XX века // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. В 2-х ч. Тамбов, 2012. № 1 (15), ч. 1. С. 87–98.

22. Лавровский Н. О. О древнерусских училищах. Харьков, 1854. 199 с.

23. Левицький О. Очерки народной жизни в Малороссии // Киевская старина. 1961. Т. 2. С. 205–630.

24. Національна стратегія розвитку освіти в Україні. Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. [Електронний ресурс]. Режим доступу :

<http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.

25. Пацевко Н. В. Теорія та практика навчання у США (перша половина XX ст.). Дрогобич, 2004. 185 с.

26. Пейн Т. Избранные сочинения. М., 1959. 423 с.

27. Положение о церковных школах ведомства Православного исповедания // Полное собрание законов Российской империи. Собрание третье. СПб., 1904. Т. XXII, отделение 1. С. 207–211.

28. Преображенский И. Отечественная Церковь по статистическим данным всеподданнейших отчетов за 1841, 1851, 1861, 1871, 1881 и 1890-91 годы. Сравнительный обзор // Церковные ведомости. СПб., 1894. № 39. С. 1371–1373.

29. Равич-Щербо Е. Основные моменты построения учебно-воспитательного плана в учреждениях социального воспитания // Путь просвещения. 1924. № 5. С. 22–41.

30. Рисіна М. Ю. Інноваційні освітні мережі США: змістові характеристики // Педагогічні науки: збірник наукових праць. Суми, 2006. Ч. 1. С. 133–138.

31. Розвиток // Філософський енциклопедичний словник. К., 2002. С. 555.

32. Савченко Ф. Заборона українства. Харків, 1930 463 с.

33. Сбруєва А. А. «Нація у небезпеці»: двадцять років американської освітньої реформи // Педагогічні науки : збірник наукових праць. Суми, 2003. С. 68–77.

34. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : монографія. Суми, 2004. 500 с.

35. Селевич Ю. Л. Культурний феномен американської цивілізації. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://osnova.com.ua/magazines/15/131/4125>.

36. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Львів, 2001. 664 с.

37. Токвиль Алексис де. Демократия в Америке. М., 1992. 554 с.
38. Фрадкин Ф. А. Подходы к проблеме воспитания социальной активности в советской педагогической теории двадцатых-тридцатых годов // Теория и практика воспитания общественной активности учащихся в 20-х-30-х годах : сборник научных трудов. М., 1984. С. 42-43.
39. Франклин Б. Избранные произведения. М., 1956. 632 с.
40. Чалий М. Очерки народной жизни // Киевская старина, 1897. № 6. С. 484-512.
41. Чистякова І. А. Проблема освітніх мереж у контексті теорії вдосконалення школи // Педагогічні науки : збірник наукових праць. Суми, 2007. Ч. 4. С. 95-99.
42. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологи. М., 1969. 240 с.
43. Achinstein B. Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration // Teachers College Record. 2002. Vol. 104, № 3. P. 421-455.
44. Adler P. S., Kwon S. Social capital: prospects for a new concept // Academy of Management Review. 2002. № 27. P. 17-40.
45. America 2000: an education strategy. Электронный ресурс. Режим доступа : <http://catalog.hathitrust.org/Record/011326333>.
46. A Nation at Risk: The imperative for educational reform : A Report to the Nation and the Secretary of Education. U.S. National Commission for Excellence in Education. Washington, D. C., 1983. 65 p.
47. Anderson C. The search of school climate: A review of research // Review of Educational Research. 1982. Vol. 52. P. 368-420.
48. A Report to the Nation's New Governors and State Lawmakers: Charter School Laws Across the States. Электронный ресурс. Режим доступа : <http://www.edreform.com>.
49. Arsen D., Plank D., Sykes G. School choice policies in Michigan: The rules matter. East Lansing, MI (USA), 1999. 100 p.
50. Ashfort S. Climate formations: Issues and extensions // Academy of management review. 1985. Vol. 25. P. 837-847.
51. Bacharach S. B. Environments and Organizations // Academy of Management Review. 1989. Vol. 14, № 4 (October). P. 496-515.
52. Ball D., Cohen D. Developing Practice, Developing Practitioners: Toward a Practice-Based Theory of Professional Development // Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice. San Francisco, 1999. P. 3-32.
53. Ball D., Bass H. Interweaving content and pedagogy in teaching and learning to teach: Knowing and using mathematics // Multiple Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematics. Westport, 2000. P. 83-104.
54. Barth R. S. Improving schools from within. San Francisco, 1990. 224 p.

55. Barth R. S. Restructuring schools: Some questions for teachers and principals // Phi Delta Kappan. 1991. Vol. 73, № 2. P. 123–128.
56. Barth R. S. The culture builder // Educational leadership. 2002. Vol. 59, № 17. P. 6–11.
57. Bates R. J. Corporate culture, schooling, and educational administration // Educational administration quarterly. 1987. №23 (4). P. 79–115.
58. Beckhard R, Harris R. T. Organizational transitions: managing complex change. Reading, Mass., 1987. 119 p.
59. Bergeson T. The high schools we need. Improving an American institution. Office of Superintendent of Public Instruction, 2006. 227 p.
60. Bezzina C. The Road Less Travelled: Professional Communities in Secondary Schools // Theory into Practice. 2006. Vol. 45, №2. P. 159–167.
61. Blankstein A., Houston P., Cole R. Sustaining Professional Learning Communities. Thousand Oaks, California, 2008. 224 p.
62. Boyd V. School context: Bridge or barrier to change. Электронный ресурс. Режим доступа :  
<http://www.sedl.org/change/school/welcome.html>.
63. Briggs K., Wohlstetter P. Key Elements of a Successful School-Based Management Strategy // School Effectiveness and School Improvement. 2003. Vol. 14, № 3. P. 351–372.
64. Brown J., Duguid P. Knowledge and organization: a social-practice perspective // Organization Science. 2001. № 12. P. 198–213.
65. Brown K. An examination of the relationship between school culture and student achievement on Ohio sixth-grade proficiency tests : abstract of dissertation for the degree of doctor of philosophy. Kent, 2005. 24 p.
66. Bryan J., Henry L. Strengths-Based Partnerships: A School-Family-Community Partnership Approach to Empowering Students // Professional School Counseling. 2008. Vol. 12, Issue 2 (Dec.). P. 149–156.
67. Bryk A. S., Easton J. Q., Kerbow D. Charting Chicago school reform. Democratic localism as a lever for change. Boulder, CO (USA), 1998. 275 p.
68. Bryk A., Schneider B. Trust in schools: A core resource for school reform // Educational Leadership. 2003. Vol. 60, № 6. P. 40–44.
69. Buckley K., Fidler J. A decade of charter schools: From theory to practice // Educational Policy. 2003. № 17. P. 317–342.
70. Bullock A., Thomas H. Schools at the centre: A study of decentralization. London, 1997. 237 p.
71. Caring School Community Program. Электронный ресурс. Режим доступа : <http://www.findyouthinfo.gov/ProgramDetails.aspx?pid>.
72. Caron E., McLaughlin M. Indicators of beacons of excellence schools: what do they tell us about collaborative practices? // Journal of educational and psychological consultation. 2002. Vol. 13, № 4. P. 285–313.

73. Carrington S. Inclusion needs a different school culture // International journal of inclusion education. 1999. № 3. P. 257–268.
74. Center for Education Reform «Charter School Highlights and Statistics». Электронный ресурс. Режим доступа: <http://edreform.com/pubs/chglance.htm>.
75. Center for Education Reform «Charter School Laws Across The States. Ranking and Scorecard». Электронный ресурс. Режим доступа: [http://edreform.com//ranking\\_chart.pdf](http://edreform.com//ranking_chart.pdf).
76. Change // Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English : ed. by A. P. Cowie. Oxford, 1989. P. 186–187.
77. Chapman J. Schooling for tomorrow: Networks of Learning // Networks of innovation. Paris, 2003. P. 41–48.
78. Charles W., Hill L., Jones R. Gareth Strategic Management. Boston, 2008. 384 p.
79. Cheng Y. Ch., Chen M. T. Implementation of School-Based Management: A Multi-perspective Analysis of Hong Kong Case // International Review of Education. 2000. Vol. 46, № 3–4. P. 205–232.
80. Cheng Y. Ch. New vision of school-based management: Globalization, Localization and Individualization // Papers of The First National Conference of school-based management organized by the Ministry of Education of the Israel Government. Israel, 2001. 1–6 April. 27 p.
81. Cheng, Y. Ch. Profiles of Organizational Culture and Effective Schools // School Effectiveness and School Improvement. 1993. Vol. 4, № 2. P. 85–110.
82. Cheng Y. Ch., Cheung W. M. Towards School-Based Management: Uncertainty, Meaning, Opportunity and Development // International Journal of Educational Reform. 1999. Vol. 8, № 1. P. 25–36.
83. Churchill N. C., Lewis V. L. The Five Stages of Small Business Growth // Harvard Business Review. 1993. May–June. P. 30–50.
84. Clark D. C., Clark S. N. Building collaborative environments for successful middle level school restructuring // NASSP Bulletin. 1996. Vol. 80, № 578. P. 1–16.
85. Cluset K., Lick D., Murphy C. Schoolwide Action Research for Professional Learning Communities. Improving Student Learning Through The Whole-Faculty Study Groups Approach. Thousand Oaks, California, 2008. 304 p.
86. Clune W. H. The best path to systemic educational policy: Standard / centralized or differentiated / decentralize // Educational Evaluation and Policy Analysis. 1993. № 15. P. 233–254.
87. Coben S., Thomas C., Satter R., Morsink C. Meeting the challenge of consultation and collaboration: Developing interactive teams // Journal of Learning Disabilities. 1997. № 30. P. 427–432.
88. Coleman J., Campbell E., Hobson C., McPartland J. Equality of educational opportunity. Washington, D. C., 1966. 356 p.

89. Corcoran T. Helping Teachers Tech Well: Transforming Professional Development // Consortium for Policy Research in Education. 1995. № 16. P. 1–10.
90. Cordasco F. A Brief History of Education. Totowa, N. J., 1987. 192 p.
91. Court D. How shall we study religious school culture? // Religious education. 2006. Vol. 101, № 2. P. 233–241.
92. Creating a Safe and Caring School Community. Электронный ресурс. Режим доступа:  
<http://pembinatrails.ca/Documents/standardofBehaviour.pdf>.
93. Darling-Hammond L., Youngs P. Defining «highly qualified teachers»: What does «scientifically-based research» actually tell us? // Educational Researcher. 2002. Vol. 31, № 9. P. 13–25.
94. Darling-Hammond L. The quiet revolution: Rethinking teacher development // Educational Leadership. 1996. Vol. 56, № 6 (March). P. 4–10.
95. Datnow A. Comments on Michael Fullan's «The future of educational change: System thinkers in action» // Journal of Educational Change. 2006. № 7. P. 133–135.
96. Datnow A., Stringfield S. Working together for reliable school reform // Journal of Education for Students Placed at Risk. 2000. Vol. 5, № 1 & 2. P. 183–204.
97. David J. L. The who, what, and why of site-based Management // Education Leadership. 1996. Vol. 53, № 4. P. 4–9.
98. Deal T. E., Kennedy A. E. Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life. Reading, Mass., 1982. 232 p.
99. Deal T. E. Cultural change: Opportunity, silent killer, or metamorphosis? San Francisco, 1985. 355 p.
100. Deal T., Kennedy A. Culture and school performance // Educational Leadership. 1983. Vol. 40, № 5. P. 14–15.
101. Deal T., Peterson K. Shaping school culture: The heart of leadership. San Francisco, 1998. 176 p.
102. Deal T. Symbols and symbolic activity // Images of Schools: Structures and Roles in Organizational Behavior. Thousand Oaks, CA, 1995. P. 108–136.
103. Deal T., Kennedy A. The New Corporate Cultures: Revitalizing the Workplace after Downsizing, Mergers, and Reengineering. San Francisco, 2000. 312 p.
104. Denison D., Mishra A. Toward a theory of organizational culture and effectiveness // Organization Science. 1995. № 6. P. 204–223.
105. Denison D. What is the difference between organizational culture and organizational climate? // Academy of management review. 1996. Vol. 21, № 3. P. 619–654.

106. Developing and Assessing School Culture: A New Level of Accountability for Schools // Character Education Partnership. – May 2010. Электронный ресурс. Режим доступа:  
[http://www.character.org/uploads/PDFs/White\\_Papers/Developing andAssessingSchoolCulture.pdf](http://www.character.org/uploads/PDFs/White_Papers/Developing_andAssessingSchoolCulture.pdf).
107. DuFour R., DuFour R, Eaker R. Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work. Bloomington, IN, 2006. 235 p.
108. DuFour R., DuFour R On common ground: The power of professional learning communities. Bloomington, IN, 2005. 272 p.
109. DuFour R. Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning? // Middle School Journal. 2007. № 39. P. 4–8.
110. DuFour R. Schools as Learning Communities // Educational Leadership. 2004. Vol. 61, № 8. P. 6–11.
111. Eaker R., DuFour R., DuFour R Getting Started: Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities. Bloomington, 2002. 200 p.
112. Earl L., Lee L. Learning for a change: school improvement as capacity building // Improving schools. 2000. Vol. 3, № 1. P. 30–38.
113. Easton L. Professional Learning Communities by Design. Putting the Learning Back Into PLCs. Thousand Oaks, California, 2011. 304 p.
114. Educational Excellence for All Children Act of 1999: An Overview of the Clinton Administration To Reauthorize the Elementary and Secondary Education Act. Washington, D. C., 1999. 169 p.
115. Educators' Guide to Schoolwide Reform. – Arlington, V. A. (USA) : Educational Research Service, American Association of School Administrators, February 1999. Электронный ресурс. Режим доступа: URL:<http://www.aasa.org/reform+>.
116. Erickson Ch., Mattaini M., McGuire M. Constructing nonviolent cultures in schools: the state of the science // Children & Schools. 2004. Vol. 26., № 2. P. 102–116.
117. Evans J., Castle F., Cooper D., Glatter R., Woods P. Collaboration: the big idea of school improvement // Journal of Education Policy. 2005. Vol. 20, № 2. P. 223–235.
118. Firestone W. A., Fidler J. L. Politics, community and leadership in school-university partnership // Educational Administration Quarterly. 2002. Vol. 38, № 4. P. 449–493.
119. Foley R. M., Lewis J. A. Self-Perceived Competence of Secondary School Principals to Serve As School Leaders in Collaborative-Based Educational Delivery Systems // Remedial and Special Education. 1999. Vol. 20, № 4. P. 233–243.
120. Friend M., L. Cook Interactions: Collaboration skills for school professionals. New York, 2000. 270 p.

121. Fuchs D., Fuchs L., Compton D. Identifying reading disabilities by responsiveness-to-instruction: Specifying measures and criteria // Learning Disability Quarterly. 2004. № 27. P. 216–227.
122. Fuchs D., Mock D., Morgan P. Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implication for the learning disabilities construct // Learning Disabilities Research and Practice. 2003. № 18. P. 157–171.
123. Fullan M. The future of educational change: System thinkers in action // Journal of Educational Change. 2006. № 7. P. 113–122.
124. Fullan M. The new meaning of educational change. New York, 2007. 352 p.
125. Fullan M. Visions that blind // Educational Leadership. 1992. Vol. 49, № 5. P. 19–20.
126. Garet M., Porter A., Desimore L., Birman B., Yoon K. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers // American Educational Research Journal. 2001. Vol. 38, № 4. P. 915–945.
127. George M. P., White G. P., Schlaffer J. J. Implementing school-wide behavior change: Lessons from the field // Psychology in the Schools. 2007. Vol. 44, № 1. P. 41–51.
128. Giddens A. Sociology. Cambridge, 1998. 624 p.
129. Glatter R. Collaboration, collaboration, collaboration: the origins and implications of a policy // Management in Education. 2003. Vol. 17, № 5. P. 16–20.
130. Goals 2000: A progress report. Washington, D. C., Fall 1996. 10 p.
131. Gonder P., Hymes D. Improving school climate and culture. Arlington, VA, 1993. 120 p.
132. Good H., Teller J. A History of American Education. New York, 1973. 570 p.
133. Goodenough W. H. Cultural Anthropology and Linguistics // Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology. New York, 1964. P. 36–39.
134. Groen M. The Whig Party and the Rise of Common Schools 1837–1854 // American Educational History Journal. 2008. Vol. 35, Issue 1/2. P. 251–260.
135. Grossman P., Wineburg S., Woolworth S. Toward a theory of teacher community // Teacher College Record. 2001. Vol. 103, № 6. P. 942–1012.
136. Gruenert S. Shaping a new school culture // Contemporary education. 2000. Vol. 71, № 2. P. 4–14.
137. Guidance on Constitutionally Protected Prayer in Public Elementary and Secondary School. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://www.ed.gov/policy/gen/guid/religioandschools/prayer\\_guidance.html](http://www.ed.gov/policy/gen/guid/religioandschools/prayer_guidance.html).

138. Halawan I. The relationship between effective communication of high school principal and school climate // *Journal of Education* 2005. Vol. 126, № 2. P. 334–345.
139. Hall E. T. *Beyond culture*. New York, 1981. 298 p.
140. Hammer M., Champy J. *Reengineering the corporation: a manifesto for business revolution*. New York, NY, 1993. 223 p.
141. Handy C., Aitken R. *Understanding schools as organizations*. London, 1990. 143 p.
142. Hargreaves A. *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture on the postmodern age*. Toronto, 1994. 272 p.
143. Hargreaves A. The three dimensions of reform // *Educational Leadership*. 2000. Vol. 57, № 7. P. 30–34.
144. Hargreaves D. Helping practitioners explore their's schools culture // *School Culture*. London, 1999. P. 48–65.
145. Hargreaves D. *Personalising learning: Next steps in working laterally*. London, 2004. 128 p.
146. Harris A. *Leading Innovation and Change: knowledge creation by schools for schools* // *European Journal of Education*. 2008. Vol. 43, № 2. P. 219–228.
147. Harrison J., Lembeck E. Emergent teacher leaders // *Every teacher is a leader. Realizing the potential of teacher leadership*. San Fransisco, CA, 1996. P. 101–116.
148. Hart A. W. *Reconceiving school leadership: Emergent views* // *The Elementary School Journal*. 1995. № 96. P. 9–28.
149. Hassel B. C. *The Charter School Challenge: Avoiding the Pitfalls, Fulfilling the Promise*. Washington, 1999. 193 p.
150. Hill P. T. *The Federal Role in Education* // *Brookings Papers on Education Policy: 2000*. Washington, D. C., 2000. P. 11–39.
151. Hoewijk P. *School Culture* // *Leerboek Schoolmanagement*. Heerlen, 1991. P. 83–102.
152. Hofstede G. *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values*. Beverly Hills, CA, 1980. 475 p.
153. Hopkins D., Ainscow M., West M. *School improvement in an era of change*. London, 1994. 224 p.
154. Hopkins D. *Understanding networks for innovation in policy and practice* // *Networks of innovation*. Paris, 2003. P. 153–164.
155. Hord Sh., Sommers W., Roussin J. *Guiding Professional Learning Communities. Inspiration, Challenge, Surprise, and Meaning*. Thousand Oaks, California, 2010. 240 p.
156. Hord Sh., Sommers W. *Leading Professional Learning Communities. Voices From Research and Practice*. Thousand Oaks , California, 2008. 184 p.

157. Hoy W., Tarter C. J. A normative theory of participative decision making in schools // *Journal of Educational Administration*. 1993. № 31. P. 4–19.
158. Hoy W., Miskel C. *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York, 2008. 574 p.
159. Hoy W., Tarter C., Kottkamp R. *Open schools / healthy schools*. London, 1991. 240 p.
160. Hoy W. Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace // *Journal of educational and psychological consultation*. 1990. № 1(2). P. 149–168.
161. James L., Choi C., Ko C., McNeil P., Minton M. Organizational and psychological climate: A review of theory and research // *European journal of work and organizational psychology*. 2007. Vol. 17, № 1. P. 5–32.
162. Jameson F. *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham, N. C., 1991. 472 p.
163. Janis I. L. *Groupthink*. Boston, 1982. 349 p.
164. Jayne E. A Kondratieff Model of U.S. Cultural History. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.edvardjayne.com>.
165. Johnson G. Rethinking Incrementalism // *Strategic Management Journal*. 1988. Vol. 9. P. 75–91.
166. Jopling M., Spender B. Leadership in school networks: findings from the Networked Learning Communities programme // *Management in Education*. 2006. Vol. 20, № 3. P. 20–23.
167. Joyce B., Showers B. *Student achievement through staff development*. Alexandria, 2002. 217 p.
168. Kaagan S., Headley B., Bringing L. *Your Learning Community to Life. A Road Map for Sustainable School Improvement*. Thousand Oaks, California, 2010. 160 p.
169. Kafka J. The principalship in historical perspective // *Peabody journal of education*. 2009. № 84. P. 319–330.
170. Kahne J., O’Brein J., Brown A. Social Capital and School Improvement: The case of a school network and a comprehensive community initiative // *Educational Administration Quarterly*. 2001. Vol. 37, № 4. P. 429–461.
171. Kanter R. M. *The change masters: innovations for productivity in the American corporation*. New York, 1983. 432 p.
172. Kariuki A. The characteristics of school culture that influence college-going rate for high school graduates in Northeast Tennessee: abstract of dissertation for the degree of doctor of education. East Tennessee State University, 2008. 24 p.
173. Katz M. The Role of American Colleges in the Nineteenth Century // *History of Education Quarterly*. 1983. Vol. 23, № 2. P. 215–223.

174. Kemmerer T. Utilizing education and human resource sector analyses. Paris, UNESCO, 1994. 100 p.
175. Kilmann R., Saxton M., Serpa R. Introduction: Five key issues in understanding and changing culture // *Gaining control of the corporate culture*. San Francisco, 1985. P. 1–16.
176. Kolderie T. Beyond choice to new public schools: Withdrawing the exclusive franchise in public education. Washington, D. C., 1990. 20 p.
177. Kolderie T. Charter Schools: The States Begin to Withdraw the «Exclusive» // *Network News and Views*. February 1994. P. 103–108.
178. Kottkamp R. The Principal as Cultural Leader // *Planning and Changing*. 1984. Vol. 15, № 3. P. 152–160.
179. Krogh G., Nonaka I. *Enabling Knowledge Creation*. Oxford, 2006. 192 p.
180. Lange J. T. Site-based, shared decision making: A resource for restructuring // *NASSP Bulletin*. 1993. Vol. 76 (January). P. 98–107.
181. Leech D., Fulton C. Faculty perceptions of shared decision making and the principal's leadership behaviors in secondary school in a large urban district // *Education*. 2008. Vol. 128, № 4. P. 630–644.
182. Lee V., Smith J. Collective responsibility for learning and its effect on gains in achievement for early secondary students // *American Journal of Education*. 1996. Vol. 104, № 2. P. 103–147.
183. Leithwood K., Menzies T. Forms and effects of school-based management: A review // *Educational Policy*. 1998. Vol. 12, № 3. P. 325–346.
184. Leithwood K., Duke D. Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross-cultural studies // *Peabody Journal of Education*. 1998. Vol. 73, № 2. P. 31–50.
185. Leithwood K., Jantzi D. *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school*. Toronto, Ontario (Canada), 1999. 28 p.
186. Leithwood K., Riehl C. What do we already know about successful school leadership? // *Papers of the AERA division «A Task Force on developing research in educational leadership»*. AERA, 2003. March. 60 p.
187. Levacic R. *Local management of schools: analysis and practice*. Buckingham, 1995. 227 p.
188. Levin B. Governments and school improvement // *International Electronic Journal for Leadership in Learning*. 2001. Vol. 5, № 26. Электронный ресурс. Режим доступа:  
<http://www.acs.ucalgary.ca>.
189. Levin B., Wiens J. There is another way: A different approach to education reform // *Phi Delta Кappan*. 2003. Электронный ресурс. Режим доступа:  
<http://www.home.cc.umanitoba.ca/~levin/pdkpiece / htm>.

190. Lindahl R. The role of organizational climate and culture in the school improvement process: A review of the knowledge base // National Council of Professors of Educational Administration. 2006. Version 1.1 (Mar. 2). 16 p.

191. Lindwall J., Coleman H. The school counselor's role in creating caring school communities // Handbook on school counseling / H. Coleman, C. Yeh. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum December. 2008. P. 351–357.

192. Little J. W. Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success // American Educational Research Association Journal. 1982. Vol. 19, № 3. P. 325–340.

193. Lois K., Marks H. Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools // American Journal of Education. 1998. Vol. 106, № 2. P. 532–575.

194. Lynn L. New directions for principals // Brief to Principals: Center on organization and restructuring of schools. 1994. Brief № 10, Winter. P. 1–5.

195. Macbeath J., Stoll L. A Profile of Change // Improving School Effectiveness. – Maidenhead, 2000. P. 152–168.

196. Macmillan R., Meyer M., Northfield S. Principal succession and the continuum of trust in schools // Examining the practice of school administration in Canada. Calgary, AB, 2005. P. 85–102.

197. Malen B., Ogawa R., Kranz J. What do we know about school-based management? A case study of the literature – a call for research // Choice and control in American education. Washington, D. C., 1990. P. 289–342.

198. Maslowski R. A review of inventories for diagnosing school culture // Journal of Educational Administration. 2006. Vol. 44, № 1. P. 6–35.

199. Marzano R. What works in schools: Translating research into action. Alexandria, VA, 2003. 226 p.

200. McAdams R. P. Lessons from abroad: how other countries educate their children. Lancaster, 1993. 345 p.

201. McDermott K. A. Barriers to large-scale success of models for urban school reform // Educational Evaluation and Policy Analysis. 2000. Vol. 22, № 1. P. 83–89.

202. Meek V. Organizational culture: Origins and weaknesses // Organizational Studies. 1988. № 9. P. 453–473.

203. Meindl J., Ehrlich S., Dukerich J. The romance of leadership // Administrative Science Quarterly. 1985. № 30. P. 78–102.

204. Meyers B., Meyers J. Observing Leadership Roles in Shared Decision Making: A Preliminary Analysis of Three Teams // Journal of Educational and Psychological Consultation. 2001. Vol. 12, № 4. P. 277–312.

205. Miskel C., Ogawa R. Work motivation, job satisfaction, and climate // Handbook of research on educational administration. New York, 1988. P. 279–304.

206. Molinaro V., Drake S. Successful Educational Reform: Lessons for Leaders // International electronic journal for leadership in learning. 1998. Vol. 12, № 9. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/williams.html>
207. Morissey M. Professional learning communities: An ongoing exploration. Austin, TX, 2007. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.sedlorg / pubs / change45 / plc-ongoing.pdf>.
208. Mungazi D. The Evolution of Educational Theory in the United States. – N. Y., 1999. 250 p.
209. Murphy J. Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena. New York, N. Y., 1991. 144 p.
210. Murphy J., Beck L. G. School-based management as school reform: Taking stock. Thousand Oaks, Ca (USA), 1995. 232 p.
211. Nathan J. Charter Schools: Creating Hope and Opportunity for American Education. San Francisco, 1996. 288 p.
212. Neal R. School based management: A detailed guide for successful implementation. Bloomington, IN (USA), 1991. 211 p.
213. Newmann F. M. School-wide professional community: issues in restructuring schools. Madison, WI (USA), 1994. Issue Report № 6 (Spring). 15 p.
214. Newmann F. M., Wehlage G. Successful school restructuring: A Report to the public and educators. Madison, WI (USA), 1995. 160 p.
215. Newmann F. M. We can't get there from here // Phi Delta Kappan, 1998. Vol. 80, № 4. P. 288.
216. No Child Left Behind Act of 2001: Public Law 107–110.115. Stat. Washington, D. C., 2002. P. 1425–2094.
217. O'Neil J. On schools as learning organizations: A conversations with Peter Senge // Educational Leadership. 1995. Vol. 52, № 7 (April). P. 20–23.
218. Ouchi W., Wilcins A. Organizational culture // Annual review of sociology. 1985. Vol. 11. P. 457–483.
219. Packard T. Enhancing site-based governance through organization development: a new role of school social workers // Children and Schools. 2001. Vol. 23 (April). P. 101–113.
220. Parker K., Leithwood K. School Councils' Influence on School and Classroom Practice // Peabody Journal of Education. 2000. Vol. 75, № 4. P. 37–65.
221. Parkerson D., Parkerson J. Transitions in American Education. A Social History of Teaching. N. Y., 2001. 274 p.
222. Parker W. C. «Advanced» ideas about democracy: toward a pluralist conception of citizen education // Teachers college record. 1996. Vol. 98, № 1. P. 104–125.

223. Parker W. C. The education of citizens // Phi Delta Kappan. 2005. Vol. 86, № 9. P. 655–657.
224. Parry G. Improving Teacher Effectiveness through Structured Collaboration: A Case Study of a Professional Learning Community // Research in Middle Level Education Online. 2007. Vol. 31, № 1. P. 1–17.
225. Peterson K., T. Deal How leaders influence the culture of the schools // Educational leadership, 1998. September. P. 28–30.
226. Peterson P. E. Top ten questions asked about school choice // Brooking papers on education policy. Washington, D. C., 1999. P. 371–412.
227. Phillips J. Powerful Learning: Creating Learning Communities in Urban School Reform // Journal of Curriculum and Supervision. 2003. Vol. 18, № 3. P. 240–258.
228. Phillips S. M. Teacher quality in Canada. Kelowna, B. C. (Canada), 1997. 15 p.
229. Pritchard R., Morrow D., Marshall J. School and district culture as reflected in student voices and student achievement // School effectiveness and school improvement. 2005. Vol. 16, № 2 (June). P. 153–177.
230. Prosser J. Visual methods and the visual culture of schools // Visual Studies. 2007. Vol. 22, № 1. P. 3–30.
231. Pupil Safety and Violence prevention Act, 2001. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://www.bullypolice.org/nh\\_law.html](http://www.bullypolice.org/nh_law.html).
232. Purkey S. C., Smith M. S. School reform: The district policy implications of the effective schools literature // Elementary School Journal. 1985. Vol. 85, № 3. P. 354–389.
233. Race to the Top: Program Executive Summary. U. S. Department of Education, 2009. November. 15 p.
234. Rafferty T. School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools // American Secondary Education. 2003. Vol. 31, № 2. P. 49–70.
235. Ravitch D. Left back: a century of failed school reforms. New York, 2001. 557 p.
236. Reeder D. Schooling in the City: Educational History and the Urban Variable // Urban History. 1992. Vol. 19, Issue 1. P. 23–38.
237. Reese W. Public Schools: From the Common School to «No Child Left Behind». Baltimore, Maryland, 2011. 363 p.
238. Reese W. The Origins of Progressive Education // History of Education Quarterly. 2001. Vol. 41, № 1. P. 1–24.
239. Religion in the Public School Curriculum. Электронный ресурс. Режим доступа:  
<http://www.freedomforum.org/publications/first/findingcommonground/B07.inPublicSchool.pdf>.
240. Religious Expression In Public Schools. Электронный ресурс. Режим доступа : <http://www.ed.gov./Speeches/08-1995/religion.html>.

241. Roberts A. Transposing a culture: reflections on the leadership of a closing school // *Improving schools*. 2005. Vol. 8, № 5. P. 237–253.

242. Robertson P. J., Wohlstetter P., Mohrman S. A. Generating curriculum and instructional innovations through school-based management // *Educational Administration Quarterly*. 1995. № 31. P. 375–404.

243. Roberts S., Pruitt Z. *Schools as Professional Learning Communities. Collaborative Activities and Strategies for Professional Development*. Thousand Oaks, California, 2009. 272 p.

244. Rossmiller R., Holcomb E. The effective schools process for continuous school improvement. 2001. Vol. 23 (April). P. 101–113.

245. Rousseau D. M. *Assessing organizational culture: The case for multiple methods* // *Organizational climate and culture*. San Francisco, 1990. P. 153–192.

246. RPP International, *The State of Charter Schools: Third Year Report, Overall public school data from the 1996–97 school year*. P. 30–37.

247. Rush B. *Thoughts Upon the Mode of Education Proper in a Republic*, 1786. Электронный ресурс. Режим доступа:

<http://explorepahistory.com/odocument.php?docId=1-4-241>.

248. Rutter M. *Fifteen Thousand Yours: Secondary Schools & Their Effects on Children*. London, 1979. 294 p.

249. Sammons P., Mujtaba T., Earl L., Gu Q. Participation in network learning community programmes and standards of pupil achievement: does it make a difference? // *School Leadership and Management*. 2007. Vol. 27, № 3. P. 213–238.

250. Sanderson M. *Educational and Economic History: The Good Neighbours* // *History of Education*. 2007. Vol. 36, Issue 4/5. P. 429–445.

251. Sarason S. B. *American Psychology & Schools. A Critique*. New York, 2001. 216 p.

252. Sarros J., Cooper B., Santora J. Building a climate for innovation through transformational leadership and organizational culture // *Journal of leadership & Organizational studies* 2008. Vol. 15, № 2. P. 145–158.

253. Sather S. *Leading Professional Learning Teams. A Start-Up Guide for Improving Instruction*. Thousand Oaks, California, 2009. 168 p.

254. Schafritz J. M., Ott J. S. *Classics of organization theory*. Fort Worth, 1996. 717 p.

255. Schein E. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, 2004. 464 p.

256. Schwartz R., Robinson M. *Goals 2000 and the standards movement* // *Brookings Papers on Education Policy: 2000*. Washington, D. C, 2000. P. 173–205.

257. Senge P. *The Fifth discipline. The art and practice of learning organizations*. New York, 1990. 423 p.

258. Sergiovanni T. J. Building community in schools. San Francisco, 1994. 219 p.
259. Shachar H. Developing New Traditions in Secondary Schools: A Working Model for Organizational and Instructional Change // Teachers College Record. 1996. Vol. 97, № 4. P. 549–568.
260. Shadur M., Kienzle R., Rowell J. The relationship between organizational climate and employee perceptions of involvement // Group and Organization management. 1999. № 24. P. 479–503.
261. Shober A., Manna P., Witte J. Flexibility meets accountability: State charter school laws and their influence on the formation of charter schools in the United States // The Policy Studies Journal. 2006. Vol. 34, № 4. P. 563–587.
262. Shoen L., Teddie Ch. A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity // School effectiveness and school improvement. 2008. Vol. 19, № 2. P. 129–153.
263. Sidener R. P. Site-Based Management / Shared Decision Making : A View Through The Lens of Organizational Culture. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.aera.net/publications>.
264. Simpson G. Keeping it alive: Elements of school culture that sustain innovation // Educational Leadership. 1990. Vol. 47, № 8. P. 34–37.
265. Simsek H. Kondratieff Cycles and Long Waves of Educational Reform: Educational Policy and Practice From 1789 to 2045. Ankara, Turkey, 2000. 27 p.
266. Slattery P. Curriculum development in the postmodern era. N. Y.. 360 p.
267. Sliwka A. Networks for educational innovation: A comparative analysis // Networks of innovation. Paris, 2003. P. 49–64.
268. Smirich L. Concepts of culture and prganizational analysis // Administrative science quarterly. 1983. № 28. P. 339–358.
269. Smith J., Wohlstetter P., Brewer D. Under new management: Are charter school making the most of new governance options // Hopes, fears & reality: A balanced look at American charter schools in 2007. Washington, 2007. P. 17–27.
270. Snell L. Fix the City Schools: Moving All Schools to Charter-Like Autonomy // Reason Foundation Policy Brief. 2010. № 87. P. 1–12.
271. Solvason C. Investigeting specialist school ethos... or do you mean culture? // Educational Studies 2005. Vol. 31, № 1 P. 85–94.
272. Soule H. Transforming school communities // Learning & Leading with Technology. 2008. Vol. 36, № 1. P. 12–15.
273. Spanbauer S. J. A Quality System for Education: Using Quality and Productivity Techniques to Save Our Schools. Milwaukee WI, 1992. 239 p.
274. Spring J. H. American Education. N. Y., 1998. 295 p.
275. Stallings D. T. A brief history of the United States Department of Education: 1979 – 2002. Durham, 2002. 20 p.

276. Stevenson H. Talking about teaching: collaborating for improvement // Curriculum Briefing. 2006. Vol. 4, № 2. P. 35–38.

277. Stoll L., Temperley J. Creative Leadership teams. Capacity building a succession planning // Management in Education. 2009. Vol. 23, № 1. P. 12–18.

278. Stoll L., Bolam R., McMahon A. Professional Learning communities: A review of the literature // Journal of Educational Change. 2006. № 7. P. 221–258.

279. Stoll L. School culture: black hole or fertile garden for school improvement // School Culture. London, 1999. P. 30–47.

280. Stuart A. W. Beyond the Rhetoric of Charter School Reform: A Study of Ten California School Districts. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.gseis.ucla.edu/docs/charter.pdf>.

281. The Final Ten: How the States without Charter Schools Can Make it to the Goal Line. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.edreform.com>.

282. The National Charter Schools Study, The State of Charter Schools Third-Year Report. May, 1999. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.ed.gov/pubs/charter3rdyear>.

283. Thompson M. G. Understanding school culture // Independent school. 1993. Vol. 52, № 3. P. 37–40.

284. Thompson S. Reculturing for All Means All // Strategies. 2005. Vol. 11, № 1 (December). P. 1–16.

285. Timar T., Tyack D. The invisible hand of ideology: perspectives from the history of school governance. Education Commission of the States, January 1999. 19 p.

286. Toppo G. Teachers union initiates school reform plan. Электронный ресурс. Режим доступ : <http://www.usatoday.com/news/education>.

287. Turnbull B. Teacher participation and buy-in: Implications for school reform initiatives // Learning Environments Research. 2002. № 5. P. 235–252.

288. Understanding constitutions & charter schools. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.edreform.com>.

289. U. S. Department of Education. Title IV: Safe and Drug Free Schools and Community Act. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.ed.gov/programs/dvpformula/guidance.doc>.

290. Van Velsen W. G., Miles M. B., Ekholm M., Hameyer U. Making school improvement work. Leuven (Netherlands), 1985. 136 p.

291. Vaughn S., Schumm J., Arguelles M. The ABCDs of coteaching // TEACHING Exeptional Children. 1997. № 30. P. 1–10.

292. Veenman S., Visser Y., Wijkamp N. Implementation Effects of a Program for the Training of Coaching Skills with School Principals // *School Effectiveness and School Improvement*. 1998. Vol. 9, № 2. P. 135–156.

293. Weiss C. H. Shared decision making about what? A comparison of schools with and without teacher participation // *Teachers College Record*. 1993. № 95. P. 69–92.

294. Wenger E. *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, 1998. 318 p.

295. Westin A. *Privacy and freedom*. N. Y., 1970. 489 p.

296. Whitehurst G. J. Raising student achievement: the evidence of high quality teaching. Assistant Secretary of Education Research and Improvement Remarks at the STEP 2002 Conference. Washington, D. C., 2002. June. 14 p.

297. Wiley S. Contextual effects on student achievement: School leadership and professional community// *Journal of Educational Change*. 2001. № 2. P. 1–33.

298. Wohlstetter P., Smith A. A Different Approach to Systemic Reform: Network structures in Los Angeles // *Phi Delta Kappan*. 2000. Vol. 81. № 7. P. 508–515.

299. Wohlstetter P., Malloy C., Chau D., Polhemus J. Improving schools through networks: A new approach to urban school reform // *Educational Policy*. 2003. Vol. 17, № 4. P. 399–430.

300. Wood D. Caring School Community Program. Электронный ресурс. Режим доступа:

<http://www.findyouthinfo.gov/ProgramDetails.aspx?pid=312>.

301. Zollers N. The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education / N. Zollers, A. Ramanathan // *Qualitative studies in education* – 1999. – Vol. 12, № 2 – P. 157–174.

## Додаток А

### Термінологічний словник

- Basic assumptions* – базові переконання
- Beakons of Excellence Priority* – спільний проект Департаменту освіти США та Мерілендського університету «Маяки передового досвіду» (1996–1999 р.)
- Caring school community* – турботлива шкільна громада
- Caring School Community Program* – проект «Спільнота турботливої школи» (м. Норфолк, штат Вірджинія, 1998–2005 р.)
- Center for Education Reform* – Центр реформ освіти
- Charter school* – чартерна школа
- Club culture* – культура, орієнтована на владу й силу
- Community service* – служба громаді
- Coplaning* – спільне планування
- Coteaching* – спільне викладання
- Elementary and Secondary Education Act (ESEA)* – Акт про початкову та середню освіту, 1965 р.
- Empowerment* – наявність широких прав і можливостей для кожного члена шкільної громади
- Espoused beliefs* – підтримувані цінності
- National Defence Education Act (NDEA)* – Акт освіти в інтересах національної оборони, 1958 р.
- Parent-Teacher Association (PTA)* – Учительсько-батьківська асоціація
- Peer collaboration* – співпраця «рівних»
- Person culture* – культура, орієнтована на особистість
- Professional development (PD)* – професійний розвиток
- Professional learning community (PLC)* – професійна навчальна громада
- Pupil Safety and Violence prevention Act* – Про безпеку та запобігання насильству серед учнівської молоді, законодавчий акт 2001 р.
- Role culture* – рольова культура
- School based management (SBM)* – автономний шкільний менеджмент
- School climate* – клімат школи
- Significant learning* – значуще навчання
- Student-based budgeting* – фінансування, орієнтоване на потреби учнів
- Task culture* – культура, орієнтована на завдання
- The National Congress of Mothers* – Національний конгрес матерів
- The Safe and Drug Free Schools and Community Act* – Школи і громади безпечні та вільні від наркотиків, законодавчий акт 1989 р.
- Title I* – Титул перший, перший розділ «Акта про початкову та середню освіту»
- War on Poverty* – програма президента США Л. Джонсона «Боротьба з бідністю», 1964 р.

## Додаток Б

## Таблиця Б.1

**Найбільш поширені визначення терміна «культури школи» в сучасній теорії освіти США**

Визначення	Автор
Об'єктив, через який члени шкільного колективу бачать себе і світ	А. Харгрівс [144]
Особливе бачення і виконання дій, система ціннісних установок і відповідної поведінки	Дж. Макбіт [195], Л. Столл [279]
Колективне розуміння подій, яке базується на взаємопов'язаній системі ідей і дій, переконань, ставлень і основних схем вирішення проблем	С. Керінгтон [73], Т. Рафферті [234]
Основа, на якій будується щоденне життя школи. Культура глибоко закарбована в історії школи: переконаннях, цінностях, прийнятих рішеннях, дотримуваних традиціях	К. Солвасон [271]
Правила гри, взаємопов'язані психологічні фактори, які зв'язують шкільний колектив в одне ціле	Р. Кілман [175], М Шадур [260]
Це невидима сила, що керує діяльністю членів шкільної організації, об'єднуюча ідеологія, на основі якої формується значення, мета і спосіб їх діяльності. Вона представлена як матеріально – у формі артефактів та норм поведінки, так і нематеріально – у формі жаргону, переносних значень та обрядів	Дж. Проссер [230]
Колективна пам'ять членів шкільної організації	С. Груенерт [136]
Глибинна структура шкільної організації, основою якої є цінності, переконання та установки, загальноприйняті усіма членами шкільного колективу	Д. Денісон [104; 105]
Система загальноприйнятих цінностей і сподівань, які впливають на членів шкільної організації, спрямовують і контролюють процес утворення норм поведінки	Т. Діл, А. Кеннеді [100]
Неписані правила і традиції, норми і очікування, які поширюються на все в школі: те, як люди діють, як вони вдягаються, як почуються на роботі, як ставляться до учнів, про що говорять, чи чекають вони допомоги від колег	Т. Діл, К. Петерсон [101]
Система загальноприйнятих установок, на основі яких вирішуються проблеми внутрішньої адаптації нових членів шкільного колективу, а також проблеми зовнішньої інтеграції школи в освітню	Е. Шейн [255]

систему в цілому. Ці установки вказують членам шкільного колективу, як відчувати, думати й ставитися до цих проблем	
Набір норм, цінностей, переконань, правил і очікувань, які лежать в основі поведінки та взаємостосунків у школі	Д. Корт [91]
Своєрідна манера дій членів організації	Т. Діл [102]
Загальноприйняті переконання і моделі поведінки	Л. Джеймс [161]
Комплекс загальноприйнятих норм, ставлень, переконань і міфів, які глибоко вкарбовані в структуру організації. Це сила, яка формує думку людей і спосіб їх поведінки	Р. Барт [56]

Таблиця автора

## Додаток В

Таблиця В.1

### Освітні реформаційні ініціативи американського уряду 80-х років ХХ – початку ХХІ ст.

Основний зміст освітньої ініціативи	Заходи зі зміни культури школи
<p>«Школи і громади безпечні та вільні від наркотиків» (The Safe and Drug Free Schools and Community Act) (1989 р.). Освітній документ передбачав здійснення політики покращення якості програм і заходів, спрямованих на запобігання насильству та зміцнення здоров'я учнів початкових та середніх шкіл, а також вищих навчальних закладів, що передбачає:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- розробку та запровадження освітніх програм, законодавчих пропозицій, спрямованих на запобігання насильству та наркоманії в школах;</li> <li>- створення міжвідомчих комісій, ініціативних груп за погодженням з іншими федеральними органами з питань, що стосуються профілактики наркоманії та запобігання насильства;</li> <li>- надання фінансової допомоги наркозалежним;</li> <li>- надання фінансової підтримки зазначеним програмам за рахунок державних коштів, фондів освітніх установ, а також приватних організацій [289]</li> </ul>	<p>- створення безпечного навчального середовища у школах, а також у місцевій громаді в цілому</p>
<p>«Америка – 2000: стратегія освіти» (America 2000: An Education Strategy) (1991 р.). У даній стратегії було визначено пріоритетні напрями розвитку шкільної освіти на десять років:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- забезпечення готовності всіх дітей до навчання в школі,</li> <li>- досягнення 90% охоплення молоді повною середньою освітою;</li> <li>- досягнення американською школою світового рівня викладання математики і</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- урядова підтримка школи у налагодженні безпечного та комфортного життя дітей у кожній сім'ї;</li> <li>- розвиток лідерських якостей директорів шкіл та учителів шляхом надання їм права розпоряджатися шкільними ресурсами;</li> </ul>

<p>природничих наук;  - оволодіння молодими американцями необхідним рівнем знань, умінь і навичок з метою підтримки конкурентоспроможності країни на світовому ринку;  - створення вільного від наркотиків та насильства, сприятливого для навчання середовища, встановлення дисципліни і порядку в стінах школи [45]</p>	<p>- зміна ставлення громади до школи, а саме підтримка школи в досягненні поставлених цілей;  - налагодження співпраці сім'ї та школи в пропаганді цінності сім'ї, батьківської відповідальності за дітей, добросусідства тощо</p>
<p>«Цілі – 2000: Закон про освіту в Америці» (Goals 2000: Educate America Act) (1994 р.)  Визначено пріоритет стандартів світового рівня. Сформульована задача стандартів світового рівня: забезпечити конкурентоспроможність особистості та нації на глобальному ринку. Закон передбачав виконання цілей, задекларованих у документі „Америка – 2000” та двох додаткових:  - покращити підготовку вчителів;  - забезпечити залучення батьків до всіх сфер життя школи [130]</p>	<p>- втілення стратегії «вдосконалення шкільного персоналу» (improvement of school staff), що передбачала посилення співпраці між учителями в межах школи, зміну ролі директора школи, навчання вчителів шляхом запровадження програм розвитку вчительського лідерства;  - посилення співпраці школи та представників шкільної громади</p>
<p>«Акт якісної освіти для всіх дітей» (The Educational Excellence for All Children Act) (1999 р.). Пріоритетними напрямками реформаційних ініціатив визначено:  - високі стандарти в кожному класі; покращення якості викладання та управління;  - посилення звітності;  - забезпечення для всіх дітей належних умов для навчання в школах: безпечних, вільних від наркотиків, з належною дисципліною та відкритих для батьків [114]</p>	<p>- запровадження стратегії освітнього вибору через створення та поширення чартерних шкіл;  - залучення представників шкільної громади, соціальних служб, представників служб охорони правопорядку до зміни культури школи</p>
<p>«Про безпеку та запобігання насильству серед учнівської молоді» (Pupil Safety and Violence prevention Act) (2001 р.). Законом визначено необхідність таких основних заходів:</p>	<p>- створення в школі безпечного навчального середовища;  - забезпечення впевненості шкільного</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- забезпечення місцевими шкільними радами безпеки в навчальних закладах, а також провадження політики попередження насильства над учнями;</li> <li>- інформування про випадки насильства над будь-яким співробітником школи з боку директора чи іншої особи;</li> <li>- убезпечення того, хто поінформував про випадок насильства в школі [231]</li> </ul>	<p>персоналу та учнів у своїй безпеці;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- налагодження співпраці з місцевими органами управління школою з питань безпеки в навчальних закладах</li> </ul>
<p>«Жодної відстаючої дитини поряд» (No Child Left Behind Act (NCLB)) (2002 р.). Закон вимагав від штатів виконання таких завдань:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- негайного завершення роботи щодо запровадження стандартів змісту освіти та якості знань із мови та математики, а з 2005 – 2006 р. – і з природничих наук;</li> <li>- запровадження програм оцінки знань усіх учнів державних шкіл;</li> <li>- забезпечення досягнення всіма учнями у 2014 році високого рівня навчальних результатів (proficient level) у тестуванні, що проводиться штатом з мови, математики та природничих наук;</li> <li>- розробити систему санкцій за недосягнення школою запланованих навчальних показників, які передбачатимуть як надання допомоги, так і пенітенціарні дії;</li> <li>- підвищення уваги до професійного розвитку вчителів [216]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- подальше розширення автономії навчальних закладів через програми автономного шкільного менеджменту;</li> <li>- підтримка діяльності інноваційних освітніх мереж як засобу формування нової культури школи</li> </ul>
<p>«Гонка до вершини» (Race to the Top) (2009 р.). Урядова програма, спрямована на стимулювання освітніх реформ, що включають такі аспекти:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- заохочення успішних учителів та директорів шкіл;</li> <li>- виявлення та використання факторів успіху у кожному штаті;</li> <li>- оптимізація методів оцінювання навчальних досягнень учнів та досягнення державних стандартів якості знань;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- заохочення розвитку ініціативності вчителів, популяризація вчительського лідерства;</li> <li>- стимулювання директорів шкіл до надання вчителям можливості приймати самостійні рішення;</li> <li>- врахування культурних особливостей штату, що впливають на культуру</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>- фінансова допомога найменш успішним ушколам;</li><li>- підтримка успішних інноваційних форм шкільництва [233]</li></ul>	шкіл з метою їх використання для досягнення ними успіху; - сприяння розвитку культури оцінювання
---	---

Систематизовано на основі автентичних джерел [45; 114; 130; 216; 231; 233; 289]

## Додаток Г

Таблиця Г.1

## Хронологія прийняття законів про чартерні школи в штатах США

Рік прийняття	Штати
1992	Каліфорнія
1993	Мічиган, Колорадо, Джорджія, Вісконсин, Масачусетс, Нью-Мексико
1994	Аризона, Гавайї, Канзас
1995	Луїзіана, Делавер, Род-Айленд, Техас, Нью Хемпшир, Арканзас, Аляска, Вайомінг
1996	Округ Колумбія, Мінесота, Флорида, Нью-Джерсі, Південна Каліфорнія, Північна Каліфорнія, Іллінойс, Коннектикут
1997	Пенсильванія, Огайо, Невада
1998	Нью-Йорк, Монтана, Юта, Айдахо, Вірджинія
1999	Орегон, Оклахома
2001	Індіана
2002	Теннессі, Айова
2003	Меріленд
2010	Місісіпі
-	Алабама, Кентуккі, Мейн, Небраска, Північна Дакота, Південна Дакота, Вермонт, Вашингтон, Західна Вірджинія

Систематизовано на основі автентичних джерел [48; 246; 281; 282]

## Додаток Д

Таблиця Д.1

**Парадигми організації діяльності школи  
в американській педагогічній думці**

«Відмежована» парадигма	«Локалізована» та «глобалізована» парадигма
<p align="center"><u>Репродуктивна діяльність школи:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• основне місце передачі знань;</li> <li>• джерело знань і кваліфікацій;</li> <li>• стандартизований стиль організації діяльності школи;</li> <li>• місце для засвоєння знань;</li> <li>• орієнтація на стандартні цілі;</li> <li>• кваліфікаційний процес навчання;</li> <li>• бюрократична школа</li> </ul>	<p align="center"><u>Індивідуалізована діяльність школи:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• додаткове місце набуття знань;</li> <li>• місце набуття мультикомпетентності (multiple intelligence);</li> <li>• індивідуалізований стиль організації діяльності школи;</li> <li>• місце для виявлення допитливості;</li> <li>• спільна радість від процесу навчання;</li> <li>• відкритий процес навчання;</li> <li>• школа як організація, що навчається й розвивається</li> </ul>
<p align="center"><u>«Відокремлена» організація діяльності школи:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ізольована школа;</li> <li>• слабкий зв'язок із громадою;</li> <li>• відокремленість від інших шкіл;</li> <li>• навчання на обмежених можливостях одного навчального закладу;</li> <li>• обмежені можливості для навчання;</li> <li>• формування обмеженого досвіду</li> </ul>	<p align="center"><u>«Локалізаційно-глобалізована» організація діяльності школи:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• школа пов'язана з багатьма установами;</li> <li>• зв'язок із громадою та залучення батьків;</li> <li>• мережування з іншими школами;</li> <li>• навчання із залученням широких можливостей глобалізованого світу;</li> <li>• необмежені можливості для навчання;</li> <li>• формування широкого кругозору із залученням міжнародного досвіду</li> </ul>

## Додаток Е

### Розвиток культури співробітництва в інноваційних шкільних мережах США [153; 154]

Проект «Вибір Америки» охоплює більше 600 шкіл. До особливостей культурної практики шкіл-учасників цього проекту є створення міждисциплінарних команд учителів.

Характерним для даного проекту є значно більш активна, ніж у звичайних школах, система професійного розвитку вчителів. Мережа є своєрідним «мозковим центром»: тут розробляються технології більш ефективної підготовки фахівців, організації партнерства школи з місцевою громадою та батьками учнів.

Ще однією поширеною в США освітньою мережею є «Проект розвитку дитини» (Child Development Project), який охоплює 165 шкіл. У межах реалізації проекту запроваджується навчальна програма, що передбачає залучення батьків до роботи в школі, сприяння розвитку взаємодії вчителів, спільне планування навчального процесу та аналіз результатів діяльності, формування загальношкільної громади через організацію різноманітних форм позанавчальної діяльності. Таким чином, розвиток культури співробітництва здійснюється через зміни в організації навчального процесу, шкільному менеджменті та методах навчання [154, с. 154].

Проект «ATLAS-громади» (ATLAS-Communities) створений для об'єднання зусиль шкіл усіх освітніх рівнів, окремих викладачів, батьків та навчального округу для забезпечення успіху школярів.

Проектом «Спільнота для навчання» (Community for Learning) передбачається досягнення учнями академічного та життєвого успіху шляхом встановлення взаємозв'язків між школою та громадою. З цією метою запроваджується спільна робота вчителів з певних галузей знань, викладання в командах, організація індивідуальних занять та робота з малими групами учнів зі спеціальними навчальними потребами.

Метою проекту «Програма розвитку школи» (School Development Program), що об'єднує понад 800 шкіл, є мобілізація участі громади та всіх зацікавлених сторін у вирішенні завдань цілісного розвитку учнів для досягнення ними академічного успіху [153, с. 183–184].

## Додаток Ж

Таблиця Ж.1

### Шляхи залучення батьків та членів громади до співпраці в галузі освіти

Шляхи залучення	Забезпечення потреб розвитку дітей	Розвиток відкритості та зворотної комунікації	Підтримка навчання в сім'ї та громаді	Допомога школі	Організація співробітництва та партнерства	Участь у прийнятті рішень та управлінні
-----------------	------------------------------------	---	---------------------------------------	----------------	--	---

Приклади видів діяльності

<p>У школі: Забезпечення програм якісного харчування; обмін одягом; надання освіти батькам. Вдома: створення атмосфери любові та безпеки у сім'ї; контроль за відповідністю харчування, одягу, відпочинку</p>	<p>У школі: створення атмосфери дружелюбності в школі; проведення батьківських, вчительських та учнівських конференцій; випуск шкільних газет; візити додому; опитування батьків з метою виявлення їх точки зору; створення дошки оголошень, шкільних сайтів із повідомленнями про головні події життя школи. Вдома: забезпечення вчителів інформацією про позитивні чи негативні ставлення учнів до змін у розпорядку; обговорення проблем та успіхів з учителями; - відвідування зборів та участь у</p>	<p>У школі: -створення центру громадської оцінки якості навчання; - заохочення сім'ї до активної участі та зацікавленості роботою учнів; -укладання навчальних контрактів між батьками, вчителями та учнями; -контроль за літніми проектами та навчальними завданнями на канікули. Вдома: - забезпечення зацікавленості у процесі навчання та заохочення дітей до нього; -створення місця для навчання; - знайомство з навчальними програмами; -пошук</p>	<p>- Відвідування та допомога в організації шкільних подій; - добровільна робота в класах, на екскурсіях, у бібліотеці, їдальні тощо; - запрошення гостей з виступами; - позаурочна робота з учнями та репетиторство; - керівництво гуртками; - надання кваліфікованих порад щодо шкільних питань</p>	<p>- Фінансові внески; - бізнесове партнерство та спонсорство; - інтегрована послуги; - взаємне користування матеріально-технічною базою</p>	<p>Планування питань про: -бюджет; - адаптацію програм; - пріоритети; -критерії набору кадрів; -шкільне обладнання; - партнерство з організаціями</p>
---	---	---	---	--	---

## Продовження табл. Ж.1

<b>Структура</b>	Асоціація батьків та вчителів, батьківська рада, шкільна рада, шкільна та громадська програма співпраці, рада з питань опіки	Асоціація батьків та вчителів, батьківська рада, шкільна рада, шкільна та громадська програма співпраці, рада з питань зв'язку зі стратегічними партнерами	Асоціація батьків та вчителів, батьківська рада, шкільна та громадська програма співпраці, рада з інноваційної політики школи	Батьківська рада, шкільна та громадська програма співпраці, програми для добровольців	Дорадчі комітети, асоціація батьків та вчителів, батьківська рада, шкільна рада	Шкільні ради, батьківські ради, рада шкільної громади
------------------	--	--	---	---	---	---

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРИ ШКОЛИ.....	6
1.1. Концептуальні підходи до розгляду культури школи в сучасній теорії освіти США.....	6
1.2. Історичні етапи становлення й розвитку культури американської школи .....	30
Висновки до розділу 1.....	57
РОЗДІЛ 2. СТРАТЕГІЇ ТА МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США 80-х РОКІВ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	61
2.1. Розвиток культури високих досягнень в американській школі.....	68
2.2. Розвиток культури співробітництва в американському шкільництві.....	86
2.3. Розвиток культури безпечного та турботливого середовища в американських середніх навчальних закладах.....	108
Висновки до розділу 2.....	122
РОЗДІЛ 3. МОЖЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ІДЕЙ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ШКОЛИ В УКРАЇНІ.....	125
3.1. Порівняльна характеристика особливостей американської та української культури школи.....	125
3.2. Рекомендації щодо можливостей використання інноваційних ідей американського досвіду розвитку культури школи в Україні.....	148
Висновки до розділу 3 .....	164
ВИСНОВКИ .....	167
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	171
ДОДАТКИ.....	189

Наукове видання

Довгополова Ганна Геннадіївна

**Культура американської школи в контексті реформи  
середньої освіти США 80-х років ХХ – початку ХХІ століття**

Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017  
Свідоцтво ДК № від

Відповідальний за випуск: ***В. І. Шейко***  
Комп'ютерний набір і верстка: ***І. А. Чистякова***

Здано в набір 15.05.2017. Підписано до друку 22.05.2017  
Формат 60x84/16 Гарн. Cambria. Папір офсет. Друк ризогр.  
Ум. др. арк. . Обл.-вид. арк. .  
Тираж пр. Вид. № .

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка

Адреса редакції та видавця:  
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002  
СумДПУ імені А. С. Макаренка

