

Василюк А. В., доктор педагогічних наук, доцент

Університет менеджменту освіти НАПН України

МОДЕЛЬ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ

В умовах формування високотехнологічного інформаційного суспільства, де якість людського капіталу, рівень освіченості та культури всього населення набувають вирішального значення для економічного й соціального поступу країни, зростає потреба в якісній та ефективній національній системі освіти. Однак, вона все ще залишається предметом критичної оцінки та масштабних проектів щодо її реформування.

Актуалізується потреба розробки філософських та ідеологічних засад освітніх реформ, напрямів освітньої політики ЄС (А. Валицька, В. Кравець, Н. Лавриченко, В. Мітіна, І. Руснак); теоретичних підходів до феномена реформи, зокрема етіології та парадигм освітніх реформ (Я. Гнітецький, З. Квецінський, Ч. Купісевич, Й. Томас, А. Тхожевський); стратегій й постулатів їх запровадження (Т. Левовицький, В. Лексин, Р. Пахоцінський,); типологій реформ (М. Карной, Г. Левін, О. Швецов, Ц. Бірзеа, Б. Шліверський); рівнів та вимірів реформування (Л. Больман, Т. Діл); моніторингу та евальвації (Ю. Алферов, М. Захорська, Ч. Банах, Б. Немерко); критеріїв ефективності реформ (О. Епштейн, Т. Хюсен).

Щоб об'єктивно оцінити реформу, слід аналізувати її комплексно й багатосторонньо, урахувавши та застосовуючи різноманітні виміри. Для цього необхідна розробка системи аналізу й оцінювання реформ, чому слугують системні теоретико-методологічні підходи. Один із них представлено у даному дослідженні. Зокрема, методологічний концепт відображає комплекс загальнонаукових підходів до дослідження проблеми реформування освіти. А саме: *синергетичного*, крізь призму якого особливості реформування освіти постають складноорганізованою системою, що зазнає нелінійного впливу різних чинників; *парадигмального*, в основі якого – внутрішня логіка доцільності

реформування освіти; *системного інтерпретаційно-оцінювального*, що передбачає дослідження реформи як системного явища й цілеспрямованого процесу (з позицій організації, структурності, функціональності й цілісності); *цивілізаційного*, який умотивовує аналіз освітніх змін у контексті якісних зрушень в соціокультурному середовищі та домінування тенденції інтернаціоналізації освіти. Теоретичний концепт передбачає врахування *теорії соціальних змін*, оскільки освітня реформа як складний процес передбачає стадійність; *загальної теорії реформ*, яка висуває й обґрунтовує наукові підходи до проблеми реформування, умови і постулати проведення реформ [1]; *теорії розвитку людського капіталу*, оскільки в освітній політиці України домінують економічні інтереси зі спробами поліпшення стану суспільства через освіту; *теорії саморегуляції*, згідно з якою реформована освітня система потребує нових змін, спонтанного відновлення й розвитку; *теорії конфлікту*, відповідно до якої освітня реформа є ефектом попереднього критичного стану, наявних суперечностей між групами інтересів, державою і особою, цілями і засобами; *теорії залежності*, у світлі якої освітні реформи є частково керованими зовні й пристосованими до вимог ринкових механізмів [2, 3].

При аналізі освітньої реформи як суспільного явища важливо враховувати її етіологію, тобто причини її виникнення. Такими причинами є внутрішні й зовнішні чинники. На внутрішні чинники (економічні, історико-національні, демографічні, суспільні, політичні, культурні, педагогічні), які впливають на зміст, обсяг і динаміку освітніх перетворень, указують Р. Пахоцінський [4] та Я. Пруха [5]. Зовнішні чинники (через категорії кризи, трансформації, інтеграції та глобалізації) аналізує А. Тхожевський [6].

Кожен проект освітньої реформи повинен ґрунтуватися на певних загальнотеоретичних положеннях та передбачуваних наслідках для освітньої системи. Збір таких положень і висновків складає парадигму освітньої реформи. Е. Дніпров наголошує на потребі зміни парадигм в постсоціалістичних країнах (на початковому етапі освітніх змін) від тоталітарних до демократичних. Такими парадигмами мають бути політична, ідеологічна, освітня. Згідно сучасній освітній парадигмі, відбувається перехід від безособистісної до особистісно-орієнтованої,

від уніфікованої – до плюралістичної, від адаптаційної – до розвиваючої, від знаннєвої – до діяльнісної освіти [7].

Важливо враховувати типи реформ, які можна трактувати як своєрідне дослідницьке знаряддя, що дає змогу точніше інтерпретувати властивості й механізми, характерні для конкретної освітньої реформи, а також обґрунтовувати новий теоретичний підхід до їх аналізу.

Таблиця 1

Класифікація альтернативних типологій освітніх реформ [8]

№	Автори	Критерії	Типи реформ
I	М. Карной, Г. Левін, 1976	<i>За обсягом і характером змін</i>	1. Мікротехнічні, 2. Макротехнічні 3. Мікрополітичні, 4. Макрополітичні
II	Ц. Бірзеа, 1996	<i>За сутністю, обсягом і якістю освітніх змін</i>	1. Корекційні, 2. Модернізаційні 3. Структурні, 4. Системні
III	Б. Шліверський, 1998	<i>За тривалістю і характером дій</i>	1. Еволюційні, 2. Революційні 3. Поверхові, 4. Глибокі
IV	А. Тхожевський, 2002	<i>За різними процесами змін</i>	1. Адаптаційні, 2. Радикальні 3. Часткові, 4. Холістичні

Узагальнення отриманих теоретичних знань з проблем освітніх реформ й зарубіжного досвіду реформування освіти дало змогу побудувати інтегративну (діагностико-прогностичну) модель реформування освіти (рис. 1), яка може слугувати для здійснення багатостороннього інтерпретаційно-оцінювального аналізу сучасних освітніх реформ, фокусувати увагу як на процесуальних, так і на результативних характеристиках освітніх змін.

Зокрема, ставлення до реформи як до суспільного явища передбачає: врахування історичного типу суспільства, відповідної парадигми освіти, визначення етіології реформування, освітньої політики, типу реформи та рівнів реформування. Врахувати постулати проведення реформи (цілі, засоби, стабільність, альтернативи, відповідальність, легітимність). Дослідження реформи як організаційного процесу передбачає парадигмальний, концептуальний,

змістовий, процесуальний та результативний структурні компоненти реформування. Репрезентована модель також містить стратегії запровадження, які полягають у послідовності етапів реформування, що впливають із загальних правил і рекомендацій із проведення реформ на цивілізованому рівні (експертне діагностування освіти, концепція й проект реформи, експериментальна верифікація, оцінювання й корекція, підготовка педагогічних кадрів, фінансове та інфраструктурне забезпечення, суспільна підтримка, реалізація реформи). До алгоритму реформування віднесено: хронологію освітніх змін, моніторинг перебігу й евалюацію, інформованість у масмедіа, врахування нових чинників і явищ, які можуть виникнути під час запровадження реформи, зовнішню експертизу.



Рис. 1. Інтегративна (діагностико-прогностична) модель реформування освіти

Дана модель дає можливість забезпечити нові інтерпретаційно-оцінювальні підходи (технологічний та результативний) до системного аналізу вітчизняних й зарубіжних освітніх реформ, усвідомлення перебігу складних процесів, що відбуваються у багатовимірному освітньому просторі в сучасних умовах;

визначити можливості їх практичного врахування в сучасних умовах розвитку освітньої системи України.

Реформи належать до таких форм суспільних змін, що починаються з активних дій системного характеру й породжують наступні трансформації відносин в інших сферах. У результаті формується своєрідний реформаторський конгломерат із безліччю зв'язків. До того ж, чим більше можливостей є в цього конгломерату для системоутворення, тим більш успішними будуть реформи. Дуже важливо бачити цілісність реформи, але й не менш важливо – її окремі елементи. У тих випадках, коли реформи реалізуються безладно й суперечливо, вони є дорожчими, тривалішими і малорезультативними. Так буває, коли реформа готується поспішно й малокомпетентними особами, та ще й без залучення освітніх теоретиків і експертів.

Література:

1. Лексин В., Швецов А. Общая теория реформ. Контуры и система исследования // Теория и практика организации проведения реформ. Сб. трудов Института системного анализа Российской Академии наук / ред. В. Лексин. – Москва, 1995. – С. 6-51.

2. Birzea C. Reformni proces ve skolstvi transformujících se zemi střední a východní Evropy // Reformy školství ve střední a východní Evropě. Průběhy a výsledky. – Praha, 1996. – S. 6-19.

3. Василюк А. К проблеме анализа образовательных реформ // Образовательные технологии. – Москва, 2011. – №4. – С. 22-25.

4. Pachociński R. Zarys pedagogiki porównawczej. – Warszawa, 1998. – 168 s.

5. Průcha J. Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych. – Warszawa : Wyd. Naukowe PWN, 2004. – 374 s.

6. Tchorzewski A.M. Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych //Edukacja w dialogu i reformie / pod red. A.Karpińskiej. – Białystok, 2002. – S. 88-102.

7. Днепров Э. Современная школьная реформа в России. – Москва, 1998. – 464 с.

8. Василюк А. Альтернативні типології освітніх реформ // Порівняльно-педагогічні студії: науково-педагогічний журнал. – 2010. – № 3-4. – С. 161-167.