

качеством образовательных услуг. Осуществлен анализ требований к британскому учителю, заложенных в профессиональных стандартах как обязательной составляющей политики «нового профессионализма». Очерчены модели профессионализма учителя (модель эффективного учителя, модель рефлексивного учителя, модель учителя-исследователя, модель трансформационного учителя), позволяющие лучше осознать состояние и направления развития современного педагогического образования в университетах Великобритании и сущность программ профессионального развития учителей в школах.

Ключевые слова: качество, управление качеством, профессионально-педагогическая подготовка учителя, профессиональное развитие учителя.

SUMMARY

Shapovalova O. Tendencies of updating the content and methods of professional-pedagogical training of teachers in terms of educational services quality management.

The article highlights the tendencies of updating the content and methods of professional-pedagogical training of teachers in terms of educational services quality management. The analysis of the requirements for British teachers, laid in professional standards as a mandatory part of the policy of "new professionalism" is made. It is pointed out that professional standards developed by the Training and Development Agency for Schools cover three areas: professional attributes, professional knowledge and understanding and professional skills, formulated separately for teachers with different professional status, namely: award of Qualified Teacher Status – QTS (Q – standard); teachers on the main scale – Core (C); teachers on the upper pay scale – Post Threshold Teachers (P); Excellent Teachers (E) and Advanced Skills Teachers – ASTs (A).

The standards provide the framework for a teacher's career and clarify the progression in professional activity. In order to access each career stage a teacher will need to demonstrate that he/she has met the relevant standards. The process for this varies depending on the standards concerned. Teachers seeking status of Excellent Teacher or AST need to apply and be evaluated through an external assessment process. Teachers seeking to cross the threshold are assessed by the head teacher of their school. The standards for Post Threshold Teachers, Excellent Teachers and ASTs are pay standards and teachers who are assessed as meeting them also access the relevant pay scale. It is shown that the standards define the professional characteristics that must have any teacher at a certain stage of professional development.

The models of teacher professionalism (effective teacher model, reflective teacher model, enquiring teacher model, transformational teacher model) are characterized which enable better understanding the status and trends of development of modern pedagogical education in the UK universities and the essence of professional development programs for teachers in schools.

In the future the author considers important to define the innovative potential of the British experience of continuous professional development of teachers and the possibilities of its use in Ukraine.

Key words: quality, quality management, teacher professional-pedagogical training, teacher professional development

УДК 37.014.3

К. І. Шихненко

Житомирський державний університет імені Івана Франка

КЛАСИФІКАЦІЇ ОСВІТНІХ ЗМІН У ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ США

Метою статті є визначення провідних характеристик та систематизація існуючих класифікацій освітніх змін в американських педагогічних дослідженнях. Шляхом

застосування загальнонаукових методів аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння та узагальнення виокремлено критерії освітніх змін, які покладено в основу розробки їх класифікацій. Підкреслено, що знання класифікаційних ознак дозволить як зарубіжним, так і українським педагогам будувати ефективні моделі процесу впровадження змін, розробляти нові технології управління змінами в шкільних організаціях, знаходити результативні методи та інструменти реформування школи.

Ключові слова: освітні зміни, типології змін в освіті, класифікаційні ознаки, реформування школи.

Постановка проблеми. Розвиток будь-якої сучасної освітньої організації, школи зокрема, відбувається через зміни, швидкість, масштаб та глибина яких постійно збільшується. Для того, щоб зміни відображали характер не функціонування школи як організації, а її розвитку, важливо, щоб вони носили інноваційний характер, інакше мова може йти про відтворення та обмін традиційних технологій або методик. Визначення й узагальнення низки певних ознак освітніх змін дозволяє надати оцінку ефективності інноваційного процесу, визначити його спрямованість та перспективність. Такі класифікації допомагають розібратися з тим, що собою представляє кожна зміна в системі освіти, як зміни взаємопов'язані між собою, на які типові ознаки слід орієнтуватися для вирішення необхідного стратегічного (і поточного) завдання з реформування школи. Окрім того, добір методів управління змінами в школах, що є важливим для адміністрації, їх відповідність особливостям інноваційного процесу теж залежить від типу конкретної зміни. Нарешті, знання базових ознак та частковостей будь-яких перетворень у шкільній освіті дозволяє розмежувати дійсно інноваційні ініціативи від невдалих експериментів.

Для розгляду існуючих класифікацій змін в освіті нами обрано педагогічну думку США, адже наполегливі та послідовні зусилля американських науковців-освітян у галузі аналізу шкільних освітніх змін заслуговують на повагу та вивчення. Оскільки модернізація шкільної освіти в Україні є нагальним питанням сьогодення, доцільним бачиться вивчення позитивного досвіду Сполучених Штатів Америки з даного аспекту проблеми реформування школи. Вищезазначені міркування обумовлюють актуальність статті.

Аналіз актуальних досліджень. В американській педагогічній науці в напрямі визначення провідних характеристик освітніх змін та розробки відповідних класифікацій плідно працюють такі теоретики освіти, як Р. Евенс, М. Карной, Дж. Корралес, Е. Крізі, Л. Кьюбан, А. Кезар, Г. Левін, С. Тозер, А. Леві, У. Мері та інші науковці, які пропонують різноаспектні підходи до систематизації змін у системі освіти США.

Даний аспект освітніх змін частково розглядається українськими вченими, які працюють у галузі порівняльно-педагогічної американістики, в рамках більш широких досліджень. Це, насамперед, роботи, М. Бойченко, Г. Долгополової, О. Локшиної, А. Сбруєвої та ін.

Окремі вітчизняні дослідження присвячені класифікації реформ (А. Василюк) та інновацій (І. Дичківська, Л. Даніленко, Л. Буркова та ін.).

Мета статті – визначити характеристики освітніх змін та систематизувати знання щодо класифікацій освітніх змін в американських педагогічних дослідженнях.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі загальнонаукові методи: аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення – для з'ясування особливостей освітніх змін, покладених в основу розробки їх класифікацій.

Виклад основного матеріалу. Виокремлення схожих за своїми властивостями об'єктів і встановлення зв'язків між ними є одним з основних завдань досліджень у будь-якій науці. Класифікації освітніх змін пропонуються в більшості зарубіжних дослідженнях з питань реформування освіти. Вчені підходять до аналізу освітніх змін з різних позицій, намагаючись віднайти оптимальні критерії для їх групування.

Класифікацію освітніх змін розуміємо як їх систематизацію на підставі певних ознак і критеріїв, що дозволяє об'єднати підмножини освітніх змін в більш загальні поняття.

Освітні зміни характеризуються комплексним характером та багатовимірністю, чим і пояснюється складність та існування різних підходів до їх систематизації. Як зазначає дослідниця зарубіжних реформ А. Василюк, при аналізі будь-якої реформи важливо визначити, до якого типу її можна віднести, що допоможе виразніше й точніше описувати та з'ясовувати властивості й механізми, характерні для конкретної освітньої реформи [2, 37].

Дослідниця інновацій в освіті Л. Буркова підкреслює факт відсутності розробленого стандарту у вітчизняній педагогіці щодо визначення дефініцій, класифікацій та типологій. На думку вченої, систематизація характеристик змін, інновацій зокрема, створює можливості:

- 1) впливати на розгортання як стратегічних, так і тактичних механізмів упровадження інновацій;
- 2) надавати оцінки їх якісного впливу на сферу застосування;
- 3) будувати прогноз поведінки інновації і сфери, де здійснюється введення нового;
- 4) управляти як самими інноваціями, так і процесами, які пов'язані з ними [1, 19].

В американських педагогічних дослідженнях зустрічаються такі варіанти класифікацій освітніх змін:

- 1) узагальнені класифікації освітніх змін,
- 2) класифікації освітніх реформ,
- 3) класифікації інновацій в освіті.

У статті розглянемо деякі *узагальнені класифікації освітніх змін*.

П. Віолас, П. Гудмен, Р.Евенс, М. Карной, Дж. Корралес, Е. Крізі, Л. Кьюбан, А. Кезар, Г. Левін, С. Тозер, А. Леві, У. Мері та ін. пропонують різноаспектні підходи до систематизації змін у середній освіті США.

Так, дослідники Е. Крізі, Е. Хансон, Дж. Беннет, В. Бенніс визначають такі зміни:

1) *заплановані*, як свідомі та спільні зусилля, метою яких є покращення окремих елементів шкільної системи освіти (створення нових розкладу, навчальних планів на наступний рік, організації навчально-виховного процесу тощо);

2) *спонтанні*, які є результатом несподіваних подій на всіх рівнях освітньої системи. Спонтанні зміни у шкільництві особливо інтенсивно виникають у періоди криз, коли неочікувані події призводять до кардинальних змін у запланованих діях [7, 17; 13].

Теоретики вважають, що *заплановані* або *керовані* зміни здійснюються спеціалістами з метою допомоги членам організації у подоланні труднощів. Основні характеристики запланованих змін – цілеспрямованість процесу, залучення внутрішньої та зовнішньої експертизи, стратегія співробітництва [6]. Деякі вчені підкреслюють той факт, що незаплановані зміни підвищують здатність організації до адаптації та необов'язково розглядаються окремо від запланованих змін [23; 16, 21].

За критерієм *казуальних чинників змін* визначаються зміни *зсередини* та *ззовні*. Зміни, ініційовані зсередини, можуть включати зміни у викладанні, у навчальному плані, плануванні розвитку школи, управлінні школою тощо. Зміни ззовні – це зміни в управлінні на федеральному рівні, уведення національних стандартів та національного тестування, запровадження національних навчальних планів [7, 18; 5; 18].

М. Генсон [3, 319], Дж. Гецельс [11, 22–23] критерієм для класифікації змін вважають *основний поштовх*, або *рушійні сили* для їх уведення. Так, за даним критерієм виокремлюються три типи освітніх змін: *примусові*, *нашвидкуруч* та *суттєві* зміни. *Примусові* зміни є наслідком тиску зовнішнього довкілля, на які організація має відреагувати. Механізмом зміни в такому випадку буде пристосування (наприклад, рішення Верховного суду про відміну молитви перед початком навчального дня в державних школах, а зміна поведінки вчителів перед початком уроків є пристосуванням до такої зміни). Зміни *нашвидкуруч* відбуваються як наслідок потреби в послабленні інтенсивного тиску ззовні. Такі зміни мають місце, коли виникає психологічний спротив до їх запровадження або бажання зовсім уникнути їх. Вони є реакцією на опір, тому швидкоплинні (наприклад, зміна термінології). Рушійними силами *суттєвих* змін є воля та уява людей, і, як наслідок, формування в них обґрунтованої позиції, чіткого усвідомлення людьми проблеми та творче осмислення шляхів її розв'язання [3, 319].

Р. Еванс, А. Кезар, П. Гудмен, А. Леві та У. Меррі визначають зміни *першого* та *другого* порядку [8; 12; 17], Р. Таннібаум та Р. Ханна називають їх поверховими (*superficial changes*) та базовими (*basic changes*) відповідно [20, 102]. На їх думку, зміни першого порядку охоплюють незначні поліпшення в одному-двох вимірах організації, не змінюють основ її діяльності, відбуваються на рівні групи або конкретної особистості (зміни в методах навчання, розкладі, рутинних канцелярських процедурах, назвах посад), тому є надзвичайно важливими для тих конкретних людей, кого вони безпосередньо стосуються. Такі зміни вважаються еволюційними, лінійними, тривалими, відображають принцип організаційного навчання по типу одиночної петлі (тобто коригування дій для розв'язання проблеми або уникнення помилок, що дозволяє організації продовжувати проводити поточну політику та досягати запланованих цілей), характеризуються покроковим підходом до їх здійснення [16, 16].

Зміни другого порядку є таким видом організаційних змін, який передбачає заміну старої організаційної структури принципово новою і супроводжується глибокими зрушеннями в цінностях, культурі організації та поведінці людей, формулюванням нових принципів та напрямів діяльності (наприклад, повна реструктуризація або значне скорочення штатів). Часто зміни другого порядку ініціюються кризою, яка прискорює зміни. Основні характеристики такої зміни – багатовимірність (змінюються багато аспектів функціонування організації), відбуваються на всіх організаційних рівнях – індивідуальному, груповому та організації в цілому; мають переривчастий, ірраціональний характер; ґрунтуються на принципі навчання по типу подвійної петлі (коригування основних причин, що викликали проблеми в організації, які стосуються організаційних норм або політики, особистих мотивів, припущень або укорінених практик). Вони є більш складними порівняно зі змінами першого порядку, оскільки передбачають зрушення в цінностях і переконаннях людей та у структурі організації. Зміни першого порядку відповідають на питання «як це зробити», тоді як зміни другого порядку – «чому це потрібно зробити» [8, 5]. Звідси сама ідея освітніх змін набуває значної складності, оскільки включає не тільки структурний компонент, а й феноменологічну складову. Їх результатом часто є парадигмальні зміни: зміни сутнісних складових (етосу, місії, концепції діяльності та політики організації, її структури, особистих цінностей та переконань) [16, 17]. В останні роки з'ясовано, що хоча багато змін підпадають під тип змін другого порядку, є багатовимірними та радикальними, все ж таки 90 % змін в організації не стосуються її сутнісних засад. Тому зосередження на парадигмальних змінах поступово зменшується.

Окрім того, деякі дослідники змін в освіті не підтримують їх чіткий розподіл на дві групи – першого порядку (часткові, коригування, розвиток) та другого порядку (переривчасті, руйнація системи, трансформація) та

наголошують на поєднанні двох типів, на їх сукупності. Так, К. Герсік стверджує, що організація має розвиток за принципом *парадигми рівноваги, що періодично порушується (punctuated-equilibrium paradigm)*, але в іншому масштабі: відбувається через певні проміжки часу чергування довгих періодів тривалих змін та коротких періодів революційних зрушень [10].

А. Ван де Вен висловлює припущення, що даному напряму мислення сприяла теорія наукової революції Т. Куна [22].

К. Герсік посилається на здобутки інших суспільних наук та вказує на поширення такого підходу на різні наукові теорії, аспекти та рівні змін: зміни на індивідуальному рівні, зміни на організаційному рівні, на науковому рівні, на біологічні види, теорію виникнення порядку із хаосу [10, 13].

Якщо в основу класифікації освітніх змін покладений комплекс критеріїв – час здійснення, характер змін, внутрішня структура, ступінь впливу на організацію – зміни класифікують на *революційні та еволюційні*. Революційні зміни – комплексні зміни істотно важливих сфер життєдіяльності організації (цілей, культури, структури), що відбуваються різко, у формі стрибка та є переходом від одного якісного стану до іншого. Революційні зміни підпадають під зміни другого порядку, але виникають стрімко. Натомість, еволюційні зміни стають результатом взаємодії попередніх освітніх змін, є частковими й поступовими, мають вигляд досить стійких і тривалих тенденцій до збільшення або зменшення будь-яких якостей, елементів у різних вимірах організацій; можуть мати висхідне або низхідне спрямування [10, 10–11; 17].

Відомий американський фахівець з управління освітніми організаціями М. Генсон визначає еволюційні зміни як «довготривалі, поступові наслідки від більших та менших змін в організації», що відбуваються в кожному аспекті шкільної діяльності [3, 314]. Прикладами таких змін є посилення руху щодо включення учнів з особливими потребами у звичайні класи, зміни в культурі шкіл або отримання дітьми емігрантів з Південної Америки можливості навчатися у двомовних, двокультурних школах. Еволюційні зміни можуть відбуватися як всередині, так і за межами школи.

Критерій здатності організації реагувати на різні фактори (*responsiveness*) покладений в основу розподілу змін на *адаптаційні та продуктивні (adaptive – generative)*. Зміни першої групи зумовлює постійний вплив зовнішніх факторів, незадовільні результати діяльності організації або ініціативи її творчих сил. Це достатньо тривалий процес покрокових незначних реорганізацій, який впливає на традиції, розподіл владних повноважень, компетенцію керівників, тобто, передусім, на неформальні аспекти діяльності організації. В організаційній теорії адаптація вважається одним з методів упровадження змін, умовами ефективного застосування якого є участь не тільки (і не стільки) вищих керівників, а й найбільшої кількості персоналу. Науковці вважають такі зміни найбільш органічними:

вони викликають слабкий опір з боку працівників, який, як правило, достатньо легко долається за допомогою компромісів, угод і домовленостей, що дає змогу уникнути конфліктів [16, 20].

П. Сенге вважає, що сучасні організації в умовах постійних змін повинні бути зосереджені не на адаптаційній поведінці, а на продуктивних змінах (*generative changes*). П. Сенге визначає такі зміни як неперервні та як показники моделі організації, що постійно навчається [19].

Т. Лунді [21] уводить цільовий критерій для розподілу змін на *адаптивні* та *продуктивні* та зазначає, що якщо метою організації є збільшення своєї потужності та власного потенціалу кожного працівника, то керівництво проводить продуктивні зміни (тобто такі, що створюють умови для творчості, інновацій та передбачають нові зміни), а коли присутній лише намір пошуку стабільності та подолання несприятливих обставин та труднощів, адаптаційні зміни підходять для цього краще за все [15]. Т. Лунді виділяє ще один тип змін за цільовим критерієм – *технічні (technical)*, метою яких є підтримка «здоров'я» організації, визначення та розв'язання проблем, що виникають.

Зміни, що відбуваються до кризового стану та є реакцією на надану оточенням можливість (навіть якщо не існує фактичної проблеми) класифікуються як проактивні, випереджаючі (*proactive*) (наприклад, уведення комп'ютерних технологій у навчальний процес), відповідно зміни як реакція на вимоги ситуації, зміни після кризи, виправлення виявлених системою контролю помилок – *реактивними*. Заплановані зміни можуть бути як випереджаючими, так і реагуючими [16, 21; 19].

Зміни можуть бути активними (*active*) – такими, що припускають залучення багатьох учасників організації та статичними (*static*) – один чи лише декілька осіб упроваджують зміни (зміни в методиці викладання). А. Кезар зазначає, що такі типи змін як адаптивні, продуктивні, проактивні, реактивні, заплановані, незаплановані є процесуальними характеристиками змін [16, 22].

Американські дослідники Р. Джозеф, Ч. Рейгелут, Б. Бенеті розподіляють усі освітні зміни на два базових типи:

1) *часткові (piecemeal changes)*, які сприяють корекції та удосконаленню існуючої парадигми освіти;

2) *системні (systemic changes)*, які тягнуть за собою трансформацію існуючої освітньої парадигми в принципово іншу, відмінну від попередньої [14, 97].

Усесвітньо відомий науковець П. Друкер визначив такі типи змін: *постійні зміни (continuous changes)* та *переривчасті зміни (discontinuous changes)*. На думку дослідників, системні зміни в сучасних умовах розвитку освіти повинні забезпечити трансформацію концепції освіти, що зосереджена на «сортуванні» та «селекції» учнів (*sorting-focused paradigm*), у альтернативну концепцію, яка сконцентрована на навчанні та учневі як активному учаснику навчального процесу (*learning-focused paradigm*) [14, 98].

За об'єктом зосередження організаційні зміни поділяють на *структурні*, тобто зміни в загальній схемі організації навчальної діяльності або її головних елементів, у сфері управління, розподілі повноважень та обов'язків, *процесуальні* – у способі взаємодії людей у межах певної структури; *культурні* – це зміна іміджу, статусу, поведінки, відносин між членами організації. Структурні зміни визнаються фахівцями менш складними та суперечливими, ніж процесуальні та культурні [4; 19; 16, 19].

Узагальнену класифікацію освітніх змін подано в Таблиці 1.

Таблиця 1

Узагальнена класифікація освітніх змін

Класифікаційна ознака	Зміни	Автори
тривалість та характер дій	еволюційні, революційні	К. Герсік, А. Леві, У.Мері, М. Генсон, Е. Крізі,
природа виникнення, кількість та якість отриманої інформації; наміри, пов'язані зі зміною	заплановані (передбачені), спонтанні (ситуативні, динамічні)	Е. Крізі, А. Кезар, Р. Еверетт, С. Лінн, Е. Хенсон, Д. Карр, К. Хард, В. Трахарт, К. Вейк, Дж. Беннет
масштаб поширення	часткові, системні	Е. Крізі, Р. Джозеф, Ч. Рейгелут, Б. Бенеті, П. Друкер
ступінь глибини змін	першого порядку, поверхові; другого порядку, базові,	А. Кезар, Р. Еванс, П. Гудмен, А. Леві, У.Мері, Р. Таннебаум, Р. Ханна
рушійні сили змін	примусові, нашвидкуруч та суттєві	М. Генсон, Дж. Гецельс,
кількість учасників	активні, статичні	А. Кезар
здатність реагувати на зміни	адаптаційні, продуктивні	П. Сенге, А. Кезар, Т. Лунді, Р. Кеган
спосіб, у який відбуваються зміни	проактивні; реактивні	А. Кезар, К. Аргіс, П. Сенге, Д. Стіплс
причина ініціації змін, локалізація змін	зсередини, ззовні	Е. Крізі, Б. Бернс, Н. Раджагопалан, Г. Спрейцер
об'єкт зосередження змін	структурні, процесуальні, культурні	В. Бергквист, А. Кезар, П. Сенге

Отже, як бачимо з поданої таблиці, освітні зміни характеризуються багатьма особливостями та оцінюються дослідниками з різних сторін, що й обумовлює різні підходи до їх типології.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Згідно з теорією освітніх змін, що склалася в американській педагогічній науці в кінці ХХ століття, шкільна організація в умовах постійних трансформацій повинна функціонувати шляхом творення, а не пристосування під себе власного середовища, реагуючи із запізненням на непередбачувані зміни. Отже, запропоновані американськими педагогами класифікації освітніх змін виступають тими інструментами, оволодіння якими значно полегшує процеси планування та впровадження змін в освіті, дозволяє школам вчасно та влучно реагувати на виклики мінливого середовища.

Знання основних характеристик кожної конкретної зміни може допомогти педагогам побудувати ефективні моделі процесу впровадження змін, розробити нові технології управління змінами в школах.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на вдосконалення класифікацій освітніх змін та розроблення рекомендацій для українських освітян щодо використання ефективних методів, технологій та інструментів реформування вітчизняного шкільництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буркова Л. В. Класифікація інновацій в освіті / Л. В. Буркова // Теорія та методика управління освітою : електрон. наук. фах. вид. – 2010. – № 4. – С. 18–24.
2. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі : історія й сучасність : монографія / А. В. Василюк. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 340 с.
3. Генсон М. Керування освітою та організаційна поведінка / М. Генсон ; [пер. з англ. Х. Проців]. – Львів : Літопис, 2002. – 384 с.
4. Bergquist W. H. The four cultures of the academy : Insights and strategies for improving leadership in collegiate organizations / W. H. Bergquist. – San Francisco : Jossey-Bass Inc., 1992. – 250 p.
5. Burnes B. Managing change: A strategic approach to organizational dynamics / B. Burnes. – 2nd edition. – London : Pitman, 1996. – 396 p.
6. Carr D. Managing the change process : A field book for change agents, consultants, team leaders, and reengineering managers / D. Carr, K. Hard, W. Trahan. – New York : McGraw-Hill Professional, 1996. – 248 p.
7. Creasey E. An exploration of educational change and a leadership framework for change. Linking Research to Educational Practice [Electronic resource] / E. Creasey // Symposium Paper. Abstract. University of Calgary, Alberta, Canada, June, 2002. – 59 p. – URL : <http://people.ucalgary.ca/~goddard/eleanor.htm>.
8. Evans R. The human side of school change: reform resistance and the real-life problems of innovation / R. Evans. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000. – 336 p.
9. Everett R. Managing Change / R. Everett and S. Lynne. – San Mateo, CA : San Mateo County Superintendent of Schools, 1969. – 94 p.
10. Gersick C. J. G. Revolutionary change theories : A multilevel exploration of the punctuated equilibrium paradigm / C. J. G. Gersick // Academy of Management Review. – 1991. – Vol. 16. – No. 1. – P. 10–36.
11. Getzels J. Theory and Research on Leadership : Some Comments and Alternatives / Jacob Getzels // Leadership : The Science and the Art Today [Luvern Cunningham and William Gephart, eds.]. – Itasca, IL : F. E. Peacock, 1973. – P. 22–23.
12. Goodman P. S. Change in organizations : New perspectives on theory, research, and practice / P. S. Goodman and Associates (eds). – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1982. – 446 p.
13. Hanson E. M. Educational administration and organizational behavior / E. M. Hanson. – Boston, MA : Allyn & Bacon, 2002. – 350 p.
14. Joseph R. The Systemic Change Process in Education: A Conceptual Framework / R. Joseph, C. M. Reigeluth // Contemporary Educational Technology. – 2010. – № 1 (2). – P. 97–117.
15. Kegan R. Immunity to Change : How to Overcome it and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization (Leadership for the Common Good) / R. Kegan and L. Lahey. – Boston, MA : Harvard Business Press, 2009. – 340 p.

16. Kezar A. J. Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century : Recent Research and Conceptualizations / A. J. Kezar // ASHE-ERIC Higher Education Report. – 2001. – Vol. 28. – No. 4. – San Francisco, CA : Jossey-Bass. – 160 p.
17. Levy A. Organizational transformation : Approaches, strategies, theories / A. Levy and U. Merry. – New York : Praeger Publishers, 1986. – 335 p.
18. Rajagopalan N. Toward a theory of strategic change: A multi-lens perspective and integrated framework / N. Rajagopalan, G. M. Spreitzer // Academy of Management Review. – 1997. – Vol. 22. – No. 1. – P. 48–79.
19. Senge P. M. The fifth discipline: The art and practice of the learning organization / P. M. Senge. – New York : Doubleday Currency, 1990. – 424 p.
20. Tannenbaum R. Holding on, letting go, and moving on : Understanding a neglected perspective on change / R. Tannenbaum & R. W. Hanna // R. Tannenbaum, N. Margulies, F. Massarik & Associates (Eds) Human systems development : New Perspectives on People and Organizations. – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1985. – P. 95–121.
21. The Three Change Equations model [Electronic resource] // Generative Change-making, Tam Lundy, Learning Communities thatCan!Institute, 2009. – URL : <http://communitiesthatcan.org/downloads/generativechangemaking.pdf>.
22. Van de Ven A. H. Explaining development and change in organizations / A. H. Van de Ven and M. S. Poole // Academy of Management Review. – 1995. – Vol. 20. – No. 3. – P. 510–540.
23. Weick K. E. The Social Psychology of Organizing / K. E. Weick. – 2nd ed. – New York : McGraw-Hill, 1979. – 294 p.

РЕЗЮМЕ

Шихненко Е. И. Классификации образовательных изменений в педагогических исследованиях США.

Целью статьи является определение ведущих характеристик и систематизация существующих классификаций образовательных изменений в американских педагогических исследованиях. Путем применения общенаучных методов анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения и обобщения выделены критерии образовательных изменений, которые положены в основу их классификаций. Подчеркнуто, что знание классификационных признаков позволит как зарубежным, так и украинским педагогам, строить эффективные модели процесса внедрения изменений, разрабатывать новые технологии управления изменениями в школьных организациях, находить эффективные методы и инструменты реформирования школы.

Ключевые слова: образовательные изменения, типологии изменений в образовании, классификационные признаки, реформирование школы.

SUMMARY

Shykhnenko K. Classifications of educational changes in American pedagogic studies.

The purpose of this article is to determine the main characteristics and summarize existing classifications of educational changes in the American studies on educational issues. The choice of the pedagogy of the USA as an object of research accounts for rich experience of the country in the field of school educational changes analysis as the American scientists are acknowledged developers of the educational change theory which is the theoretical basis for modern school reform processes.

It is emphasized in the article that the importance of school development but not simply its operating makes all the changes innovative in nature, otherwise we can talk about reproduction and sharing traditional technologies or techniques. Identification and generalization of a number of specific features of educational changes allow evaluating the

effectiveness of the innovative process, determining its direction and perspectives. According to the theory of change, formulated in American researches of the end of the XX century, school organization in conditions of continuous transformations must develop, not adapt its own environment, when responding to unpredictable changes.

Methods selection of managing changes in schools and their conformity with innovative process also depends on the type of a particular change. Finally, knowledge of basic features and particulars of any changes in schooling gives an opportunity to distinguish truly innovative initiatives from failed experiments. By applying scientific methods of analysis, synthesis, abstraction, generalization and comparison the criteria of educational changes that are the basis of the classifications are defined.

This article argues that educational changes are multidimensional in nature, which results in different approaches to their typology. The characteristic of each type of educational change is introduced. The generalized classification of educational changes is presented in the chart. It is emphasized that knowledge of classified features stimulates both foreign and Ukrainian teachers to build effective models for the process of change, develops new technologies for change management in school organizations as well as finds effective methods and tools for reform implementation.

Further research may be focused on improving the classifications of educational changes and making recommendations to Ukrainian educators for developing effective methods and tools of reforming national education.

Key words: *educational changes, classifications of changes in education, classification criteria, school reforms.*