



УДК 37.014.3/542

## НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

**Алла ВАСИЛЮК**

доктор педагогічних наук, професор  
кафедри педагогіки Київського  
університету імені Бориса Грінченка

© Василюк А., 2013

**Ключові слова:** освітня реформа, аналіз, модель реформування освіти, стратегія і алгоритм запровадження реформи.



видкоплинність буття і прискорення процесу соціально-економічної еволюції людства спонукають до пошуку способів внесення змін, трансформацій та інновацій в усі наявні системи і структури. Тема реформ була, є і залишиться перманентно актуальною. Наша стаття присвячена теоретичному аналізу сучасних наукових теорій реформ і змін на основі найновішої національної і зарубіжної інформації, що сприятиме успішності освітніх та інших реформ в Україні.

В умовах формування високотехнологічного суспільства знань та зростання значення людського капіталу освіта виступає стратегічним багатством, чинником посилення інтелектуального потенціалу народу. Відповідно у багатьох країнах світу зростає потреба в удосконаленні освіти, подекуди – через її реформування. Останнім часом в Україні активізувалися порівняльно-педагогічні дослідження, які дають змогу науковцям і політикам зі сфери освіти отримувати нові знання про досвід здійснення освітніх реформ в інших країнах, адекватніше оцінити досягнення й помилки перетворень у національній освіті, прогнозувати шляхи її удосконалення. Проте,

*Наукові підходи до аналізу реформ розглядаються крізь методологічний, теоретичний і технологічний концепти та комплекс визначальних орієнтирів. Представлено концептуальну модель реформування цілісної системи освіти – середньої і вищої.*

щоб об'єктивно оцінювати реформу, слід здійснити комплексний і різнобічний аналіз її із застосуванням різноманітних вимірів. Для цього необхідна розробка системи аналізу й оцінювання реформ.

На особливу увагу заслуговують різноманітні теоретичні підходи вітчизняних і зарубіжних учених до феномена реформи. Одразу ж змушені зауважити, що з соціально-історичних причин на радянських і пострадянських теренах внесення змін в освітню чи іншу систему розглядалося не як наукова проблема в усіх можливих аспектах, а як управлінська і майже самоочевидна акція, планування і здійснення якої детермінуються характером і обсягом бажаних результатів. Відтак, ми спиратимемося переважно на науковий доробок зарубіжжя, насамперед на етіологію та парадигми освітніх реформ (Я. Гнітецький, З. Квечінський, Ч. Купісевич, Й. Томас, А. Тхоржевський та ін.); стратегії й постулати їх запровадження (Т. Левовицький, В. Лексин, Р. Пахоцінський, Т. Хейніцька-Безвінська, О. Швецов та ін.); типології реформ (Ц. Бірзеа, М. Карной, Г. Левін, Б. Шліверський та ін.); рівні, виміри і стратегії реформування (Л. Больман, Т. Діл, А. Сбруева та ін.); моніторинг та евальвацію (Ю. Алферов, Ч. Банах, М. Захорська, Б. Немерко та ін.); критерії ефективності реформ (О. Епштейн, Т. Хюсен та ін.).

Проте у межах проаналізованих численних наукових джерел не виявлено пропозицій системного підходу до аналізу освітніх реформ. Відтак ми пропонуємо здійснювати його через взаємопов'язані методологічний, теоретичний і технологічний концепти.

**Методологічний концепт** передусім відображає взаємодію загальнонаукових підходів до дослідження проблеми, зокрема: *синергетичного*, кризь який особливості реформування освіти постають складноорганізованою системою, що зазнає нелінійного впливу зовнішніх та внутрішніх чинників; *парадигмального*, в основі якого – внутрішня логіка доцільності реформування освіти; *системного інтерпретаційно-оцінювального*, що передбачає багатоаспек-

тний розгляд освітньої реформи як суспільного явища та цілеспрямованого організаційного процесу (з позицій організації, структурності, функціональності й цілісності).

**Теоретичний концепт** передбачає розгляд реформи кризь призму *теорії соціальних змін* для визначення її (реформи) основних вимірів; *загальної теорії реформ*, яка висуває й обґрунтовує наукові підходи до проблеми, умов і постулатів здійснення реформи; *теорії розвитку людського капіталу*, у зв'язку з тим, що в освітній політиці часто 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* як похідної від парадигми конфліктних станів, відповідно до якої освітня реформа є ефектом попереднього критичного стану, наявних суперечностей між групами інтересів, державою і особою, цілями і засобами; *теорії залежності (гетерономічної)*, відповідно до якої освітні реформи є частково керованими зовні й пристосованими до вимог ринкових механізмів.

**Технологічний концепт** охоплює аналіз процесу реформування освіти через відповідні механізми підготовки й проведення реформи. *Структурний підхід* у процесуальному вимірі спрямований на з'ясування сутності компонентів реформування (парадигмального, концептуального, змістового, процесуального, результативного). *Стратегічний підхід* підводить до виокремлення послідовних етапів реформування (діагностування освіти, проектування реформи, експериментальної верифікації й корекції нововведень, підготовки педагогічних кадрів, фінансового й інфраструктурного забезпечення, суспільної підтримки реалізації реформи). *Евальваційний підхід* забезпечує оснащення технологією аналізу й оцінювання результатів змін в освіті. Технологічний концепт охоплює також і алгоритм упровадження (хронологію, моніторинг процесу запланованих змін в освіті,

інформацію про них у мас-медіа, врахування нових чинників і явищ, проведення зовнішньої експертизи) [1].

На нашу думку, аналізуючи реформи, які відбувалися в різних історичних умовах минулого століття, передусім слід враховувати тип суспільства й освітню політику. А також: соціальну стратифікацію (у цьому контексті – доступність освіти для різних верств населення); вертикальну і горизонтальну «прохідність» освіти (наявність або відсутність бар'єрів у процесі переходу на наступний освітній рівень чи в інший навчальний заклад в межах одного рівня); показники школяризації (з англ. *scholarization* – охоплення громадян певного віку тим чи тим рівнем освіти) з їхньою динамікою. Не менш важливим і доцільним є аналіз освітньої парадигми або доктрини, оскільки на ній ґрунтується нова модель освіти.

Ретельне дослідження освітніх реформ потребує врахування етіології (у цьому контексті – причин виникнення реформ). Такими причинами, що впливають на зміст, обсяг і динаміку реформ, є численні зовнішні й внутрішні чинники. Зовнішні чинники, на думку А. Тхожевського, можна розглядати через категорії кризи, трансформації, інтеграції та глобалізації [10]. До внутрішніх, які мають фундаментальне значення, належать економічні, історико-національні, демографічні, суспільні, політичні й педагогічні, які особливо слід враховувати, досліджуючи закордонні реформи [8].

Не менш важливим є звернення уваги на дотримання певних вимог до організації та проведення реформи, оскільки бажаним є цивілізований спосіб її здійснення. Дослідники реформ сформулювали сім головних постулатів (або вимог) реформування, а саме: *ціль, засоби, стабільність, ціни, альтернативи, відповідальність, правові гарантії* [3, 32–36].

*Постулат ціль.* Усі реформаторські дії мають бути підпорядковані загальній меті. А кожна цивілізована реформа має на меті процвітання суспільства.

*Постулат засобів.* Досягнення будь-якої мети не обходиться без засобів, інко-

ли «болісних». Але цивілізований спосіб проведення реформ передбачає, що слід оголосити їх завчасно, закріпити на рівні закону й тим самим відвести загрозу політичних провокацій у напрямі конструктивних дій [3, 33]. Ми вважаємо, що цей постулат передбачає відповідну підготовку інфраструктурних, фінансових та кадрових засобів.

*Постулат стабільності.* Жодна реформа не має стимулювати кризу, вести суспільство від «поганого» до «доброго» через «жахливе».

*Постулат ціни.* Кожен реформатор повинен оголосити ціну, яку суспільство має заплатити за зміни. Це – суспільні гарантії того, що реформи досягнуть своєї мети без перевищення її ціни відповідно до результатів. Якщо політика реформ призводить до негативних явищ, то реформаторам слід або включати альтернативний варіант реформи, або подавати у відставку.

*Постулат альтернатив.* У разі необхідності слід активізувати резервні механізми зміни тактики, тимчасового відступу й перегрупування сил. Реформа має бути гнучкою. Альтернатив не може стосуватися лише те, що записане в законах і нормативних актах про конкретні реформаторські дії.

*Постулат відповідальності.* Реформатори-автори, кому народ довіряє проведення реформ, і реформатори-реалізатори, кому доручає їхнє проведення, повинні особисто відповідати за узгодженість проголошених цілей і ціни реформування реальним параметрам життя суспільства. Особливо варто підкреслити важливість закріплення за окремими керівниками та рівнями влади (центр, регіони) усієї повноти відповідальності за реалізацію реформи, оскільки розпорошеність відповідальності створює умови для постійного й безрезультатного пошуку винних у разі невдач.

*Постулат правових гарантій* (або постулат легітимності). У своєму головному сенсі поняття «реформа» означає перетворення чогось відповідно до законодавства. Отже, узаконення перетворень (легітим-

ність) є однією з найважливіших ознак та основою проведення сучасних цивілізованих реформ. Зазвичай, реформи розпочинаються загальнодержавними правовими діями (від декларацій до референдумів), які окреслюють контури перетворень і технологію їх виконання.

Найбільш чітким виявом вимог легітимності в умовах демократичної і правової держави є попереднє прийняття закону про реформу, який має визначати: 1) стратегічні цілі, головний зміст і підґрунтя реформи; 2) ключові процедури проведення реформи; 3) соціальні гарантії реформування та відповідальність за забезпечення їх. Закон про реформу є правовим нормативним актом, розрахованим на 5–6 років (кожна реформа має свої визначені терміни від початку реформаторських дій і до їх завершення). Згідно з законом, усі реформаторські дії мають бути підпорядковані головній меті й відбуватися поетапно. Для цього створюється хронологія реформи [3, 32–36].

Отже, реформа може бути здійснена на цивілізованих засадах за умови, якщо реформатори будуть дотримуватися вищезгаданих постулатів.

На нашу думку, реформу можна розглядати і в аспекті дотримання єдиного освітнього простору в межах однієї країни. Такий простір може містити низку вимірів, зокрема: ідеологічний (єдина філософія освіти й освітня ідеологія, які визначають принципи й напрями розвитку освіти); політичний (єдина освітня політика, яка реалізує ці принципи й напрями в конкретно-історичних умовах); правовий (єдина законодавча й нормативно-правова база, яка становить підґрунтя й забезпечує функціонування всіх ланок освітньої системи); організаційно-управлінський (єдина організаційна структура освіти і єдина система управління освітою на всіх рівнях, яка скасовує бар'єри між ними); змістовий (єдина лінія розгорнення змісту освіти, яка забезпечує його наступність на різних освітніх рівнях); інформаційний (єдине інформаційне середовище, єдиний інформаційний простір, що утримує цілісність освітньо-

го простору); особистісний (єдиний освітній стандарт, який гарантує рівність освітніх можливостей (соціальних і географічних), зберігаючи право на освітній вибір та побудову власної освітньої траєкторії) [9, 330–331]. Дотримання й забезпечення єдності цих вимірів сприяє успішності освітнього реформування та функціонування освіти загалом.

Для визначення певного теоретичного підходу до здійснення та аналізу реформи, точнішої інтерпретації її властивостей і механізмів доцільним є визначення її типу. Існують різні підходи до типології реформ, зокрема:

1) залежно від масштабу змін – *загальні і часткові* (В. Лексин, А. Швецов) [3];

2) з урахуванням обсягу і характеру запроваджуваних змін – *мікротехнічні, макротехнічні, мікрополітичні, макрополітичні* (М. Карной, Г. Левін) [6];

3) з позицій розгляду сутності, обсягу і якості освітніх змін – *корекційні, модернізаційні, структурні, системні* (Ц. Бірзеа) [5];

4) на основі тривалості та масштабності реформаторських перетворень – *еволюційні, революційні, поверхові, глибокі* (Б. Шліверський) [9];

5) за характером процесів освітніх змін – *адаптаційні, радикальні, часткові, холистичні* (А. Тхоржевський) [10].

Під час ґрунтовного дослідження реформ слід аналізувати зміни, які відбуваються на макрорівні (рівні системи освіти), мезорівні (рівні освітньої інституції, яка вивчається) і мікрорівні (рівні міжлюдських зв'язків у межах різних навчальних закладів). Розрізнення і врахування цих рівнів особливо необхідне в період змін, оскільки вони є одним із головних показників успішності реформи. Утім, можна згадати ще про мегарівень – рівень міжнародних порівнянь освітніх досягнень. Щодо вищої освіти, то останнім часом привертає увагу Академічний рейтинг світових університетів (ARWU), результати якого беруться як відправна точка для визначення сильних і слабких сторін вищої освіти, а також для сприяння реформам.

Узагальнення зібраних описів і аналіз прикладів реалізованих змін у системах освіти привели до розробки концептуальної моделі реформування освіти (рис. 1), яка дає можливість забезпечити поглиблений науковий аналіз не лише описово-з'ясувального, а й інтерпретаційно-оцінювального характеру (з позицій організації, структурності, функціональності й цілісності).

Згідно з репрезентованою моделлю, реформу слід аналізувати як суспільне явище (в результативному контексті) і як організаційний процес освітніх змін (у технологічному контексті). Відповідно діагностичний підхід передбачає дослідження реформи якою вона є, при цьому враховуються й аналізуються етіологія, освітня політика, визначаються тип реформи й рівні, на яких здійснюються освітні зміни, постулати проведення. Натомість прогностичний підхід орієнтований на те, як має відбуватися реалізація цілей і завдань реформи з урахуванням стратегій та алгоритму запровадження реформи.

Критеріями оцінювання реформ можуть бути правила реформування освіти, запро-

поновані відомим шведським освітнім компаративістом і експертом ЮНЕСКО Т. Хюсенем, а саме:

1. Реформа має бути інтегральною частиною ширшої програми суспільно-господарської і культурної перебудови країни, тобто становити одну з умов її успіху та ефективності.

2. Потрібно, щоб реформа була концептуально, організаційно, фінансово та кадрово підготовленою у поєднанні з формуванням прихильного ставлення до неї суспільства, особливо вчителів.

3. Засоби для проведення реформи, зокрема фінансові, кадрові та інфраструктурні, необхідно підготувати заздалегідь із відповідним випередженням у часі, а не напередодні чи в процесі реформування освіти.

4. Раціональна підготовка реформи та її проведення потребують здійснення попередніх досліджень, пов'язаних із соціологічним і психологічним аналізами та економічними розрахунками. Здійснення таких досліджень має випереджати освітню реформу, постійно її супроводжувати та слугувати оцінюванню її перебігу й отриманих результатів.



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

5. Концепція реформи мусить мати цілісний характер, а також – варіативний і перспективний плани. В іншому разі кожний новий міністр освіти започаткуватиме різні чергові реформи [7].

Як зауважує А. Епштейн, науковий підхід до аналізу освітньої реформи передбачає увагу до чіткості формулювань вихідних концептуальних положень, а також визначення критеріїв її ефективності (зовнішній індикатор якості реформи). Не менш важливим є визначення прогнозів наслідків реформування та оцінки рівня відповідності цих наслідків національним інтересам, а також – визначення тих верств суспільства, інтереси яких стоять за тими чи тими рекомендаціями (внутрішні індикатори якості реформи) [4].

Застосування сталих критеріїв до аналізу реформ дає можливість виокремити певні тенденції освітнього реформування. Їх класифіковано за такими ознаками: за характером і тривалістю (продовжані, ітеративні, епізодичні); за новизною (наслідувальні/запозичені, інноваційні); ті, що сприяють або гальмують освітні зміни (позитивні, негативні); ті, що передбачають розвиток певних освітніх явищ або процесів (прогностичні).

**Отже,** освітні реформи потребують поглибленого наукового аналізу не лише описово-з'ясувального характеру, а й інтерпретаційно-оцінювального. Подальший розвиток теорії освітніх реформ дасть можливість краще розуміти внутрішні механізми організації і здійснення реформ, стане підґрунтям для поглибленого аналізу їх та розроблення стратегій розвитку освіти в Україні.

## ЛІТЕРАТУРА

1. **Василюк А.** К проблеме анализа образовательных реформ / А. Василюк // Образовательные технологии. – Москва, 2011. – № 4. – С. 22–25.
2. **Днепров Э.** Современная школьная реформа в России / Э. Днепров. – Москва, 1998.
3. Теория и практика организации проведения реформ. Сборник трудов Института системного анализа Российской Академии наук / ред. В. Лексин. – М., 1995.
4. **Эпштейн А.** О критерии эффективности реформы образования в России / А. Эпштейн // Мир образования – образование в мире. – 2006. – № 2. – С. 38–43.

5. **Birzea C.** Reformni proces ve skolstvi transformujicich se zemi sredni a vychodni Evropy / C. Birzea // Reformy skolstvi ve sredni a vychodni Evrope. Prubehy a vysledky. – Praha, 1996. – S. 6–19.
6. **Carnoy M.** The limits of educational reform / M. Carnoy, H. Levin. – New York, 1976.
7. **Husen T.** Strategy and Rules for Educational Reforms / T. Husen // Interchange. – Ontario, 1988. – № 3–4. – P. 114–119.
8. **Průcha J.** Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych / J. Průcha. – Warszawa : Wyd. Naukowe PWN, 2004.
9. **Śliwerski B.** Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej / B. Śliwerski. – Kraków : Impuls, 1998.
10. **Tchorzewski A. M.** Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych / A. M. Tchorzewski // Edukacja w dialogu i reformie / pod red. A. Karpińskiej. – Białystok : Trans Humana, 2002. – S. 88–102.

## CITED LITERATURE

1. **Vasyliuk A.** To a problem of the analysis of educational reforms / A. Vasyliuk // Educational technologies. – Moscow, 2011. – № 4. – P. 22–25.
2. **Dnieprov E.** Modern school reform in Russia / E. Dnieprov. – Moscow, 1998.
3. The theory and practice of the organisation of carrying out of reforms. The collection of works of Institute of the system analysis of the Russian Academy of Sciences / ред. V. Leksin. – M, 1995.
4. **Epstein A.** About criterion of efficiency of reform of education in Russia / A. Epstein // The Education World – Education in the World. – 2006. – № 2. – P. 38–43.