

**Інна Семенець-Орлова**

докторант кафедри управління освітою НАДУ при Президентіві України

## АЛЬТЕРНАТИВНІ КЛАСИФІКАЦІЇ ОСВІТНІХ ЗМІН

*Проаналізовано методологію вивчення освітніх змін, розглянуто можливості методу групувань у здійсненні класифікації освітніх змін. Переосмислено функціональність використання загальних класифікацій з теорії управління змінами у галузі освіти. Дано оцінку різним класифікаціям освітніх змін, запропонованих вітчизняними та зарубіжними вченими. Відповідно до методологічних принципів науки державного управління сформульовано авторські підходи класифікації освітніх змін.*

**Ключові слова:** державне управління освітніми змінами, освітня зміна, класифікація освітніх змін, якісний аналіз освітніх змін, супротив освітнім змінам.

**Inna Semenets-Orlova**

## ALTERNATIVE CLASSIFICATIONS OF EDUCATIONAL CHANGES

*Issue formulation. A process of designing and implementation of educational changes as components of the social and political phenomenon can't be spontaneous and is a subject to administration. Thus, educational changes as an object of public administration should be thoroughly examined in the theoretical and methodological context. Nowadays, an increasing need for implementation of different types of the changes in the domestic educational system leads to necessity of development of the innovative management theory in the educational field. These developments will be based on educational materials or sufficiently adhere to distinctive features of the educational environment.*

*Analysis of the latest researches and publications. Issues of an innovative activity in the educational field are subjects to research of I. Bekh, L. Vashenko, I. Ivaniuk, and V. Kryzhko. An issue of classification of educational changes has been considered in scientific papers of domestic scientists such as L. Burkova, T. Yarovenko, and K. Shykhnenko.*

*In the process of research the author has determined that domestic scientific literature contains classifications of educational changes, which are borrowed from the general theory of change management. Therefore, examination of new methods for qualitative analysis of an educational change as an object of public administration is of considerable importance. Using these methods the author tends to search optimal criteria for alternative grouping educational changes according to specific and, in many cases, distinctive and peculiar features.*

*An article purpose is to overview the existing classifications of educational changes and to formulate new alternative ones. Main material presentation. Educational changes are non-linear processes of transformation and complicated phenomena in education, which present dynamics of progressive transformations in education being differ in scale, amount, nature, essence, quality, and duration.*

*Distinct features of educational changes and management of changes can include: peculiar properties of an educational change; classification differences between educational changes; different components of an innovative and educational cycle; peculiarities of contents and functions of innovative management of education.*

*Some of general classifications of changes are considered as methodologically important. The changes are divided into: 1) radical (extremely innovative), ordinary, and modifying according to a level of novelty; 2) single (one-time changes, which are not subject to replication) and diffusive (the main effect is mass character) according to peculiarities of behavior of changes; 3) finished (successful) and unfinished (when an innovation is false because of errors or environmental changes). A division of educational changes into structural, procedural, and cultural according to a target object is methodically appropriate. According to a criterion of an educational change field the changes should be divided into changes related to contents, changes related to organizing, and changes related to technology of educational transformations and managerial changes.*

*Conclusions of the research and prospects of further researches in this direction. An important component of conceptualization of educational changes is their classification enabling to research problematic relationships between different types of changes and to choose specific managerial methods. The research presents alternative classifications of educational changes according to criteria of an educational change field, nature of change consequences, the degree of resistance, a policy of change execution, a position within a life cycle, and contents. One and the same educational change can fall into several classification groups, depending on a criterion used for classification. Each type of an educational change should conduce to entire realization of a human right to education.*

**Keywords:** educational change public administration, educational change, resistance to educational changes, classification of educational changes, qualitative analysis of educational changes.

**Інна Семенець-Орлова**

## АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ КЛАССИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

*Проанализированы методологические подходы к изучению образовательных изменений как объекта управления, рассмотрены возможности метода группировок в осуществлении классификации образовательных изменений. Переосмыслена функциональность использования общих классификаций теории управления изменениями в области образования. Дана оценка различных классификаций образовательных изменений, предложенных отечественными и зарубежными учеными. В соответствии с методологическим полем науки государственного управления сформулированы авторские подходы к классификации образовательных изменений.*

**Ключевые слова:** государственное управление образовательными изменениями, образовательное изменение, классификация образовательных изменений, качественный анализ образовательных изменений, сопротивление образовательным изменениям.

© Семенець-Орлова І. А., 2015.

Процес проектування та реалізації освітніх змін як складного соціально-політичного феномену не може бути стихійним і потребує управління. Завдання управління змінами – це управління багатоманітністю та відкритістю. Тому, як об'єкт державного управління, освітні зміни мають бути глибоко досліджені у теоретико-методологічному плані. Успішні програми змін в освіті, як правило, довгострокові, мають ясну місію, розвиваються протягом тривалого часу та не завжди політично популярні. Поняття «освітні новації», «нововведення», «інновації», «реформи» розуміються як освітні зміни певного типу та складають основу теорії освітніх змін.

У сучасній вітчизняній науці державного управління спостерігається тенденція деякого механічного накладання концептуальних засад теорії управління змінами на площину управління змінами в галузі освіти без достатнього врахування реалій освітнього довкілля. Це не означає, що, наприклад, закони управління змінами в економіці будуть повністю непридатними у галузі освіти, – у багатьох випадках вони справді ефективно спрацювуватимуть. Однак, наразі відповідно до зростання потреби впровадження різного типу змін у вітчизняну освітню систему з'являється необхідність розробки теорії інноваційного менеджменту саме в галузі освіти, що базуватиметься на освітньому матеріалі або буде добре адаптованою до характерних рис освітнього довкілля.

Для визначення перспективних змін та ефективного управління інноваційною діяльністю в освіті корисною є класифікація освітніх змін за низкою не лише загальних ознак, а й їхніх унікальних можливостей і властивостей.

Розробкою класифікації освітніх змін займалися зарубіжні науковці М. Генсон, Р. Елмор, А. Кезар, Т. Тімар, М. Фуллан та інші. Проблеми інноваційної діяльності в освіті стали предметом досліджень І. Бега, Л. Ващенко, І. Іванюк, В. Крижко, Л. Паращенко, Н. Протасової. Питання класифікації освітніх змін у аспекті типологізації освітніх інновацій розглядалася у роботах вітчизняних вчених Л. Буркової, І. Дичківської, Т. Яровенко, класифікації реформ – А. Василюк, і, власне, систематизації різновидів освітніх змін – К. Шихненко.

У ході дослідження було з'ясовано, що у вітчизняній науці домінують класифікації освітніх змін, перенесені із загальної теорії управління змінами без трансформацій відповідно до специфіки галузі управління освітою. Тому видається актуальним завдання дослідити нові методи якісного аналізу освітньої зміни як об'єкта державного управління і на цій основі знайти оптимальні критерії для альтернативного групування змін в освіті за специфічними і, у багатьох випадках, визначальними для інноваційного процесу, особливими ознаками.

Завдання даної роботи – проаналізувати, переосмислити, критично оцінити наявні та сформулювати нові, альтернативні класифікації освітніх змін.

Освітні зміни – це нелінійні процеси трансформацій, складні феномени в освіті, що відображають динаміку різних за масштабом, обсягом, характером, сутністю, якістю та тривалістю прогресивних перетворень в освіті [7, с. 304]. На думку канадського теоретика М. Фуллана, освітні зміни слід визначати

як соціально-політичний процес. Освітні новація, нововведення, інновація, реформи – це окремі освітні зміни, послідовність або сукупність змін, що відрізняються масштабом та окремими властивостями.

Освітня новація (найвужче із ряду перерахованих понять) – це сукупність різноманітних змін в освіті, що призводять до раніше невідомого стану, результату в галузі освітньої діяльності, який розвиває теорію і практику навчання і виховання. Новація у поєднанні з процесом її впровадження в практику є нововведенням (результат практичного освоєння новації). Отже, освітнє нововведення – це особливий випадок процесу освітніх змін, що передбачає процес виникнення, розвитку, дифузії (поширення) та зміни освітньої новації у різних сферах людської діяльності.

Тепер хочемо звернути увагу на закінчення даного нами вище визначення. Виникає питання: чому у «різних сферах людської діяльності», якщо освітнє нововведення має стосуватися лише галузі освіти? Зважаючи на швидкий розвиток інформації та комунікацій в сучасному світі, для України все більш актуальним стає питання підготовки до створення суспільства, яке навчається (концепція британського теоретика освітніх реформ М. Барбера [1]), у якому будуть створені всі соціально-економічні умови для ефективного поєднання професійної зайнятості та безперервного навчання, і культурне довкілля особливо сприятиме комфортному навчання впродовж життя. Для такого суспільства знання основ викладання набуде важливого значення у різних галузях людської діяльності – державній службі, підприємництві, а також для кадрового розвитку будь-якої організації, що, відповідно до закономірностей знаннєвого суспільства, буде змушена все частіше підвищувати кваліфікацію свого персоналу. Тобто у будь-якій професії все більше зростатиме значення педагогічних знань та навчання на робочому місці. Щоб бути ефективним, кожен менеджер, відповідальний за організаційне навчання, теж постійно матиме справу з впровадженням освітніх нововведень, адже такі безпосередньо сприятимуть розвитку кадрового ресурсу організації.

Освітня інновація – це не просто нововведення, це складний процес, що передбачає формування нової якості функціональності навчального закладу. Він включає не лише появу інноваційної ідеї, а розробку проекту її впровадження із врахуванням умов, обставин, що забезпечують успішність переходу системи у новий якісний стан. Проект впровадження освітньої інновації складається з організаційних, ресурсних, управлінських компонентів, сценаріїв передбачення можливих негативних наслідків зміни та компенсаторних механізмів убезпечення від таких. Ми погоджуємось із думкою Т. Яровенко [11], що освітні інновації слід розглядати у соціально-економічному, психолого-педагогічному, організаційно-управлінському та науково-виробничому аспектах. Інновації можуть бути впроваджені в процес надання знань (у засоби, методи навчання як «педагогічна інновація», різновид освітньої інновації); в установи, що його забезпечують (зміст, форми організації управління освітою, організаційну структуру закладів освіти). Тому освітні інновації – це змістовна сторона всього інноваційного процесу, наукові ідеї та технології їх реалізації, що почали давати соціально-економічний чи культурно-політичний ефект.

Сучасні інноваційні процеси у сфері освіти повинні бути безперервними та спрямованими на постійне поліпшення системи. Тому їх складно уявити без ресурсної, нормативної та організаційної підтримки держави. Державне управління освітніми змінами – організована самостійна частина загального процесу державного управління, яка включає цілеспрямоване вироблення, прийняття та реалізацію організаційних, регулюючих, координуючих, контролюючих і мотиваційних впливів, спрямованих на оновлення, інноваційне наповнення, модернізацію чи широкомасштабне реформування освіти.

Освітня реформа, що є найширшим поняттям поряд із оновленням та модернізацією освіти, теж має певні специфічні характеристики. На думку І. Гребенюка, М. Голубцова, К. Чехова, освітня реформа не тільки передбачає заплановані істотні зміни, що ведуть до повної переорієнтації національної освітньої політики, а й включає політичний процес [3, с. 48]. Означені теоретики стверджують, що реформа – це нововведення, яке організовується і проводиться владою, а інновація розробляється, організовується і проводиться працівниками системи освіти [3].

Ми не погоджуємося із такою точкою зору. Зазвичай, зважаючи на велике соціальне значення освіти і неймовірну перспективність політичних дивідендів від підняття на порядок денний освітніх проблем (що зачіпають інтереси мільйонів громадян!), питання освітніх змін завжди було більшою чи меншою мірою заповільзоване, особливо коли йшлося про радикальну зміну у масштабі всієї країни за умови наявності легітимної підтримки потреби повністю фінансувати таку. До того ж, реформа може справді ініціюватися політиками, наприклад, керівниками вищої ланки системи державного управління освітою, але на практиці реформа втілюється у життя різними суб'єктами (учителі – основний суб'єкт, а також освітні управлінці, учні, громадськість, батьки, бізнес-сектор тощо). Таким чином, І. Гребенюк, М. Голубцов, К. Чехов демонструють доволі застаріле уявлення, що виключає етап обов'язкового громадського обговорення будь-якої реформи в демократичній державі. Так само не можемо погодитись з авторами, що інновації розробляються і проводяться не органами державної влади, а працівниками і організаціями системи освіти і науки. Справді, освітні зміни іноді можуть ініціюватися і проводитися без участі політиків (наприклад, на рівні окремого навчального закладу), однак, зазвичай, ініціюються суб'єктами, наділеними певним об'ємом політичної влади. Згадані вище дослідники також зазначають, що якщо реформа передбачає зміни в обладнанні навчального закладу, то інновація – зміни у методах навчання [3]. З такою точкою зору ми не можемо погодитись, бо зміна обладнання, так само, як і зміна у методах навчання, може бути складовою, як реформи, так і інновації однаковою мірою. Відмінність у тому, що реформа – це, зазвичай, кілька послідовних суттєвих освітніх інновацій. Пропонуємо наступне визначення освітньої реформи: це великомасштабна, як правило, комплексна і обмежена в часі інноваційно-освітня діяльність, направлена на кардинальне оновлення освітньої системи у відповідності із якісно новими цілями та завданнями, що виникли в її розвитку у нових для неї політичних і соціально-економічних умовах

внутрішнього та зовнішнього довкілля. Вважаємо, що акцент на політичній складовій у реформі робити не слід, оскільки політична компонента у різному обсязі присутня у більшості освітніх змін.

Характерними ознаками освітніх змін та управління змінами можуть бути: особливі властивості освітньої зміни, класифікаційні відмінності між освітніми змінами, різні складові інноваційно-освітнього циклу, особливості змісту та функцій інноваційного управління освітою. Завдання якісного аналізу освітньої зміни полягає у виявленні, описові та, наскільки можливо, однозначному трактуванні їхніх найбільш суттєвих рис без співвіднесення до кількісних характеристик. Звідси якість управління змінами може бути оцінена, зокрема, через кореляцію управлінських функцій, що склалися на певній ланці освіти, із більш чи менш стандартними видовими характеристиками змін.

Спеціальні методи дослідження освітніх змін як об'єкта управління включають, зокрема, метод групування, який дозволяє провести класифікацію освітніх новацій, мотивів інноваційно-освітньої діяльності та інших її атрибутів; метод моделювання систем управління освітніми інноваціями на різних рівнях; метод ранжування, за допомогою якого можна аналізувати і розробляти пріоритети у сфері оновлення освіти; метод аналогії в галузі освітніх інновацій і управління інноваціями, що уможливує їх аналіз і оцінку на базі відповідних зарубіжних та окремих аналогів управління інноваціями в інших галузях.

На нашу думку, дослідниця К. Шихненко дала вдале визначення класифікації освітніх змін як систематизації змін на підставі певних ознак і критеріїв, що дозволяє об'єднати підмножини освітніх змін в більш загальні поняття [10, с. 226]. Дослідниця Т. Яровенко зазначає, що більшість класифікацій освітніх змін є досить загальними через прагнення дослідників врахувати максимальну кількість можливих ознак інновацій [11]. Т. Яровенко детально досліджує класифікацію змін за багатьма ознаками, але поза, власне, особливими властивостями освітніх змін, поряд зі змінами в інших галузях. Наприклад, авторську класифікацію дослідниці освітніх інновацій за ознакою зв'язку з іншими інноваціями (з поділом на часткові, локальні або одиничні, модульні (комплексні), системні) та за рівнем ефективності (на успішні і неуспішні) можна назвати певною мірою когнітивно значущою. Однак, класифікація інновацій за способом виникнення з поділом на планові, стихійні, спонтанні і випадкові, на нашу думку, не є обґрунтованою. Інновації – це завжди цілеспрямовані, добре спроектовані зміни і, якщо фактор стихійності у інноваційній діяльності можна допустити, то випадковою цілеспрямована освітня діяльність – не може бути. Також необґрунтованою, на нашу погляд, виглядає класифікація змін Т. Яровенко за ступенем використання результатів наукових знань з поділом на інновації, засновані на фундаментальних прикладних дослідженнях, існуючих наукових знаннях, комбінації різних типів знань. Не погоджуємося ми з автором стосовно доцільності виділення окремої класифікації освітніх змін за можливістю передбачення наслідків на такі, що мають непередбачувані та передбачувані наслідки. Важко уявити освітню інновацію, що має повністю непередбачувані наслідки. Враховуючи особливу ресурсозатратність, довготривалість та інші

складності освітньої зміни, поряд зі змінами в інших галузях, особливе соціальне значення освіти, ініціативи з впровадження освітніх змін із повністю непередбачуваними наслідками є небезпечними для суспільства, а тому недоцільними. То чи є потреба виділяти такі освітні зміни в окремий тип? Як стверджують західні теоретики, загальною ознакою освітніх змін є висока вірогідність їхніх результатів, адже зміни в освіті особливо пов'язані з надчутливим людським фактором. Відповідно, на думку М. Фуллана, планування впровадження освітніх змін має бути засноване на принципах гнучкості та адаптивності [9]. Отже, більш обґрунтовано, з наукової точки зору, було б стверджувати про певну (але не повну!) передбачуваність освітніх змін, поряд з усвідомленням високої ймовірності настання окремих непередбачуваних наслідків.

Поряд з наголошенням на цілеспрямованості та певній керованості освітньої зміни, варто відзначити, що поділ змін на заплановані та спонтанні [10, с. 226] має раціональне підґрунтя. Заплановані зміни відображають об'єднані свідомі зусилля, спрямовані на поліпшення освітньої системи та її елементів. Спонтанні зміни можуть розглядатися окремо, як результат несподіваних подій на всіх рівнях освітньої системи, зокрема, у кризові етапи розвитку або у зв'язку із запланованими, як наслідок таких, коли неочікувані події призводять до кардинальної зміни ситуації запланованих змін.

Не достатньо науковою для аналізу зміни в системі освіти, на наш погляд, виглядає класифікація освітніх інновацій Т. Яровенко за типом результату з поділом на відкриття, винахід та раціоналізаторську пропозицію. Ця класифікація може бути придатна для інновацій у виробничих галузях, однак таку матрицю складно перенести на освіту, що не дає дискретні продукти. Можливо, варто дану класифікаційну спробу назвати не за типом результату, а, скоріше, за типом основи, на якій була згенерована ідея, що в результаті розвинулась у освітню інновацію. Також, на нашу думку, слід поміркувати над методологічною значущістю виділення автором класифікації освітніх інновацій за критерієм «можливість управління» на регулюючі і не регулюючі. Освітні інновації як складний феномен, безумовно потребують управління, однак досить варіативного за стилем, відповідно до контексту зміни. Наприклад, директивний стиль підійде до кризових умов здійснення освітніх змін, коли відсутній потрібний об'єм ресурсів, часу, наявний значний супротив здійсненню зміни.

Американський дослідник М. Генсон виділяє три загальні типи організаційних змін та переосмислює їх у проблематиці галузі освіти: заплановані, раптові та еволюційні [2, с. 313–314]. Зазвичай, у системі освіти заплановані зміни відображаються у цілеспрямованому стимулюванні поведінкових цілей суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямування функціональності організації до наперед визначених цілей. Раптові зміни – це непередбачувані, недовготривалі, є наслідком випадкових обставин або своєрідною реакцією на впливи зовнішнього та внутрішнього довкілля. Еволюційні зміни, на думку М. Генсона, стосуються довготривалих, поступових наслідків від більших чи менших змін в організації [2, с. 314]. Американський теоретик зазначає, що ряд вчених вважають планування змін недосяжною ілюзією, а можливість керува-

ти суспільним розвитком – міфом. З нашої точки зору, така думка є надто розмитою та неаргументованою. Складно вважати достойним аргумент про те, що сам час впливає на поліпшення діяльності людей, зокрема і в освіті. Якщо переосмислити дану класифікацію М. Генсона у рамках концепції освітніх змін М. Фуллана, то до власне освітніх змін канадський теоретик відніс би лише заплановані зміни. Ми погоджуємось з такою точкою зору і ставимо акцент на тому, що освітня зміна – цілеспрямований процес, етапами якого є попередня розробка плану впровадження, підготовка суб'єктів зміни до сприйняття нового та, зазвичай, експериментальна стадія. Навіть у найменших масштабах реалізації освітньої зміни – на рівні школи – необхідними будуть обрахунок потрібних ресурсів, передбачення можливих негативних наслідків та вироблення запобіжників на них, розробка заходів з подолання супротиву зміні.

Теоретик М. Генсон пропонує ще одну класифікацію змін в освіті – за критерієм поштовху до проведення змін з наступним поділом на примусові, суттєві зміни та зміни нашвидкуруч. Примусові зміни, на думку автора, є наслідком тиску зовнішнього довкілля, на які організація має відреагувати пристосуванням [2, с. 319]. Наприклад, деяка зміна поведінки вчителя відповідно до прийняття нового регламентуючого нормативного акту, що не передбачає парадигмальних перетворень. Суттєві зміни, на думку М. Генсона, здійснюються через творчість, волю людей. Це не ситуація пристосування до зовнішнього тиску чи реакція на внутрішню протидію, це реальна позиція небайдужого суб'єкта, чітке усвідомлення, що проблему потрібно розв'язати ефективним, творчим шляхом. Механізм дії змін нашвидкуруч – реакція. Такі зміни – це наслідок потреби послабити інтенсивний тиск ззовні, на який усередині системи / організації з великою вірогідністю виникає протидія [2, с. 319]. Зміни нашвидкуруч пропонуються і зникають настільки швидко, що організація просто на них не реагує (наприклад, лише зміна термінології, галузевої лексики тощо).

Методологічно цінними у галузі освіти можна вважати загальні класифікації змін за рівнем новизни на радикальні (принципова новизна), ординарні та модифікуючі; за особливостями практичного здійснення на одиничні (разові, які не підлягають тиражуванню) та дифузні (головний ефект яких – масовість); завершені (успішні) і незавершені (коли інновація виявляється хибною внаслідок помилок або змін у довкіллі). Методично місткою виглядає класифікація освітніх змін за об'єктом зосередження на структурні, процесуальні, культурні [12]. На думку Т. Тімара, 90 % сучасних освітніх змін в ідеалі мають зачіпати питання організаційної культури навчальних закладів. Значущою є класифікація освітніх змін за масштабом реалізації на загальнодержавні, регіональні, муніципальні, зміни на рівні кількох навчальних закладів та на рівні одиничного навчального закладу [8].

Далі ми розглянемо альтернативні класифікації освітніх змін на основі специфічних властивостей та ознак. За критерієм сфери, у якій здійснюються зміни, їх слід типологізувати на педагогічні (стосуються змісту, організації, технологій навчального процесу) та управлінські. Управлінська зміна свідомо впроваджується в організаційну систему управління освітою у

відповідності до вибраного напрямку розвитку, визначається окресленими результатами і умовами плинності освітніх процесів в організації, в тому числі інноваційних. Управлінська зміна – поліфункціональна, необоротна, пасіонарна, несе в собі фактор розвитку, потребує регуляції і моніторингу, її новизна – не ціль, а засіб досягнення поставлених цілей і завдань щодо вдосконалення освітньої системи. Управлінські зміни можна поділити на ті, що стосуються нової структури апарату управління, нових методів прийняття управлінських рішень і нових форм контролю.

На нашу думку, доцільним є поділ освітніх змін за критерієм характеру їхніх наслідків на зміни з масштабними наслідками (стратегічні зміни) та зміни з обмеженими наслідками. Оскільки супротив впровадженню змін на індивідуальному рівні є однією з основних відмінностей освітніх змін, доречним буде класифікувати освітні зміни за критерієм наявності спротиву змінам на індивідуальному рівні. Оскільки освітня зміна має шанс на успішну реалізацію, якщо в педагогічному колективі не менше 30% підтримують її впровадження (при умові, що 50% – ще не визначилися), ми пропонуємо наступну градацію: 1) зміни з мінімальним показником спротиву (від 1 до 5% учасників виступають категорично проти і не піддаються переконанню в умовах, коли половина учасників буде визначатися в безпосередньому процесі реалізації зміни); 2) зміни з малим показником спротиву (6-10% учасників проти); 3) зміни з середньо допустимим показником спротиву (10-15% проти); 4) зміни з високим показником спротиву (16-20% проти); 5) зміни з кризовим показником спротиву (21-25% виступають категорично проти); 6) зміни з показником спротиву, що унеможлиблює впровадження (від 30% учасників виступають категорично проти і не піддаються переконанню). Слід пам'ятати, що, зважаючи на певну консервативність інституту освіти, факт наявності спротиву змінам незаперечний, хоча спротив може мати і приховану форму.

Когнітивно цінним, на нашу думку, буде поділ освітніх змін за ознакою політики (здійснення) змін на: зміни, що впроваджуються через директивну політику змін (для швидких оновлень у кризових ситуаціях, коли зміни здійснюються менеджером без залучення колективу), зміни через політику переговорів (для попередження спротиву керівник-ініціатор періодично радиться з колективом), зміни через політику досягнення загальних цілей (для підвищення емерджентності впроваджуваних новацій керівник залучає до розробки всіх учасників і чітко визначає їхню роль та відповідальність), зміни через аналітичну політику (для масштабних проектів з залученням експертів), зміни через політику спроб і помилок (для вирішення неординарних задач в умовах високого рівня невизначеності колектив випробовує різні підходи до вирішення проблеми і навчається на своїх помилках).

За місцем в життєвому циклі освітні зміни слід класифікувати на: 1) зміни на стадії формування ідеї (концепції); 2) на стадії проектування (визначення загальних контурів, обґрунтування); 3) на стадії конструктивізації (детальне опрацювання окремих елементів, термінів впровадження, ресурсозатратності); 4) на стадії технологізації (підготовка нової документації з питань нових освітніх технологій); 5) на дослідницько-експериментальній стадії (перевірка у обмеженому,

але репрезентативному масштабі); 6) на стадії освоєння (одиночного чи серійного); 7) на стадії вичерпання додаткової ефективності.

Більшість науковців вважають, що найбільше практичне значення має класифікація інновацій за предметним змістом [4]. Пропонуємо наступну класифікацію освітніх змін за предметною ознакою: 1) педагогічні й техніко-технологічні зміни в освіті: програми, методи, технології, підручники, нові прийоми виховної роботи, матеріально-технічні, інформаційні засоби та технології навчання; 2) економічні зміни в освіті: новації в галузі фінансування, інвестування, ціноутворення на освітні послуги, амортизації навчального інструментарію; 3) соціальні зміни в освіті: новації у соціальному статусі педагогів, нові форми і методи оплати праці й мотивації, новації в кадровому складі, підтримка та пенсійне забезпечення педагогів (реформа соціальної сфери в освіті); 4) інституціональні зміни в освіті: створення нових навчальних закладів, центрів, нові освітні стандарти, спеціальності, форми інтеграції освіти з наукою та бізнесом; 5) політико-управлінські зміни в освіті: нові нормативні акти, новації в освітній політиці, новації в розробці стратегій в управлінні освітою, зміни в оргструктурах управління освітою. На думку М. Пономарева і Б. Смирнова, поєднання всіх означених 5-ти предметних підтипів змін становитиме комплексну (системну) освітню реформу [5, с. 50].

Розмірковуючи про інновації, теоретик А. Пригожин зазначає, що в наш час формується відповідний культ новизни, який призводить до інноваційної патології – псевдоінновацій [6]. Освітні псевдоінновації – це поверхові зміни, свідомі імітації інноваційної діяльності, прояв спекулятивних і амбіційних інтересів суб'єктів освітніх новацій з мотивами дискредитації освітніх реформ за рахунок псевдоноваторської діяльності.

Означена вище класифікація освітніх змін може стати стійкою основою для чіткого бачення комплексу заходів, що забезпечуватимуть стратегічний розвиток освіти України.

Важливою складовою концептуалізації освітніх змін є їх класифікація, що дозволяє дослідити проблемні зв'язки між різними типами змін і, на цій основі, цілеспрямовано підібрати специфічні методи управління змінами, оцінити ризики від впровадження таких, конкретизувати інноваційну стратегію суспільного розвитку. У дослідженні запропоновані альтернативні класифікації освітніх змін, що детальніше розкривають їхню природу: за критеріями сфери, у якій здійснюється освітня зміна; за характером наслідків змін; за наявністю спротиву змінам; за ознакою політики (здійснення) змін; за місцем у життєвому циклі; за предметним змістом. Залежно від критерію, який використовується для класифікації, одна й та ж освітня зміна може належати до кількох класифікаційних груп. У такій градації кожен тип зміни повинен сприяти повній реалізації людиною задекларованого права на освіту.

#### Література.

1. Барбер М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании / М. Барбер. – М.: Просвещение, 2007. – 349 с.
2. Генсон М. Керування освітою та організаційна поведінка / М. Генсон. – Львів : Літопис, 2002. – 384 с.
3. Гребенюк И. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России // И. Гребенюк,

Н. Голубцов, В. Кожин, К. Чехов, С. Чехова и др. – М. : Издательство «Академия Естествознания», 2012. – 464 с.

4. Краснокутська Н. Інноваційний менеджмент / Н. Краснокутська. – К.: КНЕУ, 2003. – 504 с.

5. Пономарёв Н. Образовательные инновации. Государственная политика и управление / Н. Пономарёв, Б. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.

6. Пригожин А. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). — М. : Политиздат, 1989. – 361 с.

7. Семенець-Орлова І. Державне управління освітніми змінами: наукові категорії, методологія та актуальна проблематика досліджень на основі досвіду України та США / І. Семенець-Орлова // Університетські наукові записки. Часопис Хмельницького університету управління та права. – 2015. – Вип. 1. – С. 302–311.

8. Тімар Б. Томас. Як домогтися досконалості в освіті / Томас Б. Тімар, Дейвід Л. Кірп. – Львів: Літопис, 2004. – 176 с.

9. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ / М. Фуллан. – Львів: Літопис, 2000. – 270 с.

10. Шихненко К. Класифікація освітніх змін у педагогічних дослідженнях США / К. Шихненко. – Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – №10 (44). – С. 223–233.

11. Яровенко Т. Види інновацій в освіті та їх класифікація / Т. Яровенко // Вісник Дніпропетровського університету. – 2012. – №10/1. – Т.20. – С. 214–219.

12. Kezar A. Understanding and Facilitating Organizational Change in 21th Century : Recent Research and Conceptualizations / A. Kezar // ASHE-ERIC Higher Education Report. – 2001. – Vol. 28. – №4. – San Francisco : Jossey-Bass. – 160 p.