



ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ

Інна Андріївна СЕМЕНЕЦЬ-ОРЛОВА,

кандидат політичних наук,
старший викладач кафедри політології та державного управління
Інституту політології та права
Національного педагогічного університету
ім. М. П. Драгоманова (м. Київ),
вул. Пугогова, 9, Київ, 01601,
innaorlova@ukr.net

УДК 351:378

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УПРАВЛІННЯ АКТУАЛЬНИМИ ОСВІТНИМИ ЗМІНАМИ НА ПРИКЛАДІ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Проаналізовано основні західні концепції демократизації інституціонального контексту освіти, зокрема систему школобазованого менеджменту, концепції “Школа, як спільнота, яка навчається” та освітнього лідерства, теоретичну схему так званих “м’яких” стратегій керування та планування. На основі парадигмальної теорії освітніх змін Майкла Фуллана зроблено актуальні узагальнення щодо специфіки методів та технологій управління актуальними освітніми змінами в інформаційну епоху. Стверджується, що авторська схема “8 уроків змін” М. Фуллана повністю відображає специфіку проблем управління актуальними освітніми змінами. Наголошено на надзвичайній методологічній місткості, когнітивній значущості та евристичному потенціалі цих “уроків змін” для сучасного освітнього управління. Детерміновано характерні проблеми управління реалізацією освітніх реформ та інновацій, з якими стикаються суб’єкти та носії освітніх змін, освітні лідери. Зроблено акцент на тотальному характері сучасних освітніх змін, їхній безперервності та екзистенційній значущості.

Ключові слова: освітня зміна, управління змінами, освітні інновації.

Як відповідь на виклики XXI ст., у якому постійні лише зміни, організація сучасного освітнього середовища трансформуються у простір соціально осмисленої й оформленої дії. Розвиток освіти стає важливим фактором для успішного суспільства, яке сповна використовує енергію всіх своїх громадян. Основна мета освітніх реформ, як стверджує М. Фуллан, — це рух суспільства до більш відкритих і справедливих відносин і такого ж розвитку [1, с. 9].



Російський теоретик І. Фрумін детермінує дві галузі реалізації ідеї демократичної освіти:

1) демократизація системи освіти як концептив демократизації інституціонального контексту освіти, “форми” освіти (на рівні держави і конкретного навчального закладу), забезпечення рівного доступу до якісної освіти, орієнтованого на компенсацію соціальної і культурної нерівності в суспільстві;

2) політико-моральна (громадянська) освіта — освіта для демократії як практика проблемно-рефлексивного методу до розробки навчальних курсів в галузі громадянської освіти, зокрема через так звану “школу дорослішання” — концептивну едукативну схему, в якій забезпечується погодження процесів освіти і дорослішання, створюється віково-психологічний контекст демократизації змісту освіти [2, с. 29].

Для вітчизняної науки аналіз практичного досвіду управління освітніми змінами є малодослідженою темою, але на початку ХХІ ст. уже з’являються окремі ґрунтовні тематичні праці В. Кременя, С. Ніколаєнка, В. Громова, Т. Фінікова. Праці найбільш відомих сучасних західних теоретиків освітніх змін: М. Фуллана, М. Генсона, Т. Сержіованні, Т. Тімара, С. Сарасона, Ф. Раймерза, П. МакЛарена, Т. Ковальського, М. Барбера та багатьох інших — стали широкою теоретичною основою цього дослідження.

На сучасному етапі динамічне реформування освітніх систем у розвинених країнах світу базується на такому засадничому принципі: домінанта зовнішнього, а не внутрішнього контролю в освітньому закладі повністю блокує розуміння освіти як сфери академічної свободи, яка здатна швидко реагувати на будь-які зміни в оточуючому довкіллі. Безумовно, творення політики, в тому числі освітньої, в постмодерному суспільстві не є лінійним. Це процес динамічний, змагальний, конкурентний та інноваційний, відкритий до змін.

Мета цієї статті – здійснити концептуальний аналіз сучасних стратегій та схем управління освітніми змінами, зокрема західних як найбільш завершених, праксеологізованих і навіть уже випробуваних часом. Однак у цьому контексті більш предметно нас цікавитимуть конкретні теоретико-практичні схеми змін з векторним функціональним навантаженням на демократизацію інституціонального контексту освіти. Зважаючи на нагальну потребу оновлення чи навіть радикальної реформи системи освіти в Україні, вивчення сучасних тенденцій управління актуальними освітніми змінами на прикладі прогресивного зарубіжного досвіду є актуальним та не викликає заперечень.

Для формування нового розуміння методологічної місткості поняття “зміна” та управління її реалізацією засадничою, на наш погляд, є теорія М. Фуллана. Канадський дослідник переконує, що секрет зростання і розвитку сучасного освітнього закладу полягає в тому, щоб навчитися, як поводитися із силами всюдисущих, безперервних і тотальних за своїм характером освітніх змін, які в ХХІ ст. досягають своєї переломної точки [1, с. 14].

За М. Фулланом, освітня зміна — це базова інновація, окреме оновлення чи системна реформа в освіті, що створює підґрунтя для прогресивного розвитку системи освіти та всього суспільства загалом. Філософія освітніх змін М. Фуллана складається з таких основних концептивів (в авторському формулюванні це “8 уроків змін”) [1, с. 50]:

1. Чим складніша зміна, то менше ми можемо на неї впливати. М. Фуллан наголошує, що змусити людину змінитися неможливо. Ефективні носії змін не приймають наказів з радістю, але й не ігнорують їх. Вони використовують їх, як каталізатор. Тому у ході реалізації зміни важливо не тиснути на окремих учасників, які не погоджуються з новацією, яка впроваджується, а демократично переконати таких, зокрема, через залучення до постійного обговорення і коригування сценарію впровадження зміни [1, с. 54].

2. Зміна нелінійна, перевантажена непевністю, а часом нестерпна. М. Фуллан наголошує: “Освітня зміна часто схожа на сплановану подорож у нерозвідані води у



дів'яному човні з неслухняною командою” [1, с. 55].

3. У будь-якому сценарії змін природною частиною є проблеми, їх не уникнути, без них нічого не навчитися і не досягнути успіху. Тільки ретельно аналізуючи проблеми, ми можемо зрозуміти, що потрібно робити далі. Результативне управління змінами вимагає методів, які допомагають виявляти проблеми, наприклад, *worry-list* — перелік перешкод. М. Фуллан зазначає, що успішні навчальні заклади не мали менше проблем, ніж неуспішні — вони просто краще справлялися з труднощами. Крім того, теоретик запевняє: “Відсутність проблем свідчить про те, що ініціативи носіїв змін слабкі” [1, с. 58]. Конфліктності, на думку М. Фуллана, боїться теж не слід, адже конкурентне, можливо, навіть децю травмуюче зіткнення потрібне у будь-яких спробах щось успішно змінити [1, с. 59]. Ніхто не продукуватиме нових прогресивних думок, коли творча дискусія в конкретному середовищі характеризується конформізмом, наказами. Вирішення проблеми стане можливим тоді, коли через призму аналізу останньої освітяни зможуть розпочати вивчення потенціалу трансформації екзистенційної візії освітнього закладу.

4. Бачення та стратегічне планування у ході реалізації освітньої зміни приходять згодом. На думку М. Фуллана, спільне бачення сценарію змін розвивається поступово через динамічну взаємодію між членами організації та лідерами, адже поєднання особистого і суспільного бачення потребує часу і не може бути миттєвим. Окрім того, спільне бачення має ретранслювати окреме власне бачення багатьох людей — носіїв змін, тому його формування та легітимація в певному середовищі дуже часозатратні. Важливо розуміти, що коли суб'єкти змін проявляють творчість, коригуючи сценарій змін під конкретні обставини чи специфіку місцевого довкілля, безумовно, можуть розвиватися чіткі демаркаційні лінії окремих тактик та технологій, але не загальна стратегічна місія освітньої зміни. У цьому контексті важливою є практика пілотних проєктів чи праксеологізації зміни на зразках малої моделі, що, звичайно, теж часо- та ресурсозатратно, але повністю виправдано перед втілення зміни в масштабному вимірі.

5. Індивідуалізм та колективізм повинні мати однакову силу. На думку М. Фуллана, якщо зменшувати плюралізм та різноманітність всередині організації, система втрачить здатність давати собі раду з різноманітністю ззовні. Колективізм групи, звичайно, є легітимізуючим, консолідуючим, але несе в собі небезпеку надмірного конформізму. Однак різні погляди часто передбачають появу та розв'язання нових проблем швидше, ніж створюють тісно пов'язані групи однодумців [1, с. 73]. Внутрішній зв'язок між членами групи і зовнішній зв'язок групи з довкіллям повинні співіснувати із динамічною грою в середовищі освітнього закладу. Складності постмодерного суспільства посилюють здатність синтезувати протилежності, де це можливо, і сприяти їхньому співіснуванню, якщо це гарантуватиме успіх.

6. У ході реалізації освітніх змін не діє ані централізація, ані децентралізація. Централізовані зміни (згори донизу) часто відображають ситуацію, коли освітні керівники не бачать альтернатив і виявляють особливу нетерплячість до сьогочасних позитивних результатів освітньої зміни. Ініціативи “знизу догори” розвивають спільне бачення освітньої спільноти та спільне розуміння складних виявів практичної сторони освітніх змін. На думку М. Фуллана, перехресні сили змін (у вигляді їхньої локальної відцентрової і центральної доцентрової частини) потрібні одна одній.

7. Зв'язок з ширшим організаційним довкіллям обов'язковий для успіху впровадження зміни. На думку М. Фуллана, успішна освітня організація має багато антен, і вона з однаковою повагою ставиться як до зовнішнього, так і до внутрішнього довкілля.

8. Кожен є носієм змін. “Зміни є надто важливими, щоб покладати їх лише на експертів”, — підсумовує канадський теоретик у своєму останньому уроці змін.

Освітня система України функціонує не зовсім за логікою М. Фуллана: у вітчизняному освітньому просторі наявна велика кількість інновацій, прийнятих



некритично, на фрагментарній основі, як реакція на найновіші “гарячі дії”, без достатнього громадського обговорення і підготовчого етапу на малій моделі (через економію коштів), часто реалізованих “силоміць”. За переконанням М. Фуллана, для реалізації освітньої зміни потрібен час (від 3 до 20 років) та достатнє фінансування. В Україні, навпаки, від процесу впровадження освітніх змін одразу чекають значних сьогочасних результатів, практично повністю відкидаючи розуміння складності і довготривалості зміни. Однак найбільш проблематичним, на наш погляд, є побутування у вітчизняних реаліях стереотипу про те, що педагог не має права на помилку, якщо ж таки він її припускає — це зовсім некомпетентний фахівець. Таке стереотипізоване бачення автоматично примножує спротив і боязнь до змін на індивідуальному рівні з боку вітчизняних вихователів, вчителів, викладачів, управлінців.

Якщо говорити про практичну західну методологію реалізації освітніх змін, варто зазначити, що в центрі такої лежить ідея демократизації інституціонального контексту освіти. Іще в ХІХ ст. у розвинених країнах світу на демократичність почали перевіряти не лише систему державного управління, а й інші феномени соціального життя, наприклад, школу [2, с. 21].

На думку І. Фрумїна, школа є специфічним соціальним інститутом розвитку людини. Актуальна інноваційна організація діяльності школи в розвинених державах світу включає створення відкритих структур комунікації, забезпечення асоціювання членів шкільного колективу у різні групи, побудову освітнього простору школи так, щоб спеціально формувати і вибудовувати динаміку відповідальної позиції школяра [2, с. 6].

На думку голови Асоціації лідерів освіти України В. Громова, в основі більшості проблем вітчизняної освіти лежить проблема “надлишкового керівництва освітніми закладами” [3]. “Надлишково керована організація” є занадто слухняною й недостатньо лідерською, забюрократизованою структурою, з низьким рівнем довіри до персоналу, страхом і відчуженням, і, що найболючіше для сучасної освіти, наявним сильним опором змінам.

Цікавою і корисною практикою подолання надлишкового керівництва закладами освіти є система школобазованого менеджменту (SBM — *School-Based Management*). SBM є стратегічною технологією перенесення центру прийняття рішень в освітньому закладі на найнижчий операційний рівень (у контексті функціонування сильного громадського управління освітою). За таких умов школа постає об’єктом місцевої шкільної політики, засобом розвитку місцевої громади. Наприклад, аналог вітчизняного відділу освіти районної державної адміністрації у США — освітній офіс — є повністю підзвітним і підконтрольним загальновиборній шкільній раді з числа активістів місцевої громади, яким близькі і зрозумілі проблеми освіти. Така шкільна рада повноважна призначати суперінтенданта — голову освітнього бюро, до компетенції якого входить наглядова допомога школам. Така система ґрунтується на сильній відповідальності обраних освітніх керівників перед громадою. Шкільні ради є незалежними відокремленими підрозділами місцевого самоврядування. Виборна шкільна рада округу визначає освітню політику на місцевому рівні та делегує її виконання суперінтендантові, головне завдання якого — забезпечити кожному школі матеріальними та інтелектуальними ресурсами для самостійного вирішення освітнім закладом актуальних проблем. Освітнє бюро на чолі з суперінтендантом складається з бізнес-офісу, персонал-офісу, навчального офісу та підрозділу технічного забезпечення.

У SBM-системах суперінтендант та персонал освітнього бюро сприяє самостійному прийняттю рішень на рівні школи. Освітнє бюро найбільше переймається проблемами забезпечення школи необхідним обладнанням, навчальними матеріалами, підручниками, покращення системи об’єктивного оцінювання досягнень учнів та вчительського персоналу.



Концепція SBM, самоменеджменту або місцевого менеджменту школи є однією з найбільш результативних освітніх реформ 80–90-х років XX ст. Її теоретики Джозеф Мерфі, Бріан Келдвелл, Дороті Маєрс головною заслугою SBM вважають децентралізацію, що стимулює до активізації внутрішніх процесів вирішення проблем через надання директорам, вчителям, учням та їх батькам більшого впливу на освітній процес шляхом перенесення на їх рівень відповідальності за бюджетну (гнучке використання ресурсів), кадрову (рішення щодо найму директора та вчителів може приймати сама школа) сфери функціонування школи та наповненість навчальних планів (педагоги самостійно обирають куррикулум, визначаються з навчальними матеріалами). Така автономія школи сприяє їй у глибокому усвідомленні своєї унікальної місії, допомагає розвивати організаційну корпоративну культуру, на яку опираються спільні дії персоналу та учнів (іноді для означення цього аспекту вживається поняття “організаційний інтелект” освітнього закладу) [3, с. 114].

В економічному аспекті система SBM ґрунтується на максимально децентралізованому фінансуванні шкіл (за формулою “гроші ходять за учнем”). Результативність потенціалу фінансового менеджменту теж дивує: ресурси у кожній школі за цією системою можуть перенаправлятися на підтримку саме завдань розвитку закладу, самі бюджетні витрати школи стають більш реалістичними і прозорими для батьків та учнів.

У системі SBM шкільний директор — лише партнер ради школи, він “серед” членів ради, а не “над” ними; він зобов’язаний керуватися демократично схваленими на раді школи рішеннями. Рада школи складається із широкого кола педагогів, технічних працівників, учнів, їхніх батьків, звичайних небайдужих громадян, які стурбовані станом освітніх справ у регіоні. Суперінтендант оцінює роботу директора школи за специфічними критеріями, досягнути високого рівня яких без лідерських якостей неможливо:

- 1) чітке прогностичне мислення — вміння реалістично планувати роботу школи;
- 2) ефективність у розпорядженні ресурсів школи;
- 3) вміння налагодити комунікації з місцевою громадою з високим ступенем взаємної довіри;
- 4) вміння започатковувати бажані зміни;
- 5) високі академічні досягнення учнів;
- 6) сприятливий клімат у педагогічному колективі.

На думку В. Громова, якщо на посаді директора школи знаходиться сильний лідер, він здатний чітко окреслити бачення місії школи, бути координатором реформаторських зусиль та інтегратором всебічної підтримки школи, що в системі SBM управління школою поставлено на пріоритетні позиції [3, с. 130].

Одним із основних принципів діяльності шкільного директора в системі SBM також є налагодження співпраці із зовнішнім та внутрішнім довкіллям школи. Директор виконує адміністративну роль зв’язкового із зовнішнім світом, який приносить до школи нові ідеї педагогічної діяльності, сприяє у нівелюванні перешкод, що заважають вчителю зосереджуватись на якісному викладанні та професійному розвитку. Проте головною адміністративною роллю директора все-таки залишається роль конструктора нової системи управління школою та широкого залучення учасників освітнього процесу до прийняття рішень у комфортному, сприятливому середовищі.

За системою SBM вчитель теж повністю автономний у плануванні навчальних програм, має право реалізовувати державні стандарти в освіті так, як він вважає найбільш доцільними саме у тому колективі учнів, з якими працює на цей момент. Автономія у виборі навчальних планів сприяє максимізації мотивації ініціативи та творчості учнів, а також вчителів.



SBM дуже сприятливий для реалізації актуальних освітніх змін, адже найбільше спрямований саме на підсилення внутрішніх шкільних процесів, які можуть стати головним важелем змін на краще, через позитивну мотивацію учасників освітнього процесу, їхньої зосередженості на відповідальності за власні рішення, динамічний розвиток внутрішньої комунікації школи. Однак процес впровадження системи SBM потребує значних ресурсів, сконцентрованих та консолідованих зусиль усіх суб'єктів SBM. Наприклад, неодмінною умовою постає наявність систематичних тренінгів персоналу шкіл у таких сферах, як прийняття рішень, вирішення проблем, групова динаміка, специфічних соціалізуючих тренінгів для місцевої громади та окремих небайдужих громадян, додаткових тренінгів для вироблення навичок лідерства для директорів шкіл. Імплементация школобазованого менеджменту надзвичайно часозатратна, поетапна (потрібно п'ять, а то і більше років); це процес, який потребує додаткового фінансування для кожної окремої школи.

Школобазований менеджмент робить школу вираженням місцевої доцільності [3, с. 120], децентралізує відповідальність та обов'язки на користь школи, через що знаходить схвальні відгуки в документах ЮНЕСКО та багатьох міжнародних організаціях. На цьому етапі межі школи справді стають більш прозорі й умовні. Тому термін “громадське” в XXI ст. повинен стосуватися прямого функціонального управління освітнім закладом.

Більшість сучасних західних теорій управління персоналом в освіті спрямовані на переорієнтацію парадигми управління від функціонального управління людьми на стратегічне управління процесами. Саме управління процесами відповідає потребам освіти XXI ст. у готовності до перманентного впровадження змін. Управління процесами в колективах постає партнерським, з рівновідповідальністю всіх учасників [4]. Тільки так можна досягти саморегульованості освітньої системи, опанувати сучасні методи навігації в освітній реальності, яка постійно ускладнюється.

Одна з цікавих сучасних західних концепцій управління персоналом в освіті — це “Школа як спільнота, яка навчається”, що передбачає перетворення школи із бюрократичної у партнерську організацію, товариство тих, які навчаються. Ця концепція визначає ідеократичною “освіту для розуміння” — подачу учню актуальної, найбільш наближеної до реалій інформації, а також розвиток спільноти, співпраці та відповідальності учнів один за одного, комунікативності та толерантності у їхньому середовищі в процесі отримання “знання для розуміння”. Одна з головних ідей цієї концепції така: учні не можуть безперервно вчитися й ефективно співпрацювати, якщо цього не роблять вчителі. Неможливо кардинально розширити обрії розвитку учнів та змінити якість їхнього шкільного життя без відповідного розвитку вчителів.

Теоретичною схемою, що передбачає формування специфічних якостей у керівників освіти, які будуть актуальними потребам освітніх систем XXI ст., є освітнє лідерство. Це здатність керівника подати бачення мети розвитку закладу таким чином, щоб персоналу захотілося досягнути її; активізація процесу змін через зменшення розбіжностей між цінностями, які відстоюють педагоги, та реальністю, з якою вони стикаються; це далекозорість керівників, які будують свою діяльність на довірі, не бояться ризикувати і шукають можливості реалізувати зміни, охоче беруть відповідальність на себе, але справедливо розподіляють обов'язки, заохочують співробітників до творчості та самостійних дій, вміють розкрити потенціал у кожному, мають стратегічне бачення, опираються на позитивні стимули, розглядають усе своє життя як певну місію в освіті.

Західні теоретичні схеми “м'яких” стратегій розвитку персоналу визначаються через сучасні техніки планування та прийняття рішень. Наприклад, у США управління персоналом давно трансформувалось в управління людськими ресурсами, за яким кадрова політика стає менш фрагментарною, більш активною, цілеспрямованою. Відділи кадрів трансформуються у відділи управління кадровим розвитком, що реалізують стратегії добре продуманого менеджменту. У такій системі людей розглядають як цінність компанії, яку здобуто в конкурентній боротьбі та



яку потрібно постійно розвивати. Тому у цій теоретичній схемі, щоб освітні керівники та викладачі були краще адаптовані до змін, процес педагогічної комунікації вибудовується на основі однакової залученості до активного обговорення всіх учасників дискусії через стратегії візуалізації, евристики, фасилітації, групового коучингу та взаємних відвідувань. Тоді потенціал організаційного розвитку закладу завдяки регулярним практикам тренінгів, супервізій, програм включення в роботу персоналу, *team-building*, *tutor-education*, *chat-management*, *peer-setting* буде використано сповна. Загальна ідея цих стратегій — відмова керівника від ролі людини, “яка знає все”, і динамічне кумулювання пасіонарної енергії всіх учасників до обговорення та мозкового штурму на основі довіри один одному. Народи за такого підходу — уже не директивні бесіди, а діалоги з обміном професійних ролей.

Переважає більшість освітніх управлінців в Україні є неготовою стати справжніми носіями освітніх змін та постійно реалізовувати актуальні освітні реформи. Освітні керівники не зовсім глибоко ознайомлені із прогресивним зарубіжним досвідом у цій сфері, не мають усіх необхідних сформованих специфічних професійних вмінь того управлінця в освіті, який готовий “до” і відповідальний “за” постійне оновлення системи освіти. Тому, на нашу думку, в динамічних умовах XXI ст. управління навчальним закладом обов’язково має бути спеціальною професією, сучасні освітні управлінці потребують особливої підготовки, володіння здатністю здійснювати самоаналіз, безперервно навчатися, мати сформовані навички емоційного інтелекту для того, щоб стати справжнім освітнім лідером і бути готовими трансформувати свій навчальний заклад в спільноту, відкриту до реалізації освітніх змін.

Список використаних джерел

1. Фуллан, М. Сили змін [Текст] : [у 2-х ч.] / Майкл Фуллан. — Львів : Літопис, 2000. — Ч. 1. Вимірювання глибини освітніх реформ. — 272 с.
2. Фрумин, И. Д. Теория и практика демократического образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Фрумин Исаак Давидович. — Санкт-Петербург, 2001. — 300 л.
3. Громовий, В. Як зробити помаранчеву школу? [Текст] / Віктор Громовий. — К. : Шкільний світ, 2006. — 338 с.
4. Барбер, М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании [Текст] / Майкл Барбер. — М. : Просвещение, 2007. — 349 с.

Рекомендовано до друку кафедрою політології та державного управління
Інституту політології та права
Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова
(протокол № 10 від 22 січня 2014 року)

Надійшла до редакції 01.03.2014



Семенов-Орлова И. А. Современные тенденции управления актуальными образовательными изменениями на примере зарубежного опыта

Проанализированы основные западные концепции демократизации институционального контекста образования, в частности систему школобазированного менеджмента, концепции “Школа, как сообщество, которое учится” и образовательного лидерства, теоретическую схему так называемых “мягких” стратегий управления и планирования. На основе парадигмальной теории образовательных изменений Майкла Фуллана сделано актуальные обобщения относительно специфики методов и технологий управления актуальными образовательными изменениями в информационную эпоху. Убеждается, что авторская схема “8 уроков изменений” М. Фуллана полностью отражает специфику проблем управления актуальными образовательными изменениями. В статье также подчеркнута методологическую емкость, когнитивную значимость и эвристический потенциал данных “уроков изменений” для современного управленца в образовании. Детерминировано характерные проблемы управления реализацией образовательных реформ и инноваций, с которыми сталкиваются субъекты и носители образовательных изменений, лидеры образования. Поставлен акцент на тотальном характере современных образовательных изменений, их постоянном характере и экзистенциальной значимости.

Ключевые слова: образовательное изменение, управление изменениями, образовательные инновации.

Semenets-Orlova, I. A. Modern Trends of Current Educational Reform as an Example of International Experience

The basic Western concepts of democratization of educational institutional context, particularly School-Based Management, concept of “School as a learning community” and educational leadership, theoretical framework of so-called “soft” management and planning strategies have been analyzed. Based on the theory of educational changes by M. Fullan the author made generalizations about the actual specifics of management methods and technologies relevant educational changes in the information age. The author argues that the author’s scheme “8 lessons changes” by M. Fullan fully reflects the specific management issues of relevant educational changes, the article also pointed out the extreme methodological capacity, the cognitive potential and the heuristic significance of these “lessons of change” for the modern educational manager. This article made determining the inherent problems of the educational reforms and innovation management, which educational actors, educational change carriers, educational leaders are facing. The author puts emphasis on the total nature of contemporary educational changes, their permanent character and so great essential significance.

Keywords: educational change, change management, educational innovations.

