

Інна СЕМЕНЕЦЬ-ОРЛОВА

*Національна академія державного управління  
при Президентіві України*

## **МОДЕЛЮВАННЯ ЯК МЕТОД ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ ЗМІНАМИ**

Аналізуються сучасні моделі освітніх змін концептуального та прикладного характеру. Надається оцінка значенню моделювання в забезпеченні ефективності сучасної системи публічного управління. Поряд з описом основних компонентів моделей оцінюється їх функціональна роль у загальній конструкції моделі. Доводиться, що прості лінійні моделі змін є недостатніми, оскільки не відображають комплексного зворотного зв'язку, що виникає між рівнями системи освіти. Зазначається, що переважна більшість моделей змін складається з детального опису етапів практичного процесу змін та обставин довкілля, що впливають на успішність імплементаційного процесу.

Ключові слова: освітня зміна, публічне управління освітніми змінами, прозорість публічного управління, моделі управління освітніми змінами.

### ***Inna Semenets-Orlova. Modeling as a method of public management of educational changes***

It is analysed the conceptual and applied nature of contemporary models of educational change. The author has assessed the value of simulation to ensure the efficiency of a modern system of public administration. The article determines functional significance and role components of models of changes in the overall design along with a description of the components of the models. The author has made an attempt to assess effectiveness of the models of educational changes in Ukraine. The author has proved that the simple linear models of changes are inadequate because they do not reflect a comprehensive feedback that occurs between levels of education. The article determines that the most changes models consists of a detailed description of the practical steps of the change management process and features of environmental circumstances of change.

Key words: educational change, public management of educational changes, transparency of public management of educational changes, model of managing educational changes.

Важливим методом соціального управління і його підвидів – державного управління освітніми змінами є моделювання як процес створення (побудови) та дослідження моделі майбутнього стану досліджуваного об'єкта (системи, організації). На думку деяких сучасних учених, майже всі теорії менеджменту та соціології управління розглядають управління змінами як ключову діяльність топ-менеджменту, спрямовану на розробку стратегії та управління організаційними ризиками [1, с. 181]. З таким вузьким підходом можна не погодитися, але, згідно з логікою згаданих вчених, моделювання є важливим інструментом стратегічного управління [1]. У будь-якому разі ми згодні, що формування стратегічного бачення управління організаційними змінами (особливо, які характеризуються кризовими ознаками) має прикладний характер.

На думку дослідника А. Броменхіса, розробка моделей є дуже корисною для розвитку теоретичного розуміння освітніх змін [7, р. 87]. Учений вважає, що структурно врівноважене моделювання формує розуміння того, як гіпотетична модель узгоджується з наявними емпіричними даними про вихідний стан системи. У випадку, якщо модель не узгоджується з даними, виникає потреба розширення бази даних для побудови нової моделі або пошуку відповідного проблемній ситуації підходу до розв'язання проблеми. Дослідник наголошує, що модель не є аналогом теорії. Суть моделювання полягає в тому, що модель націлена на перевірку гіпотези, розробленої на основі раніше проведених досліджень і розроблених теорій [7, р. 97]. Побудова моделі особливо корисна для ітераційного тестування взаємозв'язку між

її змінними-факторами. Проте існує небезпека спрощення в процесі моделювання.

Впровадження змін є сучасним підходом до управління. Моделювання дозволяє зрозуміти складний процес управління змінами й оцінити сукупність факторів довкілля, що впливають на нього. У контексті вироблення стратегії реформування системи освіти в сучасній Україні дослідження моделей освітніх змін, розроблених у зарубіжній науці, є методологічно цінним.

Вдалі спроби сконструювати моделі інновацій були зроблені такими зарубіжними вченими, як Е. Роджерс, Ж. Залтман, Р. Данкен, Р. Хевлок, С. Злотолов та ін. Ці моделі зручні для використання в процесі управління змінами в різних галузях. Модель управління саме освітніми змінами одним із перших на початку 90-х рр. XX ст. розробив канадський учений М. Фуллан. Класичні моделі освітніх змін стали предметом праць американського вченого Дж. Еллуорда.

На пострадянському просторі проблеми математичного моделювання в галузі освіти проаналізовано в працях професора Є. Солодової. Концептуальні моделі освітніх змін у призмі теорій організаційного розвитку стали предметом досліджень російського вченого К. Зіньковського. Для вітчизняної науки питання застосування методу моделювання в державному управлінні не є новим. Дослідники А. Дроб'язко, Д. Єлчанінов, Т. Кузнякова, Н. Єфіменкова, Н. Швець, В. Омельчук вивчали теоретичні основи цієї проблеми. Моделювання державного управління освітою стало предметом праць О. Ученко та І. Довбиш. Водночас тема аналізу та розробки моделей управління саме освітніми змінами є новою у вітчизняній науці державного управління.

Мета дослідження – за результатами аналізу розроблених у зарубіжній науці моделей управління освітніми змінами оцінити дієвість окремих моделей в українському контексті.

У зарубіжній науці управління поширена точка зору, що моделювання – не лише евристично цінне, але й практично значуще в умовах, коли дослідження об'єкта ускладнене або фізично неможливе. Модель – це деякий матеріал, описово представлений об'єкт або явище, що є спрощеною версією прототипу і достатньою мірою повторює його властивості; це опис об'єкта (предмета, явища або процесу) формалізованою мовою, складений з метою вивчення його властивостей.

На думку А. Бромехіса, побудова моделі є стратегією, яка може бути використана в дослідженнях для забезпечення статистичного зведення великого масиву емпіричних даних з визначеною евристичною цінністю [7, р. 97]. Теоретик Е. Роджерс зазначає, що зміна є спеціальним екземпляром загальної моделі комунікації в системі чи організації (тобто дієвість організаційної комунікації (як внутрішньої, так і зовнішньої) безпосередньо впливає на систему управління змінами) [14, р. 5 – 6].

Американська дослідниця А. Терпен стверджує, що прості лінійні моделі змін є недостатніми, оскільки не відображають комплексний зворотний зв'язок, що виникає між різними рівнями системи освіти [15, р. 130]. Тому важливо відтворювати в моделюванні координацію декількох рівнів системи освіти одночасно, а не лише діяльність учасників змін, які використовують інновації на якомусь одному рівні.

Канадські дослідниці М. Ганді і М. Бергер стверджують, що в другій половині XX ст. дослідники розробили не менше ніж 50 моделей для вивчення освітньої зміни, але жоден зразок досі не був системно досліджений на предмет теоретичної обґрунтованості та практичної ефективності [4, р. 232]. Деякі моделі були розроблені спеціально для окремих політичних ініціатив і вони зумовили лише незначне підвищення якості освіти. Дослідниці обирають із цих 50 моделей 8 тих, які, на їхню думку, є найбільш значущими в дослідженні змін:

- 1) модель дослідження, розвитку і дифузії (the Research, Development and Diffusion Model (RD&D));
- 2) модель центр – периферія (the Center-Periphery Model (CP));
- 3) модель організаційного розвитку (the Organizational Development Model (OD));

4) заснована на інтересах модель адаптації (the Concerns-Based Adoption Model (CBAM));

5) модель пошуку та вирішення проблем (the Problem Solving Model);

6) модель взаємозв'язків (the Linkage Model);

7) Ренд модель агента зміни (the Rand Change Agent Model);

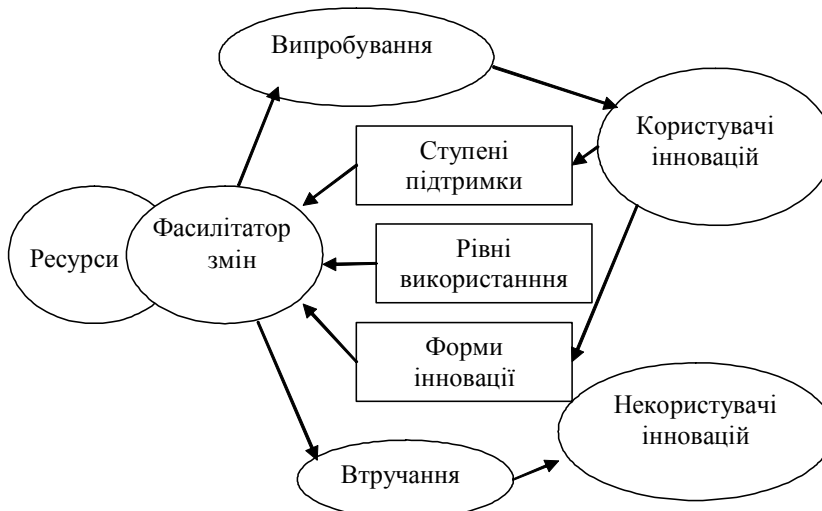
8) модель інноваційного профілю (the Innovation Profile Model (IP)).

Із наведених моделей проаналізуємо найбільш значущі на думку сучасних дослідників.

Дослідження теорії мотивації підтвердили, що зміни, як правило, відбуваються як відповідь на вплив зовнішнього або внутрішнього середовища. Внутрішня форма мотивації, на думку багатьох теоретиків, є сильнішою, адже більше пов'язана з особистими цілями учасників зміни [14]. По суті, зміни, пов'язані з внутрішньою мотивацією, легше сприймаються індивідами, ніж ті, які мають зовнішню мотивацію (а в багатьох випадках можуть просто нав'язуватися).

Моделями змін, що передбачають зовнішню мотивацію, ініціативу змін зверху вниз, як стверджують канадські науковці М. Ганді і М. Бергер, є перші чотири моделі із вищенаведеного списку, а також інтерактивна модель середнього рівня – модель пошуку та вирішення проблем [4]. У цій моделі наголошується на важливій практичній діяльності педагогів, у якій новація, що впроваджується, підтримується шляхом послідовного управлінського впливу. У межах цієї моделі ініціатива змін повинна бути як доцентрового, так і відцентрового характеру.

Розглянемо детальніше найбільш методологічно містку, на думку М. Ганді та М. Бергер, модель для вивчення процесу змін – СВАМ – зручну для інноваційної педагогічної практики. Цю модель розробили вчені Дж. Холл та С. Лакс-Хорслі з Техаського університету (США). Це описова та прогностична модель, що допомагає в розробці ефективних стратегій змін (рис. 1) [11]. Конструкція моделі СВАМ враховує вагомe значення індивідуальних здатностей учасників зміни «відчувати» процес змін їх власним унікальним способом. Основні ідеї, що лежать в основі моделі СВАМ, такі: зміна – це процес, а не подія; зміна впроваджується, передусім, окремими особами, а лише потім інституціями та установами; зміна передбачає врахування персоналізованого досвіду учасників; управлінський вплив у процесі змін має акцентуватися на стохастичному аспекті прояву людського фактору в процесі змін; успішне впровадження зміни потребує розвиток навичок учасників.



**Рис. 1. Заснована на інтересах модель адаптації (CBAM)**

Модель СВМ складається із 6 послідовних стадій [4, р. 233], що базуються на інструментальній основі стійких комунікаційних технологій з основними учасниками змін: переосмислення; співпраця; оцінка наслідків; управління; оцінка персонального аспекту змін (як зміна позначиться на мені?); оцінка ризиків; аналіз необґрунтованих побоювань.

Після порівняння здатностей різних моделей підтримувати прогресивні перетворення у класах, СВМ видається надійною, емпірично обґрунтованою моделлю, особливо коли у вітчизняному контексті виявляється часто необхідно впроваджувати зміни в умовах цейтноту і без належного підготовчого етапу. А це зумовлює сильний опір нововведенням на операційному рівні. СВМ діє в довготерміновій перспективі, адже в ній акцентується на детальному сприйнятті змін конкретними учасниками у процесі впровадження змін у щоденну професійну практику педагогів задля створення широкого корисного соціального ефекту. Але багато дослідників критикують цю модель [4, р. 234], оскільки вона повною мірою не вирішує проблему подолання опору змін, хоча профілактичний аспект опору охоплює комплексно.

Австралійський учений Д. Ендрюс для досягнення стабільного вдосконалення в навчанні і викладанні пропонує застосовувати модель інноваційного проекту для підвищення здобутків у школах (innovative designs for enhancing achievement in school – IDEAS). Модель складається з 5 фаз: ініціації (планування процесу змін), відкриття (огляду та аналізу зацікавлених осіб закладу, групи закладів), усвідомлення, діяльності (розробки активного плану); сталості (стабільності, моніторингу процесу) [2]. В основі моделі лежить концепт паралельного лідерства (коли лідери серед педагогів і лідери-управлінці працюють разом), реалізація принципу взаємної довіри і поваги, спільне бачення організаційної мети, створення можливості для реалізації індивідуального потенціалу, прагнення і відповідальності, свобода індивідуального вираження. На думку Д. Ендрюса, розвитку навчальних закладів сприятиме професійна спільнота, що постійно навчатиметься, та сильна шкільна культура, яка орієнтує на безперервне самовдосконалення [3, р. 49].

Інші теоретики Г. Віггінс і Дж. МакТай запропонували модель змін під назвою Schooling by Design [16, р. 205 – 206], засновану на таких послідовних кроках у процесі освітніх змін:

- 1) ідентифікація бажаних результатів (довготермінові цілі, загальне бачення);
- 2) детермінація прийнятних аргументів для доведення дієвості зміни (визначення: сучасне – «де ми є»; формулювання: проект майбутнього з аргументами на користь результативності запропонованих перетворень);
- 3) формулювання сценарію зміни, відповідно до виокремлених циклів дій;
- 4) дотримання базової лінії зворотного зв'язку;
- 5) коригування плану в процесі впровадження нового;
- 6) переосмислення цілей;
- 7) перефокусування нового бачення мети організаційного розвитку (за потреби – повернення до пункту 1).

Автори моделі поклали в її основу дотримання таких стратегічних принципів для досягнення місії: 1) будувати план з позиції досягнення місії; 2) працювати, щоб подолати розрив між місією і реальністю; 3) використовувати зворотний зв'язок для своєчасного й ефективного регулювання плану [16].

Вищезгаданий теоретик Дж. Елсуорт у своїй праці «Surviving change: A Survey of Educational Change Models» аналізує класичні моделі змін та розглядає їх через призму проблеми комунікацій у процесі управління змінами [8, с. 35]. Першою моделлю, на яку звернув увагу автор, є модель поширення інновацій (Diffusion of Innovations model), яка базується на процесі впровадження освітніх змін зсередини, з огляду на специфіку внутрішнього організаційного докілья. Автор цієї моделі – Е. Роджерс акцентує на особливостях «внутрішнього» сприйняття зміни різними її

учасниками [13, р. 206]. Він називає такі змінні, що визначають швидкість прийняття інновацій: 1) ознаки інновацій: відносна перевага, сумісність, комплексність, перевіреність (випробування), можливість спостереження; 2) тип рішення про інновацію: факультативне, колективне, владно-авторитетне; 3) канал комунікацій (мас-медіа, міжособистісний); 4) природа соціальної системи (її норми, взаємопов'язаність з іншими системами); 5) збільшення зусиль агентів змін щодо їх просування [13].

Противагою до моделі Е. Роджерса, що акцентує на внутрішньому сприйнятті зміни, є модель умов змін за Д. Елі (Conditions of Change Model), у якій управлінський фокус у процесі змін побудовано на обставинах зовнішнього довкілля. Автор моделі Д. Елі стверджує, що особливо важливим у процесі змін є їх ресурсне забезпечення, зокрема часове. Адже учасники змін повинні мати можливість навчитися новому, послідовно адаптувати, інтегрувати зміну у свою професійну практику та переосмислити її зміст. Учасники змін мають бути добре вмотивованими впроваджувати зміну – зовнішньо чи внутрішньо, залежно від індивідуальних особливостей. Д. Елі зосереджується на кількісній оцінці демографічних та матеріально-технічних характеристик забезпечення процесу змін, адже, на його думку, саме вони впливають на психологічну готовність учасників змін та всього суспільства визнавати і поширювати нове в галузі [9]. На думку автора, причина провалу багатьох освітніх змін у тому, що раніше на регулярність необхідного ресурсного забезпечення зміни управлінці не звертали належної уваги, тому, залежно від специфіки різних культурних/інтеркультурних умов, зміни або не спрацьовували, або спрацьовували частково. Агенти змін мають оцінити наявність чи відсутність необхідних умов, що забезпечують успіх зміни, досягнення очікуваних вигод. У разі їх відсутності зміну, зважаючи на можливі організаційні втрати внаслідок її провалу, краще не розпочинати.

Однією з моделей змін, яка з'явилася і розвинулася саме у сфері освіти, є модель значення освітніх змін (Meaning of educational change) відомого канадського вченого М. Фуллана [10]. За допомогою конструювання цієї моделі вчений намагався пов'язати перспективи освітніх змін із головними (колективними, груповими) гравцями на локальному/регіональному та національному рівнях. На думку М. Фуллана, у процесі змін всі стейкхолдери об'єднуються в групи, що мають різні демографічні та інші характеристики, незадовільний стан яких і обумовлює зміни. Вони беруть участь у дискусіях на тему загроз і обмежень, пов'язаних із роллю кожного учасника зміни, повідомляють про підтримку запропонованих освітніх нововведень або незгоду з ними. М. Фуллан у своїй моделі акцентує на учасницькій ролі агентів змін на практичному рівні (вчителі, директори шкіл, консультанти). Відкрита дискусія про роль агентів змін, на думку автора, може допомогти уникнути неконструктивної активності учасників, яка може поглибити наявний опір змінам, зважаючи на очікуваний порядок денний, стереотипізований з позиціями багатьох стейкхолдерів. Оскільки імплементаційні зусилля вимагають співпраці, модель значення освітніх змін М. Фуллана допомагає зрозуміти, хто з учасників опирається бажаним змінам, та сформулювати перспективний план дій, щоб мінімізувати опір й однаково всіх залучити до колективної діяльності.

Уже згадані американські дослідники Р. Хевлок та С. Злотолов запропонували своє бачення моделі освітніх змін, розробивши модель «Агенти, що спрямовують зміни» (Change Agent's Guide model) [12]. В основі моделі лежить ідея про сім кроків запланованої зміни, які потребують певного векторного управлінського впливу в імплементаційному циклі (рис. 2). На думку Р. Хевлок та С. Злотолова, функціональне призначення моделей змін полягає в схематичному зображенні спрощеної послідовної перспективи імплементаційного процесу для безпосередніх практиків змін, що полегшуватиме його розуміння [13]. Спільна діяльність учасників на кожній стадії змін особливо важлива для успішного процесу перетворень у цілому і зв'язку між його стадіями. Це допомагає агентам змін розвивати філософське розуміння новацій, розробляти та приймати крок за кроком пропозиції стосовно управлінського втручання на кожній стадії.

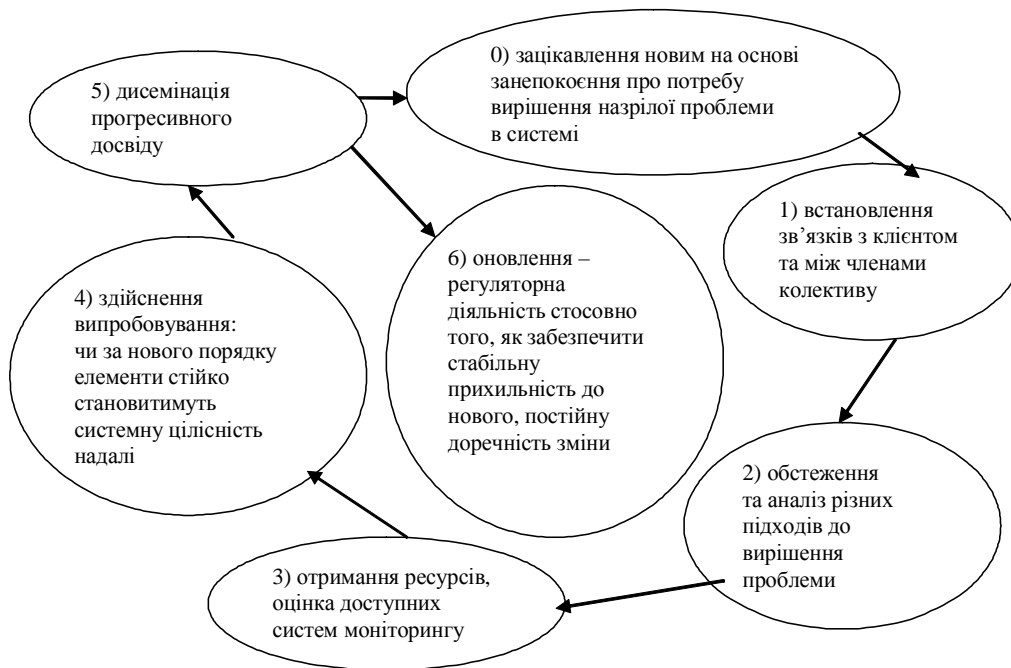
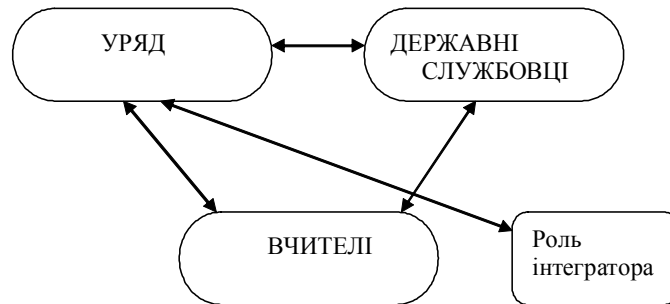


Рис. 2. Сім ідей у циклі, що лежать в основі векторного спрямування процесу змін

Відомі американські вчені Ж. Залтмен та Р. Данкен у 1977 р. запропонували авторську модель стратегії запланованої зміни (Strategies for Planned Change). Структура цієї моделі відображає аналіз факторів, що порушують зусилля змін і спотворюють сприйняття інновацій. Конструкція моделі відображає негативні фактори, що працюють проти зміни, а також фокусується на проблемі опору. Ця модель особлива тим, що відкриває зміну з протилежної перспективи, ніж інші моделі, фокусуючись на факторах, які створюють бар'єри та стимулюють опір впровадженню зміни [17]. Основні принципи цієї моделі спрямовані на визначення перешкод змінам відповідно до їх виникнення, ідентифікації та адресації проблемних питань, що лежать в основі виникнення опору. Причому в процесі управління змінами варто враховувати той факт, що конкретна особа своєю діяльністю може і підтримувати, і опиратися змінам одночасно. Спроможність діагностувати фактори опору важлива, адже окремі консервативні соціальні цінності можуть суттєво суперечити легітимації змін у суспільстві.

Американський учений Дж. Елсуорд пропонує авторське бачення моделі освітніх змін у контексті наявності значного опору змінам на операційному рівні та розрізненими і суперечливими вимогами перевантаженої програми реформ (коли, як стверджує автор, освітні зміни «падають вчителям у вигляді незнайомих директив, як сніг на голову») [8].

Авторська модель змін (циклічна модель інтеграції) Дж. Елсуорда має вигляд операційного компоненту з трьох частин, що постійно взаємодіють (рис. 3). У процес взаємодії трьох компонентів залучено незалежного зовнішнього інтегратора, який виконує виконавчу функцію [8]. Ця модель, на думку автора, значуща для започаткування масштабних освітніх змін, адже дієва в подоланні опору перетворенням. На думку багатьох учених, ця модель є органічною за своєю природою в тому, що три частини операційного компоненту беруть участь в активному колегіальному діалозі в ході розробки стратегії і програми освітньої зміни однаково [5].



**Рис. 3. Циклічна модель інтеграції Дж. Еллсуорда**

Уряд, як і раніше, формує порядок денний; державні службовці створюють необхідні програмні документи, які спрямовують діяльність педагогів, але кожен робить це в умовах постійного діалогу та взаємного співробітництва, що символізують стрілки на схемі. Стиль управління змінами в цьому випадку ґрунтується на консенсусі, а не на авторитетних (авторитарних) заявах. Автор цієї моделі детермінує чіткий перелік питань за кількома аспектами, які першочергово мають обговорити представники кожної зі сторін, не маючи з цього приводу заздалегідь передбачених заперечень чи наперед сформованих (передчасних) рішень (особливо в межах окремих політичних ідеологій). Аналіз цих окреслених для обговорення питань стане предметом наших наступних досліджень.

Реалізація циклічної моделі інтеграції Дж. Еллсуорда, на нашу думку, може сприяти суттєвому підвищенню ефективності державної освітньої політики, а прийняття важливих рішень з використанням цієї моделі відбуватиметься в контексті визнання вагомості національних пріоритетів та міжнародних тенденцій.

Екстраполюючи проаналізовані вище моделі змін в український контекст, зазначимо, що, на нашу думку, на різних етапах освітніх змін дієвими будуть різні моделі. Наприклад, вітчизняний контекст впровадження освітніх змін характеризується короткими підготовчими етапами змін, фрагментарною комунікацією уряду з педагогами та суспільством загалом, дефіцитом ресурсів, відсутністю консенсусного перспективного бачення розвитку галузі, погодженого всіма зацікавленими сторонами, суперечністю нормативно-правових актів. Часто практика перенесення зарубіжного досвіду змін у вітчизняний контекст без належної експериментальної перевірки закінчується частковим успіхом або не має успіху освітніх змін загалом. Це зумовлює острах перед усім новим та збільшення опору змінам у консервативних колах педагогів (під час наступних чергових спроб оновлення змісту, методів освіти). На нашу думку, не слід копіювати реформаторський успіх меншості, яка, можливо, у певній країні потрапляє в особливі умови. Тому до визначення як моральної мети освітньої зміни, так і розробки планів її практичної реалізації на найнижчому операційному рівні потрібно підходити особливо виважено, послідовно застосовуючи метод моделювання та різні підходи до його здійснення.

На нашу думку, циклічна модель інтеграції управління змінами надає можливість вироблення стратегічного бачення та процесуальних характеристик запланованих освітніх змін, що викликати менший опір. Адже межі цієї моделі дозволяють основним зацікавленим сторонам сформулювати, гармонізувати та узгодити інноваційні ідеї в колегіальному середовищі, з використанням порад досвідченого, але незалежного інтегратора.

Модель СВМ важлива на прикладному (особливо інституційному) рівні управління освітою, оскільки в ній акцентується на специфіці управлінського

втручання у внутрішнє середовище освітніх змін на рівні конкретного закладу або групи таких (широкій гармонійності, довготривалості форм підтримки, зосередженої на різновекторних проблемних питаннях, тощо).

Загалом елементи кожної проаналізованої моделі можуть бути використані в процесі впровадження освітніх змін у більшому чи меншому обсязі. Ці моделі дозволяють розкрити проблеми процесу змін з позиції їх основних учасників – мотивації, управлінської підтримки, діалогічності, взаємозв'язків, свободи творчості, забезпеченості ресурсами. Усі (найдрібніші) елементи в будь-якій моделі взаємопов'язані, і «випадання» одного з них може відобразитися на загальному неуспіху зміни.

Почесний президент Канадської школи публічної служби Дж. Бургонь в одній зі своїх праць зауважила, що свіжий погляд на управління змінами зараз, як ніколи, на часі [6, р. 396]. Дослідниця пише, що наразі ієрархічна модель управління в державі починає все більше співіснувати з управлінням мережами. Сучасна держава має як традиційні владні структури, так і неієрархічні, нетрадиційні управлінські відносини. На думку Дж. Бургонь, зараз саме той час, щоб придивитися до моделей, які підтримують неієрархічні, нетрадиційні відносини в системі управління [6, р. 396].

Усі проаналізовані нами моделі змін підтримують неієрархічні відносини в системі управління освітою. Застосування таких сучасних моделей у процесі «роботи з майбутнім» у галузі освіти є настільки суттєвим, наскільки значною є здатність публічних управлінців у сфері освіти прийняти, підтримати і розвивати найменшу інноваційну ініціативу на рівні конкретного закладу, у кожній (особливій) ситуації впровадження освітньої зміни.

Оскільки проаналізовані нами моделі змін були розроблені та апробовані відомими у світі вченими на основі експериментів та з використанням емпіричних баз даних не лише зі сфери освіти, це нашоємує на думку про універсальний характер цих моделей та їх значущість у різних галузях державного управління. Переважна більшість моделей складається з детального прикладного опису етапів процесу змін, що повторюються в різних моделях. Це свідчить про формування єдиного наукового погляду на цю проблему серед сучасних науковців, отже, підтверджує можливість використання таких модельних схем у будь-якому національному контексті.

Як засвідчив аналіз різних моделей змін, учасники змін можуть демонструвати різні типи поведінки в процесі використання запропонованих інноваційних елементів у професійній діяльності, наприклад: підготовка орієнтація (педагоги набувають знання про зміну та знайомляться з умовами її впровадження), практична підготовка (педагоги на практиці готуються до використання новацій уперше), професійне оновлення (педагоги вивчають модифікації справжньої інновації, нові розробки в тематичній галузі, нові цілі системи); інтеграція (об'єднання педагогами зусиль для використання інновацій); стабілізація використання інновацій у професійній діяльності.

Якщо західні вчені під час розробки моделей змін надають перевагу прикладній ролі моделювання, то на пострадянському просторі більшість розроблених вченими моделей мають концептуальний характер і видаються цінними для формування стратегічного, візійного бачення освіти. Обидва типи моделей однаково важливі та повинні застосовуватися на різних етапах зміни (ініціації, проектування, експериментування, дифузії тощо).

Загальний висновок стосовно проаналізованих моделей такий: оскільки безуспішна зміна – це фактично втрата часу та неефективне використання матеріальних ресурсів організації, слід уникати проектів змін, не забезпечених необхідними ресурсами для імплементації (матеріальними, часовими, кадровими, політичними тощо). У процесі моделювання змін критично важливою є потреба належної підготовки всіх учасників до здійснення перетворень, навіть якщо



підготовчий процес триватиме кілька років. Тому ознайомлення з різноманітністю моделей змін, розроблених у сучасній науці, буде корисним для тих публічних управлінців, які обирають прямі втручання для вдосконалення галузі та недостатньо уваги приділяють широкому контексту довкілля (у тому числі мікрополітиці та індивідуальному сприйняттю змін), аналіз факторів якого в сучасних концепціях організаційного розвитку стає вирішальним для успіху.

**Список використаних джерел / List of references**

1. **Бурганова Л.** Управление изменениями в организациях государственной службы: концептуальные основы исследования / Л. Бурганова, О. Юрьева // Вестн. экономики, права и социологии. – 2014. – № 3. – С. 181 – 185 [Burganova L. Upravlenie izmeneniyami v organizatsiyah gosudarstvennoy sluzhby: kontseptualnyie osnovyi issledovaniya / L. Burganova, O. Yureva // Vestn. ekonomiki, prava i sotsiologii. – 2014. – № 3. – С. 181 – 185].
2. **Andrews, D.,** and Crowther, F. (2011). Innovative designs for enhancing achievement in school (IDEAS). Retrieved 26 August 2015 from <http://ideas.edu.au/Home/IDEASbackground/tabid/138/Default.aspx>.
3. **Andrews, D.** (2008). Working together to enhance school outcomes : An Australian case study of parallel leadership. *Leading and Managing*, 14(2), 45 – 60.
4. **Berger, M.,** and Gundy, M. (2016, March). Towards a Model Supporting educational Change. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(3), 232 – 236.
5. **Berlach, R.** (2010). Managing major educational change: Is the Cyclical Integration Model the answer? 2nd International Conference on Education, Economy & Society (Paris). Retrieved from [http://researchonline.nd.edu.au/edu\\_conference](http://researchonline.nd.edu.au/edu_conference).
6. **Bourgon, J.** (2008). The Future of Public Service: A Search for a New Balance. *Australian Journal of Public Administration*, 67(4), 390 – 404. Retrieved 17 August 2015, from <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/121552636/HTMLSTART>.
7. **Brummelhuis, A.** (1995). Models of Educational Change: The Introduction of Computers in Dutch Secondary Education. Delden NL.
8. **Ellsworth, J.** (2000). *Surviving change: A Survey of Educational Change Models*. New York, N Y: Eric Clearinghouse on Information and Technology.
9. **Ely, D.** (1990). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Journal of Research on Computing in Education*, 23, 298 – 305.
10. **Fullan, M.** (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). – New York and London, Columbia University : Teachers College Press.
11. **Hall, G.,** and Hord, S. (1987). *Change in Schools: Facilitating the Process*. New York, N Y: State University of New York Press.
12. **Havelock, R.,** and Zlotolow, S. (1995). *The Change Agent's Guide*. New Jersey, Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
13. **Rogers, E.** (2010). *Diffusion of innovations* (4th ed.). New York, N Y: Simon & Schuster Inc.
14. **Schunck, D.,** and Zimmerman, B. (2003). Self-regulation and learning. In W. Reynolds, & G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 7. Educational psychology). (pp. 59 – 78). New Jersey: Wiley.
15. **Turpen, A.** (2010). *Towards a Model of Educational Transformation: Documenting the changing educational practices of professors, institutions and students in introductory physics*. In Thesis for the degree of Doctor of Philosophy. University of Colorado.
16. **Wiggins, G.,** and McTighe, J. (2007). *Schooling by design : Mission action and achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
17. **Zaltman, G.,** and Duncan, R. (1977). *Strategies for planned change*. New York, N Y: Wiley.

*Надійшла до редколегії 02.08.16*