

РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ЗМІН: ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В США

Стаття присвячена розгляду питання розвитку лідерства шкільних учителів у дослідженнях педагогів США в останній чверті XX – на початку XXI століття. Метою статті є з'ясування ролі лідерства шкільних учителів у досягненні успішного результату реформування системи середньої освіти в США. У роботі використано загальнонаукові методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, за допомогою яких з'ясовано сутність концепції лідерства вчителів, надано характеристику типів (вимірів) лідерських якостей, визначено умови формування та розвитку лідерства вчителів, які рекомендовано створювати на різних рівнях освітньої системи. Зроблено висновок, що кожне шкільне середовище формує власний лідерський потенціал із учителів-носіїв особливої шкільної культури, які й стають головними провідниками інновацій у шкільних організаціях.

Ключові слова: освіта в США, лідерство, шкільні реформи, учителі-лідери.

*Саме вчителі-лідери торують шляхи для змін в освіті.
М. Ендрю, експерт з питань освіти, США (Andrew, 1974)*

Постановка проблеми. Дослідження педагогами США та інших англomовних країн світу в останній чверті XX століття феномену культури організації та її основоположної ролі в удосконаленні діяльності шкіл довели успішність запровадження змін у тих шкільних середовищах, де вчителі поділяють спільне бачення щодо принципів роботи та пріоритетів розвитку закладу, зосереджені на постійному покращенні власної практики вчителювання, колегіально приймають рішення та не уникають складних проблем (Hargreaves, 1994; Darling-Hammond, 1995; Fullan, 1993).

Такому висновку посприяло й переосмислення освітянами ролі лідерства в реформуванні шкіл. Спочатку припускалося, що успішність будь-яких змін залежить від ефективних рішучих адміністраторів, які повинні бути носіями нового бачення та прагнути змінювати заклад на краще. У подальшому ідея сильного адміністративного лідерства показала низьку ефективність у справі вдосконалення роботи школи, оскільки рішення або накази авторитарно нав'язувалися «зверху» та змушували вчителів виконувати розпорядження всупереч їхньому бажанню.

На противагу з'явилася теорія трансформаційного лідерства, за якою ефективність адміністрації вимірювалася здатністю підтримувати культуру

змін, взаємодіяти з громадою та згуртовувати вчителів у команди задля впровадження змін (Carlson, 1996; Senge, 1990).

Поступово, з поглибленням якості процесу реформування середньої освіти та створенням потужної наукової бази для його обґрунтування, привабливою для освітян стала ідея розподіленого лідерства (distributed leadership, shared leadership). Такий тип лідерства був визнаний дієвим, оскільки передбачав розподіл ролей та обов'язків серед учителів (а також батьків, учнів, представників місцевої громади) та сприяв зростанню лідерського потенціалу кожного педагога шкільної організації як члена команди однопідприємств. Широка практика запровадження програм автономного шкільного менеджменту позитивно вплинула на перетворення школи на головну ланку вдосконалення освітньої системи. Переконливою стала вважатися думка, що майбутнє за школами, які зможуть дати поштовх до лідерства кожному вчителю – на рівні класу, шкільної громади, місцевої організації професійного розвитку або будь-якого іншого суспільного середовища. Отже, наприкінці ХХ століття американська реформологія розширила спектр проблем, що потребують дослідження: актуальності набуло питання формування нових лідерів шкільного середовища, готових змінювати застарілі або неефективні практики навчання в школах, заохочувати колег до змін та здатних до постійного навчання й самовдосконалення.

Вважаємо, що вивчення проблеми лідерського потенціалу вчителів в умовах змін та його впливу на успішність практики здійснення шкільних реформ останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття в США є особливо актуальним у контексті сучасних складних, повних протиріч та почасти неочікуваних результатів реформ освітньої галузі в Україні. На нашу думку, висновки авторитетних реформаторів шкільної освіти США та інших англослов'янських країн світу можуть бути корисними для практичного використання у процесі запровадження Концепції «Нова українська школа» шляхом розвитку шкільного лідерства в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Розгляду ролі вчителя в шкільних змінах присвячено роботи таких освітніх експертів, як М. Ендрю (M. Andrew), М. Фуллан (M. Fullan), А. Харгрівз (A. Hargreaves), Р. Макміллан (R. Macmillan), Л. Дарлінг-Хаммонд (L. Darling-Hammond) та інших. Питання шкільного лідерства та розвитку лідерського потенціалу вчителя – агента змін вивчають Дж. Харрісон та Е. Лембек (J. Harrison, E. Lembeck), Г. Моллер та М. Каценмейер (G. Moller, M. Katzenmeyer), К. Луїс та Г.Маркс (K. Louis, H. Marks), Д. Рівз (D. Reeves) та інші науковці.

Окремі аспекти проблематики цієї статті висвітлюється в роботах українських компаративістів А. Сбруєвої, М. Бойченко, О. Пономаренко, Н. Мукан та ін. Спробуємо висвітлити зазначену проблему комплексно, урахувуючи здобутки українських учених у розробці цього питання.

Отже, **метою статті** є дослідження ролі лідерства шкільних учителів у досягненні успішного результату реформування шкільної освіти, визначення окремих концепцій шкільного лідерства, запропонованих науковцями США в останній чверті XX – на початку XXI століття; виокремлення цінних рекомендацій дослідників для творчого використання їх українськими освітянами в контексті запровадження Концепції «Нова українська школа».

Методи дослідження. Застосування загальнонаукових методів аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення дозволило з'ясувати сутність концепції лідерства вчителів у педагогіці США зазначеного періоду, надати характеристику типів (вимірів) лідерських якостей, визначити умови формування лідерства вчителів, які рекомендовано створювати на різних рівнях освітньої системи.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дослідники процесу реформування середньої освіти в США дійшли висновку, що створення успішних шкіл не може відбуватися шляхом простого запозичення закладами стратегій реформування, які спрацювали в іншому шкільному середовищі. Так, на підтвердження зазначеного, Р. Макміллан (R. Macmillan) звертається до періоду інтенсифікації пошуку ефективних стратегій удосконалення шкіл у США у 90-х роках XX століття, коли однією з найпоширеніших практик місцевих урядів в управлінні школами стало переведення ефективних керівників успішних шкіл до проблемних закладів (*rotating principles*), оскільки поширювалася думка, що саме діяльність сильного керівника є запорукою вдосконалення школи. Очікувалося, що нові директори успішно запровадять низку змін та виведуть заклад на новий якісний рівень.

Узагальнюючи провальні результати такої ініціативи, науковець указує на непередбачене зіткнення намірів нових керівників з потужною силою сформованої культури закладів. Очевидною стала істина: керівники не є одноосібними лідерами в школах; не їм належить виключне право на вираження бачення колективу, вони не мають монополії на володіння «здоровим глуздом» організації, що є сукупністю уявлень, поглядів, способів мислення, необхідних для оцінки подій. Кожне середовище формує власний лідерський потенціал з учителів, які явно або імпліцитно допомагають сформувати шкільну культуру та відстоюють її право на існування. Саме такі вчителі-лідери є головними провідниками інновацій у шкільних організаціях (Macmillan, 2000, с. 69). Отже, особливий контекст роботи кожної школи, тобто її специфічна культура, кардинально впливає на поведінку та мислення всіх учасників навчального процесу – учнів, учителів, адміністрації. Постає питання розвитку шкільного лідерства як ефективного важеля в досягненні успішного результату запровадження змін у школах та, отже, пошуку ефективних моделей розвитку шкільного лідерства.

Охарактеризуємо окремі визначення сучасними науковцями поняття «вчитель-лідер», який працює в умовах постійних непередбачених змін.

Д. Рівз, створюючи узагальнений портрет учителів-лідерів, указує на їхню системотворчу роль та метафорично називає їх «осередками мереж великої продуктивності» (the superhubs of networks of great performance), оскільки, працюючи тихо й непомітно, без офіційних адміністративних уповноважень, неформально здійснюють керівництво, надають цінні професійні консультації всім, хто звертається за допомогою в системі та поза нею. Саме такі вчителі-лідери, а не адміністратори закладу, часто виступають радниками в розв'язанні складних педагогічних проблем, працюють із різними місіями волонтерами в місцевих комітетах та суспільних організаціях (Reeves, 2008, с. 20-21). М. Гладуел (M. Gladwell) називає їх знавцями або експертами (mavens), «соціально-мотивованими носіями інформації», авторитетними колегами, яких завжди можна знайти в кожному закладі та які знаходяться поза ієрархічною системою організації (Gladwell, 2002, с. 60 – 69).

Концепт «лідерство» в сучасній американській культурі вважається соціальною цінністю та вихідним параметром досягнення успіху в професійному та особистому житті. Тому й учитель є не лише штатною одиницею закладу, що надає освітні послуги. Сучасна культура вчительської практики відхиляє індивідуалізм та ізоляцію, які зазвичай були притаманні роботі вчителя та часто підтримувалися історіями про кращий досвід окремих учителів. Проте відбувається підтримка кращих команд та ефективних командних зусиль у запровадженні нових практик. Наразі успішність учителювання вимірюється здатністю до творчої колективної роботи, володінням високої культури взаємодії в групі однодумців, готовністю сприймати та поширювати інновації, прагненням до якісно нових змін, постійно навчаючись та отримуючи новітні знання. Саморозвиток та самоактуалізація – провідні характеристики особистості вчителя як носія соціальних цінностей та агента освітніх змін (Пономаренко, 2013, с. 203). Науковим підґрунтям для формування такого погляду на роль учителів у закладах освіти стала запозичена з науки про менеджмент концепція організації, що навчається, де спільні зусилля зосереджено на розвитку лідерських якостей усіх членів педагогічного колективу.

Отже, розвиток шкільного лідерства є динамічним процесом, спрямованим на роботу шкільного закладу як навчальної спільноти з чітко визначеними цілями, пріоритетами, установками та цінностями, зі сформованим спільним баченням стратегій розвитку закладу, високим рівнем колегіальності та організаційної культури й готовністю працювати в умовах змін. Учитель у такому середовищі є не просто виконавцем освітніх політичних рішень, а ініціатором та реформатором, що змінює практику на краще.

На нашу думку, цікавим доповненням до портфолію сучасного вчителя-лідера є розгляд вимірів (типів) феномену лідерства в освітніх організаціях Д. Рівза. Науковець стверджує, що запропонований підхід у вигляді

характеристик ключових лідерських якостей допоможе адміністраторам та вчителям скористатися перевагами сильних сторін та створити додатковий потенціал для посилення слабких аспектів діяльності (Reeves, 2006, р. 33). Узагальнену характеристику кожного виміру лідерства подано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Виміри лідерства в освітніх організаціях (за Д. Рівзом)
(Reeves, 2006, с. 33-62)**

Тип лідерства	Коментар
Лідерство передбачення (visionary leadership)	Сформоване чітке та переконливе бачення власної професійної діяльності, визначені дії, які сприяють його реалізації; «бачення – основа архітектурного проекту», «сформоване бачення допомагає людям осмислити себе як складову більшого середовища»
Лідерство у стосунках (relational leadership)	Ґрунтується на міжособистісних якостях лідера, які підкріплюються довірою та чесністю, що є основою будь-яких тривалих стосунків; «ефективний лідер уміє слухати співрозмовника, не перериває його, не показує упередженість, поважає конфіденційність отриманої інформації, виявляє справжнє співчуття шляхом обережного та обміркованого розпитування»
Системне лідерство (systems leadership)	Системне мислення дозволяє освітянам зрозуміти складність шкільного середовища як системи, побачити взаємодію між її компонентами та застосовувати такий підхід для аналізу діяльності організації, умілої розстановки пріоритетів, знаходження ефективних важелів управління складними ситуаціями, запобігання конфліктам та негативним результатам
Рефлексивне лідерство (reflective leadership)	Рефлексія є запорукою вдосконалення практики роботи: кожному вчителю потрібно знаходити час на обмірковування власної діяльності, на визначення маленьких перемог або причин неуспішних починань, на розпізнавання протиріч між власним баченням та реальною практикою, на те, щоб вчасно помітити нові тенденції у ставленні до роботи. Ведення щоденника із записом думок допоможе також у розробці плану подальшого професійного зростання
Співробітницьке лідерство (collaborative leadership)	Ґрунтується на припущенні, що рішення мають прийматися колегіально, через співпрацю з одностудцями; системні вдосконалення без взаємодії не можливі. Процес прийняття рішень у кожній організації відбувається на трьох рівнях: 1) рішення, що приймаються окремим учителем; 2) колективні ухвали вчителями спільно з адміністрацією; 3) односторонні адміністративні рішення, які є питаннями безпеки або захисту цінностей. Другий рівень є визначальним: розвиток колегіальних стосунків та посилення зв'язків між індивідами, групами та організаціями створює потенціал для успішного управління змінами

Продовження Таблиці 1

Аналітичне лідерство (analytical leadership)	Передбачає розвинуті навички критичного мислення для обробки інформації, навіть якщо вона переконлива на перший погляд; лідери розуміють, що навіть в інтенсивному аналітичному середовищі співпраця є запорукою успіху груп та організацій; найбільш складні аналітичні завдання вимагають найбільших рівнів співпраці
Комунікативне лідерство (communicative leadership)	Розвинуті письмові та усні комунікативні навички – складова іміджу ефективного лідера в організації; комунікація можлива також за допомогою технологій (голосова пошта, електронна пошта, соціальні мережі тощо) для спілкування з широкою аудиторією або нетехнологічними засобами (особисті листи-подяки, листи, написані від руки, листівки тощо)

Науковець звертає увагу на той факт, що виміри лідерства не є переліком обов'язкових досконалих рис особистості людини, за якою відбувається її самооцінка або на здобуття яких зорієнтовані подальші життєва та професійна траєкторії розвитку людини. Ці виміри описують компоненти лідерства, бажані для ефективної роботи кожної організації як складної системи, але всі вони в комплексі рідко присутні в структурі однієї особистості. Жоден лідер, зазначає науковець, не може відповідати всім критеріям, проте знання типології лідерства може допомогти в доборі членів команди, кожен із яких, виявляючи сильну рису (певний вимір), компенсує відсутність або нестачу іншої, так кожен вимір забезпечується окремим членом команди (Reeves, 2006, с. 34).

Виявити лідерські якості вчителів допомагає їх залучення до виконання широкої сукупності ролей у навчально-виховному процесі школи та поза її стінами. У межах формального лідерства вчителям пропонуються членство в раді школи, керівництво предметними секціями, представництво від учительської спілки в шкільній раді, наставництво молодих учителів, керування програмами з оцінювання навчальних досягнень учнів тощо. Займаючи посади, учителі представляють інтереси школи в управлінських структурах округів та районів, захищають професійні та соціальні інтереси вчителів, започатковують проекти з професійного розвитку колег, сприяють підвищенню ефективності процесу прийняття рішень у школах (Leithwood & Riehl, 2003, с. 15-16). Неформальне лідерство, як зазначалося вище, спрямоване в основному на надання професійної допомоги в розв'язанні складних шкільних проблем, на сприяння реалізації нових проектів, які стосуються місії школи (Harrison & Lembeck, 1996, с. 111). Якою б не була форма поширення лідерських уповноважень серед членів громади, цей процес безпосередньо впливає на поступове перетворення школи з бюрократичної організації на організацію, що навчається, коли набуття нових знань, у тому числі в аспекті лідерських функцій, стає предметом постійної уваги та турботи, а в

майбутньому може й сприяти формуванню такої якості школи, як «загальношкільна готовність до лідерства» (Сбруєва, 2005).

Незважаючи на досить поширений досвід залучення вчителів до лідерства в школах у досліджуваний період, все ж таки науковцями було вказано на випадки низької ефективності зазначених практик. Серед основних причин недоліків учителів у виконанні ними лідерських функцій визначено відсутність знань про особливості процесу впровадження змін у школах; конфлікти та суперечки між неформальними лідерами-вчителями і, як наслідок, дискредитація самої ідеї співробітництва в умовах змін; перешкоди з боку адміністрації через небажання ділитися владою з учителями (Firestone & Fidler, 2002, с. 449-493).

За переконанням К. Луїса та Г. Маркса, для того, щоб відбувся повноцінний розвиток шкільного лідерства, потрібні певні сприятливі умови, зокрема такі: створення в школі атмосфери поваги до вчителя з боку адміністрації, колег, батьків; залучення вчителів до участі в прийнятті рішень з метою підвищення їхнього авторитету; створення атмосфери колегіальності та співпраці; залучення вчителів до інноваційної діяльності, постійний розвиток їхньої професійної компетентності; достатні фінансові ресурси для виконання вчителями професійних обов'язків; розуміння й підтримка вчителями загальношкільних цілей тощо.

Зазначені умови, на думку фахівців, активізують професійний розвиток учителів та сприяють підвищенню ефективності навчального процесу (Louis & Marks, 1998, с. 532-575).

Висновки іншого експерта-освітянина Д. Рівза перегукуються в окремих аспектах з поглядами К. Луїса та Г. Маркса. Проте, для отримання бажаного результату змін на рівні школи недостатньо. Організація системного підходу на всіх освітніх рівнях – не тільки шкільному, а й на рівні округу, штату та країни – посприяє повноцінному розвитку вчительського лідерства.

Представимо вибірку найбільш цікавих, з нашого погляду, міркувань дослідника (Reeves, 2008, с. 70-86).

На рівні школи: адміністрації рекомендовано сприяти створенню внутрішньошкільної мережі з обміну кращими практиками вчителювання для подолання ізолюваності вчителя. Для поширення ефективного досвіду серед учителів пропонуються такі техніки:

- ведення спільних журналів для рефлексій над проблемними питаннями;
- збори вчителів не для адміністративних повідомлень, а для обміну думками з професійних питань;
- створення щорічного звіту-книги найефективніших зразків вчителювання, де внеску кожного педагога до загального доробку школи присвячена одна сторінка. Такий буклет презентується як підсумок

професійного зростання вчителів у кінці навчального року та як вітальний подарунок новачкам на його початку;

- започаткування клубу найкращого досвіду із залученням учнів до його роботи: урахування думки учнів про діяльність учителів позитивно впливає на їхнє навчання, вони відчують себе частиною шкільної спільноти, це також підвищує ентузіазм учителів;

- на кожному засіданні, семінарі, нараді залишати час для обміну думками; навіть якщо культура співпраці в школі ще не сформована, заохочувати вчителів розповідати про кращі практики анонімно, а потім оприлюднювати їх. Такий спосіб анонімності захистить учителя від звинувачень у саморекламі з боку колег.

На рівні району:

- відмовитися від поняття «середні показники» шкіл або округів у формуванні бази даних, оскільки звітність, зорієнтована на обробку інформації з метою отримання середнього показника, ніколи не надає освітнім політикам та практикам реальної картини речей і, що важливо, не інформує про ефективні практики вчителювання. Клас та учні мають бути базовою одиницею аналізу в усій документації округу, у планах з професійного розвитку або в будь-яких ініціативах зі шкільного лідерства;

- усебічно сприяти посиленню значимості вчителя та формувати культуру поваги до нього, для цього необхідно: збирати та поцінювати зразки високої професійної майстерності педагогів; підтримувати свободу їхніх думок та суджень; довіряти досвіду вчителів та користуватися їхніми ідеями для впровадження змін; заохочувати інноваційні практики; підтримувати постійний зворотний зв'язок із учнями, педагогами та адміністрацією закладів; цінувати особистість кожного вчителя; формувати відчуття єдності вчителів через їх включення до спільних професійних та соціальних мереж; бути толерантним до розмаїття їхніх думок, суджень, пропозицій, розглядати їх як нові перспективи; заохочувати відкрито висловлювати думки без страху бути покараним тощо. Головне управління округу повинно стати «архітектором мереж», де поширюються найкращі зразки вчителювання та де максимально долається ізоляваність кожного вчителя.

На національному рівні:

- сприяти проведенню досліджень із актуальних питань навчання й виховання учнів та поширювати їх по всій освітній системі. Тематика досліджень може бути різноманітна: оцінювання навчальних результатів учнів, їхньої поведінки в школі, залучення батьків до участі в роботі шкільної громади, ефективність навчальних програм тощо. Так, наприклад, у США створено веб-сайт What Works Clearinghouse, що є акумулятором таких досліджень, до яких застосовуються певні стандарти, що дає можливість зрозуміти, чи спираються результати досліджень на поодинокі випадки чи підкріплені чисельними зразками;

- освітні рішення, прийняті національним урядом, повинні бути науково-обґрунтованими, принаймні це стосується проектів, які фінансуються урядом; не допускати ситуацій, коли критеріями для прийняття рішень виступають суб'єктивні судження освітніх політиків або не підтверджена фактами інформація;

- розширити межі досліджень, ініційованих на національному рівні, із залученням результатів аналізу різних аспектів навчально-виховного процесу, проведеного вчителями з метою його вдосконалення (action research). Для отримання обґрунтованих та вагомих висновків дослідження не можуть бути обмеженими розглядом однієї проблеми або залученням лише однієї школи. Коли такі дослідження стануть частиною національної наукової методології, буде встановлений зв'язок між наукою та практикою;

- національні уряди можуть посприяти укоріненню практики обміну ідеями, учителями, дослідженнями та досвідом учителювання як у межах країни, так і за кордоном. Така співпраця може набути статусу «національного ярмарку проектів», де вчителі поширюють найбільш ефективні професійні напрацювання та навчаються в колег, які щоденно мають справу зі схожими викликами, але залучають інші стратегії для розв'язання проблем. Отже, національний уряд стає ініціатором та творцем міжнародної мережі навчання вчителів-лідерів.

Висновки. Багаторічний досвід реформування освітньої системи в США довів, що сучасна школа має гостру потребу в ініціативних, відповідальних, компетентних учителях-лідерах, які є творцями унікальної шкільної культури та виконавцями головних ролей на всіх рівнях освітньої системи: під час впровадження змін у школах, поширенні інноваційних практик у професійних міжшкільних мережах, формування освітньої політики на державному рівні. Для того, щоб учитель набув лідерських якостей та перетворився на справжнього агента змін, нагальною потребою визнається його постійний професійний розвиток. Основою професійного росту вчителя повинно стати щоденне спостереження за кращими практиками колег, відкритий обмін думками та рефлексія про власні здобутки і невдачі. Формування лідерського потенціалу вчителів не може обмежуватися лише рівнем школи. Ініціативи адміністрацій округів, штатів та уряду країни повинні набути системного характеру з метою забезпечення всебічної підтримки вчителів та сприяння виховання поваги до вчительської праці з боку суспільства. Рекомендації педагогів США щодо розвитку лідерства вчителів можуть бути творчо використані українськими освітянами під час розробки стратегій впровадження освітніх змін у закладах середньої освіти, зокрема запровадження Концепції «Нова українська школа».

ЛІТЕРАТУРА

1. Пономаренко, О. В. (2013). Лідерський компонент у педагогічній практиці студентів (досвід США). *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2, 202-205 (Ponomarenko, O. V. (2013). Leadership component in the fieldwork of student teachers (the USA experience). *Mykola Gogol Nizhyn State University Bulletin*, 2, 202-205).
2. Сбруєва, А. А. (2005). Недоліки сучасних освітніх реформ. *Шлях освіти*, 2, 16-22 (Sbruieva, A. A. (2005). The weaknesses of modern educational reforms. *Way of Education*, 2, 16-22).
3. Andrew, M. D. (1974). *Teacher Leadership: A Model for Change*. Association of Teacher Education, Washington, D.C., Bulletin 37.
4. Carlson, R. (1996). *Reframing and reform*. New York: Longman.
5. Darling-Hammond, L. (1995). Police for restructuring. In A. Lieberman (Ed.), *The work of restructuring schools*, (pp. 157-166). New York: Teachers College Press.
6. Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer Press.
7. Firestone, W. A., Fidler, J. L. (2002). Politics, community and leadership in school-university partnership. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38 (4), 449-493.
8. Gladwell, M. (2002). *The Tipping point: How little things can make a big difference*. Boston: Back Bay Books.
9. Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Toronto: University of Toronto Press; New York: Teachers College Press, London: Cassell.
10. Harrison, J. W., Lembeck, E. (1996). Emergent teacher leaders. In G. Moller, M. Katzenmeyer (Eds), *Every teacher is a leader. Realizing the potential of teacher leadership*, (pp.101-116). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
11. Leithwood, K., Riehl, C. (March 2003). What do we already know about successful school leadership. *Papers of the AERA division "A Task Force on developing research in educational leadership"*. AERA.
12. Louis, K., Marks, H. (1998). Does professional community affect the classroom? *American journal of education*, 106, 532-596.
13. Macmillan, R. B. (2000). Leadership Succession, Cultures of Teaching and Educational Change. In N. Bascia, A. Hargreaves (Eds), *The Sharp Edge of Educational Change: Teaching, Leading and the Realities of Reform*, (pp. 52-71). NY: Routledge Falmer.
14. Reeves, D. B. (2006). *Learning Leader*. Publisher: Houghton Mifflin Harcourt.
15. Reeves, D. B. (2008). *Reframing teacher leadership to improve your school*. ASCD.
16. Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.

РЕЗЮМЕ

Шихненко Екатерина. Развитие лидерского потенциала учителей в условиях изменений: из опыта реформирования школьного образования в США.

Статья посвящена рассмотрению вопроса о развитии лидерства школьных учителей в исследованиях педагогов США в последней четверти XX – начале XXI века. Целью статьи является выяснение роли лидерства школьных учителей в достижении успешного результата реформирования системы среднего образования в США. В работе использованы общенаучные методы анализа, синтеза, сравнения и обобщения, с помощью которых: выяснена сущность концепции лидерства учителей, охарактеризованы типы (измерения) лидерских качеств, определены условия формирования и развития лидерства учителей, которые рекомендуется создавать на разных уровнях образовательной системы. Сделан вывод о том, что каждая школьная среда формирует собственный лидерский потенциал из учителей-

носителей особой школьной культуры, следовательно, именно они являются главными проводниками инноваций в школьных организациях.

Ключевые слова: образование в США, лидерство, школьные реформы, учителя-лидеры.

SUMMARY

Shykhnenko Kateryna. Teachers' leadership potential development under the conditions of educational change: lessons from school reforms in the USA.

The article deals with the issue of school teachers' leadership development covered in the studies of the US educators in the last quarter of the XX – the beginning of the XXI century. Research on organization culture and its fundamental role in school improvement has highlighted the effectiveness of implementation of changes into school environments where teachers share common vision on work issues and understand the priorities of their schools' development, focus on continuous improvement of their own teaching and learning practices, support collegial decision-making and do not avoid challenges and complexities. It was found out that future belongs to schools which are able to trigger each teacher's leadership potential to exercise it in classroom environment, in school community, in local institutions of professional development or any other social settings. The aspect of the development of new school leaders who are ready to change out-of-date or ineffective practices, who are able to encourage colleagues to learn constantly in order to gain self-improvement has become meaningful in the USA pedagogy.

The purpose of the article is to clarify the role of school teachers in successful outcome of school reform in the United States. In this paper, scientific methods of analysis, synthesis, comparison and generalization are used to determine the essence of the concept of teacher's leadership, as well as to emphasize the characteristics of leadership qualities. It is concluded that each school environment forms its own teachers' leadership potential which represents special school culture so that teachers are considered to be the main change agents in school organizations.

The conditions for the teachers' leadership formation and development are recommended at the school, district, and national levels. It is emphasized that in order to become a leader and a true change agent, teachers' constant professional development is recognized as an urgent need. Daily observation of the best colleagues' practices, open exchange of thoughts and reflection on their own achievements and failures should become the basis for the teachers' professional growth.

Teachers' leadership potential development should not be limited only to the school level. The initiatives of district administrators, state and government authorities should be systematic in order to provide full support for teachers and promote social respect for teachers' profession. The recommendations of US educators regarding development of school leadership can be used creatively by Ukrainian educators when developing strategies for educational changes in schools.

Key words: education in the USA, leadership, school reforms, teacher leaders.