

Міністерство освіти і науки
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

**А.А. СБРУЄВА, І. А. ЧИСТЯКОВА,
Ю. І. САМОЙЛОВА**

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ
МЕРЕЖ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА США**

Монографія

СУМИ – 2019

УДК 373.091.12:005.591.6](410+73)

C-23

Друкується за рішенням Вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 5 від 13 грудня 2019 р.)

Редактори:

А. А. Сбруєва доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

І. А. Чистякова кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Рецензенти:

С. З. Романюк – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича;

Л. І. Тимчук – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри військової педагогіки і психології Військового інституту Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка;

О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Сбруєва А.А., Чистякова І. А., Самойлова Ю. І.

C-23 Організаційно-педагогічні засади діяльності та тенденції розвитку інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США: монографія. Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2019. 299 с.

ISBN 978-966-698-1

Монографія присвячена аналізу особливостей діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США. У науковому дослідженні з'ясовано теоретичні засади діяльності інноваційних шкільних мереж. Виокремлено історичні етапи розвитку інноваційних шкільних мереж у Великій Британії та США. Окреслено нормативні, змістові та процесуальні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США. Подано рекомендації щодо творчого використання прогресивного досвіду британської та американської систем середньої освіти в Україні.

Для викладачів закладів вищої освіти, керівників освіти, науково-педагогічних працівників, дослідників, аспірантів, студентів.

Monograph is devoted to the organizational and pedagogical bases of the activity of innovative school networks of Great Britain and USA. The theoretical bases of the activity of innovative school networks are analyzed in the monograph. The historical periods of innovative school networks development in Great Britain and USA are distinguished. The normative, contentive and processual bases of the innovative school networks activity are characterized. The proposals based on the positive conceptual ideas of the British and Americans school networking for the Ukrainian secondary education system on the national, local and institutional level are given.

For teachers of higher education institutions, educational leaders, scientific and pedagogical workers, researchers, graduate students, students.

ISBN 978-966-698-1

УДК 373.091.12:005.591.6](410+73)

© А.А. Сбруєва, І. А. Чистякова, І.В. Єременко, 2019

© Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ	10
1.1. Характеристика поняттєво-термінологічного апарату дослідження інноваційних шкільних мереж.....	10
1.2. Методологічні підходи та концептуальні засади дослідження діяльності інноваційних шкільних мереж	40
Висновки до розділу 1	53
РОЗДІЛ 2. ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА США	55
2.1. Історичні етапи розвитку інноваційних шкільних мереж Великої Британії.....	55
2.2. Історичні етапи розвитку інноваційних шкільних мереж США.....	72
Висновки до розділу 2	81
РОЗДІЛ 3. НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА США	83
3.1. Нормативні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії	83
3.2. Нормативно-правові засади діяльності інноваційних шкільних мереж Сполучених Штатів Америки	99
Висновки до розділу 3	113
РОЗДІЛ 4. ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА США	115
4.1. Змістові засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії	116
4.2. Змістові засади діяльності інноваційних шкільних мереж у США.....	133
Висновки до розділу 4	164
РОЗДІЛ 5. ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА США	166
5.1. Процесуальні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії	166

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

5.2. Процесуальні засади діяльності інноваційних шкільних мереж США	185
Висновки до розділу 5	206
РОЗДІЛ 6. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ В УКРАЇНІ	210
6.1. Нормативні засади діяльності інноваційних шкільних мереж в Україні	210
6.2. Змістово-процесуальні засади діяльності інноваційних шкільних мереж в Україні	218
6.3. Можливості використання прогресивного досвіду інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США в Україні	238
Висновки до розділу 6	247
ПІСЛЯМОВА	250
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	255
ДОДАТКИ	287

ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап цивілізаційного розвитку характеризується новим типом соціальної структури та новою формою соціальної організації людей, яка дістала назву мережевого суспільства. Розвиток мережевого суспільства зумовлює якісно нові підходи до організації інноваційної діяльності в системі освіти, вимагає налагодження якісно інших форм співпраці всіх зацікавлених сторін, однією з яких є інноваційні шкільні мережі (ІШМ). Необхідність інноваційного розвитку системи освіти та співпраці в означеному процесі суспільства, держави, місцевої громади, сім'ї, школи задекларовано в таких державних документах: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1996), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2013), закони України «Про освіту» (2017), «Про інноваційну діяльність» (2003), Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад (2002), Концепція «Нова українська школа» (2016) та ін.

Значний позитивний досвід розвитку ІШМ накопичено в розвинених країнах і, зокрема, у Великій Британії та США.

Доцільність наукового опрацювання організаційно-педагогічних засад діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США зумовлено необхідністю подолання низки *суперечностей* у розвитку системи вітчизняної середньої освіти:

- між потребою сучасного суспільства в розбудові мережевих структур інноваційного розвитку освіти та недостатнім рівнем наукового забезпечення якісних змін у вітчизняному освітньому просторі;
- між активними зусиллями щодо реформування вітчизняної освіти в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» та недостатнім рівнем використання прогресивного зарубіжного досвіду застосування мережевих технологій у системі освіти;
- між високим рівнем розроблення змістових і процесуальних засад мережування закладів середньої освіти у Великій Британії та США та недостатнім рівнем готовності українських закладів освіти, учителів та адміністраторів до співпраці з колегами в розвитку й поширенні інноваційного досвіду професійної діяльності.

Наукова проблема, що стала предметом вивчення, знаходиться в межах предметних полів таких галузей сучасної науки, як: соціальна філософія, політологія, освітня інноватика, освітній менеджмент,

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

дидактика, професійна педагогіка, порівняльна педагогіка тощо, що передбачає поліаспектний характер аналізу стану її дослідженості.

Провідними аспектами розгляду інноваційної діяльності сучасної школи в дослідженнях вітчизняних науковців стали такі: *теоретико-методологічний* (феномен саморегуляції як основу успішної педагогічної діяльності); О. Локшина (трансформаційні процеси в освіті зарубіжжя; зміст освіти в країнах ЄС, моніторинг якості освіти, компетентнісний підхід в освіті ЄС, аналіз освітньої політики); В. Паламарчук (інноваційні процеси в педагогіці); О. Попова (розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України у ХХ столітті); Л. Сущенко (педагогічні інновації: від стратегії до реалізації) та ін.); *соціально-філософський* (В. Андрущенко (інноваційний розвиток освіти); І. Бех (принципи інноваційної освіти); Л. Карамушка (психологія управління закладами середньої освіти); О. Колесова (інноваційна освіта в парадигмі інформаційних технологій); В. Кремень (філософсько-освітня діяльність: інноваційні аспекти), Н. Ничкало (теорія людського капіталу і педагогіка праці); С. Подмазін (особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз)) та ін.), *освітньо-політичний* (Г. Стасюк (регіональні пріоритети розвитку освітньої політики); В. Третьюк (пріоритетні завдання української освітньої політики); В. Химинець (аналіз особливостей інноваційної освітньої політики) та ін.); *управлінський* (Л. Ващенко (система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону), І. Гінсіровська (підготовка майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах); Я. Заворотня (організаційно-педагогічні засади інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом); С. Загородній (розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти); О. Козлова (управління процесом професійної підготовки майбутніх учителів); С. Ніколаєнко (теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України); Л. Омельченко (психологічна готовність майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційної діяльності); Н. Погрібна (педагогічні засади інноваційної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу); Т. Рожнова (управління професійно-технічним навчальним закладом на засадах інноваційних технологій), В. Хромова (зміст та структура готовності майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності) та ін.), *дидактико-технологічний* (О. Дубасенюк (освітні інноваційні технології у

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

процесі викладання навчальних дисциплін); А. Каташов (педагогічні основи функціонування інноваційного освітнього середовища ліцею); В. Курок (використання комп'ютерних технологій у процесі вивчення фахових дисциплін майбутніми фахівцями); О. Михайличенко (проблеми оптимізації навчального процесу та інноваційного навчання суспільних і гуманітарних дисциплін); О. Міхеєнко (застосування здоров'язміцнювальних методик та технологій у контексті компетентнісного підходу); О. Новак (особливості впровадження інноваційних технологій у практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів); Р. Савченко (інноваційні форми співпраці та співтворчості педагогів дошкільної освіти у рішенні завдань музичного виховання дітей); Л.°Тимчук (теоретико-методичні засади проектування цифрових наративів у навчанні майбутніх магістрів освіти), *професійно-педагогічний* (І. Богданова (професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій); М.°Бойченко (інноваційні технології у підготовці вчителів до роботи з обдарованими дітьми) Ю. Будас (підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри); О. Єременко (підготовка магістрів музичного мистецтва: теоретико-методологічні орієнтири її оновлення); Н. Зарічанська (підготовка майбутніх учителів філологічних дисциплін до інноваційної педагогічної діяльності); Д. Козлов (розвиток інноваційної культури майбутнього керівника закладу освіти); Ю. Лянной (шляхи покращення професійної практичної підготовки за допомогою вивчення новітніх технологій); О. Навроцький (інноваційні процеси у вищій школі України); О. Семенов (інноваційні підходи до розвитку академічної культури молодого дослідника); С. Стрілець (теоретико-методичні засади підготовки вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій); О. Чашечникова (інноваційні підходи до підготовки майбутнього вчителя математики); О. Шапран (система інноваційної підготовки майбутніх учителів в умовах навчально-наукових педагогічних комплексів) та ін.).

Важливими аспектами порівняльно-педагогічних розвідок, що є значимими для аналізу досліджуваної проблеми, визначено такі: стратегії реформування шкільної освіти та тенденції розвитку середньої освіти Великої Британії (Г. Алексевич, Н. Воскресенська, Б. Вульфсон, О. Джуринський, А. Досін, А. Кадушина, А. Кадирова, О. Локшина, І. Малицька, О. Матвієнко, А. Мисюк, О. Рибак, І. Романко, А. Сбруєва, С. Старовойт, В. Тхорик); інновації у змісті, формах та методах навчання в системі середньої освіти Великої Британії (Г. Алексевич, Н. Балацька,

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

О. Локшина та ін.); питання інноваційних змін у професійно-педагогічній підготовці британських вчителів (Н. Авшенюк, І. Задорожна, Ю. Кіщенко, А. Парінов, А. Соколова, Н. Яцишин та ін.). Окремі аспекти розвитку інноваційних процесів у системі середньої освіти Великої Британії стали предметом досліджень вітчизняних компаративістів О. Кузнецової (мовна освіта), О. Мілютіної (полікультурна освіта), М. Гурій (громадянська освіта), Г. Марченко (екологічна освіта), Р. Сойчук (трудове навчання), С. Коваленко та Г. Григор'євої (освіта дорослих).

Система освіти США стала предметом спеціальних досліджень таких вітчизняних науковців, як І. Бабенко (соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей у школах США); Н. Бідюк (теорія і практика професійного навчання безробітних у США); О. Білецька (іншомовна освіта у середніх навчальних закладах США: полікультурний контекст); М. Бойченко (тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США); І. Ветрова (розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина ХХ століття)); Т. Гладка (стратегічні цілі освітньої політики США); Г. Довгополова (культура американської школи в контексті реформи середньої освіти США 80-х років ХХ – початку ХХІ століття); О. Заболотна (соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США); О. Літвінов (сучасні тенденції формування змісту освіти в державних школах США); Н. Мукан (професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США); О. Плахотнюк (Концепції виховання в системі шкільної освіти США); А. Сбруєва (нові підходи до створення альтернативних шкіл: сучасний досвід реформування середньої освіти США); Н. Собчак (зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США); Н. Чорна (оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США); К. Шихненко (розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці США (кінець ХХ - початок ХХІ століття)); М. Шутова (проблеми реформування загальної середньої освіти в США (1950-ті - 1990-ті рр.)); Л. Яворська (Підготовка молоді до сімейного життя в США) та ін.

Значний внесок у дослідження діяльності ІШМ у розвинених країнах зроблено зарубіжними дослідниками: Р. Бурт (R.°Burt), С. Боргатті (S.°Borgatti), Х. Ван Аальстом (Van Aalst Н. F.), М. Вест (M.°West); П. Вольстеттер (P.°Wohlstetter), Д. Джексон (D.°Jackson), М. Джоплінг (M.°Jopling); М. Ейнскоу (M.°Ainscow); А. Ліберман

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

(А.°Lieberman), Д. Рейнолдсом (D.°Reynolds), В. Сейлор (W.°Sailor); П. Фостер (P.°Foster); М. Хадфілд (M.°Hadfield), Д. Харгрівзом (D.°Hargeaves), Д. Хопкінсом (D. Hopkins), Дж. Чепменом (C.° Chapman) та ін.

Актуальністю проблеми підвищення ефективності інноваційної діяльності у вітчизняній середній освіті та відсутністю фундаментальних наукових розвідок зарубіжного досвіду у сфері діяльності інноваційних шкільних мереж зумовлено вибір теми дослідження: «Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США».

З огляду на актуальність завдань трансформації освіти України в умовах інтеграції до європейського та світового освітнього просторів, запровадження інноваційних освітніх технологій у практику, на глобальний вплив процесів, що відбуваються в освіті в розвинених англійських країнах, зокрема Великій Британії та США, на освітню політику переважної більшості держав, а також недостатній рівень розробленості даної проблеми, нами з'ясовано організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США й визначено можливості творчого використання елементів прогресивного британського та американського досвіду в аспекті досліджуваної проблеми в Україні. Під організаційно-педагогічними засадами діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США розуміємо основні положення та принципи, що визначають особливості їх діяльності.

З метою конкретизації організаційно-педагогічних засад досліджуваного феномену виокремлено теоретичний, нормативний, змістовий та процесуальний аспекти його розгляду.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ

1.1. Сучасні теоретичні засади діяльності інноваційних шкільних мереж

Вивчення особливостей діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США передбачає тлумачення базових понять дослідження. Загальна логіка викладу поняттєво-термінологічного апарату зумовлена специфікою проблеми. Провідним поняттям нашого дослідження є – «організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж». Ми структуруємо організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж на теоретичні, нормативні, змістові та процесуальні засади (див. рис. 1.1)



Рис. 1.1. Структура організаційно-педагогічних засад діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Теоретичні засади діяльності інноваційних шкільних мереж розглядаємо в контексті теорій мережевого суспільства (Б. Велман, Я. ван Дійк, М. Кастельс та ін.), мережевого менеджменту (М. Хадфілд та ін.), теорії інноваційних шкільних мереж (Х. ван Аальст, С. Дей, Д. Джексон, Т. Кантвел, Д. Хопкінс та ін.).

Нормативні засади діяльності інноваційних шкільних мереж досліджуються шляхом вивчення нормативних документів Великої Британії та США, які приймаються на різних управлінських рівнях (національному, регіональному, локальному), регламентують їх діяльність, та адміністративних і управлінських характеристик діяльності ІШМ.

Змістові засади досліджуваного феномену передбачають з'ясування сутності освітніх інновацій, що поширюються за допомогою мережевої технології. У роботі охарактеризуємо

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

інноваційні методи, засоби, прийоми процесу навчання в шкільних мережах Великої Британії та США.

З'ясування сутності *процесуальних засад* діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США зумовлене особливостями побудови шкільних мереж як організаційної структури й вимагає характеристики форм поширення мережевого навчання в ІШМ, а також визначення типів мережевого менеджменту та мережевого лідерства.

У даному розділі зупинимося на розгляді теоретичних засад діяльності інноваційних шкільних мереж, а нормативні, змістові та процесуальні засади є предметом розгляду наступних розділів.

Головними поняттями, що утворюють смислову структуру даного дослідження, є такі: «інновація», «освітня інновація», «мережеве суспільство», «мережа», «шкільна мережа», «традиційна шкільна мережа», «інноваційна шкільна мережа».

Термін «інновація» запозичений з латинської (*innovatio*) і означає «нововведення». Сутність терміну «інновація» тлумачиться неоднозначно сучасними дослідниками.

Попередній аналіз літературних джерел свідчить про варіативність підходів до тлумачення означеного поняття й відповідно безліч його визначень. В академічній літературі існує понад 60 визначень цього терміна.

Так, у «Словнику іншомовних термінів» знаходимо такі значення поняття «інновація»: 1) нововведення в галузі економіки, техніки тощо на основі досягнень науки й передового досвіду; 2) нове явище в мові (мовозн.). (Словник іншомовних слів, 2000, с. 230).

У Законі України «Про інноваційну діяльність» поняття «інновація» трактується як «новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери» (Закон України «Про інноваційну діяльність»). Тобто, у становленні інноваційної освіти в Україні інновації пов'язуються насамперед з конкретними соціальними змінами, до яких вони призводять. Інновація – це, передусім те, що змінює середовище її впровадження. Такий підхід дає основи для розуміння інновацій в освіті як цілеспрямованих змін щодо її вдосконалення (Марущенко, 2004, с. 8).

Згідно з міжнародними рекомендаціями («Керівництвом Фраскати»^о – документом, прийнятим Організацією Економічного

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Співробітництва та Розвитку в 1993 році), поняття «інновація» визначається як «кінцевий результат інноваційної діяльності, що одержав втілення у вигляді нового або вдосконаленого продукту чи технологічного процесу, що використовується в практичній діяльності або в новому підході до соціальних послуг» (Innovation Policy, 2011).

У результаті термінологічного аналізу поняття «інновація» можемо стверджувати, що в сучасній науковій літературі поширені такі підходи до його визначення:

- статичний, де інновація виступає як «інновація – продукт», тобто як результат інноваційного процесу у вигляді нової техніки (продукції), технології, нового методу, що впроваджується на ринку;

- динамічний, де інновація виступає як «інновація – процес», тобто в динаміці процес розглядається як сукупність дій, що охоплюють дослідження, проектування, розроблення, організацію виробництва, комерціалізацію і поширення нових виробів, технологій, принципів замість існуючих;

- вузький, коли інновація ототожнюється з новою технікою, технологією, промисловим виробництвом;

- розширений, коли інновація розглядаються як прибуткове використання ідей, винаходів у вигляді нових продуктів, послуг, організаційно-технічних і соціально-економічних рішень виробничого, фінансового, комерційного характеру.

Аналіз трактувань, поданих в розвідках провідних зарубіжних учених-класиків, дозволив дійти висновку, що вони розуміють досліджуване поняття як явище (П. Лемерль); як зміни (Ф. Ніксон); як комплексний процес (Б. Твісс, Д. Тідд).

Отже, П. Лемерль вважає інновацію новим продуктом або послугою, способом їх виробництва, нововведенням в організаційній, фінансовій, науково-дослідній та інших сферах, будь-яке вдосконалення, що забезпечує економію витрат або додатковий елемент для такої економії (Лемерль, 1982, с. 67).

Ф. Ніксон стверджує, що інновація – це сукупність виробничих, технічних і комерційних заходів, які ведуть до появи на ринку нових та вдосконалених промислових процесів і обладнання (Innovation, 2002).

Дж. Тідд та Б. Твісс зазначають, що інновація – це процес перетворення можливостей на ідеї, які широко впроваджуються у практику; інновація – процес, у якому інтелектуальний товар: винахід, інформація, ноу-хау або ідея набуває економічного змісту (Tidd, Bessant et al., 2001).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне звернутися до наукового доробку американського вченого Е. Дандона. Науковець підкреслює, що характеристикою феномену інновації є його комплексність і багатовимірність. На його думку, для свого визначення категорія «інновація» вимагає освітньо-філософського, навчально-технологічного, науково-дослідного, фінансово-економічного, управлінського, маркетингового, соціокультурного концептуально-поняттєвого апарату. «Інновація – це не просто втілення нової технології чи покращення певного продукту. Вона ніколи не є одновимірною. Інновація включає безліч факторів: знаннєвий, технологічний, маркетинговий, дистриб'юторський, споживацький. Мало створити новий продукт, необхідно також навчити споживача ним користуватися, отримувати від нього користь, покращувати за його допомогою якість власного життя» (Dundon, 2002, с. 8).

Для більш глибокого розуміння досліджуваного поняття вважаємо за необхідне звернутися до наукових праць таких зарубіжних учених, як Дж. Весхофф, Г. Бергманн та Дж. Дауб, С. Альберс, Дж. Хаушїлд, О. Гасманн та П. Саттер. Згідно з їхніми дослідженнями, інновації мають вирішальне значення для створення нових продуктів і процесів, для підвищення рентабельності й ринкових позицій, для конкуренції з опонентами та/або підвищують користь для клієнта (інноваційного користувача). Нововведення можна розглядати з двох точок зору. Перспектива «макро» означає, що інновація є «новою» для всіх (ринку, економіки, підприємства), у той час як «мікро» інновація є «новим для користувача», (Vesshoff, 2010, с. 16; Bergmann, Daub, 2008, с. 63; Albers, 2005, с. 6 & Hauschild, 2005, с. 31; Gassman, Sutter, 2002, с. 112).

Таким чином, як стверджують дослідники, інновація – це не просто нові продукти/процеси/процедури, але й удосконалення, які доповнюватимуть, відкриватимуть або поліпшуватимуть нові підходи. Отже, типи інновацій можна розділити на:

- 1) «базові інновації», що впливають з абсолютно нового розуміння або досвіду;
- 2) «оптимізаційні інновації», розробка нових компонентів;
- 3) «адаптаційні інновації», які інтегрують нові екологічні, соціальні, правові або технологічні стандарти в існуючі продукти;
- 4) «еволюційні інновації» – поетапні розширення ключових технологій;
- 5) «революційні інновації», які представляють значну зміну від останнього «статус-кво» продукту (Bergmann, Daub, 2008, с. 62).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Принагідно, вважаємо за доцільне зацентувати увагу на необхідності розрізнення понять «інновація», «реформа», «зміни», оскільки зазначені терміни часто використовуються як взаємозамінні (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика понять «інновація», «реформа», «зміни» (Cerna, 2014)

	інновація	реформа	зміни
визначення	Реалізація поліпшення ідеї, знання та практики	Структурований і свідомий процес вироблення змін	Трансформація є призначеним ненавмисним явищем
ключові характеристики	Мається на увазі новизна і приносить користь	Виробляє зміну (хоча в деяких випадках лише мало або взагалі не виробляє)	Є історичним, контекстуальним і процесуальним
типи	Процес, продукт, маркетинг Організаційні	Інкрементальний, радикальний або системний за формою	Диференційований за темпами (безперервний або епізодичний) і сфера дії (конвергентний) або радикальний)

Отже, у більшості наукових джерел інновації визначаються не тільки як реалізація нових ідей, знань і практик, але й їх удосконалення (Kostoff, 2003; Mitchell, 2003). Відповідно інновації відрізняються від реформ або змін тим, що останні не обов'язково означають застосування чогось нового і не передбачають застосування покращених ідей або знань (King and Anderson, 2002).

Х. Мелчор (Melchor, 2008) припускає, що реформа є лише одним із способів отримання змін; вона передбачає особливий підхід до вирішення проблем. Іноді зміни, що відбуваються в організаціях, є ключовими частинами реформи, проте реформи також можуть призвести до незначних змін або їх відсутності. До того ж, зміни можуть бути спеціально організованим або ненавмисним явищем, тоді як реформа є структурованим і свідомим процесом вироблення змін, незалежно від її ступеня. Реформи можуть відбутися в політичних, економічних, соціальних та адміністративних сферах і містити ідеї про проблеми й рішення. Вони зазвичай розуміються як ініціативи, що йдуть з вершини системи або організації.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

У зв'язку із зазначеним вище констатуємо, що тлумачення поняття «інновація» зустрічається в різних контекстах і галузях життя, але найбільш поширеним, на наш погляд, є визначення дане експертами ОЕСР-Євростат (OECD-Eurostat, (2005). Так, у «Рекомендаціях Осло: Керівництво для збору та інтерпретації інновацій» досліджуваний феномен потрактовується як «реалізація нового або значно покращеного продукту (товару чи послуги) або процесу, новий метод маркетингу, або новий організаційний метод у практиці ведення бізнесу, організації робочого місця або зовнішніх відносин» (OECD-Eurostat, (2005).

На нашу думку, це визначення може застосовуватися з невеликими модифікаціями до системи освіти. Відтак, освітні організації, такі як школи, університети, навчальні центри тощо, можуть запровадити:

1) нові продукти та послуги, а саме: новий навчальний план, підручники або освітні ресурси тощо;

2) нові процеси надання послуг, такі як використання ІКТ під час електронного або дистанційного навчання;

3) нові способи організації процесу навчання, такі як ІКТ для спілкування зі студентами та батьками;

4) нові маркетингові методи, наприклад, диференційоване ціноутворення в аспірантурі.

У контексті цього дослідження доречним, як нам видається, є визначення причин, через які інновації в освітніх системах є сьогодні нагальною необхідністю. Експерти ОЕСР до таких причин відносять:

- освітні інновації можуть покращувати навчальні результати та якість освітніх здобутків;

- інновації можуть сприяти в різних країнах встановленню більш відкритої освіти з рівним доступом до якісних освітніх послуг;

- інновації допомагають освітнім установам витримувати жорстку конкуренцію, яка подекуди є не менш потужною, ніж серед виробничих та комерційних суб'єктів;

- тільки інноваційна освіта може давати адекватні відповіді на ті виклики, що постають у сучасному глобальному та швидко змінному соціальному середовищі (Vincent-Lancrin, Karkkainen, Pfothenauer, Atkinson, Jacotin, Rimini, 2014, p. 21).

В Енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя, інновації в освіті визначаються як процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану (Енциклопедія освіти, с. 338).

Логіка даної наукової роботи вимагає акцентування уваги на тлумаченні освітніх інновацій американськими дослідниками. Інновації зазвичай розуміють як «[...] успішне впровадження нової речі або методу» (Brewer and Tierney, 2012, p. 15). Р. Еванс та П. Лепмен зазначають, що по суті, «[...] інновації мають два субкомпоненти. По-перше, існує ідея або предмет, який є новим для конкретної особи або групи, і, по-друге, існує зміна, яка є результатом прийняття об'єкта або ідеї» (Evans, Leppmann, 1970, p.°16). Отже, у зарубіжній науковій думці наголошується, що інновація вимагає трьох основних кроків: ідея, її реалізація та результат, який є наслідком виконання ідеї, і призводить до змін.

За даними Управління освіти США, «існують інновації в організації та управлінні системами освіти, на прикладі шкільних систем підзвітності. Існують інновації в навчальних методах або системах доставки, таких як використання нових технологій у класі. Існують інновації в підборі й підготовці вчителів. Цей список продовжується» (US Department of Education, 2004).

У зарубіжній академічній літературі існує думка, що освітня інновація стосується всіх зацікавлених сторін: учнів, батьків, учителів, освітніх адміністраторів, дослідників і політиків і вимагає активної участі й підтримки.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що інновації розглядаються вченими як суб'єктивний та об'єктивний фактори педагогічної діяльності. Отже, все залежить від рівня та способу розв'язання педагогічної проблеми. Незважаючи на різноманітність підходів до визначення освітніх інновацій, є низка спільних позицій щодо визначення сутності цього явища. Так, французький науковець Ф. Крос (Cros, 1999) у своїй доповіді «Інновації в освіті: управління майбутнього», представленій на семінарі «Навчання майбутнього», що проводився в Японії у 1997 р., виділив чотири основні ідеї, що утворюють парадигмальний підхід до виявлення освітніх інновацій:

1) *ідея новизни*. Новизна розглядається як форма творчості, тобто це й нове творче рішення в сфері освітньої політики, і творчий шлях оновлення змісту освіти, і створення нової організаційної культури в навчальному закладі, і нова ідея подолання проблем в управлінні навчальним закладом. Новизна відіграє ключову роль у

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

визначенні інновацій, хоча досить часто виникають сумніви щодо оригінальності нововведення та його необхідності;

2) *ідея вирішення проблем*, що пов'язані із задоволенням соціальних потреб. Інновації повинні бути гарантом створення рівних можливостей для всіх учасників навчально-виховного процесу. Ідеї інновації покликані підвищити якість навчання й виховання дітей, тобто метою будь-якого нововведення є підвищення ефективності педагогічного процесу (Cros, 1999, с. 65);

3) *ідея влади*. Освіта є однією з державних підсистем, на якій відображаються досить глибокі інноваційні зрушення, що відбуваються на рівні держави. Інновації в освіті сприяють оптимізації стосунків між школою й суспільством, а також спонукають до створення нових управлінських структур. Проте трансформація системи освіти характеризується посиленням конфліктів між владою та інноваційними структурами, причинами яких, на думку Ф. Кроса, дуже часто є такі:

- слабкість ролі органів управління інноваційною освітньою діяльністю в загальній системі управління освітою, а також у процесі реформ освітньої політики;

- відсутність системності в принципах і методах управління інноваційними процесами;

- відсутність єдиної стратегії формування інноваційного клімату в системі освіти, включаючи методи підтримки та мотивації нововведень у освіті;

- невизначеність принципів та методів нормативно-правового забезпечення інноваційних процесів;

- відсутність методів узгодження інноваційно-освітньої політики на державному та регіональному рівнях, а також на рівні навчальних закладів. Крім того, стверджує французький науковець, уряд дуже часто не хоче брати на себе відповідальність за здійснення будь-якої інноваційної діяльності. А у випадку успіху починає активно керувати цією діяльністю (Cros, 1999, с. 65–66);

4) *ідея змін*. Необхідність у інноваціях виникає на переламних етапах розвитку суспільства (етапи кризових проявів, перехідні етапи), коли система освіти має більш гнучко та швидко реагувати на соціальні зрушення. Залежно від етапу розвитку суспільства змінюються ролі інновацій у освіті. Так, на етапі стабільного функціонування суспільства освіта здійснюється в межах певної парадигми, а інновації, як правило, спрямовані на подальшу розробку та певне вдосконалення цієї парадигми, пов'язане з частковими змінами в соціальному середовищі, на

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

запровадження в освітню практику існуючих педагогічних ідей та теорій, їхнє певне поглиблення. У ситуації кризи в суспільстві чи в освітній сфері інноваційна діяльність, як правило, має перетворювальний характер – вона сприяє появі нових концепцій, теорій, моделей школи, які, в свою чергу, готують підґрунтя для виникнення нових освітніх парадигм. На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються системні зміни – оновлюється зміст освіти, навчально-виховні й управлінські технології, способи оцінювання знань тощо, тобто відбувається активний інноваційний процес, зумовлений соціально-економічними змінами в країні та загальносвітовими тенденціями розвитку цивілізації (Cros, 1999, с. 66).

Незаперечним є факт, як уважає британський дослідник Р. Ларсон, що інновації – це завжди зміни, проте зміни – це не завжди інновації (Larson, 1992, с. 12). На думку М. Фуллана, інновація є багатовимірним явищем, що впливає на змістовий матеріал, професійний розвиток та переконання і є результатом змін у процесі практичної діяльності (Fullan, 1991).

У результаті аналізу наукової літератури американським науковцем М. МакЛоглінім виділено три етапи інноваційного циклу: заснування, здійснення (реалізація) та впровадження (інституціоналізація) (McLaughlin, Marsh, 1978). Дослідження Т. Діла та К. Петерсона дає підстави зазначити, що названі етапи мають спіралевидний характер, а не лінійний, оскільки одні інновації вже адаптовані до вимог суспільства, інші – знаходяться на стадії реалізації інноваційної зміни на практиці, а ще інші – існують лише як інноваційна ідея (Deal, Peterson, 1994).

Системний розгляд феномену освітніх інновацій потребує з'ясування зовнішнього й внутрішнього контекстів їх виникнення та розвитку. Зовнішній контекст визначає соціально-економічні та технологічні зміни, сучасні потреби суспільства щодо нової якості освіти, спрямованість державної політики у сфері інноваційного розвитку та його законодавчої підтримки. Внутрішній контекст полягає в особистій потребі педагога реалізувати свій творчий потенціал, позбавитися консервативних, усталених стереотипів професійної діяльності, прилучитися до процесу модернізації шкільної освіти.

Методологічну основу інноваційного розвитку шкільної освіти складають філософські й соціокультурні аспекти педагогічної інноватики. Українська дослідниця Л. Ващенко вичленовує такі виміри «полііснування» інновацій: *аксіологічний* (відтворює гуманістичну систему цінностей, зокрема цінності потреб, змін, цінності професійної

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

діяльності, співвідношення між традиціями і творчістю в пошуках нового), *еволюційно-цивілізаційний* (розкриває закономірності суспільного розвитку в конкретно-історичних умовах, єдність соціального й природного середовища, інтеграцію раціонального та ірраціонального знання, в межах яких формуються нові педагогічні ідеї), *антропологічний* (обґрунтовує природу професійної діяльності індивіда як біосоціальної потреби реалізації творчих здібностей і здатності до змін), *екзистенційний* (виявляє людиноцентристські чинники інноваційної діяльності педагога, вимірами якого є співробітництво, партнерство, відповідальність, компетентність), *гносеологічний* (розкриває закони пізнання об'єктів інноваційних змін, виявляє характер предметно-перетворювальної діяльності та встановлює інформаційно-комунікативні зв'язки в інноваційному середовищі), *структуралістичний* (забезпечує наукову обґрунтованість алгоритмізації управлінських дій, дозволяє довести об'єктивність результатів інноваційного пошуку), *синергетичний* (формує уявлення про інноваційні зміни в освіті як динамічну взаємодію незалежно існуючих об'єктів, закономірний процес самоорганізуючої системи), *діяльнісний* (виявляє незалежність професійного мислення, усвідомлення власних потенційних здібностей до інноваційного пошуку, підкреслює значення самоактуалізованої творчої особистості), *процесуальний* (розкриває двовекторну спрямованість нововведень, тобто їхню здатність діяти в умовах функціонування та розвитку на основі концепції «життєвого циклу»), *соціокультурний* (виявляє соціальні й культурні детермінанти інноваційного розвитку освіти на рівні макро-, мезо- та мікрофакторів) (Ващенко, 2006, с. 15–16).

Узагальнення підходів до тлумачення розглядуваного поняття дозволило дати визначення освітньої інновації як нового теоретичного або методичного продукту, що втілюється в управлінський процес – концепції, теорії, системи, моделі, методики, технології, методи, засоби, прийоми тощо. Інновація є результатом творчого пошуку й розробки нової ідеї. Освітні інновації відповідають названим вище ознакам лише за умови їхнього освоєння та поширення в педагогічній практиці. Отже, освітня інновація – це і процес, і результат. У праці «Вплив організаційних та інноваційних змін на інституційні інновації у вищій освіті» Р. Девіс зазначає: «Коли інновації означають певний продукт – наприклад, програма, практика, об'єкт або ж, навіть, ідея – вони розглядаються як результат певних творчих зусиль, спрямованих на вирішення існуючих проблем. Будучи створеними, ці інноваційні

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

продукти можуть бути запозиченими та використаними індивідами й організаціями... Коли ж інновація розуміється як процес, його головним виміром стає час. Дослідження процесу є сфокусованим переважно на поведінці та її змінах у часі, які є як індивідуально, так і організаційно обумовленими, і відбуваються під час розробки та імплементації нових ідей і підходів» (Davis, Strand, Alexander, Hussian, 1982, с. 569–570).

Таким чином, у контексті нашого дослідження освітні інновації трактуються як процес і результат процесу створення нового педагогічного продукту, що оптимізує можливість досягнення поставленої освітньої мети. У нашому дослідженні розгляд інновацій-процесу є не менш значимим, ніж інновації-результату.

Важливою в теорії інновацій і неоднозначною щодо її вирішення є проблема класифікації інновацій у системі освіти. Це пов'язано з багатоаспектністю та складністю самого феномену інновації, а також із протиріччями в його понятійному трактуванні.

На думку української дослідниці Л. Даниленко, освітня інновація є структурною одиницею «інновації», яка включає педагогічну, науково-виробничу та соціально-економічну складові. Так, педагогічні інновації – це нововведення в навчальному й виховному процесах; науково-виробничі – це нововведення в галузі розробки сучасних матеріально-технічних пристроїв для закладів і установ освіти (комп'ютери, мультимедійні засоби тощо); соціально-економічні – це нововведення в правовому й економічному забезпеченні системи освіти тощо. Освітні інновації – це вдосконалені чи нові освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи або їх компоненти; освітні технології, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності (Даниленко, 2006).

Український теоретик освіти Г. Сиротенко вважає, що на сучасному етапі освітні інновації, що здійснюються у вітчизняній системі загальної середньої освіти, можуть бути класифіковані як такі, що здійснюються: 1) у змісті навчання й виховання учнів; 2) у формах, методах і технологіях навчання та виховання учнів; 3) у змісті, структурі, формах і методах управління закладом освіти (Інновації як основа змін освітньої практики, 2005, с. 9–10).

Дослідники В. Герасимов та Л. Ілюхіна у своїх дослідженнях констатують, що критерії інновації мають складний структурований характер. Науковці створюють відповідно до принципів системного підходу модель типізації інновацій, яка визначається сутністю інновації як системи та взаємодією інновації з елементами соціальної структури суспільства. У результаті дослідники виділяють типи інновацій на

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

макрорівні та мікрорівні. Таким чином, на їхню думку, на макрорівні ми можемо говорити про два типи інновацій – інновації в освіті як особливій галузі організації професійно-спеціалізованої діяльності та як у специфічній формі управління розвитком освіти, що змінює структуру, зміст, організацію освітнього процесу, а також і власне культуру управління. На мікрорівні можна визначити: термінальні (сутнісні) типи, які констатують інтегральні риси як результат дії інновації, зокрема – соціально-освітня цінність інновації; процесуальні (технологічні) типи, які визначають інноваційно нове – за ступенем новизни, новизну – що виражає зміст інновації в його радикальності, нововведення – що задає спосіб засвоєння новизни та швидкість її засвоєння (інтенсивність) (Герасимов, Ілюхіна, 1999, с. 68–69).

Оригінальну полікритеріальну класифікацію освітніх інновацій пропонує один із провідних експертів А. Хуторський за такими ознаками:

- 1) стосовно структурних елементів освітніх систем;
- 2) щодо особистого становлення суб'єктів освіти;
- 3) за галуззю педагогічного застосування;
- 4) за типами взаємодії учасників педагогічного процесу;
- 5) за функціональними можливостями;
- 6) за способами здійснення;
- 7) за масштабом поширення;
- 8) за соціально-педагогічною вагою;
- 9) за обсягом новаторських заходів;
- 10) за ступенем передбачених перетворень (Хуторской, 2008, с.°47).

Детально типологія науковця представлена в Додатку А Табл. А 2.

Українська дослідниця І. Дичківська пропонує власну класифікацію інновацій у освіті (див. Додаток А Табл. А 1), яку ми вважаємо найбільш повною. Серед ознак, на яких базується дана класифікація, І. Дичківська виділяє:

- 1) сферу застосування;
- 2) масштаб перетворень;
- 3) інноваційний потенціал;
- 4) позиція щодо свого попередника;
- 5) місце появи;
- 6) час появи;
- 7) рівень очікування;
- 8) прогнозування та планування;
- 9) галузь педагогічного знання.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Логіка нашого дослідження вимагає виокремлення спільних і відмінних критеріїв досліджуваних полікритеріальних класифікацій інновацій, представлених у порівняльній таблиці 1.2.

Слід підкреслити, що в межах класифікацій І. Дичківської та А. Хуторського одна й та сама інновація може мати різні характеристики, і, відповідно, займати місця в різних блоках.

Таблиця 1.2

Порівняльна таблиця критеріальних ознак досліджуваних класифікацій інновацій в системі освіти

А. Хуторський	І. Дичківська
Спільні ознаки	
<ul style="list-style-type: none">• галузь педагогічного застосування (сфера застосування);• масштаб поширення (масштаб перетворень);• способи здійснення (рівень очікування, прогнозування й планування);• ступінь передбачених перетворень (інноваційний потенціал)	
Відмінні ознаки	
<ul style="list-style-type: none">• особисте становлення суб'єктів освіти;• структурні елементи освітніх систем;• типи взаємодії учасників педагогічного процесу;• функціональні можливості;• соціально-педагогічна вага;• обсяг новаторських заходів	<ul style="list-style-type: none">• позиція щодо свого попередника;• місце появи;• час появи

Основні напрями розвитку освітніх інновацій знайшли висвітлення й у західній педагогічній літературі. Так, на думку англійського дослідника Г. Сілвера, класифікація освітніх інновацій може включати такі елементи:

- індивідуальні та групові інновації, пов'язані з потребами студентів та професійними очікуваннями;
- ініціативи, пов'язані з вивченням певних дисциплін та підтримані галузевими асоціаціями спеціалістів і роботодавців; неформальна співпраця між фахівцями споріднених інституцій;
- інновації, пов'язані з використанням новітніх інформаційних технологій;
- інновації, пов'язані з реформуванням змісту навчальних програм;
- інституційні ініціативи, зокрема політика прийняття рішень стосовно широкого спектра питань, професійного розвитку викладачів, застосування нових структур, залучення менеджерів до оцінки рівня розвитку діяльності;
- системні ініціативи, зокрема створення урядом нових освітніх інституцій; фінансування системних змін, яке заохочує підвищення

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

рівня підприємливості та розвитку професійних умінь та навичок викладачів; створення національних систем заохочення використання комп'ютерів та нових освітніх технологій; створення «груп просування» інновацій;

- інновації оцінювання (Silver, 1999, с. 153–154).

У процесі дослідження американськими вченими було зроблено спробу класифікувати інновації. К. Осолінд виокремлює еволюційні та революційні інновації (Osolind, 2012), К. Чрістенсен та М. Овердорф, Д. Ю та К. Хенг додали ще руйнівні зміни (Christensen and Overdorf, 2000; Yu and Hang, 2010). Коротко охарактеризуємо кожен із названих типів. Так, еволюційні інновації призводять до поступового поліпшення, але вимагають наступності; революційні інновації призводять до повної зміни, повністю відтворюють та / або замінюють старе на нове, часто за короткий період часу. Прикладом руйнівних змін є національна реформа, яка радикально змінює всю галузь. Проте, доцільно наголосити на тому, що національні освітні реформи завжди мають на меті бути революційними інноваціями, оскільки вони спрямовані на повне оновлення системи. До того ж, деякі інноваційні підходи, такі як «екстремальне навчання» (Extreme Learning, 2012), що використовують технології для цілей навчання в нових, незвичайних або нетрадиційних способах, потенційно можуть призвести до руйнівного, революційного ефекту.

Говорячи про механізми запровадження освітніх інновацій, український науковець С. Курбатов зазначає, що ми стикаємося з проблемою імплементації нових форм, змістів, підходів, технічних та технологічних засобів у контекст досить консервативного та орієнтованого на передання традицій механізму освіти. Водночас відсутність інноваційної стратегії в сучасних умовах робить освітні інституції анахронічними та маргінальними, такими, що замість свідомого формування майбутнього здійснюють його гальмування. Саме освітні інновації та їх активна імплементація дозволяють інституту освіти давати адекватні відповіді на виклики сучасності та стати одним із провідних факторів подальшого розвитку інформаційного, а на більш високому рівні – мережевого суспільства (Курбатов, 2008).

У мережевому суспільстві – суспільстві структурних змін – успіхи окремих людей та організацій, народів і суспільств у більшій мірі залежать від їх здатності створювати, сприймати та використовувати різні інновації: технологічні, соціальні, культурні, освітні. Мережеве суспільство стало новим домінуючим соціальним устроєм кінця ХХ –

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

початку XXI століть. У процесі здійснення дослідження визначено основні чинники розвитку мережевого суспільства, що найбільш активно впливають на досліджувані процеси, серед яких називаємо:

- 1) революцію інформаційних технологій;
- 2) кризи та переструктурування систем капіталізму й соціалізму;
- 3) розквіт культурних та соціальних рухів;
- 4) процеси глобалізації.

Указані вище чинники призвели до зростання внутрішньої взаємопов'язаності світової системи, процеси мережування стали ефективним каталізатором трансформаційного розвитку сучасного світу, що призвело до спрощення процесу налагодження зв'язків між членами глобального простору, об'єднуючи разом представників уряду, міжнародних організацій, громади та бізнесових структур.

Поняття мережевого суспільства все частіше фігурує в роботах філософів і соціологів, які присвячені сучасній постіндустріальній епосі. Авторами цього поняття стали науковці-соціологи голандець Я. ван Дійк (Jan van Dijk, 1999) та американець М. Кастельс (Кастельс, 2000).

Голландський соціолог Я. ван Дійк визначає мережеве суспільство як таке, в якому поєднання соціальних і медійних мереж формує основний спосіб його організації та найважливіші структури на всіх рівнях (індивідуальному, організаційному й соціальному). Дослідник порівнює цей тип суспільства з масовим суспільством, яке формується групами, організаціями і громадами («масами»), організованими за ознакою фізичної спільної присутності (Jan van Dijk, 1999).

Роботи відомого американського соціолога М. Кастельса є найбільш цитованими в науковій літературі з проблем мережевого суспільства. У своїй праці «Зародження мережевого суспільства» М. Кастельс констатує факт трансформації соціальності в сучасному суспільстві й уперше дає визначення поняття «мережеве суспільство» стосовно суспільства в цілому, а не мережевого співтовариства (тобто користувачів мережею Інтернет). Так, на його думку, «мережеве суспільство – це специфічна форма соціальної структури, дослідно встановлена емпіричними дослідженнями як характеристика «інформаційної епохи» (Кастельс, 2000, с. 422). У результаті, переконує М. Кастельс, формується нове життя, в якому змінюється сутність простору та часу. Тобто зміна способів виробництва, впровадження виробничих відносин нового типу веде й до зміни суспільних відносин. Відносини всередині суспільства та між суспільством і державою будуть будуватися за новими принципами – мережевими. Мережева форма

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

соціальної організації існувала і в інші часи, однак парадигма нової інформаційної технології забезпечує матеріальну основу для всебічного проникнення такої форми в структуру суспільства. Отже, соціальна структура, що має мережеву основу, характеризується високою динамічністю й відкрита для інновацій, не ризикуючи при цьому втратити свою збалансованість (Кастельс, 2000, с. 430). М. Кастельс визначає мережу як «сукупність пов'язаних між собою вузлів» (Кастельс, 2004, с. 155). На його думку, мережі – це достатньо старі форми матеріалізації людської діяльності, вони існували в усі часи людства. Але в наш час мережі набули нового значення у зв'язку з бурхливим розвитком інформаційно-комунікаційних технологій.

Важливу роль у створенні концепції мережевого суспільства відіграв також професор університету Торонто Б. Велман (Wellman, 1984). У праці «Питання спільноти» (The Community Question) дослідник стверджує, що суспільство в будь-якому масштабі краще за все розглядати як мережі (або «мережі мереж»), а не обмежені групи в ієрархічних структурах (Wellman, 1984).

На думку філософа О. Назарчука, в основу концепції мережевого суспільства покладено уявлення про інформацію як знання, що породжує конструктивні зміни системи (Назарчук, 2008, с. 61). Крім того, він зазначає, що специфіка стратегії вивчення мережевого суспільства полягає в тому, що вона, передусім, бажає мати справу з технологіями, з питанням «як». Як змінюється життя індивіда, організації, груп; як і за допомогою чого здійснюється побудова мереж; як функціонують мережі? Мережі – це завжди конгломерати об'єктів, це взаємодія між ними за допомогою повідомлень (Назарчук, 2008, с. 71).

Таким чином, мережеве суспільство виникає як сукупність людей, що підтримують спілкування та здійснюють спільну діяльність за допомогою мережевих засобів. І саме цим сучасний світ відрізняється від індустріальної епохи, де домінуючим був принцип ієрархічної організації суспільства.

На основі узагальнення робіт зарубіжних науковців (М. Кастельс (Кастельс, 2000), Б. Велман (Wellman, 1984), О. Назарчук (Назарчук, 2008) та ін.) нами здійснено порівняльну характеристику особливостей мережевого та індустріального суспільства, яку представлено у формі таблиці (див. табл. 1.3).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Таблиця 1.3

Порівняльна характеристика мережевого та індустріального суспільств (Чистякова, 2012)

Індустріальне суспільство	Мережеве суспільство
Поява індустріального суспільства пов'язана з винайденням парової машини з функцією повної або часткової заміни фізичної праці людини	Поява мережевого суспільства пов'язана з розвитком комп'ютерних технологій, що активізують розумову діяльність людини
Домінуючим є тип масового виробництва товарів і послуг	Домінуючим є тип масового виробництва систематизованої інформації, технології й знання, які є головними джерелами конкурентоспроможності суспільства
Центром виробництва виступає сучасне підприємство, де продукція виробляється за допомогою машин з матеріальної сировини	Центр виробництва являє собою громадську комп'ютерну структуру з інформаційних та комунікаційних мереж і банків даних. Мережі є найбільш успішними та конкурентоспроможними проектами в економіці, фінансах та культурі. Головною діючою особою є активна особистість, довкола якої формуються різноманітні об'єднання
Факторами розвитку ринку є відкриття нових континентів і здобуття колоній	Основним фактором розвитку ринку стає процес інформатизації світу
Галузі, що забезпечують розвиток машинного обладнання та хімічних препаратів, вважаються провідними галузями економічного розвитку	Економічний розвиток суспільства відбувається за допомогою інтелектуального виробництва, зокрема виробництва знань
Тип економіки – економіка обміну, орієнтована на збут товарів, спеціалізацію виробництва з поділом праці	Тип економіки – синергетична економіка, виробництво інформації у процесі її використання, поширення інформації через синергетичне виробництво та розподілене використання
Головними суб'єктами виступають підприємства (приватне, суспільне, сектор державної власності), різноманітні економічні групи	Вільні спільноти, різні суспільні об'єднання, інформаційні товариства, мережі – основні суб'єкти активності. Причому мережа є більш ефективним організатором взаємодії членів суспільства. Сучасні мережі здатні розгортатися та стискатися, відкриватися й закриватися, оперативно включати нових учасників
Організаційна структура суспільства глибоко ієрархічна з чіткими постійними структурними підрозділами. Важливими є формальні відносини. Спостерігаються яскраво виражені централізаційні процеси управління	Структура суспільства має домінуючі горизонтальні зв'язки, тобто наявна децентралізована ієрархія, або мережева організація. Як наслідок, можна говорити про дистрибутивне (розподілене) лідерство. Неформальні відносини в окремих випадках є важливішими за формальні. Структурні явища є мінливими, недовготривалими

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Як видно з таблиці 1.3., мережеве суспільство відрізняється від індустріального за домінуючим типом виробництва, факторами розвитку ринкових відносин, типом економіки, головними суб'єктами соціальної активності та організаційною структурою і є злиттям різних технологій, галузевих знань, політичних систем, різних способів комунікації. Крім того, таке суспільство потребує горизонтальних гнучких структур, прямої взаємодії між його членами, партнерських стосунків, лідерства, підтримки самоосвіти й спрямування саморозвитку людини як вищої цінності суспільства. Такий зв'язок можуть, на нашу думку, забезпечити мережеві структури, що здатні реагувати на зміни оточуючого середовища та впроваджувати нові технології в умовах постійних змін. Ці структури мають можливість краще пристосуватися до мінливих умов життя та швидко модифікуватися відповідно до середовища, враховуючи потреби самої мережевої організації. У сучасних умовах мережева організація, мережеві об'єднання стають домінуючими в житті кожної людини, оскільки мережі охопили більшість сфер людського життя – економічну, соціальну, політичну. Мережі є основою для появи чогось нового, що виникає в результаті партнерських стосунків і колегіальної взаємодії між її елементами у вертикальних та горизонтальних шарах. Вертикальна взаємодія забезпечує відносини між різними шарами освітніх структур, наприклад міністерством освіти та місцевою освітньою адміністрацією. Але незаперечним є факт, що сучасний розвиток суспільства загалом, та освітньої системи зокрема, веде до актуалізації та інтенсифікації децентралізаційних процесів, а відтак і до здійснення горизонтальної інноваційної політики. Горизонталізація, як зазначається в доповіді ОЕСР «Управління інноваційними системами» не є метою сама по собі, а є рівнем взаємодії, що визначається національною стратегією розвитку кожної країни, об'єднуючи різні галузі людського життя. В такому контексті важливим є розуміння необхідності поєднання горизонталізації та особливостей організаційного розвитку з метою координування та управління інноваційними процесами (OECD, 2005, с. 22).

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне зупинитися на основоположних підходах до осмислення феномену мережі в сучасній науковій літературі. Суттєвий інтерес представляє розробка французьких постструктуралістів Ж. Дельоза та Ф. Гваттарі в праці «Ризома» (Делез, Гваттари, 1996), які розглядають мережі з точки зору філософської рефлексії. «Ризома» (фр. Rhizome –

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

кореневище) – поняття філософії постмодерну, яке фіксує принципово позаструктурний та нелінійний спосіб організації цілісності, залишає відкритою можливість для іманентної рухомості та, відповідно, реалізації її внутрішнього креативного потенціалу самоконфігурування» (Можейко, 2001). Термін «ризом» був запозичений авторами з ботаніки, де він означає таку побудову кореневої системи, в якій відсутній центральний стрижневий корінь, а його місце займає безліч корінців, що хаотично переплітаються. У широкому розумінні Ж. Дельоз та Ф. Гваттарі визначають ризому, як такий спосіб організації, що може служити образом світу, в якому відсутні централізація, впорядкованість та симетрія. Прихильниками теорії ризоми виділено основні принципи, що лежать у основі побудови ризоми (див. рис. 1.2).



Рис. 1.2. Принципи ризоми

Провідним є *принцип зв'язку та гетерогенності*, згідно з яким кожна точка кореневища може бути й повинна бути пов'язана з будь-якою іншою точкою, при цьому вона не має переваг перед іншими такими ж точками. Тому в ризомі всі точки пов'язані між собою, незалежно від їх місцезнаходження. Із цього можна зробити висновок, що ризом не має початкового пункту розвитку, вона децентрована та антиєрархічна за своєю природою (Назарчук, 2008, с. 66).

Принцип множинності розкривається на прикладі кукловода та маріонеток. Значення мають саме лінії, які поєднують точки (Емелін).

Згідно з *принципом неважливості точки розриву* кореневище може бути розірваним у будь-якому місці. Не зважаючи на цей розрив воно може продовжувати свій ріст у старому напрямку або ж піти в новому (Усманова, 2001, с. 665).

За *принципом картографії та декалькоманії* ризом не підкоряється ніякій структурній моделі, вона являє собою карту з безліччю входів. Згідно з такою логікою міркувань світ є поліцентричним і має безліч відгалужень, тому в ньому не може бути єдинства й стабільності, він набуває мережевого характеру (Назарчук, 2008, с. 66).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Цінність для осмислення деяких важливих аспектів діяльності мережі представляє соціологічна концепція П. Бурдьє. Мережа, на думку французького соціолога, – один із основних способів, за допомогою якого досягається ефект структурування соціальних впливів у просторі суспільства (Бурдьє, 2005).

Інше визначення мережі пропонує К. Майнцер, який вважає, що «мережа являє собою зібрання пов'язаних елементів, що виступають у ролі агентів, і її можна наочно зобразити мережею вузлів. Кожен елемент характеризується одним виходом і декількома входами від інших елементів ланцюга. Крім того, для кожного елементу діє правило, що визначає, яким має бути вихід при заданих входах» (Майнцер, 2009, с. 137).

Згідно з А. Бардом та Я. Зодерквістом мережі являють собою новий, кульмінаційний спосіб спілкування. Мережа – напівпрозора система, а тому вона є демократичною та надає людям рівні можливості (Бард, Зодерквіст, 2004, с. 196).

Важливим у контексті нашого дослідження є розгляд поняття «мережа» з точки зору синергетичного підходу. Синергетика формулює поняття комплексності, без якого неможливо сформулювати базові поняття сучасної теорії мереж. Провідні представники цього підходу Г. Хакен та І. Пригожин зуміли переглянути класичне поняття каузальності та ввести уявлення про випадковість, непередбачуваність, незворотність фізичних процесів (Пригожин, Стенгрес, 1986). Німецький соціолог Н. Луман сформулював уявлення про взаємопов'язаність світу через поняття «контингенції», яке він визначає як потенції багатоманітних – причинних, структурних, випадкових – предметних та змістових зв'язків (Луман, 2004, с. 11). Поняття контингенції необхідне, щоб відобразити «непрограмованість» світу, альтернативність буття, неможливість звести всю різноманітність відношень до якоїсь теоретичної абстракції, чи то структурних, чи то системних відносин. Мережа базується на контингентності, здатній легко формувати зв'язки, давати їм на деякий час затвердіти, щоб потім розсипатися. І. Пригожин відзначав, що істотною характеристикою поведінки соціальних систем є єдність випадковості індивідуальної поведінки та статистичної стійкості колективних структур. Життєздатність мережі пов'язана з позитивним утіленням цього принципу. Синергетика формулює поняття динамічної стабільності, необхідне для пізнання мереж (Пригожин, Стенгрес, 1986).

З точки зору синергетичного підходу розглядає поняття «мережа» й українська дослідниця Н. Кочубей. На її думку, мережа є суперскладним утворенням, оскільки вона процесуальна, в кожний

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

момент інша. Особливістю мережі є неможливість її повного опису, оскільки мережа самореферентна, і користувачі в ній принципово не можуть бути усуненими, інакше кажучи, мережа існує лише разом із присутніми в ній користувачами. Крім того, мережа трансгресивна, у ній постійно відбувається виникнення нового, породження змісту, який нібито виходить за межі самої мережі (Кочубей, 2009, с. 162). Мережа переважно горизонтальна, у ній є певні вузли тяжіння. У мережі наявні неформальні й переважно неієрархічні утворення, в яких за власним бажанням без будь-якого примусу спілкуються агенти, які усвідомлюють свою свободу й необхідність такої вільної комунікації. Таким чином, як зазначає Н. Кочубей, мережа може бути розглянута як спільнота агентів, які вільно спілкуються, як щось таке, що постійно розвивається, швидше процес, ніж результат (Кочубей, 2009, с. 160).

Інший аспект існування мереж розглядає російський філософ В. Біанкі, який стверджує, що в новітньому світоустрої мережева організація відіграє ключову роль і стає свідомо впроваджуваною формою організації управління державою. Відбувається це, як уважає науковець, за рахунок інституціоналізації мережевих відносин. Форми організації мережевих структур створюються в бізнесі, а потім запозичуються суспільством та державою. У своїх дослідженнях В. Біанкі визначає основні властивості мережі. Для цього він пропонує скористатися методом пентабазисів.

Спочатку дослідником було зібрано максимально повний перелік властивостей мереж із 17 джерел (34 властивості). Потім зі списку було викреслено дублюючі за змістом властивості. Після цього 16 тих, що залишилися, було розподілено за категоріями загальнонаукового пентабазису (Субстрат – Простір – Час – Енергія - Інформація). Результат застосування цього методу представлений на рис. 1.3.

Отже, узагальнення різних підходів до визначення поняття «мережа», дало змогу дійти висновку, що мережа – це структурна неієрархічна управлінська одиниця, що складається з групи організацій, поєднаних горизонтальними зв'язками, спрямована на вироблення інноваційного продукту; в її основу покладено ідейну єдність агентів. Тобто, як зазначають експерти ОЕСР, мережі – це не просто загальні міжорганізаційні об'єднання, а специфічні інституційні форми організації взаємодії між різноманітними установами з метою створення, поширення та використання нових технологій та знань (OECD, 2002, с. 29).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США



Рис. 1.3. Аналіз властивостей мережі, визначених за методом пентабазисів (Бианки)

Існують різні класифікації видів мереж. В основі більшості класифікацій мереж лежать: тип організацій, що входять до них, та кінцева мета їх створення й діяльності. Зокрема, Н. Кочубей виділяє мережі-підприємства, соціальні мережі та мережі комунікацій (Кочубей, 2009, с. 152). Комунікаційні та міжорганізаційні мережі розглядає Р. Холл (Холл, 2001, с. 354). Л. Сморгунів виокремлює такі типи мереж у сучасному світі:

- політичні співтовариства (policy communities);
- професійні мережі (professional networks);
- міжурядові мережі (intergovernmental networks);
- мережі виробників (producer networks);
- мережі з вирішення певних проблем (issue networks)

(Сморгунов).

У контексті даного дослідження важливим є з'ясування особливостей функціонування одного з підвидів професійних мереж – шкільних, або освітніх, що можуть бути як традиційними, так й інноваційними. Традиційну шкільну мережу, або мережу шкіл визначаємо як низку навчальних закладів певного рівня акредитації в

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

окремому регіоні, що надають освіту певного рівня, як то: мережа закладів дошкільної освіти, мережа початкових шкіл, мережа середніх навчальних закладів, мережа професійно-технічних закладів, мережа загальноосвітніх закладів нового типу (Чистякова, 2012).

Однак, дослідження історії школи широкого кола країн дали змогу науковцям дійти висновку, що в попередні часи існував слабкий стимул до співпраці, взаємного обміну, тобто мережування окремих шкіл. Заклади освіти працювали, як правило, ізольовано один від одного, особливо в країнах із високим рівнем централізації управління освітньою системою. Вони отримували адміністративні настанови «згори», зазвичай від міністерств чи регіональних органів управління освіти (McCarthy, Miller, Skidmore, 2004, с. 13).

І. Ілліч у своїй праці «Звільнення від шкіл» вважає, що існуючі освітні інститути слугують інтересам держави. Сьогодні ж необхідно створити такі структури, які дозволяють кожній людині визначити самостійно цілі свого навчання і свій внесок у навчальний процес (Ілліч, с.°28). Радикальною альтернативою сучасній освітній системі в даній ситуації може стати, на його думку, саме неформальна освітня мережа. Це структура, яка дає кожній людині можливість обговорити те, що її хвилює, з іншими людьми, яких цікавлять ті ж питання (Ілліч, с. 9).

Останнім часом мережування та співпраця стають усе більш популярними в освіті. М. Вест та М. Ейнскоу наголошують, що в кінці ХХ – на початку ХХІ століття шкільні мережі виникали за місцевими та національними ініціативами, що стимулювали різноманітні кооперативні угоди, від груп шкіл, які добровільно співпрацювали, до груп, які були змушені робити це з примусу (West & Ainscow, 2006).

Однак, зазначимо, що такі ініціативи, як правило, не базувалися на чіткому розумінні та визначенні шкільних мереж. На увагу заслуговує тлумачення поняття «мережа», представлене експертами Національного коледжу шкільного керівництва, як «групи або системи взаємопов'язаних людей і організацій (включаючи школи), цілі яких містять удосконалення освіти та підвищення якості й ефективності навчання» (Hadfield, Jopling, Noden, O'Leary, & Stott, 2006).

Більш широке визначення мережі пропонує Д. Муйджс, М. Вест та М. Ейнскоу – «щонайменше дві організації, що працюють спільно для спільної мети, протягом певного часу» (Muijs, West and Ainscow, 2010).

Цінність для осмислення важливих аспектів розвитку та діяльності мережі в освітньому середовищі мають соціальний, психологічний і економічний аспекти розгляду сутності мереж.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Традиційно, в соціально-психологічному плані, мережу визначено як сукупність суб'єктів (індивідів або організацій, таких як школи), пов'язаних набором зв'язків, які можуть мати більш-менш формальний характер (Borgatti & Foster, 2003).

Перехід до мережевої взаємодії також можна розглядати як частину більш загальної перебудови відносин між центральною та місцевою владою і ринком, що характеризується збільшенням децентралізації, приватизації та співпрацею між урядовими установами, а також між урядом і приватним сектором (Hadfield, 2005; Hargreaves, 2004).

Шкільні мережі в англомовних джерелах з теорії освіти розглядаються як могутній стимул інноваційного розвитку освітньої системи. У своїх дослідженнях шляхів розвитку інноваційної шкільної мережі П. Делін характеризує такі структури як «тимчасові соціальні мережі, де особи можуть отримати максимум інформації, доклавши мінімум зусиль» (OECD, 2003, с. 52). На початку 1990-х років ідею мережування навчальних закладів досліджували Дж. Лейв та Е. Венгер, визначаючи інноваційні шкільні мережі як способи розвитку соціального капіталу, створення нових знань, стимулювання інновацій або спільне використання неявних знань, що вже існують, у межах організації (Lave, Wenger, 1991, с. 51). На думку Е. Венгера, мережа – це група осіб, які постійно здійснюють певну діяльність шляхом позитивного внеску до практики власних спільнот (Wenger, 1998). У роботі «Можливість створення знання» Г. Кроф зазначає, що критичним фактором створення та використання нових знань є обмін інформацією в мережі. Організація генерує нове знання лише за умови розширення власних можливостей для обміну та перетворення знань своїх членів (Krough, Nonaka, 2006). Л. Резнік та Дж. Спіллейн пропонують створення організаційних структур, які б могли надати оптимальні умови для професійного навчання. Такими структурами можуть стати шкільні мережі (Resnick, Spillane, 2006).

На Лісабонському семінарі провідних теоретиків освітніх інновацій із країн-членів ОЕСР (2000 р.) було дано таке визначення інноваційної шкільної мережі – це соціальні структури, які задовольняють зобов'язання щодо якості, цілеспрямованості та зосередженості на результатах. Інноваційні шкільні мережі сприяють інноваційним розробкам та поширенню прогресивної практики, активізації професійного розвитку вчителів (OECD, 2003, с. 54).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Визначення поняття інноваційних шкільних мереж дане Д. Хопкінсом, ініціатором та керівником одного з найбільш відомих сьогодні у світі об'єднань такого типу «Покращуємо якість освіти для всіх» (Improving the quality of education for all), на нашу думку, є найбільш повним. Британський теоретик освіти вважає, що мережі є суспільними об'єднаннями, що характеризуються прагненням до якості, відданістю справі та зосередженням на результатах. Такі структури є ефективними засобами підтримки інновацій у часи змін. В освіті мережі сприяють поширенню інноваційного досвіду, розвитку спроможності шкіл до змін, створенню додаткових можливостей професійного розвитку вчителів. Вони допомагають у процесах реструктуризації та рекультурації освітніх організацій та систем і стають проміжною ланкою між централізованими й децентралізованими структурами (Hopkins, 2003, с. 154).

Ми трактуємо інноваційні шкільні мережі як організаційні структури, що являють собою сукупність навчальних закладів, об'єднаних спільною інноваційною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення інноваційного досвіду в межах мережі шкіл і поза нею (Чистякова, 2012).

Важливим у контексті даного дослідження є розгляд специфічних ознак інноваційних шкільних мереж, які відрізняють їх від інших видів мереж і формальних організацій, серед яких зарубіжні дослідники Д. Керр, С. Айстон, К. Вайт, М. Холланд та Х. Грейсон називають такі:

- наявність центру для створення й передачі знань у межах і між школами та мережами як засіб для безперервного, систематичного вдосконалення педагогічної практики;
- концентрація уваги як на школах в цілому, так і на агентах у школах (лідери школи, вчителі, учні та інші) та інших фахівцях, які працюють зі школами;
- прагнення побудувати професійні освітні спільноти, в яких лідери школи й вчителі можуть як набувати, так і поширювати знання;
- створення та підтримка розподілених та кооперативних підходів до управління практичною діяльністю школи;
- трансформація знання через прозорі канали комунікації щодо того, що працює, як це працює і чому так, щоб інші могли вчитися на позитивному досвіді;
- перетворення підвищення професійного рівня вчителів на мету діяльності;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- здійснення посередництва між місцевими та національними потребами удосконалення школи, а також впливу на реформування освіти на місцевому та національному рівнях (Kerr, Aiston, White, 2003).

Отже, наголосимо, що мережування та співпраця останнім часом стають усе більш популярними в освіті, оскільки обмеження окремих організаційних структур і недоречність зовнішніх втручань за типом «згори вниз» стають усе більш зрозумілими й очевидними для освітян. На сучасному етапі розвитку суспільства можемо спостерігати багато ініціатив, які заохочують школи до розвитку мереж, і активність у цій сфері сильно зростає. Однак, ефективність діяльності мережевих об'єднань у сфері освіти дослідники не завжди оцінюють як високу (Sergiovanni, 1999).

У контексті даного дослідження важливим є визначення цілей інноваційних шкільних мереж. Узагальнення науковцями практики діяльності таких об'єднань свідчить про існування таких цілей інноваційних шкільних мереж:

- удосконалення школи;
- розширення можливостей (включаючи взаємодію з нешкільними установами, такими як соціальні служби або бізнесові структури);
- спільне використання ресурсів.

Виявлено, що в сучасній педагогічній науці існують різні типології інноваційних шкільних мереж, визнані міжнародною науковою громадою, що характеризують досліджуваний феномен на монокритеріальних, бікритеріальних та полікритеріальних засадах. Зупинимося на розкритті основних із них.

Прикладом типології, що характеризує інноваційні шкільні мережі на монокритеріальних засадах, є типологія науковців А. Сміта й П. Вольстеттер, які за видом діяльності описують чотири типи шкільних мереж :

- професійні мережі освітян, що значною мірою діють на неофіційних та добровільних засадах;
- політичні мережі;
- шкільні мережі, які об'єднують різні школи із зовнішнім партнером з метою отримання вигоди для мережі;
- мережеві альянси, де школи пов'язані одна з одною через належність до однієї й тієї ж організації (Smith, Wohlstetter, 2001, с. 501).

У науковій літературі з проблеми дослідження зазначається, що окрім того, що шкільні мережі мають різні цілі, їх можна розрізняти за термінами діяльності (Sergiovanni, 1999).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Д. Муйджс, М. Вест та М. Ейнскоу розрізняють короткотривалі, середньотривалі та довготривалі шкільні мережі. Короткотривалі шкільні мережі характеризуються тим, що їх діяльність спрямована на вирішення безпосередніх нагальних питань. Але слід підкреслити, що такі мережі мають невеликий потенціал для довгострокового впливу або й зовсім не мають. Довгострокові шкільні мережі прагнуть досягти набагато більш фундаментальних змін (наприклад, зміни в культурі чи іміджі школи), для реалізації яких може знадобитися кілька років. Проте, дослідники наголошують, що більшість шкільних мереж є середньотривалими, пропонуючи певну комбінацію короткострокового впливу та довгострокового розвитку (Muijs, West and Ainscow, 2010).

На бікретиріальних засадах здійснюють типологію інноваційних шкільних мереж теоретик та ініціатор їх діяльності Д. Джексон (за структурою та часом) та Х. ван Аальст (за структурою та типом об'єднання).

Так, Д. Джексон виокремлює за структурою мережі шкіл та мережі людей (Рис. 1.4). Згідно з Д. Джексоном, до мереж шкіл можна віднести «стратегічні» організаційні мережі та географічні організаційні мережі, а мережі людей можна класифікувати як неформальні (ідіосинкретичні) та раціональні мережі фахівців (Jackson, 2006, с. 22). Крім того, Д. Джексон указує на часову особливість обох типів мереж: вони можуть бути постійними та тимчасовими.



Рис. 1.4. Класифікація мереж за Д. Джексоном

За Х. ван Аальстом мережі за структурою розрізняються на горизонтальні та вертикальні. Горизонтальні шкільні мережі об'єднують осіб (учителів, директорів шкіл, освітніх теоретиків та

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

експериментаторів) або організації (школи), що є однорідними за своїми функціями, а вертикальні – функціонально різнорідних осіб та організації (університети, школи, місцеві освітні адміністрації, міністерства та департаменти освіти тощо) (Van Aalst, 2003, с. 36). Більша частина існуючих у сучасних умовах шкільних мереж має вертикальний характер. Це може збільшувати їх функціональні можливості, оскільки кожен суб'єкт мережі має можливість доповнити іншого в спільній справі.

Крім того, дослідник Х. ван Аальст виділяє три типи мереж, що можуть діяти самостійно або об'єднуючись:

1) спільнота практиків, що спричиняє вироблення відносно неформального розподіленого знання в межах мережі професіоналів. Діяльність у таких мережах здебільшого спрямована на ідентифікацію того, хто має знання для вирішення основних питань;

2) мережева організація, в якій існують відносно офіційні взаємовідносини між автономними організаціями, що мають на меті підвищити цінність і значення кожної організації;

3) віртуальна спільнота в процесі своєї діяльності використовує інформаційно-комунікаційні технології для досягнення своєї мети (Van Aalst, 2003, с. 36–37).

Полікритеріальні засади інноваційних шкільних мереж представлені в типології експертів ОЕСР (OECD, 2003), які вважають, що головними критеріями типологізації можуть слугувати: а) географічний ареал (місцеві, регіональні, національні, міжнародні); б) структура (горизонтальні, вертикальні); в) суб'єкти взаємодії (новатори-практики, ініціатори, керівні органи, консультанти та інструктори, «аудитори» й дослідники, освітні політики); г) ініціатори (окремі освітні теоретики, університети, дослідні інститути, лабораторії, урядові установи, неурядові організації).

На підставі дослідженої наукової літератури та зазначених класифікацій інноваційних шкільних мереж пропонуємо власну типологію, в якій визначаємо такі *типи мереж*:

1. Внутрішні:

- мережі шкільних менеджерів;
- мережі вчителів;
- мережі учнів;
- мережі батьків.

2. Зовнішні шкільні мережі:

- навчальні мережі (регіональні, національні, міжнародні);

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- дослідницькі мережі (регіональні, національні, міжнародні);
- професійні (вчительські) менеджерські мережі (регіональні, національні, міжнародні) (див. рис. 1. 5).

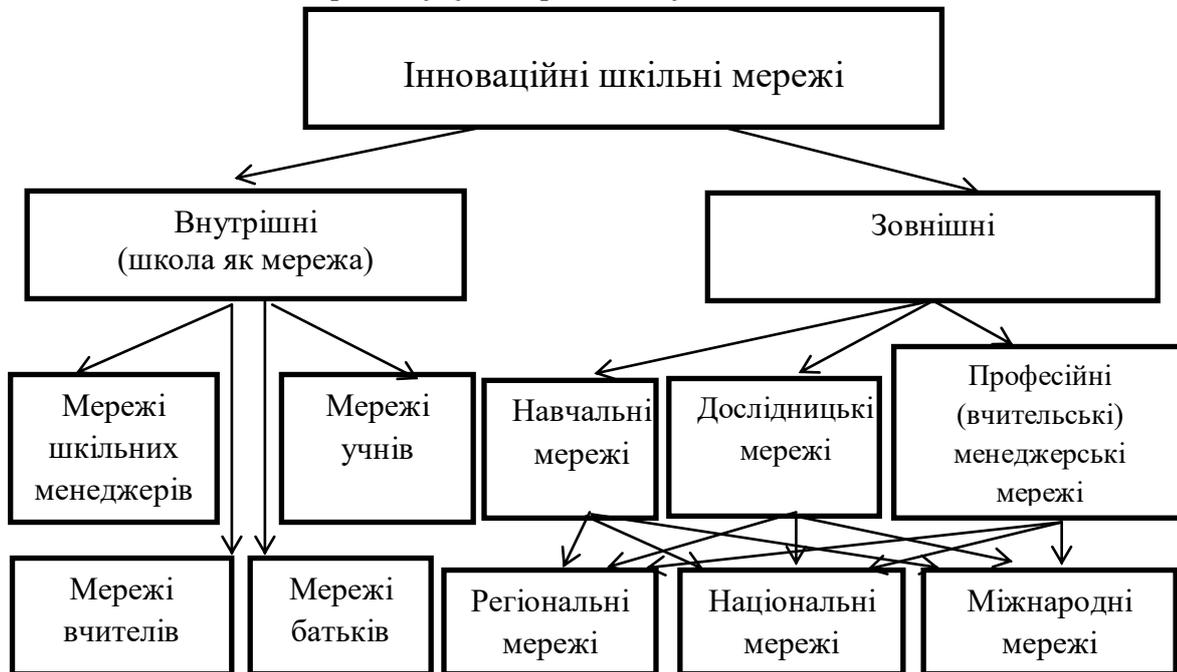


Рис. 1.5. Класифікація інноваційних шкільних мереж (Чистякова, 2012)

Логіка дослідження вимагає характеристики кожного з типів інноваційних шкільних мереж. Внутрішні мережі розглядаємо в межах одного навчального закладу. Усі школи в деякому сенсі вже є мережевими організаціями, оскільки вони об'єднують персонал і розвивають зовнішні мережі з іншими особами та організаціями, передусім з іншими навчальними закладами, науковими установами.

До зовнішніх мереж відносимо інноваційні шкільні мережі, до яких входять декілька шкіл, що об'єдналися з метою підвищення якості та ефективності навчання учнів та поділяємо на навчальні (регіональні, національні та міжнародні), дослідницькі та професійні (менеджерські) мережі. Кількість регіональних інноваційних шкільних мереж досить велика, бо вони є в кожному регіоні

Дослідницькі мережі. Крім шкільних навчальних мереж існують ще й дослідницькі мережі. Зокрема, у Великій Британії діє Національний коледж шкільного лідерства (National College for School Leadership), заснований Д. Хопкінсом. Коледж утворено для дослідження діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії. Члени Коледжу вивчають ефективність та результативність навчання учнів,

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

ефективність діяльності вчителів, систему лідерства в межах діяльності інноваційних шкільних мереж. Крім того, Національний коледж шкільного лідерства визначає зв'язки між школами в межах мережі, між різними мережами. Результати своїх досліджень Коледж опубліковує у вигляді звітів, організації конференцій, виданні навчальної-методичної літератури, рекомендацій для окремих шкіл та мереж.

Професійні (вчительські) менеджерські мережі утворюються з метою підвищення кваліфікації педагогічного персоналу загальноосвітніх навчальних закладів.

Таким чином, інноваційні шкільні мережі уможливають розвиток реформ не просто в окремих школах. Через ізольованість у рамках децентралізованих освітніх систем школи збільшують свою інноваційну спроможність шляхом об'єднання в мережі, що призначені для досягнення різноманітних цілей. Як зазначають С.Чепмен та Д.Аспін, мережі забезпечують необхідний простір для експериментів, інтенсивного обміну досвідом, інформацією та знаннями (Charman, Aspin, 2003). А В.Вегелерс та М.О'Хаєр у результаті аналізу різноманітних підходів до процесу мережування навчальних закладів та освітніх змін стверджують, що удосконалення процесу навчання та підвищення навчальних досягнень учнів неможливе без професійного удосконалення вчителів, і доводять можливість покращення процесу викладання шляхом співробітництва через діяльність інноваційних шкільних мереж (Veugelers, O'Hair; Veugelers, Zijistra, 2005). Вони є вільними об'єднаннями шкіл, шкіл та місцевої освітньої адміністрації, шкіл з місцевою освітньою адміністрацією та вищими навчальними закладами на умовах партнерського співробітництва та взаємодії^o(Sammons, Mujtaba, Earl, Gu, 2007, с. 214).

Отже, інноваційні шкільні мережі ставлять за мету формувати спроможність школи до надання якісної освіти всім учням; підвищити рівень готовності шкіл до змін; розвинути можливості місцевої освітньої адміністрації до надання школам інформаційної підтримки; підняти рівень очікувань, цілей, навчальних результатів та освітньої культури шкіл, що розташовані в економічно занедбаному регіоні; створити мережу світового рівня інноваційних, високо ефективних середніх шкіл у партнерстві з бізнесовими структурами та місцевою громадою.

1.2. Методологічні підходи та концептуальні засади дослідження діяльності інноваційних шкільних мереж

Визначення теоретичних засад діяльності інноваційних шкільних мереж вимагає розгляду методологічних підходів, що були покладені в основу теорії та практики мережування шкіл. Так, у результаті аналізу наукової літератури нами було виокремлено й систематизовано такі методологічні підходи:

- організаційний;
- системний;
- трансформаційний;
- синергетичний;
- інтеграційний (Самойлова, 2019).

Далі розкриємо сутність кожного з цих підходів.

Організаційний підхід дозволяє усвідомити зміни, що відбуваються всередині організацій (навчальних закладів) у процесі запровадження низки структурних інновацій (Бойченко, 2010); передбачає вивчення впливу соціальних зв'язків між особами всередині організації разом з їх діями на організацію в цілому, що сприятиме визначенню найоптимальнішої структури організації, достатньо ефективною для вирішення актуальних проблем (Organizational Theory).

Як зазначають вітчизняні науковці, поняття «організація» є одним з найбільш поширених і змістовних у сучасній науковій думці. Тому сучасність нерідко розглядають як світ організацій, які являють собою сукупність людей та їхніх груп, об'єднаних для досягнення визначеної мети або ж для вирішення того чи іншого завдання на основі визначених правил і процедур, а також розподілу праці та обов'язків (Теорія організації, 2011, с. 11).

Згідно з класичним визначенням Ч. Бернарда, організацією називають об'єднання з двох або більшої кількості людей, які свідомо координують свої зусилля для досягнення спільних цілей (Barnard, 1938).

Цінним для нашого дослідження є визначення умов існування організацій. Відтак, на підставі аналізу наукової літератури можемо стверджувати, що функціонування організації можливе за таких умов:

- є принаймні дві людини, які вважають себе членами організації;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- є хоча б одна мета (тобто, результат, якого потрібно досягти), яка сприймається як загальна мета для всіх членів організації;

- члени організації спеціально працюють разом, щоб досягти визначеної і прийнятої ними мети.

Зазначимо також, що у ХХ столітті сформувався *системний підхід* до вивчення організацій як таких, що дозволив розглядати їх у єдності всіх складових елементів, підсистем і процесів у їх взаємозв'язку та взаємозалежності. У його основу покладено загальну теорію систем.

Для розуміння сутності організаційного підходу вважаємо за необхідне зацентувати увагу на провідних ознаках організації як системи, до яких відносять такі:

- організації є динамічними соціотехнічними системами і своєю діяльністю демонструють цілі свого існування;

- організації не обмежуються самі собою, не є замкненими, але натомість відкриті та мають інтерфейси (точки перетину) з іншими системами й організаціями;

- організації складаються з визначеної кількості підсистем всередині більш масштабної організації, наприклад, підприємства, які (підсистеми) частково мають безпосередній зв'язок із зовнішнім оточенням;

- організації мають і використовують чітко відміряну кількість і якість ресурсів, при цьому відбувається неперервна взаємодія між підсистемами організації;

- організації володіють властивістю емерджентності, тобто організація як система характеризується деякою новою якістю, що не є простою сумою властивостей підсистем, що її становлять;

- з одного боку організації здатні реагувати на зміни зовнішнього середовища та пристосовуватися до них, тобто є адаптивними, а з іншого – можуть підтримувати суттєво важливі для системи параметри в припустимих межах в умовах зовнішніх і внутрішніх змін, тобто володіють гомеостатичністю;

- організації регулюють функціонування та спільну діяльність елементів системи з урахуванням цільових завдань. При цьому цілі орієнтовані на те, щоб положення й відношення елементів поміж собою були оптимально погоджені, аби досягти попередньо намічених результатів. Умовами керованості організації є наявність зворотного зв'язку та ієрархічність побудови (Теорія організації, 2011, с. 12).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

З точки зору організаційного підходу інноваційні мережі розглядали у своїх дослідженнях такі зарубіжні дослідники, як В. Бейкер та Р. Фолкнер (Baker, Faulkner, 2002); Дж. Біркіншоу та П. Хегсторм (Birkinshaw, Hagstrom, 2000); Дж. Бредеч та К. Пейдж, О. Вільямсон (Bradach, Eccles, 1989); Дж. Джеріло (Jarillo, 1988); К. Джоунс, В. Хестерлі та С. Боргатті (Jones, Hesterly, Borgatti, 1997); М. ван Ельстин (van Alstune, 1997); Р. Ечрол (Achrol, 1997); Р. Іклес, Р. Майлз та К. Сноу (Eccles, 1981); Дж. Палмер та І. Річардс (Palmer, Richards, 1999); В. Пауел (Powel, 1990); Дж. Подольний та К. Пейдж (Podolny, Page, 1998); Р. Райс та Ю. Гетікер (Rice, Gettiker, 2000); Дж. Сідоу та А. Вінделер (Sydow, Windeler, 1998); К. Сноу, Р. Майлз та Х. Коулмен (Snow, Miles, Coleman, 1992); Х. Сореллі, К. Хейлс (Thorelli, 1986) та ін.

Системний підхід зазнав протягом ХХ століття суттєвого розвитку та пов'язаний з такими іменами класиків теорії пізнання, як Л.°Богданов°– 1920-ті рр. (загальна теорія організації як наука про універсальні типи структурної перебудови систем); Л. фон Берталанфі – 1930-1940-ті рр. (загальна теорія систем як сукупність принципів дослідження систем і набір окремих емпірично виявлених ізоморфізмів у будові й функціонуванні різнорідних системних об'єктів); Н. Вінер – 1950-ті рр. (розвиток кібернетики і проектування автоматизованих систем управління, закони інформаційної взаємодії елементів у процесі управління системою); М. Месарович, П. Глушков – 1960–1980-ті рр. (концепції загальної теорії систем, забезпечені власним математичним апаратом, зокрема, моделі багаторівневих багатоцільових систем). У результаті аналізу численних джерел з розглядуваної проблеми можемо стверджувати, що поняття «системний підхід» має в сучасній науці різні інтерпретації. Так, вітчизняний філософ В. Андрущенко зазначає, що «системний підхід – це спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим» (Філософський словник, 2005, с. 536).

Український педагог С. Гончаренко розглядав системний підхід як послідовність процедур для створення складноорганізованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складноорганізованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки; цілісне бачення складноорганізованих об'єктів дослідження (Гончаренко, 2008, с. 3).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Цінною для даного дослідження є думка О. Козлової, яка стверджує, що системний підхід – це «особливе бачення об'єкта, своєрідна „технологія” дослідження, орієнтація на такі уявлення, як цілісність, динамічність, організація, стосунки, рівновага, регулювання, самоорганізація, зв'язки, середовище, становлення, структура, управління, стійкість, функція, мета тощо. Системний підхід є сукупністю положень, що дозволяє здійснити загальну орієнтацію щодо досліджуваного об'єкта, визначити шляхи, методи та засоби вирішення проблеми. Саме системний підхід як спосіб орієнтації охоплює принципи передбачення, тлумачення й теоретичної корекції отриманих результатів» (Козлова, 2004, с. 27).

У словнику *Investorwords* зустрічаємо таке тлумачення системного підходу – це процес, що використовується для визначення життєздатності проекту чи процедури, заснованої на застосуванні досвіду чітко визначених і повторюваних кроків та оцінки результатів. Метою системного підходу є визначення найбільш ефективних засобів для отримання послідовних, оптимальних результатів (*Investorwords*).

Отже, на підставі вищезазначеного констатуємо, що сутність системного підходу полягає в реалізації вимог загальної теорії систем, згідно з якою кожен об'єкт у процесі його дослідження має розглядатися як велика і складна система, і одночасно, як елемент більш загальної системи.

Таким чином, системний підхід надає можливість розглянути інноваційну шкільну мережу як складну (має певну сукупність підсистем (цілі, цінності та зміст освіти, оцінка результатів діяльності мережі тощо); не контролюється з єдиного центру; організовується на різних рівнях; коеволюціонує разом з іншими системами), відкриту (зазначені вище підсистеми постійно взаємодіють одна з одною та з навколишнім середовищем, а також з іншими рівнями більш широкої освітньої системи) структуру, що функціонує та розвивається на основі взаємозв'язку та взаємодії всіх її складових у динамічному контексті.

Розглядаючи *трансформаційний підхід* до теорії та практики мережування шкіл вважаємо за необхідне звернутися до сутності поняття «трансформація». Традиційно, трансформація позначає зміну чого-небудь, перетворення системи різного масштабу, глибини, спрямованості, спричинені внутрішніми або зовнішніми факторами^o(Поченчук, 2014).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Не можна не погодитися з думкою вітчизняного науковця С. Єрохіна, який розглядає трансформацію як зміну структури будь-якого об'єкта в межах самоорганізуючого процесу (Єрохін, 2005, с. 13).

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне також звернути увагу на розгляд сутності поняття трансформація в освіті. У науковій літературі зустрічаємо велику кількість визначень зазначеного феномену. Так, О. Глушко зазначає, що поняття «трансформація» включає в себе фундаментальну, структурну, довготривалу, якісну переробку освітньої системи із запровадженням інновацій (Глушко).

Цікавим для нашої наукової розвідки є погляд Д. Еліаса на трансформаційне навчання. Він стверджує, що трансформаційне навчання – це розширення свідомості шляхом трансформації базового світогляду та специфічних можливостей самого себе; трансформаційне навчання полегшується через такі свідомо спрямовані процеси, як цінний доступ та отримання символічного вмісту несвідомого та критичного аналізу основних положень (Elias, 1997).

На думку Дж. Мезірова, трансформаційне навчання – це процес використання попередньої інтерпретації для тлумачення нової або переглянутої інтерпретації значення власного досвіду для того, щоб керувати майбутніми діями (Mezirow, 1997).

Д. Харгрівз стверджував, що школи можуть досягти трансформації через мобілізацію своїх ресурсів у інноваційних мережах. Він зазначав: «Трансформація передбачає, що вдосконалення буде швидшим та сприятиме впровадженню та поширенню інновацій» (Hargreaves, 2004).

Отже, на підставі всього зазначеного вище можемо констатувати, що з точки зору трансформаційного підходу інноваційна шкільна мережа є новою формою організації процесу навчання, яка для досягнення спільної мети використовує нові методи, засоби та прийоми навчання, упроваджує в освітню практику принципово нові моделі управління закладами освіти (мережевої, дистрибутивної, ексекутивної, кооперованої).

Синергетичний підхід дозволяє поєднувати, синтезувати позитивні елементи кожного з типів діяльності в новій філософії освіти й заснованих на них конкретних видах педагогічної діяльності. Він дозволяє подолати суперечність між теоріями спадковості й вирішальної ролі виховання в формуванні людини та іншими, що стали в різні часи аксіомами людського буття (Даниленко, 2006, с. 88). Крім

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

того, синергетичний підхід передбачає створення умов для самовдосконалення та саморозвитку інноваційної педагогічної системи.

Незаперечним є той факт, що синергетика формулює поняття комплексності, без якого неможливо осмислити базові поняття сучасної теорії мереж.

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне звернутися до наукових праць німецького соціолога Н. Лумана, який сформулював уявлення про взаємопов'язаність світу через поняття «контингенції». Контингенцію науковець визначає як потенції багатоманітних – причинних, структурних, випадкових – предметних та змістових зв'язків (Луман, 2004, с. 11). На його думку, поняття контингенції необхідне, щоб відобразити «непрограмованість» світу, альтернативність буття, неможливість звести всю різноманітність відношень до якоїсь теоретичної абстракції, чи то структурних, чи то системних відносин. Відтак, мережа базується на контингентності, здатній легко формувати зв'язки, давати їм на деякий час затвердіти, щоб потім розсипатися.

Інший всесвітньо відомий філософ – І. Пригожин відзначав, що істотною характеристикою поведінки соціальних систем є єдність випадковості індивідуальної поведінки та статистичної стійкості колективних структур. Життєздатність мережі пов'язана з позитивним утіленням цього принципу. Синергетика формулює поняття динамічної стабільності, необхідне для пізнання мереж (Пригожин, 1986).

Ураховуючи вищенаведене можемо стверджувати, що відповідно до синергетичного підходу організація діяльності суб'єктів шкільної мережі має на увазі їх самоорганізацію, яка прямо пов'язана з наявністю організаційно-управлінських умов свободи освітніх ініціатив і педагогічної творчості, а також мотивації участі в інноваційній діяльності як усвідомленої суб'єктом необхідності, особистісної та соціальної значущості оновлення.

Отже, в межах означеного підходу інноваційна шкільна мережа розглядається як неієрархічна освітня організація, що генерує нове знання, розширюючи власні можливості для обміну та перетворення знань своїх членів, стимулює інновації, поширює прогресивну практику та активізує професійний розвиток учителів (Самойлова, 2019).

Сутність *інтеграційного підходу* полягає в тому, що дослідження здійснюються як по вертикалі (між окремими елементами системи управління), так і по горизонталі (на всіх стадіях життєвого циклу продукту).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Л. Єгорова під інтеграцією розуміє об'єднання суб'єктів управління для посилення взаємодії всіх елементів системи управління організацією. При такому підході з'являються більш міцні зв'язки між окремими підсистемами організації, більш конкретні завдання (Єгорова, 2012).

Горизонтальна інтеграція за стадіями життєвого циклу продукту вимагає формування єдиної та чіткої інформаційної системи управління, що забезпечить оперативність і гнучкість управління організацією.

Інтеграція по вертикалі є об'єднанням юридично самостійних організацій для найкращого досягнення поставлених цілей. Це забезпечується, по-перше, об'єднанням зусиль людей, тобто синергетичним ефектом, по-друге, створенням нових науково-експериментальних баз, впровадженням нових технологій і нового обладнання. Така інтеграція дозволяє підвищити ефективність контролю й регулювання організації. Інтеграція надає додаткові можливості для підвищення конкурентоздатності організації шляхом розширення співробітництва. З'являється ширший простір для розвитку й упровадження нових ідей, випуску більш якісної продукції, оперативність у реалізації прийнятих рішень (Єгорова, 2012).

Погоджуємося з тим, що застосування інтеграційного підходу створює умови для найкращого здійснення стратегічних завдань на всіх рівнях у системі управління організацією.

В умовах шкільної мережі через дії нелінійних зв'язків загальна швидкість розвитку учасників під час взаємодії стає вищою, ніж до появи таких зв'язків. Аналіз діяльності інноваційних шкільних мереж дав можливість з'ясувати, що стійкий розвиток мережевої взаємодії забезпечує такі її переваги: мережева взаємодія дозволяє вирішувати складні педагогічні проблеми; учасники взаємодії бачать різні методи вирішення спільної проблеми від колег по взаємодії, що дозволяє їм зрозуміти переваги й недоліки, а також зміцнити власну позицію автора; обмін ресурсами між учасниками мережі, завдяки чому кожен учасник стає стійкішим і мобільнішим, здатним вирішувати складні системні виклики.

Отже, інноваційна шкільна мережа з точки зору інтеграційного підходу – це об'єднання закладів освіти на основі мережевої взаємодії всіх учасників з метою вирішення спільної проблеми шляхом розширення співробітництва, розвитку й упровадження нових ідей,

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

оперативністю прийняття й реалізації відповідних рішень, що сприяє підвищенню конкурентоздатності їх членів (Самойлова, 2019).

Схарактеризовані вище методологічні підходи, що використовуються в сучасній теорії та практиці мережування шкіл, представлено нами в Таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Методологічні підходи, що використовуються в сучасній теорії та практиці мережування шкіл (Самойлова, 2019)

Методологічний підхід	Характеристика
Організаційний	Інноваційні шкільні мережі мають ідейну спільність, великий потенціал інноваційних перетворень та є «вузлами» єдиної мережі застосування інноваційного досвіду
Системний	Інноваційна шкільна мережа розглядається як складна, відкрита система, що функціонує та розвивається на основі взаємозв'язку та взаємозалежності всіх її складових у динамічному контексті
Трансформаційний	Інноваційна шкільна мережа є новою формою організації процесу навчання, яка для досягнення спільної мети, пов'язаними із трансформаціями системи освіти, використовує нові методи, засоби та прийоми навчання, упроваджує в освітню практику принципово нові моделі управління закладами освіти (мережеві, дистрибутивні, екзекутивні, кооперовані)
Синергетичний	Інноваційна шкільна мережа розглядається як неієрархічна освітня організація, що генерує нове знання, розширюючи власні можливості для обміну та перетворення знань своїх членів, стимулює інновації, поширює прогресивну практику та активізує професійний розвиток учителів
Інтеграційний	Інноваційна шкільна мережа - це інтеграція зусиль закладів освіти на основі мережевої взаємодії всіх учасників з метою вирішення спільної проблеми шляхом розширення співробітництва, розвитку й упровадження нових ідей, оперативного прийняття й реалізації відповідних рішень, що сприяє підвищенню конкурентоздатності їх членів

Таким чином, схарактеризовані та узвгнвшьнені вище методологічні підходи, що використовуються в теорії та практиці мережування шкіл, дали змогу більш ґрунтовно розглянути сутність інноваційних шкільних мереж, а також дійти висновку, що мережі як неієрархічні структури уможливають розвиток співробітництва, в основі якого лежить ідея визнання цінності обміну знаннями, поширення та запровадження нових ідей, спільного планування

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

роботи, професійного зростання шляхом навчання, що, у свою чергу, підвищує готовність учителів брати участь в освітніх реформах.

Концептуалізація діяльності шкільних мереж має тенденцію до поглиблення та все більшої наукової обґрунтованості, що базується на основі аналізу та узагальнення конкретного досвіду функціонування об'єднання закладів освіти мережевого типу, що набули форм потужного руху, пов'язаного із цілями вдосконалення школи та підвищення ефективності її діяльності.

Структурно-логічний аналіз наукових праць зарубіжних учених, присвячених питанням мережування в освіті, дозволив виявити концептуальні засади дослідження діяльності інноваційних шкільних мереж. В основу таких засад покладено чотири теорії функціонування та крозвитку мережевих організацій:

- 1) конструктивістська організаційна теорія;
- 2) теорія соціального капіталу;
- 3) теорія «нових соціальних рухів»;
- 4) теорія мереж Дюркгейма.

Охарактеризуємо кожен із зазначених концептуальних підходів.

Конструктивістська організаційна теорія. Конструктивістський погляд на організацію пов'язаний зі ставленням Л. Виготського до навчання. Л. Виготський стверджував, що в основі навчання лежить співпраця, котра дозволяє учасникам освітнього процесу досягати більше, ніж вони могли б робити окремо (Vygotsky, Vygotsky, & John-Steiner, 1978). Знання для Л. Виготського, як і для Дж. Піаже (Piaget & Inhelder, 2000), втілюються в діях і взаємодії з навколишнім середовищем та іншими оточуючими. У такому контексті діяльність організацій буде ефективнішою за умови створення спільнот у процесі соціального навчання, що відбувається, коли актори, які мають спільний інтерес до певної теми або проблеми, співпрацюють для обміну ідей, рішень та інновацій.

Переконані, що конструктивістська організаційна теорія пов'язана з переходом до створення шкіл як навчальних спільнот, оскільки, з конструктивістської точки зору, ця спроба може бути більш успішною, якщо її здійснюють школи, які співпрацюють у мережі, а не школи, що діють відокремлено одна від одної.

Теорія соціального капіталу. Ця теорія підтверджує постулат про те, що мережі та співпраця є важливими для створення соціального капіталу. У контексті розгляду визначеної теорії вважаємо за необхідне зазначити, що соціальний капітал містить три основні елементи: (1) ресурси,

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

вбудовані в соціальний контекст; (2) ресурси, які доступні або мобілізовані; (3) цільові ресурси (Lin, 1999, p. 30).

Як вважає Н. Лін, цінність створення мереж у цій перспективі розглядається як така, що полягає в її здатності використовувати ресурси, що утримуються іншими учасниками, і збільшувати потік інформації в мережі. Крім того, мережа може більше впливати на її соціальне та політичне оточення, ніж окремі суб'єкти (Lin, 1999). Соціальний капітал також може сприяти поширенню інновацій, які, згідно з Д. Харгрівзом, (Hargreaves, 2004), найкраще здійснюватимуться за допомогою мереж «знизу вгору», які можуть як швидко зв'язувати школи з новаторами, так і самі можуть призвести до інновацій, які є більш відкритими для змін і викликів, і менш імовірно, ніж стратегії «згори вниз».

Цікавими для даної наукової розвідки є погляди Р. Бурта про те, що знання знаходяться в різних думках, як індивідуальних, так і колективних, тому мережі необхідні для підвищення ефективності здобуття та поширення знань. Цінність мереж, як зазначає науковець, полягає в охопленні «структурних отворів», де бракує інформації або навичок (Burt, 1992). Це робить співпрацю потенційно плідною стратегією для всіх учасників мережі, оскільки кожен може теоретично мати змогу охопити структурні отвори, що стає більш імовірним, коли мережа складається з декількох суб'єктів. С. Боргатті та П. Фостер наголошують, що з цієї точки зору, мережа може бути невдалою там, де існує занадто сильний дисбаланс між учасниками щодо того, якою інформацією/навичками вони володіють, або коли структурні зв'язки можуть ув'язнити акторів у негативних моделях поведінки (Borgatti & Foster, 2003).

Порівняльний аналіз розглянутих вище концепцій дозволив визначити ключову відмінність у теорії соціального капіталу, що полягає в тому, хто отримує вигоди від мережі – окремі школи, мережі в цілому, суспільство або їх поєднання. У найбільш успішних прикладах створення мереж соціальний капітал є як індивідуальним, так і колективним. Це важливо, оскільки у випадках, коли вигоди розглядаються як цілком соціальні або на рівні мережі, мотивація окремих акторів (шкіл) може бути обмеженою. З іншого боку, суто індивідуальні вигоди можуть спокусити учасників грати в ігри з нульовим результатом, таким чином обмежуючи довіру і врешті-решт викликаючи падіння мережі (Lin, 1999).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Сам соціальний капітал може полягати в тому, наскільки організації мають досвід роботи з іншими. Зарубіжні дослідники Д. Брасс, Дж. Галаскевич, Х. Грив та В. Цай доводять на прикладі бізнесових структур, що організації з вагомим досвідом можуть формувати більше міжорганізаційних мереж (Brass et al., 2004).

Відтак, зауважимо, що співробітництво в цій перспективі більш сильно обумовлено чітко виробленим власним інтересом, ніж у конструктивістській моделі. Цілі створення мереж з цієї точки зору полягають, головним чином, у передачі знань або набутті підвищеного впливу або голосу в (політичній) спільноті шкіл. Там, де мета є першою, школи, ймовірно, співпрацюватимуть через сприйняття різних сильних і слабких сторін і можуть розвивати спеціалізації надалі через співпрацю, наприклад, проведення курсів для своїх учнів у різних школах-партнерах, що мають потенціал у цій сфері.

Створення мереж як нових соціальних рухів. Узагальнення наукових джерел дало змогу зазначити, що «нові соціальні рухи» – це термін, присвячений опису нових форм соціальних дій (таких, як екологічний рух), які розвивалися з 1960-х років. Вони розглядаються як набагато більш життєздатні, ніж традиційні соціальні рухи (наприклад, профспілки) і характеризуються не стільки одиночними діями, скільки серією подій і організаціями/людьми, об'єднаними між собою різними більш-менш формальними й перехідними моделями^о (Diani, 2003; Hadfield, 2005).

Таким чином, вони утворюють складні та неоднорідні мережеві структури, у яких учасники більше не діють як індивіди, але є взаємопов'язаними та взаємозалежними. Учені наголошують, що актори можуть мати різні цінності й переконання, але разом із тим, вони мають спільну мету свого руху. Нові соціальні рухи не будуються на традиційних тотожностях, що стосуються класу, етнічності або гендеру, але розвивають власну колективну ідентичність. Вони також не є постійними, але залишають структури й культури, коли зникають (Diani, 2003; Hadfield, 2005).

Мережі шкіл, згідно з М. Хадфілдом (Hadfield, 2005), можуть бути класифіковані певною мірою як «Нові соціальні рухи», відображаючи, як вони діють, низку таких характеристик, як швидкоплинність, складність і необхідність створення нових ідентичностей для мережі, що відрізняються від індивідуальних шкіл (які для деяких шкіл можуть бути ключовими мотиваторами, щоб стати частиною мережі). Домінуючу роль лідерів-активістів можна також спостерігати в

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

багатьох мережах шкіл. Проте ключова відмінність між новими соціальними рухами та шкільними мережами, принаймні, для більшості мереж, як видається, полягає в добровільному характері альянсу. Незважаючи на те, що нові соціальні рухи сформувалися «знизу вгору», внаслідок сприйняття спільних інтересів, це стосується лише деяких шкільних мереж, багато з яких були сформовані у відповідь на фінансові стимули або на певну форму примусу з боку вищих органів влади. Розуміння дослідниками, та й самими учасниками інноваційних шкільних мереж, істинних мотивів взаємодії у межах даних об'єднань, спонукає до подальшого осмислення мережі, як соціальної структури, що утворена «знизу вгору» і має професійні або політичні цілі, а також акцент на швидкоплинність механізмів, можливість багаторазових зв'язків і усвідомлення того, що учасники в мережах можуть не повністю розділяти цінності, а можуть робити це лише з огляду на цілі мережі, що може дати корисну інформацію про цю форму співпраці в школі (Diani, 2003).

Хоча існують окремі спільні риси між іншими концепціями мереж і «Теорією нових соціальних рухів», остання має цілу низку відмінних елементів, які специфічно висвітлюють значущість мережевих механізмів, що часто характеризують шкільні мережі, а також можливість волонтерської діяльності в них. Зокрема, йдеться про керівництво мережами. Як вважає американський дослідник Д. Муйджс, акцент зроблено на харизматичному керівництві, що спостерігається в шкільних мережах, де харизматичні керівники виступають з ініціативою розвивати й очолювати мережу (Muijs, 2007).

Теорія мереж Дюркгейма. Інший погляд на важливість співпраці забезпечується переглядом дюркгеймських уявлень про аномію, що можуть бути визначені як моральний стан осіб або соціальних груп, що характеризуються відсутністю або зниженням суспільних стандартів і пов'язаним із цим відчуттям відчуження та безцільності.

Е. Дюркгейм та А. Гідденс підкреслюють, що аномія, зазвичай, відбувається тоді, коли в суспільстві відбуваються швидкі зміни, і коли існує суттєва розбіжність між ідеологічними теоріями й цінностями, які мають особистість і суспільство, та їх реальною практикою (Durkheim, 1972; Giddens, 1986).

На думку Дюркгейма (Durkheim, 1972), аномія є наслідком відсутності міцних зв'язків і регулювання та інтеграції, які вони приносять. Це подвійне джерело обмежень розглядається як позитивне для індивіда, якщо ці обмеження збалансовані з чіткими вигодами й

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

можуть допомогти здоров'ю людини порівняно із системою відсутніх або вільних зв'язків (Segre, 2004). Ця концепція може бути корисною для шкіл, які стикаються зі складними обставинами, можуть опинитися в ситуаціях значного стресу та зміни з невеликою кількістю зв'язків або зв'язків з іншими школами чи спільнотою, хоча часто намагаються збалансувати цінності й соціальну справедливість із вимогами перформативності та конкуренції, що нав'язуються їм. Зв'язок у цьому сенсі може бути не просто важливим для вдосконалення школи в традиційному сенсі, але й може позитивно вплинути на пом'якшення організаційної аномії шляхом забезпечення інтеграції та регулювання в школах-партнерах, які можуть поділитися цінностями й цілями шкіл, що стикаються зі складними обставинами. Неуспішна слабка школа може часто демонструвати сильні ознаки аномії, описаної Дюркгеймом, і участь членів шкільного колективу у співпраці може показати елементи прагнення до посилення регулювання й інтеграції. Це можна побачити в готовності таких шкіл брати участь у мережах навіть у якості нерівного партнера, підтримуваного прийнятими сильними школами.

Аналіз дослідниками теорії мережі як спосіб виходу з «аномії Дюркгейма» показав, що визначена теорія також пов'язується з освітою в її фокусі на одній проблемі, яка не має особливого значення в теоріях, що переважають у сфері бізнесу: моральні цілі. Освітні дослідження все більше схиляються до моральної мети як до ключового фактора успішної діяльності освітніх організацій (Harris & Lambert, 2003).

Т. Сергіованні у своєму аналізі цілепокладання в мережах вбачає моральну мету як таку, що відіграє так само важливу роль, в уникненні аномії (Segre, 2004). Американський теоретик освіти наголошує, що це пов'язано з поглядами багатьох освітян, які стверджують, що ефективні лідери в освіті мають сильну моральну мету, що може викликати захоплення та пронизувати організацію, сприяти прихильності працівників до ідей лідера та, врешті, удосконаленню діяльності школи як організації (Sergiovanni, 1999).

Таким чином, ця теорія, як нам видається, застосовується до співпраці та мереж, у яких, принаймні, частина мотивації до співпраці базується на спільних цінностях і моральних цілях, часто із сильною перспективою справедливості, а не на більш практичних цілях, передбачених теорією соціального капіталу.

Отже, теоретичні засади інноваційних шкільних мереж походять із соціології, психології, бізнес-досліджень, а також теорії освіти. Їх можна класифікувати як такі, що належать до чотирьох основних

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

типів: конструктивізму, соціального капіталу, нових соціальних рухів та теорії аномії Дюркгейма. Означені теорії містять суттєвий потенціал для висвітлення організаційних, психологічних, ціннісних засад, що забезпечують імовірну ефективність мереж, характеризуючи обставини, у яких можна очікувати успіхи або невдачі в мережах (наприклад, необхідність достатньої схожості у світоглядах і ціннісних пріоритетах суб'єктів мережі).

Висновки до розділу 1

1. Основоположними поняттями, що визначають сутнісну основу дослідження, є: «інновація», «освітня інновація», «мережеве суспільство», «мережа», «шкільна мережа», «інноваційна шкільна мережа». Аналіз численних вітчизняних та зарубіжних наукових розвідок дозволив дати таке визначення ключового поняття дослідження – інноваційна шкільна мережа – як організаційної структури, що являє собою сукупність навчальних закладів, об'єднаних спільною інноваційною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення інноваційного досвіду в межах мережі шкіл і поза нею.

2. У дослідженні систематизовано методологічні підходи, що були покладені в основу сучасної теорії та практики мережування шкіл, а саме: організаційний (ІШМ є організацією, що має ідейну спільність, великий потенціал інноваційних перетворень, складові якої є «вузлами» єдиної мережі розробки, застосування й поширення інноваційного досвіду); системний (ІШМ розглядається як складна, відкрита система, що функціонує та розвивається на основі взаємозв'язку та взаємозалежності всіх її складових у динамічному контексті); трансформаційний (ІШМ є новою формою організації процесу навчання, яка для досягнення спільної мети використовує нові методи, засоби та прийоми навчання, упроваджує в освітню практику принципово нові моделі управління закладами освіти: мережеву, дистрибутивну, екзекутивну, кооперовану); синергетичний (ІШМ є неієрархічною освітньою організацією, що генерує нове знання, розширюючи власні можливості для обміну й перетворення знань своїх членів, стимулює інновації, поширює прогресивну практику й активізує професійний розвиток учителів); інтеграційний (ІШМ є об'єднанням закладів освіти на основі інтегрування ресурсів та творчого потенціалу всіх учасників із

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

метою вирішення спільних проблем, що сприяє підвищенню конкурентоздатності їх членів).

3. Структурно-логічний аналіз наукових праць зарубіжних дослідників, присвячених питанням розвитку організацій в умовах мережевого суспільства, дозволив схарактеризувати провідні концептуальні засади дослідження діяльності інноваційних шкільних мереж: конструктивістська організаційна теорія (школа як навчальна спільнота є ефективною за умови співпраці з іншими організаціями та соціальним середовищем), теорія соціального капіталу (мережування організацій є засобом підвищення ефективності розвитку їх соціального капіталу), теорія нових соціальних рухів (мережі є новим типом соціального руху, суб'єкти яких мають спільну мету, власну колективну ідентичність, об'єднання є динамічними та швидкоплинними), теорія мереж Дюркгейма (мережа є засобом подолання криз, пошуку однострумків та ідей інноваційного розвитку організації).

Вважаємо, що провідною тенденцією розвитку теоретичних засад досліджуваного освітнього явища є їх перетворення на міжнародний міжпредметний дискурс, до характеристик якого відносимо такі: урізноманітнення та збагачення методологічних підходів; інтеграція в концептуалізації ІШМ актуальних наукових теорій, що дозволяє синергувати у стратегіях розвитку мережевих об'єднань ідеї, характерні для гуманітарних і соціальних наук.

РОЗДІЛ 2. ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА США

2.1. Історичні етапи розвитку інноваційних шкільних мереж Великої Британії

Існування інноваційних шкільних мереж не є принципово новим явищем в історії освіти. Вони пройшли певні етапи розвитку, вбираючи в себе особливості тієї чи іншої епохи, відповідаючи вимогам того чи іншого часу, стимулюючи інноваційний розвиток системи освіти, виступаючи однією з дієвих форм її модернізації.

З метою визначення історичних етапів розвитку ІШМ необхідним є виокремлення їх основних критеріальних ознак. На основі аналізу широкого кола джерел (Van Aalst, 2003; Chapman, 2003; Earl, Katz, 2005; Earl, Katz, Elgie, 2006; Hadfield, Kubiak, O'Leary, 2005; Hannon, 2005; Hargreaves, 2003; Sliwka, 2003; Smith; Hall, 1999) нами виділено такі сутнісні ознаки інноваційних шкільних мереж, що сукупно можуть слугувати критеріальною основою для виокремлення етапів розвитку досліджуваного освітнього феномену:

1) інноваційний характер діяльності (ІШМ виробляють нове знання, поширюють інформацію, накопичують прогресивний досвід, підвищують кваліфікацію та мотивацію педагогічного персоналу, створюють організаційні можливості, канали й механізми комунікацій, що сприяють забезпеченню переваг мереж на ринку освітніх послуг);

2) об'єднання певної групи навчальних закладів спільною інноваційною ідеєю;

3) наявність організаційного центру, який координує діяльність групи навчальних закладів у поширенні інноваційної практики;

4) відсутність жорсткої вертикальної підпорядкованості в структурі управління інноваційною шкільною мережею (Чистякова, 2012).

На підставі викладених вище сутнісних характеристик інноваційних шкільних мереж виокремлено чотири історичні етапи їх розвитку у Великій Британії, представлені в таблиці 2.1.

Перший етап (XVI – середина XIX століття). Поява груп інноваційних шкіл, які ми називаємо прото-мережами, оскільки вони частково відповідали визначеним нами ознакам. Найбільш близькими до сучасних є:

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- 1) протестантські школи (XVI – XVII ст.);
- 2) філантропіни (кінець XVIII – початок XIX ст.).

Таблиця 2.1

Історичні етапи розвитку інноваційних шкільних мереж у Великій Британії

Етап	Тривалість	Чинники виникнення	Основні ознаки етапу
перший етап – діяльність прото-мереж церковних (протестантські) та світських шкіл (філантропіни)	XVI – середина XIX століття	<ul style="list-style-type: none"> - створення ефективного механізму ідейного впливу на суспільство; - пошук шляхів подолання невідповідності змісту освіти потребам суспільства й дитини, методів навчання – особливостям дитячої природи 	<ul style="list-style-type: none"> - вивільнення шкільної освіти з-під впливу католицької церкви; - запровадження загальної елементарної освіти для дітей усіх станів; - навчання рідною мовою, реальний характер освіти; - розвиток освіти на гуманістичній основі
другий етап – розвиток інноваційних шкільних мереж, що втілювали ідеї різних течій реформаторської педагогіки	кінець XIX століття – I половина XX століття	<ul style="list-style-type: none"> - перехід від одиничних інноваційних шкіл до мереж інноваційних закладів освіти; - невідповідність постановки шкільної справи рівневі суспільно-економічного розвитку держав, а саме: нездарність старої школи до розвитку в учнів активності та самостійності, вміння застосовувати набуті знання на практиці, що стало необхідним в умовах швидкого розвитку технічного прогресу; - необхідність розв'язання протиріччя між вузькою спеціалізацією та загальним розвитком особистості; 	<ul style="list-style-type: none"> - виникнення реформаторської педагогіки, що об'єднала здобутки експериментальної педагогіки та психології, ідеї трудової школи, вільного виховання, соціальної педагогіки; - поява мереж «нових шкіл», сільських виховних будинків тощо; - заснування організації «Міжнародне об'єднання нових шкіл»; - побудова навчально-виховного процесу на основі співробітництва

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Продовження Таблиці 2.1

		<ul style="list-style-type: none"> - забезпечення якісної освіти в умовах швидкого зростання контингентів в установах обов'язкової освіти, включення знань природничо-наукового характеру в систему середньої освіти для забезпечення її повноцінного характеру; - поява широкої сукупності нових педагогічних, психологічних та інших антропологічних концепцій, що об'єктивно зумовили можливість реформування освітніх систем відповідно до вимог часу 	
третій етап – масовізація інноваційних шкільних мереж	60-80-ті роки ХХ століття	<ul style="list-style-type: none"> - розчарованість широких верств суспільства державною системою освіти; - спрямованість освіти на демократизацію, на свободу вибору; - прагнення до модернізації шкільної освіти, до диверсифікації освітньої пропозиції 	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток рухів альтернативної освіти; - розвиток руху за ефективну школу
четвертий етап – перетворення інноваційних шкільних мереж на пріоритет освітньої політики Великої Британії	90-ті роки ХХ століття – ХХІ століття	<ul style="list-style-type: none"> - зміни в економічних та соціальних сферах суспільства, що призводять до неперервних освітніх нововведень; - розвиток мережевих освітніх технологій 	<ul style="list-style-type: none"> - зосередження уваги на ключових цілях шкільництва, зокрема на завданнях удосконалення освітнього процесу; - активне залучення до взаємодії зі школою батьків та місцевої громади, бізнесових структур, культурно-

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Закінчення Таблиці 2.1

			освітніх організацій та інших зацікавлених сторін; - популяризація діяльності ІШМ
--	--	--	--

Для з'ясування особливостей діяльності прото-мереж проаналізуємо ознаки їх інноваційності. Незаперечним є факт, що XVI ст. у Великій Британії стало періодом усвідомлення освіти як важливої життєвої цінності. Протягом зазначеного часу король Великої Британії Генріх VIII вивільнив освіту з-під влади церкви, закріпивши право контролю освітнього процесу за державою. Педагоги-реформатори намагалися перетворити школи на інструмент впливу на людську свідомість. Провідною метою реформаторської освіти XVI ст. виступав процес удосконалення шкіл та їх навчальних планів незалежно від церковних доктрин. Зміни в шкільних програмах відображали стан розвитку Великої Британії після протестантських розколів, а також зміни, що відбувалися в економічному, політичному та соціальному житті країни (International Education Guide: for the assessment of education from the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, 2009, с. 7).

Ідеологами англіканської реформації історики педагогіки називають У. Тінделя, який переклав Біблію англійською мовою, що сприяло формуванню суспільної свідомості на началах національної спільності, народності, громадянськості й працелюбності, та Т. Елойта, який був автором першого трактату англійською мовою, що був присвячений питанням освіти й швидко поширився всією країною. Вважаємо за необхідне відзначити наявність трактатів, які відображали сутність освітніх реформ того часу, що істотно впливали на свідомість та професійну діяльність учителів. Крім того, Т. Елойт звернув увагу на необхідність підготовки практичних людей, що могли б у майбутньому сприяти економічному та політичному розвитку країни (Lucas, 1992, с. 236).

Виконання завдання підготовки практичної людини було покладено на протестантські школи, які поширювали елементарну освіту серед усіх верств населення. Аналіз джерел із досліджуваного питання дав змогу дійти висновку, що нова педагогіка брала до уваги особливості ситуації, яка склалася у Великій Британії XVI ст. Нові

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

протестантські школи поєднували в навчанні практичне спрямування й традиційне навчання та проголошували відмову від теоретичної складової освіти на користь вивчення рідної мови, що надасть можливість усім громадянам читати Біблію (Lucas, 1992, с. 237).

Провідними характеристиками діяльності протестантських шкіл Великої Британії XVI ст., що дозволяють визначити їх як інноваційні прото-мережі вважаємо такі:

- доступність навчання для всіх;
- кардинальна відмінність протестантських середніх навчальних закладів від класичних шкіл;
- громадський контроль процесу навчання;
- удосконалення національної освітньої системи;
- абсолютна відмова від примусового навчання;
- використання елементів розвивального навчання (ігри);
- викладання навчальних дисциплін рідною мовою;
- вивчення сучасних мов;
- гуманістична основа освіти;
- практичний характер навчальних програм.

Філантропічний напрям педагогіки, що призвів до виникнення ще одного типу інноваційних прото-мереж, виник наприкінці XVIII – на початку XIX ст. під впливом гуманістичної педагогіки, особливо педагогічних ідей Ж. Ж. Руссо. Його представники намагалися на практиці застосувати педагогічний досвід Я. Коменського та Й. Песталоцці. Вважаючи, що мета виховання – підготувати корисних людей для суспільства, вони створювали так звані філантропіни – навчально-виховні заклади інтернатного типу.

Перший філантропін відкрив німецький педагог Й. Базедов у 1774^{р.} у м. Дессау, до якого приймали дітей різних верств населення. Пізніше в Німеччині були відкриті подібні заклади освіти, найвідомішими з яких є філантропін, відкритий Х. Зальцманом у маєтку Шнепфенталь поблизу м. Готи, та пансіон І. Кампе в м. Брауншвейгу (Образцова, 1999).

Німецькі філантропи пропонували реформувати суспільні відносини, усунути соціальну несправедливість, витоки якої вони бачили в неосвіченості членів суспільства. Філантропи закликали вчителів вивчати повсякденне життя, виявляти особливості діяльності, вчинків, суспільних поглядів різних груп людей. Інноваційними ознаками діяльності у філантропінів, на нашу думку, можна вважати надання рівних можливостей виховання й навчання дітей із різних

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

соціальних верств незалежно від того, що вони готувалися до різних видів діяльності відповідно до їх матеріальних можливостей.

Таким чином, серед інноваційних аспектів діяльності філантропів можна назвати:

1) удосконалення змісту навчання за рахунок його розширення й уведення реальних предметів та нових мов;

2) застосування нових прогресивних методів та форм навчання й виховання, які були засновані на принципах наочності й активності; запровадження в навчальний процес елементів досліджень;

3) приділення уваги фізичному розвитку й здоров'ю дитини;

4) запровадження фізичної праці та трудового виховання (Образцова, 1999).

Отже, прото-мережі мали певні ознаки, що дозволяють їх віднести до інноваційних шкільних мереж (див. таблицю 2.2.)

Таблиця 2.2

Критеріальні ознаки інноваційних шкільних мереж у прото-мережах XVI – середини XIX століття

Критеріальна ознака	Протестантські школи	Філантропіни
Інноваційний характер діяльності	+	+
Існування групи навчальних закладів, об'єднаних спільною інноваційною ідеєю	+	+
Наявність організаційного центру	+	+
Відсутність жорсткої вертикальної підпорядкованості структурі управління інноваційними шкільними мережами	-	-

Так, єдина ознака, що не дозволяє ці заклади повною мірою вважати мережею є відсутність жорсткої вертикальної підпорядкованості структурі управління інноваційними шкільними мережами (Чистякова, 2012).

Другий етап розвитку інноваційних шкільних мереж (к. XIX – I пол. XX ст.) – ознаменувався розвитком реформаторської педагогіки, ідеї різних течій якої втілювалися інноваційними навчальними закладами. Історична ситуація у світі, зокрема у Великій Британії, призвела до перегляду ролі освіти в суспільстві та реформуванні школи. В кінці XIX – на початку XX століття капіталістичне суспільство вступило в новий період свого розвитку. Це визначило необхідність посилення уваги до професійної підготовки в масовій школі. Пошук можливостей задоволення нових соціальних запитів проходив в

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

умовах глибокої кризи педагогічної теорії й практики: офіційна педагогічна доктрина та стандартизована модель масової освіти, що склалась у XIX столітті, не відповідала потребам соціально-економічного розвитку, які ставали все більш складними. Протиріччя між традиційною практикою навчання та вимогами до неї у період розвитку масового індустріального виробництва чітко виявились на всіх щаблях загальноосвітньої школи. Невідповідність постановки всієї шкільної справи рівневі суспільно-економічного розвитку капіталістичних країн призвела до того, що в кінці XIX – на початку XX ст. у численних дидактичних концепціях усе чіткіше висловлювалось невдоволення школою як у сфері виховання, так і освіти. На хвилі цього невдоволення з'явилась реформаторська педагогіка. В цей час виникає цілий ряд нових концепцій освіти, що склали у своїй сукупності якісно нову теоретичну базу розвитку шкільництва в Західній Європі та США (Рацул, 2009, с. 144).

Українська дослідниця Н. Осьмук визначає реформаторську педагогіку як системний освітній феномен у єдності теоретичних положень (теоретико-методологічний вимір розгляду феномену), навчально-виховної практики експериментальних шкіл (технологічно-процесуальний вимір) й організаційних основ, покладених в основу діяльності міжнародних професійних організацій, державних установ (організаційно-інституційний вимір) (Осьмук, 2011).

В умовах поширення реформаторського руху в к. XIX – на поч. XX ст. відбувався розвиток його філософських та психолого-педагогічних основ, формування широкого кола реформаторських течій; відкриття експериментальних навчально-виховних закладів, які набули деяких ознак інноваційних мереж (ідейна спільність, великий потенціал інноваційних перетворень), формування організаційної, змістової, методичної складових їх діяльності на ідеях реформаторської педагогіки.

У цей час у Британії на противагу традиційній школі, що не задовольняла потреб розвитку економіки, були відкриті «нові школи», серед яких школа С. Редді в Абботсхольмі (1889 р.), що стала одним із перших інноваційних навчальних закладів Англії того часу. Провідною ознакою педагогіки С. Редді є відхід від жорсткої організації традиційних державних шкіл до діяльності на основі співробітництва, а не конкуренції, дружніх, близьких відносин між працівниками та учнями (Abbotsholme School – An education for life). Кількість подібних шкіл протягом I пол. XX ст. поступово зростала (школа Бідельс Дж. Бедлея, школа в Клейсморі, школа імені короля Альфреда, школа в

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Хамстеді, Дартінг Холл тощо). Продовжуючи освітні традиції Абботсхольма, в «нових школах» на перший план виходила дитина як самоцінність, її інтереси та блага (Гилязова, 2009, с. 172). Такі школи набули ознак інноваційної шкільної мережі не тільки у Великій Британії, а й у інших країнах світу. Так, подібні школи були відкриті в Німеччині (школи в Ільзенбурзі, Хаубідді та Біберштейні Г. Літца, Оденвальд П. Гехееба, Віккерсдорф Г. Вінекена та ін.), Швейцарії («сільський виховний будинок» у Гласаржі, подібні навчальні заклади в Кефіконі, Оберхірсі, Шатеньєрі, Шайне, Беконе), Франції (Еколь де Рош Е. Демолена), Бельгії (школа в Б'єрже Ф. де Вісконселлоса, «Школа для життя, через життя» О. Декролі). Розширення європейського руху «нових шкіл» поставило питання про об'єднання його прибічників, і в 1912 році в Женевському університеті та інституті Ж. Ж. Руссо на чолі з А. Фер'єром було засновано «Міжнародне бюро нових шкіл» (науково-методичний центр мережі інноваційних шкіл), що координувало діяльність інноваційних навчальних закладів та поклало початок поширенню інноваційних шкільних мереж по всій Європі й стало прототипом сучасного об'єднання SSAT («Об'єднання спеціалізованих шкіл та академій») (Fuchs, 2007).

У цілому експериментальні навчально-виховні заклади даного етапу відіграли важливу роль у модернізації шкільництва. Нові педагогічні технології, що розроблялися в навчальних закладах, поступово засвоювалися масовою школою. Однак, загальний вплив нових тенденцій, які б сприяли гуманізації масової педагогічної практики, усе ще був несуттєвим. Шкільництво ще не було готове сприйняти інновації, запропоновані подібними закладами освіти.

Третій етап (60-70-80-ті рр. ХХ ст.) позначився масовізацією виникнення інноваційних шкільних мереж. Провідними характеристиками етапу стали розробка та використання теорії ефективної школи. Пошуки нової моделі шкільної освіти, що більше відповідає вимогам до рівня освіти учнів в умовах науково-технічної революції й масового охоплення шкільним навчанням, призвели до поширення двох інноваційних напрямів розвитку освітньої системи – альтернативної освіти та руху за ефективну масову школу.

Розглянемо основні характеристики вказаних напрямів розвитку освітньої системи Великої Британії даного етапу. Перший напрям – альтернативна освіта. На думку татарської дослідниці Д. Гілязової, – це освіта, яка будується на нестандартних, новаторських методичних принципах та інших, ніж традиційні, загальноприйнятні способи

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

отримання, як правило, недержавної освіти. Особливе місце в розвитку теорії й практики альтернативної освіти, вважає вона, займають країни Британської Співдружності націй, що включає Великобританію та її колишні колонії, що отримали незалежність (Гилязова, 2009, с. 17).

Середина ХХ століття характеризувалася зростанням темпів науково-технічної революції, вимагала підвищення рівня знань, інтелектуального розвитку особистості. Соціальні умови цього часу були нестабільними практично в усіх цивілізованих країнах. Більшість учителів розуміли складність еволюції школи й розвитку освіти, а також значення навчання та підготовки учнів для вирішення актуальних проблем, що постали перед сучасною цивілізацією. Тому виникла необхідність створення нової школи як реального засобу впливу на суспільні процеси, переведення кількісних змін розвитку шкільництва, що спостерігалися в цей час, у якісні. І саме альтернативна освіта усвідомлювалася частиною суспільства як ретранслятор нових цінностей і моральних орієнтирів суспільства, як своєрідний компенсатор потреб населення (Sliwka, 2008).

У 60-х роках ХХ століття альтернативна освіта набула ознак широкого громадського руху. Альтернативні заклади освіти поширювалися в умовах критики регламентованої, стандартизованої класно-урочної системи та інтенсивного пошуку підвищення ефективності шкільного навчання та виховання.

Найбільш масштабно альтернативна освіта в цей час розвивалася в США, де в 1968 році з'явилися перші 28 альтернативних шкіл. У середині 1970 - х рр. їх було вже понад 2 тис. Вони працювали більше ніж з 200 проектами в 60 шкільних округах. Їх координацією займалося федеральне Бюро експериментальних шкіл. Була створена Асоціація підтримки альтернативного навчання. Зазвичай один проект реалізувала одна школа. У декількох містах єдиний проект апробували групи навчальних закладів: Берклі (штат Каліфорнія) – 24 школи, Сіетл (штат Вашингтон) – 19 шкіл, Філадельфія (штат Пенсильванія) – 18°шкіл (Sliwka, 2008). У даному випадку можна говорити про початок масового поширення мережування інноваційних навчальних закладів.

У Європі альтернативна освіта набула менших масштабів, ніж у США. Однак, можна знайти ознаки таких типів навчальних закладів у «диких школах» Франції, «відкритих школах» Великої Британії тощо.

У Великій Британії альтернативна освіта зародилась у кінці ХІХ століття. Найбільш радикальний тип альтернативної освіти пропонує вільна школа Саммерхілл О.Нейла. Крім того, у

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Великобританії було відкрито низку вальдорфських та Монтессорі-шкіл. Інституціоналізація альтернативної освіти в Британії відбулась усередині 70-х років із виникненням руху «Освіта по-іншому» («Education Otherwise»). Цей рух було організовано в 1977 році групою батьків, які створили альтернативу традиційній школі у вигляді домашнього навчання дітей у невеликих групах для забезпечення індивідуалізації цього процесу (Гилязова, 2009, с. 17).

Другий напрям інноваційного розвитку освіти середини ХХ ст. – рух за ефективну школу. Рух ефективних шкіл у світі почався у 60-х рр. ХХ ст. У Великій Британії наукові розробки теорії ефективної школи з'явилися на початку 1970-х років. Лідерами руху за ефективну школу в Британії стали П. Мортимор (Sammons, Mujtaba, Earl, Gu, 2007), М. Раттер (Rutter, 1979), П. Семмонс (Sammons, Mujtaba, Earl, Gu, 2007), Д. Хіллман (Sammons, Mujtaba, Earl, Gu, 2007).

Поняття «ефективна школа» в західній теорії освіти має безліч трактувань. Так, М. Раттер виділив такі чинники ефективності: спрямованість на досягнення високих навчальних результатів; високий рівень очікувань; єдина концепція діяльності учнів і педагогів; розподіл обов'язків і відповідальності між більшістю учнів; сприятливе оточення; відкрита демонстрація турботи про кожного учня (Rutter, 1979).

Дещо інше, хоча й досить поширене в зарубіжні педагогіці визначення, пропонують С. Перкей та М. Сміт. Серед параметрів ефективної школи вони називають такі: наявність енергійного директора-лідера, якому притаманна здатність бачити майбутнє, організувати педагогів і учнів на виконання визначених завдань; тісна взаємодія й співпраця педагогів; активне залучення громадськості й батьків у процес поліпшення діяльності школи (Purkey, Smith, 1983).

У дослідженнях Л. Лезотте зазначається необхідність знайти загальні характеристики успішних шкіл. Він виокремив такі: ефективні школи мали сильного лідера-директора в організації навчального процесу. В цих школах виявлено сильне почуття місії школи (місію поділяли всі працівники школи). Ефективні школи демонстрували успішний досвід навчання, висували високі очікування від усіх учнів, практикували часте відстеження результатів, створювали безпечне оточення і порядок (Lezotte, 1997). Ці ж ознаки згодом було визначено як чинники ефективних шкіл Р. Едмондсом у 1982 році в праці «Програми удосконалення школи: Огляд». Автор зазначав, що всі ефективні школи мають лідера-директора, який звертає особливу увагу на якість викладання. Цілі навчання

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

узгоджено сприймаються й розуміються всіма педагогами школи. Для ефективних шкіл характерний комфортний клімат, який сприяє навчанню й викладанню (Edmonds, 1982).

Результати досліджень науковців у Англії, США та в інших країнах дали нам можливість визначити основні ознаки ефективних шкіл, що найчастіше включають до переліку чинників таких шкіл. Ми представили їх у вигляді схеми (Рис. 2.1)



Рис. 2.1. Основні ознаки ефективних шкіл

Отже, педагогічні рухи за інноваційний розвиток шкільництва 60-х рр. зумовили переосмислення шляхів реформування освіти. Стало зрозумілим, що масштабні зміни в освіті можливі не тільки в рамках логіки впливу «згори-вниз», що є традиційним для ієрархічно побудованих організацій, якою є освітня система, а й «знизу-вгору» та «знизу-вширш». Остання модель – є характерною для мережевих освітніх структур. Як наслідок, більшість індустріальних суспільств надали школам більшу незалежність у підборі викладацького складу, так само як і більшу роль у визначенні змісту навчальної програми, створили можливості для підтримки інноваційних мережевих структур та професійного розвитку педагогічного персоналу (ОЕСД, 2003, с. 51).

Нові шляхи навчання та професійного розвитку були знайдені новаторами, які ініціювали процес удосконалення освітньої системи. Багато з них шукали підтримку для прискорення процесів розвитку школи, для отримання можливостей збагачення досвіду та зворотного зв'язку з колегами-новаторами. «Учительські центри», які виникли в

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

багатьох децентралізованих шкільних системах у період 1970-х – 1980-х рр., продовжили своє існування у вигляді інноваційних шкільних мереж (McCarthy, Miller, Skidmore, 2004, с. 13). Ці об'єднання стали популярними у 80-х рр. XX ст. у США, Великій Британії, Канаді, Австралії, Новій Зеландії тощо. Серед інноваційних шкільних мереж даного етапу в США були: Школи прискороного розвитку (Accelerated Schools), Вибір Америки (America's Choice), Центр ефективних шкіл (Centre for Effective Schools), Проект розвитку дитини (Child Development Project), Коаліція важливих шкіл (Coalition of Essential Schools – CES), Основне знання (Core Knowledge), Середні школи, що добре працюють (High Schools That Work), Інтегроване тематичне викладання (Integrated Thematic Instruction), Вперед до високої якості (Onward to Excellence), Програма розвитку школи (School Development Program), у Великій Британії: Фонд спеціалізованих шкіл (Specialist Schools Trust – SST), у Канаді: Проект ефективних шкіл округу Холтон (Halton Effective Schools Project), в Австралії: Перші кроки (First Steps), у Новій Зеландії: Удосконалення навичок читання (Reading Recovery) тощо.

Кожна з названих інноваційних шкільних мереж, що виникли в 70-80-х рр. XX ст., мала специфічні цілі, риси та особливості впливу на навчальний процес. У результаті аналізу діяльності цих мереж нами визначено спільні їх характеристики:

1. Цілі діяльності:

- сформувані єдине, спільне для усієї шкільної громади бачення перспектив удосконалення навчального процесу та підвищення якості викладання для всіх учнів;
- допомогти школам перетворитися на «турботливі навчальні громади», що сприяють інтелектуальному, соціальному та моральному розвитку учнів;
- підвищити рівень академічних результатів учнів та покращити їх ставлення до школи;
- підвищити якість роботи шкіл та освітньої системи в цілому шляхом цілеспрямованого фокусування змін на чинниках, що зумовлюють ефективність їх діяльності;
- удосконалити професійний розвиток учителів, здійснити реструктуралізацію управління освітою.

2. Принципи діяльності:

- три провідних принципи: єдність цілей, розширення можливостей і відповідальності, розвиток сильних сторін усієї шкільної громади та кожного її члена;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- досягнення тривалого удосконалення навчального процесу, побудованого на реалізації таких педагогічних ідей: усі діти можуть успішно навчатися; проявом ефективності школи є підвищення навчальних результатів учнів; об'єктом змін є конкретна школа в рамках освітньої системи; до діяльності щодо вдосконалення школи повинні бути залучені всі зацікавлені сторони;

- сприяння розвитку взаємодії вчителів, спільне планування навчального процесу та аналіз результатів діяльності;

- побудова навчальних програм як на тематичному принципі, так і на інтегрованому підході;

- розробка та запровадження нових ініціатив професійного розвитку вчителів та вдосконалення шкіл;

- розвиток конструктивної взаємодії всіх зацікавлених сторін;

- застосування інтердисциплінарних підходів у організації навчального процесу;

- поширення кращої практики з метою підвищення освітніх стандартів у всіх школах;

- створення служби моніторингу інноваційного процесу та аналізу отриманих результатів.

3. Особливості впливу на навчальний процес:

- запровадження управлінських процедур, що дозволяють брати участь у прийнятті ключових рішень усім членам шкільної громади;

- викладання, що спрямоване на досягнення всіма учнями високих стандартів освіти;

- систематична оцінка результатів діяльності учнів відповідно до запроваджених стандартів;

- створення міждисциплінарних команд учителів;

- зміни в організації навчального процесу, шкільному менеджменті, у методах навчання;

- призначення часу для спільного планування вчителями навчального процесу;

- активна співпраця вчителів, викладання командами;

- розвиток лідерських якостей у членів педагогічного колективу, орієнтація на високі навчальні досягнення учнів.

Отже, діяльність інноваційних шкільних мереж у 80-х рр. ХХ ст. спрямована на вдосконалення якості, підвищення ефективності навчального процесу середньої школи та рівня професійної майстерності вчителів і розвиток партнерських стосунків із громадою.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Четвертий етап (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.) – сучасний етап – етап перетворення інноваційних шкільних мереж на пріоритет освітньої політики Великої Британії. Суттєвим поштовхом до цього стало зростаюче незадоволення результатами попередніх реформ (OECD). На даному етапі розпочався якісно новий рівень розвитку теорії освітніх змін, що стало можливим у результаті об'єднання двох її напрямів – теорії удосконалення школи та теорії ефективної школи. Наслідком був перехід від односторонності підходів до їх взаємозбагачення та більш активний і плідний вплив на освітню політику (Bowe, Ball, Gold, 1992). Особливості кожного з двох названих напрямів педагогічної теорії, сформульовані англійськими дослідниками Д. Рейнолдсом та Л. Столлом (Reynolds, Hopkins, Stoll, 1993, с. 101), подані в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Порівняльна характеристика принципів засад теорій ефективної школи та удосконалення школи (за Д. Рейнолдсом та Л. Столлом)

Теорія ефективної школи	Теорія удосконалення школи
Об'єктом вивчення є школа	Об'єктом вивчення є окремі вчителі та їх групи
Предметом вивчення є організаційні чинники діяльності школи	Предметом вивчення є педагогічні процеси, що відбуваються в школі
Використання кількісних показників результатів діяльності школи	Використання якісних процесуальних показників, що характеризують процеси змін
Відсутність достатніх знань щодо процесуальних характеристик змін, що необхідні для досягнення бажаних навчальних результатів	Знання стосуються тільки процесів змін на рівні класу та школи
Зосередження уваги на характеристиках шкіл у певний момент часу, дані щодо їх характеристик є статичними	Зосередження уваги на процесі змін, дані щодо цього процесу мають динамічний характер
Знання побудоване на основі наукових досліджень	Знання побудоване на основі узагальнення кращого практичного досвіду (80-ті рр. XX ст.)
Дослідження побудоване на базі вивчення ефективних шкіл	Дослідження побудоване на базі вивчення шкіл, що стають ефективними

З об'єднанням теорій ефективної школи та удосконалення школи в рамках єдиного концептуального підходу до здійснення освітніх змін виникли можливості побудови нових цілісних моделей удосконалення

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

діяльності навчальних закладів та освітніх систем у цілому (Shaw, Soetaert, 2003). Їх теоретичні основи викладені в роботах М. Веста (West, Hind, 2007), Д. Хопкінса (West, Hopkins, 1996), А.°Харріса (Harris, 2000), Д. Рейнолдза, Д. Хопкінса та Д. Столла (Reynolds, Hopkins, Stoll, 1993), Д.°Харгрівза (Hargreaves, 1995) та інших науковців.

У результаті дослідження історії школи широкого кола країн, педагоги-теоретики дійшли висновку, що в минулому існував слабкий стимул до співпраці вчителів та взаємного обміну практичним досвідом, новими ідеями між окремими школами. Навчальні заклади працювали в тій чи іншій мірі ізольовано один від одного, особливо в країнах із низьким рівнем розвитку шкільного самоврядування. Вони отримували адміністративні настанови «згори», зазвичай від міністерства освіти чи регіональних управлінських структур, у той час як інноваційні шкільні мережі ініціюють зміни «знизу», не відкидаючи при цьому настанов «згори»°(McCarthy, Miller, Skidmore, 2004, с. 13).

Сьогодні шкільні мережі стають усе більш популярною організаційною формою запровадження інновацій. Вони є різними за розміром та структурою й засновуються на місцевому, регіональному, національному та міжнародному рівнях. Відмінність сучасних інноваційних мереж від їх попереднього покоління зумовлена, перш за все, низкою контекстуальних новоутворень, що викликали їх до життя, таких, як глобалізація, розвиток економіки знань, перетворення змін на перманентну ознаку життя кожної людини зокрема та соціуму в цілому, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, інтернаціоналізація культурного життя людства (Санто, 1990, с. 154).

Передумовами появи інноваційних шкільних мереж на сучасному етапі розвитку можна вважати такі:

1) постійні швидкі зміни в суспільстві, що призводять до освітніх нововведень. Філософи доводять, що на відміну від традиційних процесів, заснованих на принципах дисципліни та демаркації, сьогодні світ теорії, знання та практики розвиваються холістичним шляхом, об'єднуючи все в єдине ціле – мережу;

2) поява нових соціальних, політичних та адміністративних ролей, які забезпечують усе більш широке функціонування мереж, що виникають як важливі етапи еволюції суспільства знань. Розвиток суспільства знань сприяв виникненню нових способів мислення, державної політики та адміністративних відносин, і створенню нових соціальних форм структурної взаємодії, серед яких чітко

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

виокремлюються інноваційні шкільні мережі (Epstein, 2000; Globalization and education: critical perspectives, 2000; Horn, 2002);

3) потреба в неперервності навчання. Кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризувався організацією навчального процесу, в основу якого було покладено принципи послідовності, загальності та механістичності. ХХІ ст. вимагає осіб, підготовлених до життя й діяльності в часи неперервних змін;

4) економічні чинники, що є вагомими аргументами на підтвердження важливості розвитку мереж. Дослідження, проведені експертами ОЕСР, доводять, що в добу ІКТ та інтелектуальної економіки ХХІ століття, з технологіями, які швидко змінюються, з поширенням ринкових відносин, природа трудової діяльності також змінюється. Це змінює очікування щодо працівника. Такі перетворення зумовлюють необхідність гнучкості організаційної структури і створення мережі, в якій виникає складна взаємодія між високоосвіченими та малоосвіченими членами. Останні повинні бути готові до швидкого навчання, щоб організація могла ефективно функціонувати (OECD, 1997, с. 34).

У Великій Британії розвиток діяльності шкільних мереж пов'язаний зі структурними реформами середньої освіти країни у 80-х рр. ХХ ст. – на початку ХХІ ст. До 1997 року в часи правління консервативних урядів М. Тетчер та Дж. Мейджора провідним мотивом структурних реформ було утворення в межах національної освітньої системи конкурентоспроможного середовища, яке спонукало навчальні заклади до пошуку свого місця на ринку послуг та праці (Gerwits, Balls, Vowe, 1995). З приходом до влади лейбористського уряду Т. Блера у Великій Британії був проголошений принцип «освіта – не привілей небагатьох, а право багатьох». Пріоритет надавався концепціям кооперації, консультації й партнерства в межах так званого «Третього шляху» в освіті («Third Way» in Education). Прикладом реалізації політики «Третього шляху» стала стратегія мережування навчальних закладів. Ця стратегія відповідає потребам економіки знань і мережевого суспільства, передбачає акцент на підвищенні якості та ефективності школи, сприянні зміни культури школи, спонукає спільноту до співпраці та формує партнерство приватного й державного сектору в освіті, до участі всіх соціальних секторів у діяльності навчальних закладів. Крім того, вона має на меті надання кращих освітніх можливостей дітям, що живуть у бідних міських районах (центральної частині великих міст) (Hill, 2001). Провідними цілями

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

мереж, згідно з публікаціями ОЕСР, є створення можливостей для поточних змін, обміну ідеями та співробітництва освітніх практиків. Шкільні мережі розглядаються як сильний стимул до інноваційного розвитку. Новатори приєднуються до мереж з метою передачі досвіду інноваційних підходів до навчання та викладання, розвитку культури школи, а також управління школою та лідерства (ОЕСД, 2003, с. 52).

Головними стратегіями удосконалення школи шляхом її залучення до інноваційних шкільних мереж стали такі:

1) розробка та запровадження плану розвитку школи (school growth plan, development planning). Такий шлях поширювався з кінця 80-х рр. ХХ ст. та використовувався як мегастратегія цілісного удосконалення діяльності навчальних закладів (наприклад, проект IQEA в Англії, що здійснювався протягом 90-х рр. ХХ ст. під проводом проф. Д. Хопкінса);

2) професійний розвиток персоналу, що перетворився на найбільш популярну стратегію удосконалення школи в 90-х рр. ХХ ст.;

3) розвиток мережевої взаємодії з метою формування відносин співробітництва між членами шкільного колективу а також школою й громадою; залучення педагогічного персоналу до вивчення теорії й практики ефективних шкіл, а також процесів здійснення освітніх змін; удосконалення стратегій викладання, що передбачає: а) обговорення вчителями необхідності набуття нових професійних умінь, б) їх спостереження в практиці кращих вчителів, в) запровадження у власну практику та г) аналіз взаємного відвідування навчальних занять (Joyse, 1991, с. 59–62). Усе це спрямоване на зміну культури школи, що забезпечує тривалий та стабільний характер змін.

Передумовою прискорення мережування навчальних закладів слугував швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій у 90-х рр. ХХ ст. Зростання мереж на досліджуваному етапі зумовлено також можливостями знаходження додаткових джерел інформації щодо професійного розвитку та менеджменту інноваційних процесів. Такі професійні можливості мереж привернули й продовжують привертати до них увагу реформаторів. «Все частіше і частіше інноваційні процеси відбуваються в рамках мереж на противагу ієрархічним структурам ... Тільки невеличка частка організацій у змозі здійснювати інноваційні процеси ізольовано, у більшості випадків інновації здійснюються широкою сукупністю організацій», – зазначають європейські дослідники Б. Лундвалл та С. Боррас (Lundvall, Borrás, 1998, с. 104).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Перспективи розвитку ІШМ стали предметом вивчення міжнародної педагогічної громади. Зокрема, експерти ОЕСР у результаті проведеного аналітичного семінару визначили, що найбільш популярними серед міжнародної педагогічної спільноти шкільними мережами цього періоду стали Школи мають значення (Schools make a Difference (SMAD)), Підвищуємо якість освіти для всіх (Improving the Quality of Education for All (IQEA)), Удосконалення шкіл у Свіндоні (Improving Schools in Swindon), Проект двох міст (Two Towns Project) у Великій Британії, Спільнота для навчання (Community for Learning), Контакт (Co-nect), Експедиційне вивчення зовнішнього світу (Learning Outward Bound ELOB), Сучасна червона школа (Modern Red School House), Пошук якісної освітньої системи (QuEST), Успіх для всіх/Коріння і крила (Success for All/Roots & Wings), Школа розвитку таланту (Talent Development Middle school), Навчальна мережа (The Learning Network) у США, Проект удосконалення шкіл провінції Манітоба (Manitoba School Improvement Project) у Канаді.

Отже, узагальнення особливостей діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії дозволило виокремити чотири історичні етапи розвитку досліджуваного процесу, закономірно співвідносних з етапами розвитку суспільства, що позначилися на їх еволюції. Проте єдиною константною особливістю існування мережевих закладів освіти протягом усіх історичних етапів є той факт, що метою створення інноваційних шкільних мереж є удосконалення діяльності школи відповідно до потреб суспільства й особистості.

2.2. Історичні етапи розвитку інноваційних шкільних мереж США

Зауважимо, що розвиток та інтенсивне поширення мереж інноваційних закладів освіти в США в 90-х рр. XX – на початку XXI ст. спричинено певними змінами у сфері управління освітою, а саме централізаційно-децентралізаційними тенденціями реформ у цій сфері.

Зазначимо, що об'єднання шкіл, згуртовані спільною інноваційною ідеєю та діяльністю, існували в США й у попередні історичні періоди розвитку американського шкільництва. У даному контексті можемо говорити про те, що ІШМ певні історичні етапи розвитку, вбираючи в себе, як і у Великій Британії, особливості тієї чи іншої епохи, відповідаючи вимогам того чи іншого часу, стимулюючи розвиток системи освіти, виступаючи однією з дієвих форм її модернізації.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

З метою визначення етапів розвитку ІШМ у США використовуємо критеріальні ознаки, аналогічні для тих, що були зазначені в попередньому підрозділі. Отже, для виокремлення етапів розвитку ІШМ у США нами використано такі ознаки досліджуваного освітнього феномену:

- інноваційна спрямованість діяльності;
- об'єднання закладів освіти спільною інноваційною ідеєю задля досягнення спільної мети;
- наявність координаційного центру, який сприяє поширенню інноваційної практики;
- горизонтальна структура управління інноваційною шкільною мережею.

На підставі аналізу наукової літератури та викладених вище критеріальних ознак виокремлено два етапи у розвитку інноваційних шкільних мереж у системі середньої освіти Сполучених Штатів Америки:

1) 80–90-ті рр. ХХ ст. – організаційний етап, зумовлений потребами інтенсифікації освітньої реформи 1980–1990 рр.;

2) з початку ХХІ ст. – системний етап, спрямований на всебічну реалізацію реформи «Жодної невстигаючої дитини поза увагою» (Самойлова, 2012).

Завдання здійснення історико-хронологічного аналізу діяльності інноваційних шкільних мереж США спонукав нас звернутися до розгляду витоків теорії та практики мережування шкіл у США.

З'ясовано, що перші успішні практики утворення інноваційних шкільних мереж у США сягають кінця ХІХ – початку ХХ ст. Зазначимо, що даний період характеризувався в освіті США бурхливим розвитком реформаторських педагогічних течій, спробами модернізувати шкільну освіту, відкриттям експериментальних навчально-виховних закладів.

Реформаторський рух був викликаний науково-технічною революцією, демократичними процесами у суспільному житті, розвитком наукових досягнень у сфері вікової психології (Коваленко, 2000, с. 8). Суспільству потрібна була нова школа, яка б, на думку реформаторів, була спроможна не лише дати учням книжні знання, але й через практичну діяльність підготувати їх до оволодіння професією. У США рух за освітні реформи отримав назву «прогресивізм»; у Європі він розвинувся під назвою «нове виховання» (Коваленко, 2011, с. 244).

Незаперечним авторитетом для американських освітян уже більше, ніж століття, є найбільш відома у світі фігура американського реформаторського руху – видатний філософ, психолог, педагог та реформатор освіти Джон Дьюї (1859–1952), який став засновником

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

першої експериментальної школи-лабораторії при Чиказькому університеті (1895 р.). Методика, яку розробив та за якою працював Дж. Дьюї, поширювалася ще на кілька шкіл, тобто можна говорити про певну освітню мережу, що була об'єднана спільною ідеєю. У мережі шкіл, що працювали за системою Дж. Дьюї, прослідковується, що основною формою організації навчання були інтегровані заняття, переважали активні методи навчання (проблемний, самостійна робота учнів, метод відкриттів тощо), оптимальні умови для особистісного й громадянського саморозвитку й самореалізації дитини (організація ситуацій успіху, формування навичок соціальної комунікації, стимулюючого навчального середовища та ін.).

В основу інноваційної діяльності видатного американського реформатора було покладено сформульовану ним нову філософію освіти, яка ґрунтувалася на ідеях прагматизму, демократизації освіти, соціалізації особистості практичної творчої діяльності. Американський освітянин здійснив обґрунтування умов самореалізації учня і вчителя, гуманізації взаємин між педагогом і вихованцями у своїй роботі «Школа і суспільство» (Dewey, 1899).

Дослідження особливостей діяльності інноваційних шкіл США на початку ХХ ст. показали, з одного боку, тенденцію розвитку таких шкіл, як лабораторії з апробації нових педагогічних ідей і поширення їхнього досвіду на інші заклади освіти; з іншого боку, діяльність інноваційних шкіл набувала все більш широкій і демократичний характер, впливаючи на демократизацію суспільства в цілому.

Зауважимо, що, крім лабораторних шкіл Дж. Дьюї, найвідомішими з інноваційних шкіл, що виникли в 20-і роки ХХ ст. в США, були школа Е. Коллінгса, дослідні школи в м. Віннетка (Віннетка-план), початкове відділення при експериментальній школі ім.°Лінкольна при Колумбійському університеті, дослідна школа м. Нью-Йорка (Дальтон-план).

Хронологічний аналіз наукових розвідок у галузі історії освіти США та творів класиків американської теорії освіти відповідного історичного періоду дозволив встановити, що всі значні зміни в організації та змісті освіти були внесені як окремими педагогами-новаторами, так і освітніми асоціаціями, тобто прототипами сучасних інноваційних шкільних мереж. На наш погляд, саме ця обставина (існування шкільних мереж) слугувала рушійною силою інноваційних тенденцій в американській шкільній освіті, коли від появи педагогічної ідеї до її практичного здійснення потрібний був

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

невеликий проміжок часу. Варто зауважити, що виникнення інноваційних течій у педагогіці США в кінці XIX – на початку XX ст. не відбувалося спонтанно, а було обумовлено, насамперед, економічними й соціально-політичними передумовами розвитку Сполучених Штатів Америки на рубежі століть.

Незважаючи на загальну згоду теоретиків освіти на користь шкільної мережі як нової організаційної форми, її онтологічний статус залишається дещо незрозумілим. Обговорення розглядуваного питання в американській дослідницькій традиції полягало в тому, чи представляють мережеві організації проміжну організаційну форму між ієрархіями різних типів (Eccles, 1981; Thorelli, 1986; Williamson, 1991), або ж вони являють собою абсолютно нову організаційну форму, що характеризується унікальною логікою обміну ідеями та практиками (Powell, 1990). У контексті зазначених підходів можемо стверджувати, що нові експериментальні заклади освіти, що були відкриті в кінці XIX – на початку XX століття, мають ознаки інноваційних мереж (ідейна спільність, великий потенціал інноваційних перетворень). Такі школи були «вузлами» єдиної мережі застосування інноваційного досвіду.

Далі перейдемо до розгляду історичних етапів розвитку освітніх мереж у США відповідно до хронологічних меж нашого дослідження..

Перший етап – *організаційний* – 80–90-ті рр. XX ст. характеризується запровадженням нових форм і методів навчання, які б сприяли покращенню результатів освітньої діяльності, а також розробкою технологій поширення інновацій, серед яких найбільш плідною було визнано мережеву технологію.

Велика кількість інноваційних шкільних мереж у США були створені саме в цей час. Серед них найбільш успішними дослідники вважають такі: *Вперед до високої якості* (Onward to Excellence, 1981 р.), *Проект розвитку дитини* (Child Development Project, 1981 р.), *Інтегроване тематичне викладання* (Integrated Thematic Instruction, 1982 р.), *Пайдейя* (Paideia, 1982 р.), *Коаліція важливих шкіл* (Coalition of Essential Schools – CES, 1984 р.), *Школи прискореного розвитку* (Accelerated Schools, 1986 р.), *Центр ефективних шкіл* (Center for Effective Schools, 1986 р.), *Середні школи, що добре працюють* (High Schools That Work, 1987 р.), *Вибір Америки* (America's Choice, 1989 р.), *Різні шляхи пізнання* (Different Ways of Knowing, 1989 р.), *Спільнота для навчання* (Community for Learning, 1990 р.), *Пошук якісної освітньої системи* (QuEST, 1990 р.), *Контакт* (Co-nect, 1992 р.), *Експедиційне*

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

вивчення зовнішнього світу (Learning Outward Bound – ELOB, 1992 р.), *Мікросоціум* (Microsociety®, 1992 р.), *Сучасна червона школа* (Modern Red SchoolHouse, 1992 р.), *Навчальна мережа* (The Learning Network, 1992 р.), *Успіх для всіх* (Success for All, 1993 р.) та ін.

З'ясовано, що засновниками інноваційних шкільних мереж означеного періоду були відомі в країні науковці, які працювали при університетах (Школи прискореного розвитку, Центр ефективних шкіл, Коаліція важливих шкіл та ін.), різноманітні освітні та дослідницькі центри, лабораторії (Вибір Америки, Проект розвитку дитини, Контакт та ін.), університети (Сучасна червона школа, Модель прямого викладання та ін.).

На підставі порівняльного аналізу діяльності названих вище інноваційних шкільних мереж та узагальнення матеріалів теоретичних і методичних джерел із проблем функціонування ІШМ зроблено висновок, що провідними цілями їх діяльності у 80–90-х рр. ХХ ст. стали такі:

- підвищити якість викладання для всіх учнів;
- надати змогу всім учням досягти освітніх результатів міжнародного рівня якості;
- об'єднати зусилля всіх учасників освітнього процесу (учителів, батьків, місцевих громад) у забезпеченні успіху школярів;
- допомогти школам перетворитися на «турботливі навчальні громади», що сприяють інтелектуальному, соціальному та моральному розвитку учнів;
- сприяти освітній реформі й удосконаленню діяльності школи;
- покращити ставлення учнів до школи;
- допомогти школам у розвитку колективного лідерства з метою постійного вдосконалення діяльності (Adams & Engelmann, 1996; Borman, Hewes, Overman, & Brown, 2003; Comer, Haynes, Joyner & BenAvie, 1996; Comprehensive School Reform Quality Center, 2006a, 2006b; Hopfenberg, Levin & Chase, 1993; Herman, 1999; Kearns & Anderson, 1996; Slavin & Madden, 2001 та ін.).

Важливим чинником у розвитку інноваційних шкільних мереж, характерним для означеного періоду, стало поширення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які уможливили створення могутніх інформаційних баз методичної підтримки новаторів. Разом із тим розробники ІКТ підкреслюють, що інноваційні шкільні мережі не перетворюються на віртуальні, – це реальне знання, реальне співробітництво, реальні інноваційні ідеї.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Аналіз численних досліджень діяльності інноваційних шкільних мереж США, узагальнення та систематизація матеріалів сайтів ІШМ, використання емпіричних методів дослідження (аналіз шкільної документації, он-лайн спостереження, он-лайн листування та інтерв'ювання) дозволили нам виокремити умови ефективності їх діяльності, а саме:

-°стабільність і послідовність ціннісних орієнтацій та цілей діяльності. Важливим є високий рівень відданості суб'єктів мереж обраним цілям діяльності, відчуття «власності» щодо ідей, втілюваних в інноваційних проектах;

- чітка організаційна структура, в межах якої розроблені цілком зрозумілі механізми та процедури, що дають можливість максимізації способів взаємодії в рамках шкіл та між ними. Суб'єктами взаємодії стає вся організація, а не вузьке коло осіб в ній;

- постійна спрямованість на утворення нового знання, його експериментальну перевірку в педагогічній практиці, аналіз інноваційного досвіду, поширення перевіреного практикою знання та педагогічного досвіду;

- підтримка інноваційної діяльності вчителів, пов'язаної як з підвищенням якісних і кількісних характеристик навчального процесу, так і з участю вчителів у нових формах професійного розвитку, запроваджуваних у межах шкільних мереж. Учасники шкільних мереж повинні бути впевненими, що їх зусилля знайдуть підтримку й визнання;

-°наявність адекватних ресурсів, у тому числі фінансових, часових, людських, інформаційних, інтелектуальних. Важливим є як загальний обсяг ресурсів, так і здатність до їх доцільного та гнучкого застосування (Сбруєва, 2007, с. 41).

У цілому вважаємо, що діяльність інноваційних шкільних мереж у 80–90-х роках ХХ століття відповідала вимогам суспільства до школи. Аргументами на користь такого висновку слугують такі факти: альтернативні освітні структури, як інноваційні шкільні мережі, урізноманітнюють можливості освітнього вибору, відповідають освітнім потребам кожного громадянина. Отже, інноваційні шкільні мережі надають якісно нові можливості для розвитку нової освітньої філософії, альтернативних масовій державній школі форм і методів навчання, нової культури школи.

Другий етап – *системний* – з початку ХХІ ст. – сучасний етап розвитку інноваційних шкільних мереж США. Мережеві структури

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

стають провідним фактором інноваційного розвитку американської освіти. Структури лише такого типу можуть найкраще пристосуватися до постійних змін вимог суспільства та вчасно відреагувати на виклики суспільства чи мережевої організації.

Насамперед наголосимо, що сучасний етап розвитку інноваційних шкільних мереж відзначається підвищенням наукового інтересу до них теоретиків і практиків освіти як до нової перспективної технології інноваційного розвитку освіти. Зауважимо, що ціла низка провідних науковців розвинених країн світу предметом спеціального розгляду у своїх дослідженнях обрали теоретичні та методичні аспекти розвитку шкільних мереж. Серед них назвемо таких, як: Х. Ф. Ван Аальст (van Aalst, 2003); П. Вольстеттер (Wohlstetter, Briggs, 2003; Wohlstetter, Smith, Gallager, 2013; Wohlstetter, Smith, Farrell, 2013; Wohlstetter, Houston, Buck, 2015); К. Меллоу (Wohlstetter, Malloy, Chau and Polhemus, 2003; Cohen, Frazzini, Malloy, 2008; Cohen, Malloy, 2014), Д. Кан та Д. О'Брайєн (Kahne, O'Brien, Brown, Quinn, 2001), Б. Лундвалл та С. Боррас (Lundvall, Borrás, 1998; 2005), Ф. Ньюменн, К. Сконцерт (Newmann, Sconzert, 2000; 2009); Д. Рейнолдз, Д. Хопкінс, Д. Поттер та К. Чепмен (Reinolds, Hopkins, Potter, Chapman, 2001); М. Фуллан (Fullan, 2001); А. Харріс (Harris, 2000); А. Харріс, К. Чепмен, Д. Муйджс, Дж. Расс, Л. Столл (Harris, Chapman, Muijs, Russ, Stoll, 2006); Р. Хайем, Д. Хопкінс, П. Ветьюз (Higham, Hopkins, Watthews, 2009) та ін.

У міжнародних дослідженнях досвід діяльності шкільних мереж був розглянутий, зокрема, в аналітичній доповіді ОЕСР «Інноваційні мережі. До нових моделей менеджменту шкіл та освітніх систем» (OECD, 2003).

Зазначимо, що об'єктом розгляду в названих вище дослідженнях стала широка сукупність шкільних мереж, що створюють, розвивають і поширюють альтернативні інноваційні освітні технології, які набули визнання в контексті сучасних освітніх реформ.

Одна із причин, що спричиняє подальший активний розвиток і поширення інноваційних шкільних мереж у США у наш час – це розвиток мережевого суспільства. Революція інформаційних технологій, процеси глобалізації, інтернаціоналізація культурного життя людства, розвиток економіки знань сприяли формуванню нового типу суспільства – мережевого.

Значний внесок у теорію мережевого суспільства зробили дослідники постіндустріального суспільства (Д. Белл (Bell, 1999), К. Кумар (Kumar, 2004)), суспільства знань (Ф. Уебстер (Webster, 1995)),

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

автори концепції пізнього «модерніті» (Е. Гідденс (Giddens, 1992), У. Бек (Beck, Giddens and Lash, 1994), а також футурологи (Е. Тоффлер (Toffler, 1990), Дж. Нейсбіт (Naisbitt, 1984)).

Цінною для цієї роботи є думка А. Сбруєвої, яка зазначає, що розвиток мережевого суспільства (або суспільства знань) «сприяв появі нових способів мислення, державної політики та адміністративних відносин, а також створенню нових соціальних форм структурної взаємодії, серед яких чітко виокремлюються інноваційні освітні мережі» (Управління інноваційним розвитком освіти у суспільстві ризику, с. 289). Відбуваються постійні зміни в суспільстві, що стають причиною освітніх нововведень. Поява суспільства знань сприяла розвитку нових способів мислення, створенню нових соціальних форм взаємодії, однією із яких стали інноваційні шкільні мережі. Крім того, XXI століття вимагає від учнів бути готовим до життя та діяльності в часи змін, а підготувати таких учнів освітні установи з ієрархічною структурою не в змозі, що також є причиною розвитку ІШМ, які є більш гнучкими та рухливими.

Вважаємо за доцільне також зазначити, що початок виокремленого другого етапу розвитку інноваційних шкільних мереж у США ознаменований ухваленням закону «Жодної невстигаючої дитини поза увагою» (No Child Left Behind) у 2001 році. У цьому законі чітко сформульована мета – забезпечити стовідсоткову успішність учнів до 2014 року.

На основі аналізу діяльності сучасних інноваційних шкільних мереж США нами було визначено основні їх функції, а саме:

- здатність творити (інноваційні шкільні мережі мають великий потенціал для підвищення кваліфікації та самовдосконалення педагогів);
- інноваційний зв'язок (інноваційні шкільні мережі працюють над науково-дослідними проектами, що дає їм змогу впроваджувати в освітній процес інноваційні технології);
- підтримка інновацій (інноваційні шкільні мережі надають підтримку всім учасникам освітнього процесу, як технологічну, інтелектуальну, фінансову тощо);
- розширення вибору надання освітніх послуг (інноваційні шкільні мережі пропонують великий набір засобів, форм навчання для підвищення якості й ефективності освітнього процесу);
- удосконалення діяльності школи (Vander Ark).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

У контексті дослідження необхідно зацентувати увагу й на провідних характеристиках інноваційних шкільних мереж, що діють на початку XXI століття. Так, зокрема, до таких характеристик нами було віднесено:

- орієнтація на чітко визначену спільну мету;
- керування глибоким розумінням проблеми, системою, що її виробляє, та спільною робочою теорією щодо її вдосконалення;
- чітко визначена та структурована система методів навчання;
- спрямування на прискорення розвитку, тестування та впровадження інтервенцій та їх ефективної інтеграції в практику в різних навчальних контекстах.

Отже, можна дійти висновку, що інноваційні шкільні мережі мають потенціал для підтримки освітніх інновацій та змін за допомогою:

-^озабезпечення координаційного центру для поширення позитивної практики, універсальності інновацій та створення «орієнтованих на дії» знань про ефективну освітню практику;

- зосередження уваги на основних цілях навчання, зокрема, на створенні й підтримці дискурсу щодо викладання та навчання, а також факторів організаційної реорганізації, які підтримуватимуть більш потужне навчання;

-^опідвищення кваліфікації вчителів, керівників та інших педагогів у створенні знань, зміні навичок агента та управління процесом змін;

-^онадання можливості для постійного вдосконалення на місцевому рівні, зокрема, сприяння лідерству та створення професійних навчальних спільнот у школах та між ними;

-^озабезпечення інтеграції систем тиску й підтримки, а не сегментації. Наприклад, професійні навчальні громади безперешкодно здійснюють вплив і підтримку;

-^оналагодження зв'язку між централізованим й децентралізованим підходами до управління організаціями, що є результатом багатьох сучасних реформаційних ініціатив. Зокрема, сприяючи горизонтальній і вертикальній послідовності реформаційної політики.

Висновки до розділу 2

1. У дослідженні виділено сутнісні ознаки інноваційних шкільних мереж, що сукупно можуть слугувати критеріальною основою для виокремлення історичних етапів розвитку досліджуваного освітнього феномену:

інноваційний характер діяльності (ІШМ виробляють нове знання, поширюють інформацію, накопичують прогресивний досвід, підвищують кваліфікацію та мотивацію педагогічного персоналу, створюють організаційні можливості, канали й механізми комунікацій, що сприяють забезпеченню переваг мереж на ринку освітніх послуг);

об'єднання певної групи навчальних закладів спільною інноваційною ідеєю;

наявність організаційного центру, який координує діяльність групи навчальних закладів у поширенні інноваційної практики;

відсутність жорсткої вертикальної підпорядкованості в структурі управління інноваційною шкільною мережею.

На підставі викладених вище сутнісних характеристик інноваційних шкільних мереж виокремлено історичні етапи їх розвитку у Великій Британії та США.

2. Виокремлено й теоретично обґрунтовано етапи розвитку інноваційних шкільних мереж Великої Британії: перший етап (XVI – середина XIX ст.) – діяльність прото-мереж: церковні (протестантські школи), світські (філантропіни); другий етап (кінець XIX ст. – перша половина XX ст.) – розвиток інноваційних шкільних мереж, що втілювали ідеї різних течій реформаторської педагогіки (мережі «нових шкіл», сільських виховних будинків, школи М. Монтесорі, П. Петерсена, О. Декролі тощо; заснування організації «Міжнародне об'єднання нових шкіл»); третій етап (60-80-ті роки XX століття) – масовізація ІШМ (розвиток руху альтернативної освіти; поширення руху за ефективну школу); четвертий етап (90-ті роки XX століття – XXI століття) – перетворення завдань розвитку інноваційних шкільних мереж на пріоритет освітньої політики Великої Британії (зосередження уваги ІШМ на ключових цілях шкільництва, зокрема на завданнях удосконалення навчального процесу; активне залучення до взаємодії зі школою батьків та місцевої громади, бізнесових структур, культурно-освітніх організацій та інших зацікавлених сторін; надання діяльності ІШМ суспільного значення).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

3. З'ясовано, що перші успішні практики створення ІШМ у США мали місце в кінці XIX – на початку XX ст. та стали складовою руху освітніх реформ означеного періоду. Найбільш відомими мережами означеного часу були лабораторні школи Дж. Дьюї, Вінетка-план, Дальтон-план та деякі інші.

У хронологічних межах дослідження виокремлено такі етапи розвитку ІШМ у США, пов'язані з освітніми реформами кінця XX – початку XXI ст.: 1) організаційний, зумовлений потребами інтенсифікації освітньої реформи 1980–1990 рр., 2) системний, спрямований на всебічну реалізацію реформи «Жодної невстигаючої дитини поза увагою».

Таким чином, британські та американські інноваційні шкільні мережі є результатом тривалого історичного розвитку інноваційних підходів у британській і американській освітній політиці, теорії та практиці шкільництва. Стратегії сучасних шкільних реформ є свідченням суттєвої актуалізації потреби в мережуванні шкіл в умовах розвитку мережевого суспільства.

РОЗДІЛ 3. НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА США

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. став часом масштабних освітніх реформ у більшості розвинених країн світу. У формуванні стратегії освітніх реформ особливу увагу було приділено підвищенню якості освіти, посиленню ролі учня в навчально-виховному процесі, активізації партнерських стосунків школи з оточуючим середовищем, педагогізації впливу інформаційних технологій, зміні ролі вчителя. Важливого значення в проведених реформах надавалося розширенню соціальних гарантій у сфері освіти що, в першу чергу, пов'язано із завданням підвищення якості освіти для всіх і наданням можливостей індивідуального вибору траєкторії освіти (Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу, 2008, с. 22). Крім того, аналіз широкого кола джерел із досліджуваної проблеми (Сбруєва, 2001; Сбруєва, 2002; Сбруєва, 2003b; Сбруєва, 2003c; Воскресенская, 1991; Іванюк, 2002; Гаращук, 2011; Mishook, McAlister, Edge, 2011; Barber, 2002; Buck, 2009; Hannon, 2007) дає змогу зазначити, що особливістю освітніх реформ даного періоду є їх підпорядкованість духу неоліберальної та неоконсервативної політичних ідеологій, що набуває поширення в усіх розвинених країнах, передусім у Великій Британії та США.

2.1. Нормативні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії

Одним із лідерів у запровадженні освітніх реформ у досліджуваний період стала Велика Британія, досвід якої є чи не найбільш успішним серед розвинених країн. Розуміння нормативних засад діяльності сучасних інноваційних шкільних мереж вимагає характеристики стратегій освітніх реформ, що здійснювалися у Великій Британії впродовж останньої чверті ХХ – початку ХХІ ст.

Найбільш радикальна реформа освіти останньої чверті ХХ століття почалась у Великій Британії з прийняттям Закону «Про освіту» в 1988 році. Здійснення цієї реформи було викликане стурбованістю консервативної влади зниженням конкурентоспроможності країни порівняно з іншими розвиненими країнами Заходу. Систему чинників реформ визначено офіційними документами та проаналізовано

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

політиками й теоретиками освітніх змін. Провідними чинниками британський науковець С. Болл виокремив такі:

- *макроекономічні чинники*: загострення конкурентної боротьби на глобальних ринках товарів та робочої сили; криза національної економіки, що призвела до втрати позицій Великої Британії на глобальних ринках;

- *мікроекономічні чинники*: відсутність у робочої сили необхідних компетентностей для праці на сучасному виробництві, що призвело до зниження активності внутрішнього ринку, в тому числі й ринку праці;

- *макрополітичні чинники*: кардинальні зміни співвідношення політичних сил на глобальному рівні (розпад та зникнення соціалістичної системи, яка слугувала взірцем для політичних опонентів консервативних реформ);

- *внутрішньополітичні чинники* (консервативний дискурс): неефективність здійснення управлінських повноважень у сфері освіти: 1) відсутність механізмів визначення цілей освіти та контролю за виконанням освітньою системою своїх функцій у суспільстві на рівні центральної влади; 2) гіпертрофований контроль навчальних закладів місцевими освітніми адміністраціями;

- *політико-економічні чинники* (ліберальний дискурс): принципова «дисфункціональність» державної освітньої системи в наявному її стані, тобто неможливість забезпечення її ефективності за умов перебування у «соціалістичному секторі», що означає: 1) державне фінансування та адміністрування системи освіти; 2) обов'язковий характер значного обсягу освіти; 3) монопольний або квазі-монопольний характер системи обов'язкової освіти;

- *макроосвітні чинники*: незадовільна якість діяльності загальної середньої освіти, що була підтверджена низьким рівнем показників навчальних досягнень випускників англійських шкіл у міжнародних порівняннях якості знань, які проводились у 80-х – середині 90-х рр. ХХ ст.;

- *соціальні чинники*: низькі перспективи працевлаштування після отримання обов'язкової освіти, зростання безробіття в країні. Результатом незадоволення населення рівнем освіти, що надавалась у масових школах базового рівня, стало, зокрема, зростання кількості селективних шкіл та легітимізація домашнього шкільництва;

- *педагогічні чинники*: зниження академічної успішності учнів, зростання різниці в якості освіти між різними типами середніх навчальних закладів (Ball, 2002).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Як зазначає С. Болл, ключовий напрям освітньої реформи 80-х рр. XX ст. був сформульований у гаслі «стандарти» та «вибір» (Ball, 2002). Високий рівень освітніх стандартів повинен був забезпечити запровадження Національного курикулуму, національної системи контролю й оцінки знань, незалежної від держави інспекції шкіл, Порівняльних таблиць успішності шкіл. Щодо напрямку «вибір», то в даному контексті йдеться про вибір форми навчання батьками учнів.

Таким чином, стратегії та механізми здійснення реформи 80-х рр. XX ст. у Великій Британії зумовлені політико-економічними ідеологіями розвитку країни – неоліберальною теорією освітнього вибору як концептуальною основою консервативних структурних інновацій у освітній системі (Сбруєва, 2003с). Головними принципами таких освітньо-політичних інновацій провідні дослідники визначають такі:

- відмова від трактування освіти як пріоритетного суспільного блага та віддання переваги її трактуванню як приватного блага (Friedman, 1995);

- запровадження ринкових механізмів освітніх змін, передусім таких, як: а) конкуренція між провайдерами освітніх послуг; б) вільний вибір освітніх послуг споживачами; в) звітність провайдерів перед споживачами; г) фінансування державою не провайдерів, а споживачів освітніх послуг (Тоoley, 1996);

- суттєве розширення можливостей освітнього вибору шляхом запровадження численних структурних інновацій, наслідком яких є утворення нової, альтернативної освітньої пропозиції (Jones, 2003, с.°183);

- підвищення рівня автономності діяльності школи та її відповідальності за досягнуті результати перед споживачами освітніх послуг (Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти, 2006);

- розмивання межі між державною та приватною школою, що стосується, передусім, джерел фінансування навчальних закладів та форм їх звітності (Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти, 2006);

- скорочення учнівських контингентів державної школи та зростання контингентів приватної школи за рахунок фінансової підтримки державою вільного вибору навчального закладу споживачами освітніх послуг (Ball, 1999).

Період консервативних реформ у Великій Британії закінчився в 1997 році з приходом до влади лейбористів, які запропонували свій «третій шлях» у розвитку країни взагалі та освіти зокрема (Hill, 2002).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

«Третій шлях» являє собою синтез принципів неолібералізму та соціальної демократії (Giddens, 2000). У цей час освітні реформи були не просто кредовими, а перетворилися на пріоритет політичної доктрини нової влади. Т. Блер, прем'єр-міністр Великої Британії, в одній із перших своїх промов проголосив три головні національні пріоритети діяльності уряду: освіта, освіта, освіта. Він визначив сутність своєї політики як неолейборизм, де буде наявним «патріотизм та інтернаціоналізм», «дух підприємництва» та «соціальна справедливість, лібералізм і соціалізм», «нова модернізована соціал-демократія, яка характеризуватиметься підтримкою ринкової економіки, а не ринкового суспільства» (Blair, 1999, с. 9). Таким чином, уряд лейбористів не передбачав відмови від стратегічного курсу консерваторів на ринково-орієнтовані зміни, проте, не відкидаючи загальну спрямованість на успіх, якість, високі стандарти, у програмах лейбористів велику увагу було приділено ідеї соціальної рівності в освіті, персоналізації навчання кожного учня та розвитку творчого потенціалу роботи вчителя (Сбруєва, 2002).

Соціальна політика уряду Т. Блера базувалася на принципі «селективного універсалізму», який означає систему, що є відкритою для учнів з усіх соціальних верств, але структуровану так, щоб підтримувались різні типи навчання, кваліфікації та результати згідно з пізнавальними інтересами та соціальними перспективами кожної дитини (Jones, 2003, с. 144). Особливості реформування освіти 80–90-х рр. XX ст. у Великій Британії представлені забезпеченням якісної освіти: національний курикулум, деталізовані навчальні програми, зовнішнє інспектування шкіл на державному рівні.

Провідну ідею неолейбористської освітньої реформи сформульовано як «Високі вимоги та велика підтримка». Пояснення відмінності цієї освітньої стратегії від інших, характерних для попередніх британських урядів, знаходимо в роботах М. Барбера, одного з авторів реформи. Він пояснює залежність успішної освітньої системи від характеру «вимог» до неї та рівня її «підтримки» владою через таку схему (див. рис. 3.1.) (Barber, 2002).

Отже, для лейбористських урядів до середини 80-х рр. XX ст. було характерним високий рівень підтримки освітньої сфери та відсутність достатньо високих вимог (об'єктивно це було зумовлено відсутністю національних освітніх стандартів), що мало наслідком повільний та нерівномірний характер розвитку шкільництва; освітня політика консервативних урядів відзначилася високим рівнем вимог та

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

недостатнім рівнем підтримки діяльності закладів освіти, що призвело до конфлікту з педагогами та до їх деморалізації. Якщо ж високий рівень вимог супроводжуватиметься належною турботою про освіту, результатами, згідно з логікою неолейбористів, повинні стати швидкий прогрес та висока продуктивність діяльності як окремих учнів та вчителів, так і навчальних закладів та всієї освітньої системи в цілому. На думку англійського науковця Д. Хопкінса, освітня політика уряду Т.°Блера була спрямована на встановлення високих стандартів якості діяльності системи освіти Великої Британії (Hopkins, 2005).

ДОСТАТНЯ ПІДТРИМКА	
Повільний нерівномірний характер розвитку Відсутність високих намагань	Швидкий прогрес Висока якість діяльності
НЕВИСОКИЙ РІВЕНЬ ВИМОГ	ВИСОКИЙ РІВЕНЬ ВИМОГ
Стагнація Низька продуктивність діяльності	Конфлікт Деморалізація
НЕДОСТАТНЯ ПІДТРИМКА	

Рис. 3.1. Порівняльна характеристика освітньої політики британських урядів у 70-х роках ХХ – на початку ХХІ ст.

З метою підвищення стандартів середньої освіти в 90-х роках ХХ – на початку ХХІ ст. урядом країни було створено низку освітніх програм, суть яких полягала в тому, щоб установити взаємовигідні партнерські відносини між школами. Це дало змогу успішним школам поширювати позитивний досвід і як наслідок надавати допомогу неуспішним закладам середньої освіти (Chan, 2002). Тобто йдеться про принцип позитивної дискримінації, що полягає у використанні диференційованого підходу до управління різними навчальними закладами, коли «привілеї» надаються «проблемним» школам, що потребують особливої уваги уряду і створення системи заходів для їх підтримки.

Реформатори усвідомили, що низька якість роботи середніх навчальних закладів є результатом не лише суто педагогічних, а й цілої сукупності соціальних чинників, що є найбільш характерними для центральних районів великих міст. Серед соціальних дослідники виділили такі:

- низький рівень очікувань із боку місцевої громади;
- високий рівень відсіву учнів зі школи через погану дисципліну;
- висока плинність учнів;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- погані матеріальні умови значної кількості дітей;
- етнічне, расове, релігійне розмежування учнів (Hopkins, 2005).

Для таких шкіл уряд розробив цілу низку спеціальних програм. Наприкінці ХХ ст. важливого значення в освітніх реформах лейбористів набула програма «Висока якість освіти в містах» (Excellence in Cities), розпочата урядом у травні 1999 року, у якій знайшли відображення пріоритетні напрями його діяльності. Головною її метою стало надання якісної освітньої пропозиції дітям, які живуть в економічно занедбаних міських районах. Програма передбачала створення нових типів навчальних закладів, що означало диверсифікацію освітньої системи:

1) розвиток спеціалізованих шкіл у місцях дії програми;

2) створення шкіл-маяків з метою поширення передового педагогічного досвіду шляхом наставництва, підвищення кваліфікації вчителів інших шкіл, консультування тощо;

3) створення Зон освітньої дії, метою яких є розвиток партнерства між школою, сім'єю та приватним бізнесом (Department for Education and Employment. Excellence in Cities, 1999).

Запровадження досвіду кращих спеціалізованих шкіл країни здійснюється в навчальних закладах, що знаходяться в складних у соціально-економічному відношенні районах із метою зменшення «прірви» між рівнями їх навчальних показників. Навчання в цих закладах освіти повністю відповідає вимогам Національного курикулуму, але зосереджується на одній або двох спеціалізаціях, наприклад, мистецтво, гуманітарні науки, природничі науки, спорт, прикладні науки тощо (Specialist Schools and Academies Trust).

Одним із типів таких закладів стали школи-маяки, що мали на меті поширення досвіду кращих шкіл та створення на їх базі умов для професійного удосконалення вчителів інших навчальних закладів у рамках програми «Висока якість освіти в містах». Вони надавали школам-партнерам консультації з питань мовної та числової грамотності, використання інформаційних і комунікаційних технологій, керівництва й управління закладом, а також підвищення професійної кваліфікації кадрів (Rudd, Holland, Sanders, Massey, White, 2004).

Зони освітньої дії – це групи шкіл, що об'єдналися з метою підвищення освітніх стандартів у найбільш занедбаних у соціальному та економічному планах районах; започаткування нового типу партнерства з бізнесовими структурами, батьками, місцевою адміністрацією, школами й громадськістю. Такі об'єднання керуються радою (Action

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Forum), основними функціями якої є організація зустрічей партнерів для обміну ідеями, об'єднання ресурсів у спільний фонд, узгодження фінансування. Зони освітньої дії були започатковані Актом про шкільні стандарти й рамки (Schools Standards and Framework Act) у 1997 році (Education Active Zones performance is inconsistent with innovation, 2003).

Головними досягненнями в межах програми «Висока якість освіти в містах», визначеними британськими й зарубіжними експертами є такі:

- суттєве зниження кількості відрахованих учнів зі шкіл і покращення їх ставлення до навчання;

- зростання якості освіти школярів, які належать до демократичних соціальних груп.

Крім того, дана програма сприяє виведенню «проблемних» навчальних закладів з ізоляції, розвитку процесу взаємодопомоги та взаємопідтримки між школами, відкриттю нових можливостей для прогресивної трансформації середньої освіти в містах.

Реформатори усвідомлювали, що реалізація їх планів можлива лише за умови зміни відносин між владою та вчителями. Офіційні документи неолейбористської освітньої реформи (Освітній Закон 2001 р., законодавчі акти «Школи, що досягають успіху» (Schools Achieving Success) (Department for Education and Employment. White Paper: Schools Achieving Success, 2001), «Школи, побудовані на успіху» (Schools: Building on Success) (DfEE, 2001), «14–19: розширення можливостей, підвищення стандартів» (14–19: Extending Opportunities, Raising Standards) (Green Paper: 14-19: Extending Opportunities, Raising Standards, 2001)) та ін. декларували необхідність ставлення влади до вчителя не тільки як до виконавця, а й як до співтворця очікуваних перетворень. Їхніми провідними ідеями стали такі:

1) подальша диверсифікація освітніх структур та змісту освіти на старшому етапі навчання;

2) підвищення якості освіти в середній школі;

3) задоволення освітнього попиту кожного учасника навчально-виховного процесу;

4) підтримка талантів;

5) надання школам більшої фінансової та адміністративної незалежності;

6) зменшення прірви між навчальними досягненнями різних соціальних та етнічних груп і статей;

7) приватизація освітніх послуг (для неуспішних шкіл та навчальних округів – примусова).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Отже, у результаті аналізу освітніх реформ запроваджуваних під час другого лейбористського політичного циклу, який розпочався в 2001 році, було з'ясовано, що уряд Т. Блера перейшов до політики «високих вимог та великої підтримки» (див. рис. 2.1.). В основу цієї політики покладено науково обґрунтовані механізми моніторингу стратегії мовної та числової грамотності (Barber, 2002; Giddens, 2000). Категоричність вимог освітньої політики лейбористів була зумовлена необхідністю досягнення позитивних результатів реформи в максимально короткі строки й переконання громадськості, у тому числі й педагогічної, у правильності обраної стратегії реформи. У законодавчому акті «Школи, що досягають успіху», наголошувалося: «Ми розуміємо, що завдання, сформульовані у цьому документі, потребують нового напруження сил, особливо у працівників середньої школи. Вважаємо за необхідне розвивати довіру до інформованих професійних рішень учителів і стимулювати інновації, що йдуть безпосередньо від шкіл» (Department for Education and Employment. White Paper : Schools Achieving Success, 2001). В основу реформаторської діяльності розглядуваного періоду покладено поєднання логіки соціальної справедливості та ринкової логіки конкурентної боротьби. Динаміку політики лейбористів ми трактуємо таким чином: якщо в основі першого циклу реформування освіти була політика, що передбачала розвиток конкуренції, то під час другого політичного циклу реформування було спрямоване на розвиток спільної відповідальності шкіл за підвищення стандартів (Glatter, 2003, с. 16).

Неолейбористи цілком слушно, з нашої точки зору, наполягали на тому, що здійснення реформ тільки шляхом постійного тиску з боку центрального уряду, тобто «згори-вниз» не дасть очікуваних результатів, оскільки передбачає суто конформістську участь у них учителів-практиків, тоді як досвід свідчить, що успіх реформи може бути забезпечений лише при існуванні взаємодоповнювальних реформаційних рухів «згори-вниз» і «знизу-вгору». Тому пріоритетними завданнями лейбористського уряду стала зміна характеру участі в здійсненні реформаційних перетворень. Так, має відбуватися перехід від прямого керівництва цим процесом до створення умов для нього та культури прогресивних інноваційних перетворень, що ініціюватимуться «знизу». Орієнтиром такої зміни реформаційних стратегій уряду неолейбористи вважають діяльність успішних бізнесових структур, тобто центр визначає напрям діяльності, а низові структури ініціюють інновації (Glatter, 2003, с. 17).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Прикладом взаємодоповнювального реформаційного руху «згоривнизи» і «знизу-вгору» стала діяльність нової організаційної структури системи загальної середньої освіти Великої Британії – інноваційних шкільних мереж. Метою таких організаційних структур є сприяння активізації системної освітньої реформи, тобто вони виступають каталізатором змін. В умовах децентралізованої системи управління освітою, школи, як правило, є ізольованими одна від одної. Об'єднання в мережі дає їм змогу підвищити свій соціальний та інтелектуальний капітал і, як результат, інноваційний потенціал. Шкільні мережі у Великій Британії набувають ролі місцевих освітніх адміністрацій. Як свідчить ініціатор та керівник одного із найбільш відомих на сьогодні об'єднань такого типу Д. Хопкінс, інноваційні шкільні мережі в кінці 90-х років ХХ ст. здійснили суттєвий внесок у трансформацію освітньої політики Великої Британії. На прикладі діяльності міжнародної інноваційної шкільної мережі «Підвищуємо якість освіти для всіх» (Improving the Quality of Education for All – IQEA) він стверджує, що ця мережа виступила рушійною силою більш ретельної розробки організаційної інфраструктури національних освітніх реформ, що допомогло забезпечити належну організаційну готовність навчальних закладів до запроваджуваних змін, а також професійний розвиток учителів та шкільної адміністрації (Hopkins, 2003, с. 158).

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне зазначити, що Велика Британія є передовою державою в реалізації законодавчих проектів щодо мережування навчальних закладів та реалізації їх співпраці, здійснюючи політичні та практичні зміни. Так, з 2000 року діяльність мережевих об'єднань стала основною рушійною силою освітньої політики країни. Як зазначається в доповіді представників Аненбергського інституту шкільних реформ, зміни в освітній системі Англії, пов'язані з процесами мережування та співпраці навчальних закладів, здійснюються двома шляхами:

1) через політичні засоби впливу (ініційовані владою): забезпечення початкового фінансування й уведення в дію політики сприяння та санкціонування співпраці між і в межах місцевої адміністрації та шкіл;

2) через практичні засоби впливу: (ініційовані освітніми закладами): підтримка директорами шкіл та вчителями процесу мережування та професійної співпраці (Mishook, McAlister, Edge, 2011, с. 2).

З метою заохочення до участі в діяльності інноваційних шкільних мереж владні структури Великої Британії, включаючи

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Міністерство освіти, легітимізують і стимулюють співпрацю місцевої адміністрації та шкіл на різних рівнях. Неурядові організації, такі як Національний коледж шкільного лідерства (National College for School Leadership – NCSL), Центральна педагогічна рада (General Teaching Council) також започатковують сукупність мережевих ініціатив для підтримки співпраці між школами і місцевою адміністрацією. Представники NCSL, наприклад, розробили декілька програм з метою об'єднання директорів шкіл один з одним, беручи до уваги особливі потреби кожної окремої школи. Прикладами таких програм є: Регіональні лідери в освіті (Local Leaders in Education), Національні лідери в освіті (National Leaders in Education) та ін., в межах яких здійснюється інструктаж та консультації з директорами шкіл для пропагування та поширення позитивної мережевої практики.

Наслідком таких кроків стало включення з 2001 року ідеї об'єднання навчальних закладів у мережі до освітньої політики уряду, представленої в основних урядових документах Великої Британії. Так, у Білій книзі «Школи, що досягають успіху» (липень 2001 р.) окреслено нове бачення освітніх послуг на майбутнє. Всі завдання, визначені в даному документі, націлені на підвищення стандартів навчальних досягнень для всіх учнів. Зазначеної мети згідно з документом можна досягти таким чином:

- запровадженням більшої різноманітності та гнучкості змісту освіти у школах;
- встановленням більш високих мінімальних стандартів навчальних досягнень учнів;
- підтримкою вчителів та шкіл у встановленні запланованих змін;
- заохоченням інновацій за допомогою передових шкіл у якості партнерів та наставників;
- налагодженням співпраці з успішними школами, приватним сектором, громадськими організаціями та підприємництвом;
- розвитком нових способів заохочення до участі в інноваційних шкільних мережах;
- створенням нових моделей управління;
- залученням до впровадження та поширення практики мережування навчальних закладів місцевої освітньої адміністрації (Department for Education and Employment. White Paper: Schools Achieving Success, 2001).

У документі зазначалося про необхідність диверсифікації системи освіти, коли кожна школа має можливість розвиватися й

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

поширювати передовий досвід, співпрацювати з іншими школами, ініціювати й упроваджувати в практику освітні інновації. З цією метою автори «Білої книги: Школи, що досягають успіху» запропонували сприяти збільшенню кількості шкіл-маяків, спеціалізованих шкіл та академій (Department for Education and Employment. White Paper: Schools Achieving Success, 2001, с. 15).

Так, підтримка урядом ініціативи розширення мережі шкіл-маяків призвела до визнання її однією з кращих у освітній системі. У зв'язку з цим успішні школи-маяки отримали додаткові ресурси для передачі передового практичного досвіду через тісну співпрацю з іншими школами. Крім того, у даному нормативному акті наголошується на спрощенні вимог до кандидатів на отримання статусу школи-маяка.

Спеціалізовані школи були визначені як ключова частина пропозицій уряду щодо урізноманітнення освітньої системи, оскільки такі навчальні заклади мають позитивний досвід підвищення стандартів навчання. В аналізованому документі окреслено положення стосовно підтримки спеціалізованих шкіл:

- 1) спільна законодавча база для спеціалізованих та інших типів шкіл;
- 2) визначення основних напрямів діяльності спеціалізованих шкіл та надання можливості вибору кожній школі;
- 3) упровадження нових спеціалізацій у галузі науки, інженерії, бізнесу та підприємництва, а також математики та обчислювальної техніки;
- 4) побудова подальшого розвитку спеціалізованої школи базується на успішній діяльності попереднього етапу існування мережі спеціалізованих шкіл, що сприятиме інноваційному розвитку останніх (Department for Education and Employment. White Paper: Schools Achieving Success, 2001, с. 40–41).

Таким чином, нормативний документ «Біла книга: Школи, що досягають успіху» підтвердив готовність уряду до підтримки трансформації системи середньої освіти Великої Британії шляхом мережування навчальних закладів, сприяння розвитку нових партнерських відносин між школами, додаткового фінансування об'єднаних у мережі навчальних закладів, розробки відповідної законодавчої бази.

У 2001 році в Зеленій Книзі «Школи, побудовані на успіху: підвищення стандартів, забезпечення різноманітності, досягнення результатів» (Green Paper: Schools: Building on Success: raising standards, promoting diversity, achieving results) було зазначено, що велике значення

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

має процес подолання ізольованості всіма школами, оскільки вони зможуть постійно працювати одна з одною та обмінюватися досвідом. Об'єднання шкіл є одним із вирішальних напрямів реформування освіти. Це надасть навчальним закладам можливість розвивати свої сильні сторони. Сприятим цьому будуть мережі спеціалізованих шкіл, шкіл-маяків, Зони освітньої дії. Наголошено на можливості успішних шкіл співпрацювати зі спонсорами через приватний та громадський сектори шляхом створення груп довіри, що приверне увагу до шкіл із метою розробки стратегії удосконалення системи середньої освіти Великої Британії або пошуку розвитку власної ідентичності (Schools: Building on Success: raising standards, promoting diversity, achieving results. – Green Paper, 2001).

Освітній Акт 2002 року (The Educational Act 2002 (England)) юридично регламентував створення інноваційних шкільних мереж у формі «федерацій» та дозволив створення єдиного чи спільного управлінського органу в межах двох чи більше шкіл з вересня 2003 року (OPSI, 2002). Федерація в зазначеному Законі про освіту визначається як група об'єднаних шкіл, а «федеративна школа» – як школа, що є частиною федерації (OPSI, 2002, с. 15). Аналіз даного документу дозволив визначити основні положення, що регулюють діяльність федерацій:

- виконання керівним органом федерації ролі координатора у випадку виникнення необхідності вступу до неї нових шкіл або виходу з федерації однієї або декількох шкіл;
- можливість змінювати органи управління федерацією при незадовільній роботі;
- розподілення відповідальності, прав і обов'язків між органами управління федерацією або між місцевою освітньою адміністрацією та органами управління федеративними школами;
- прийняття управлінських рішень стосовно однієї зі шкіл федерації не повинні вступати в протиріччя з організаційними принципами діяльності усієї федерації (OPSI, 2002, с. 15–16).

Отже, Освітній Акт 2002 року регулює особливості співпраці шкіл у межах федерації, визначаючи тим самим нормативні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії.

У П'ятирічній стратегії для дітей та учнів, прийнятій у липні 2004 р. (Five Year Strategy for Children and Learners) передбачалось здійснення таких кроків:

- розширення кількості існуючих програм у таких навчальних закладах, як спеціалізовані школи;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- збагачення основної навчальної програми;
- зменшення кількості нових освітньо-політичних ініціатив шляхом стимулювання розвитку системи освіти, що самовдосконалюється (Five Year Strategy for Children and Learners, 2004).

У стратегії окреслено зміни, які матимуть місце в Міністерстві освіти в процесі запланованої трансформації, зосереджено увагу на шляхах покращення партнерства, розвитку лідерських якостей освітян та технічного забезпечення освітньої галузі (Five Year Strategy for Children and Learners, 2004).

У документі «Вищі стандарти, кращі школи для всіх», жовтень 2005 р. (White paper: Higher Standards, Better Schools For All: More Choice for parents and pupils) вказується на необхідність урізноманітнення освітніх послуг, розширення інновацій, більш активного залучення громади до партнерських стосунків зі школою (Higher Standards, Better Schools For All, 2005). Для досягнення поставленого завдання розробники даного документу пропонують здійснити радикальні зміни в системі шкільної освіти, які здебільшого будуть стосуватися налагодження партнерських відносин між школою та батьками учнів і особливостей управління школою із залученням батьківської громади. Серед таких змін виокремлено:

- надання школам більшої автономності, що зможе налагодити співпрацю з новими партнерами в напрямі підвищення рівня діяльності;
- розширення мережі спеціалізованих шкіл та Академій в економічно занедбаних регіонах;
- спрощення входження шкіл до нових мережевих структур освіти;
- стимулювання урядом змін, відкриття нових спеціалізованих шкіл, налагодження партнерських стосунків між школами;
- створення для батьків можливостей вибору та доступу до різноманітних типів навчальних закладів (Higher Standards, Better Schools For All, 2005, с. 8).

Реалізація названих заходів дозволить, на думку уряду, створити систему автономних державних шкіл. Вони будуть здійснювати організацію діяльності без зайвого бюрократичного втручання в процес навчання й викладання, фінансування та нести відповідальність за прийняті рішення.

У результаті проведеного дослідження ми дійшли висновку, що розробники названого вище аналізованого документу вважали за

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

необхідне об'єднання шкіл у федерації з метою обміну передовим педагогічним досвідом. На їх думку, незаперечним є той факт, що об'єднання шкіл, а відтак і ресурсів, якими вони користуються, надасть більш широкі можливості як для учнів, так і для вчительського персоналу. Крім того, у документі зазначалося, що федерації шкіл, у яких процес управління здійснює єдиний спільний керівний орган, можуть уключати в себе різні типи шкіл у всіх вікових діапазонах. Наприклад, федерації початкових шкіл; федерації середніх шкіл; федерації спеціальних шкіл тощо (Higher Standards, Better Schools For All, 2005, с. 34).

Таким чином, організація федерацій та інших форм співробітництва зайняла особливе місце в здійсненні реформ системи освіти Великої Британії. Співпраця навчальних закладів, у тому числі приватних шкіл та коледжів, надала можливість учням мати більший доступ до отримання якісної освіти. Розширення співробітництва сприяло задоволенню потреб учнів, шкільного персоналу та навчального закладу в цілому.

Відтак, ідея мережування навчальних закладів набуває все більшої значущості й популярності, оскільки в її основі лежить принцип співпраці шкіл та інших організацій. Причинами такої зацікавленості в організованому співробітництві англійський дослідник Р. Глаттер називає такі:

- ідея конкуренції та змагання шкіл, яка є наслідком запровадження Закону «Про освіту» 1988 року, вичерпала себе. Це призвело до пошуку шляхів інтеграції, послідовних та систематичних змін. Співробітництво та партнерство навчальних закладів стає одним із напрямів таких змін і виходить на перший план;

- реформа, заснована на вертикальних командно-контролюючих стратегіях, обмежує процеси вдосконалення школи. У результаті відбувається збільшення горизонтальних мережевих об'єднань. Наприклад, більш успішні школи допомагають менш успішним;

- мережеві структури керуються у своїй діяльності протилежними принципами, такими, як: змагання та кооперація, ризик та пропозиція, різноманітність та співробітництво, що дає змогу розширити можливості навчальних закладів;

- практичні переваги – групи з кількох шкіл у межах одного об'єднання будуть більш ефективними, діючи як партнери, а не як конкуренти (Glatter, 2003, с. 17).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Зростання кількості шкільних мереж у Великій Британії зумовлене також можливостями знаходження додаткових джерел інформації, професійного розвитку, підвищення ефективності професійної діяльності.

Крім того, на думку англійських теоретиків освіти М. Ейнскау, С. М'юджса та М. Веста, процес мережування навчальних закладів пов'язаний з передачею центральною владою більших повноважень школам з одночасним забезпеченням структурної, політичної та фінансової підтримки місцевих освітніх адміністрацій з метою поширення кращої практики (Ainscow, Muijs, West, 2006, с. 196). Маючи повноваження управління освітою на локальному рівні й водночас зовнішню підтримку «згори», інноваційні шкільні мережі стали одним із основних напрямів та інструментів реформування системи середньої освіти Великої Британії (Muijs, 2009). Так, у 2009 році Міністерство у справах дітей, шкіл та сімей (Department for Children, Schools and Families) визначило необхідність розвитку мереж шляхом залучення до їх діяльності різноманітних державних та приватних організацій з різними цілями, серед яких зазначалися такі:

- підтримка й удосконалення шкіл з низьким рівнем досягнень учнів;
- рух шкіл «від гарних до великих» (from good to great);
- забезпечення професійного розвитку вчителів і керівників;
- апробація інноваційних ідей, що сприяли б підвищенню рівня успішності шкіл та мереж (Mishook, McAlister, Edge, 2011, с. 4).

У контексті дослідження необхідно відзначити, що з метою стимулювання розвитку інноваційного руху шляхом визначення потенційно спроможних до такої діяльності шкіл, надання їм автономії та фінансових ресурсів для експериментування, ініціаторами створення інноваційних шкільних мереж стають освітні адміністрації різних рівнів, зокрема найактивнішу участь у цьому процесі беруть місцеві освітні адміністрації (Wohlstetter, Malloy, Chau, Polhemus, 2003, с. 400–411).

Проте вважаємо за потрібне звернути увагу на неоднозначне ставлення місцевих освітніх адміністрацій до діяльності інноваційних шкільних мереж. На початковому етапі існування мережевих освітніх структур роль місцевої освітньої адміністрації була незначна, оскільки в кінці ХХ ст. школи Великої Британії отримали високий рівень автономії. Але вже на початку ХХІ ст. у результаті аналізу та оцінки діяльності інноваційних шкільних мереж представники місцевих освітніх адміністрацій визначили необхідність взаємодії та співпраці з

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

такими об'єднаннями (Mongon, Farrar, 2006). Англійські дослідники діяльності шкіл-маяків, що були одним із перших проектів мережування навчальних закладів, зазначають, що існує три рівні співпраці мереж та місцевої освітньої адміністрації:

- перший рівень – невтручання, причинами якого є:

1) небажання місцевих освітніх адміністрацій проявляти активність у цьому напрямі;

2) незалежна ініціатива самих шкіл;

3) небажання шкіл обмежувати свою свободу діяльності;

- другий рівень – помірне втручання, що полягає в:

1) участі представників адміністрацій у зустрічах між школами з метою нагляду за навчальним процесом;

2) наданні інформації професійній громадськості та особам, зацікавленим в інноваційному розвитку освіти, тобто місцеві освітні адміністрації являють собою своєрідний канал інформації;

3) виконанні ролі посередника між школами;

- третій рівень – значне втручання, яке реалізується в таких формах:

1) активне посередництво й підтримка контактів між школами;

2) організація та участь у постійних зустрічах учасників мереж;

3) фінансування конференцій та різноманітних освітніх заходів;

4) створення успішних моделей поширення позитивної практики (Rudd, Holland, Sanders, Massey, White, 2004).

На завершення підкреслимо, що діяльність інноваційних шкільних мереж передбачає відповідальність, що розподілена між школами й громадами, а також можливість створення спільної бази послуг, що передбачало соціальну допомогу сім'ям, обмін інформацією щодо інноваційних підходів до навчання та підвищення ефективності роботи шкіл. Тобто, інноваційні шкільні мережі слугують сполучною ланкою між централізованими й децентралізованими функціями сучасних освітніх систем, а також сприяють цілісності реформаторської політики, здійснюваної «горизонтально» й «вертикально» (Чистякова, 2013а).

Таким чином, аналіз сучасних освітніх реформ Великої Британії дає змогу визначити такі основні положення діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії, що були задекларовані в досліджуваних законодавчих документах:

- необхідність диверсифікації системи освіти через створення мережі федерацій, спеціалізованих шкіл, шкіл-маяків, Зон освітньої дії;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- розробка відповідної законодавчої бази регулювання діяльності об'єднаних навчальних закладів;
- стимулювання урядом змін, відкриття нових шкіл, налагодження партнерських стосунків між школами;
- підтримка урядом діяльності успішних інноваційних шкільних мереж шляхом інформування та додаткового фінансування;
- активна участь у процесі мережування навчальних закладів місцевої освітньої адміністрації.

3.2. Нормативно-правові засади діяльності інноваційних шкільних мереж Сполучених Штатів Америки

Сьогодні, коли всі процеси змін, що відбуваються в суспільстві, набувають швидких темпів, особливо актуальним стає питання реформування системи освіти, оскільки освіта виступає основним джерелом розвитку людського капіталу в умовах глобалізованого світу. До того ж, початок XXI століття відзначається активізацією мережування середніх закладів освіти, особливо в розвинених країнах.

На основі аналізу великої кількості наукової літератури можемо стверджувати, що протягом тривалого часу США знаходиться серед передових держав світу, які усвідомили значення освіти для соціально-економічного розвитку країни. Головними пріоритетами національної політики США є наука, освіта та інновації. Американська система освіти є зразком динамічності, постійної модернізації структури, яка інтегрує все краще, що є у світі в цій сфері. У США глибоко вивчають проблеми освіти, що дозволяє вибудовувати чіткі стратегії її розвитку та створювати дієві закони.

Американські дослідники С. Стрінгфілд, С. Росс та Л. Сміт (Stringfield, Ross, & Smith, 1996), Дж. Борман, Дж. Хьюз, Л. Оверман та С. Браун (Borman, Hewes, Overman, Brown, 2003) зазначають, що реформування загальноосвітньої школи буде сприяти запровадженню ефективних практик у всіх регіонах країни, що, ймовірно, вплине на успішність учнів, на навчальний план, оцінювання, організацію навчального процесу та професійного розвитку.

У результаті аналізу нормативно-правової бази системи освіти у США й аналітичних джерел, у яких здійснено їх систематизацію та узагальнення, можемо стверджувати, що в другій половині XX ст. спостерігається інтенсифікація законотворчої діяльності в галузі освіти. Так, починаючи з кінця 50-х років до кінця 90-х років XX ст., в країні було

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

прийнято низку законів, що регулювали розвиток освіти в національному масштабі. Серед них – Закон про освіту в цілях національної оборони 1958 року, Закон про розвиток вищої освіти 1963 року, Закон про професійну освіту 1963 року, Закон про розвиток елементарної та середньої освіти 1965 року, Закон про навчання обдарованих дітей 1978 року, Закон про консолідацію і вдосконалення освіти 1981 року, Закон про професійне навчання 1983 року, Закон про підтримку сім'ї 1988 року, Закон про попередження насильства над дітьми 1989 року, Закон про національні цілі освіти 1990 року, Закон про громадянські права 1991 року, Закон про рівні можливості 1995 року.

Перш ніж перейти до характеристики законодавчих актів, прийняття яких здійснювалось у хронологічних межах нашого дослідження, наголосимо на стратегічній важливості такого документу, як «Закон про освіту з метою зміцнення національної оборони» (National Defense And Education Act) 1958 р., що розпочав суттєву модернізацію системи американської освіти у 1960–1980-х рр. відповідно до потреб науково-технічного розвитку економіки країни. Зазначимо, що означений закон поклав початок практичній реалізації Доповіді «Про ресурси талантів у США» 1954 р., у якому містився заклик зробити ставку на виявлення здібних та обдарованих дітей, підготовку інтелектуальної еліти й максимально ефективного її використання в економіці, а також початок реорганізації системи підготовки учнів до вступу до ЗВО. Більшу частину коштів, виділених на підставі аналізованого Закону, отримали школи з переважно академічним профілем навчання (National Defense And Education Act of 1958: Selected Outcomes).

Важливим у контексті розгляду законодавчого акту 1958 р. вважаємо той факт, що в основу його розробки було покладено теоретичні обґрунтування шкільних реформ, висунуті економістами Шульцом, Бекерон і Деніссоном, які розгортають концепцію людського капіталу, згідно з якою освіта розглядається як умова соціальної стабільності. Головне місце в реформі відводилося модернізації шкільної програми відповідно до потреб забезпечення конкурентоспроможності нації (Kozol, 1985).

У межах характеристики нормативно-правового забезпечення у період, що входить до хронологічних меж дослідження, зазначимо, що на початку 1980-х років поширеною в США була громадська думка про те, що в системі освіти країни є серйозні недоліки та недоопрацювання. У зв'язку з цим спостерігалася загальна стурбованість тим, що американська система освіти не ставила собі за мету навчати дітей

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

шкільного віку найкраще у світі, підвищувати рівень конкурентоспроможності учнів, шкіл, нації в цілому. Було констатовано, що економіка США є застарілою, оскільки продукцію високої якості можна отримати в інших країнах значно дешевше та з меншими витратами. А тому експертна спільнота та нація в цілому дійшли висновку: необхідно удосконалювати й оптимізувати систему освіти, щоб випускники закладів освіти могли підтримати економіку країни. У відповідь на нагальну стурбованість суспільства, федеральний уряд ужив заходів для оцінки якості освіти учнів у школах США. Початком нового курсу освітніх реформ вважається опублікування в 1983 році доповіді «Нація у небезпеці» (A Nation at Risk, 1983).

У доповіді міститься резюме виступів та слухань; список висновків за змістом, очікування, а також зведені рекомендації; аспекти реалізації, пов'язані зі стандартами й очікуваннями часу, особливостями навчання, керівництвом і фінансовою підтримкою. У результаті було видано цілу низку документів, що мають здебільшого загальний характер і охоплюють широке коло питань у галузі освіти. Крім того, у грудні 1983 року відбувся Національний форум «Про досягнення світової першості в освіті», де президент Р. Рейган поставив задачу провести шість шкільних реформ:

- відновити шкільну дисципліну;
- зупинити зловживання наркотиками та алкоголем;
- підвищити рівень навчальних результатів і критеріїв оцінки знань;
- запровадити заохочення за високу якість викладання;
- відновити законні права й участь представників адміністрації штату й муніципалітетів в управлінні освітою;
- покращити викладання природничих наук і математики.

На думку української дослідниці Г. Довгополової (Довгополова, 2014), позитивним є те, що автори Доповіді не просто задекларували необхідність досягнення високої якості (excellence) освіти, але й визначили, що означає, на їх думку, це поняття. Науковець також зазначає, що в Доповіді йдеться про кілька взаємопов'язаних рівнів якості в освіті:

1) рівень окремого учня, що означає навчання на найвищому рівні індивідуальних здібностей, яке дозволяє особистості досягти максимальних результатів як у школі, так і в подальшому на робочому місці;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

2) рівень *школи*, що означає, передусім, високий рівень очікувань та навчальних цілей щодо досягнень усіх учнів, а звідси – здійснення усіх можливих зусиль щодо надання їм допомоги в досягненні цих цілей;

3) рівень *суспільства*, яке запроваджує таку освітню політику, оскільки вважає, що тільки так воно може підготуватися до викликів швидко змінюваного світу (Довгополова, 2014).

Вважаємо за необхідне підкреслити думку авторів Доповіді про те, що тільки єдність зусиль на всіх трьох рівнях може забезпечити успіх у досягненні високої якості освіти.

До того ж, зауважимо, що аналізований документ став дороговказом для американського суспільства і держави, цінність його полягає в тому, що він став основою для побудови нової стратегії реформування американської системи освіти (Сбруєва, 2003е).

Доцільним також у контексті даної роботи буде акцент на промові міністра освіти Террела Х. Белла. У своїх доповідях, спираючись на результати досліджень американських науковців, освітній політик виокремив три задачі американської освіти:

1. Кожен учень має досягти найвищого рівня грамотності.

2. Кожен учень повинен оволодіти основами математики, навичками бачення та тлумачення світу, в якому він живе.

3. Школа має підготувати учня до виконання вимог високого звання громадянина. Кожен повинен вивчати історію людства в усіх її аспектах (Bell T. H.).

У контексті нашого дослідження важливо також відзначити ініціативу Президента Р. Рейгана щодо консолідації усіх гілок влади, соціальних інститутів, громадського сектору у вирішенні проблеми підвищення якості й ефективності системи шкільної освіти, сформульовану в Законі «Про партнерство з метою вдосконалення освіти» (“Education Consolidation and Improvement Act”, 1981 р.). Так, 1983–1984 навчальний рік за Наказом Президента США Р. Рейгана, було проголошено Роком партнерства в освіті, у межах якого представлено низку перспективних проектів партнерської співпраці з метою розбудови школи як відкритої соціальної системи:

1) програма відомчо-шкільного партнерства (School Board/School Program);

2) партнерство задля залучення родини до освітнього процесу (Partnership for Family Involvement in Education – PFIE);

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

3) партнерство Бюро громадських служб з освітніми закладами (Partnership for Community Services Bureau Involvement in Education – PCSBE).

У 1989 році адміністрація президента Дж. Буша ухвалила рішення щодо продовження реформування національної системи освіти. У контексті цього рішення було запропоновано новий план, що отримав назву «Америка – 2000: стратегія освіти» (America 2000: An Education Strategy). Вітчизняна дослідниця М. Бойченко у своїй дисертаційній роботі трактує зазначену програму як «довготривалу стратегію виконання національних освітніх завдань, прийнятих президентом і губернаторами» (Бойченко, 2010). До того ж, науковиця акцентує увагу на тому, що «Америка – 2000» є національною стратегією, а не федеральною програмою, про що наголошувалося у документі. Ця стратегія передбачала зміни в державних і приватних школах (там само). Стратегія мала чотири напрями розвитку:

- розробка і впровадження національних освітніх стандартів;
- створення нової генерації американських шкіл, зокрема інноваційних шкільних мереж;
- безперервне навчання працюючих;
- творення освітньої громади «Америка – 2000».

Зауважимо також, що в означеній стратегії було визначено пріоритетні напрями розвитку шкільної освіти на десять років:

- забезпечення готовності всіх дітей до навчання в школі;
- досягнення 90 % охоплення молоді повною середньою освітою;
- досягнення американською школою світового рівня викладання математики і природничих наук;
- оволодіння молодими американцями необхідним рівнем знань, умінь і навичок з метою підтримки конкурентоспроможності країни на світовому ринку;
- створення вільного від наркотиків та насильства, сприятливого для навчання середовища, встановлення дисципліни і порядку в стінах школи (America 2000: An Education Strategy).

У межах розгляду питання освітньої політики США вважаємо за необхідне зауважити, що починаючи з 90-х років ХХ ст., було прийнято низку законодавчих актів, які на федеральному рівні визначили напрям реформування американської системи освіти. Аналіз означених освітніх реформаційних ініціатив показує, що їх пріоритетом є намагання підвищити якість освіти до світового рівня.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Цінним для нашої наукової розвідки є аналіз нормативного документу «Цілі – 2000: Закон про освіту в Америці» (Goals 2000: Educate America Act). Означений документ викликав дискусію серед американської наукової та політичної громади. Проте, незважаючи на розходження поглядів щодо окремих питань, план «Цілі – 2000» набрав необхідну кількість голосів і був прийнятий Конгресом у 1994 році.

Аналізуючи результати «Цілей – 2000», американський аналітик М. Кіртст дійшов висновку, що «Цілі – 2000» сприяли розвитку стандартоорієнтованої стратегії освітньої реформи. На його думку, результатом аналізованої програми стали три ключові аспекти освітньої реформи:

- 1) створення академічних стандартів;
- 2) об'єднувальні політичні дії, такі, як тестування, сертифікація вчителів, програми професійного розвитку та програми звітності;
- 3) реструктуризація системи управління, наділення шкіл та навчальних округів більшими управлінськими повноваженнями (Kirst, 2000).

У контексті акцентуації проблеми нашого дослідження вважаємо за необхідне наголосити, що останній ключовий аспект освітньої реформи, а саме реструктуризація системи управління, наділення шкіл і навчальних округів більшими управлінськими повноваженнями є однією з характеристик діяльності досліджуваних нами інноваційних шкільних мереж.

Вважаємо за необхідне також зазначити, що Закон «Цілі – 2000» визначив пріоритет стандартів світового рівня. Так, даному документі сформульовано провідну задачу стандартів світового рівня, а саме: забезпечити конкурентоспроможність особистості та нації на глобальному ринку.

Зауважимо, що Закон передбачав реалізацію цілей, задекларованих у документі «Америка – 2000» та двох додаткових:

- покращити підготовку вчителів;
- забезпечити залучення батьків до всіх сфер життя школи (Goals 2000: A progress report).

Наголосимо, що в аналізованому Законі визначено заходи, які повинні були сприяти впровадженню та поширенню інноваційних шкільних мереж у США, зокрема такі:

- втілення стратегії «вдосконалення шкільного персоналу» (improvement of school staff), що передбачала посилення співпраці між учителями в межах школи, зміну ролі директора школи,

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

навчання вчителів шляхом запровадження програм розвитку вчительського лідерства;

- посилення співпраці школи та представників шкільної громади (Goals 2000: A progress report).

Наступним кроком, що сприяв здійсненню реформ у системі освіти США стала заява в 1998 році Департаменту освіти щодо необхідності проведення комплексних реформ школи на основі інноваційних програм, що включали такі елементи:

1. Координація ресурсів. Програма визначає всі ресурси доступні для школи, що можуть бути використані для координації служб для підтримання рівня шкільної реформи.

2. Наявність ефективних, науково обґрунтованих методів і стратегій. Комплексна програма реформи школи використовує інноваційні стратегії та перевірені способи для навчання, викладання й управління школою на основі надійних наукових досліджень та ефективної практики, і успішно поширюється в школах із різними характеристиками.

3. Комплексне проектування. Програма має комплексне проектування для ефективного функціонування школи, в тому числі навчання, оцінювання, класне керівництво, професійний розвиток, участь батьків і керівництво школи.

4. Професійний розвиток. Програма забезпечує високу якість і безперервне підвищення кваліфікації вчителів і персоналу.

5. Вимірювані цілі та критерії. Шкільна реформа має вимірювані цілі щодо успішності учнів.

6. Підтримка в школі. Програма підтримується у школі вчителями, адміністрацією та допоміжним персоналом.

7. Залучення батьків і громадськості. Програма передбачає активну участь батьків і місцевого співтовариства в плануванні й реалізації заходів щодо поліпшення школи.

8. Зовнішня технічна підтримка й допомога. Комплексна програма реформування використовує високоякісну зовнішню технічну підтримку й допомогу загальноосвітній школі.

9. Стратегії оцінювання. Програма включає в себе план для оцінки реалізації шкільних реформ і учнівських результатів.

У результаті аналізу реформування системи освіти США можемо дійти висновку, що реформи, пропоновані урядом, здійснювалися за двома напрямками:

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

1. Залучення федеральних, державних та місцевих ініціатив для покращення освітніх програм та управління.

2. Забезпечення належного фінансування з метою удосконалення діяльності шкіл.

Наголосимо, що найбільш помітним і ефективним був перший напрям. До того ж, усі програми з реформування школи поділяються на три періоди, що відрізняються переважною стратегією реформ і відносною залежністю від урядових, професійних, громадянських і ринкових механізмів реформи освіти.

- період інтенсифікації (1983–1987 рр.);
- період реструктуризації (1986–1995 рр.);
- період стандартизації (починаючи з 1992 р.)

Охарактеризуємо кожен із виокремлених періодів реформ. Так, ініціативи *періоду інтенсифікації* конкретизували існуючі нормативні засади функціонування освіти й підвищили вимоги до учнів. Приклади включають підвищені вимоги до випуску в середній школі, більш тривалий навчальний день і рік, а також тести на визначення наявності необхідних навичок для вчителів-початківців.

Ініціативи *періоду реструктуризації* внесли суттєві зміни у спосіб організації та управління освітою, запропонували передачу повноважень школам, у тому числі вчителям і батькам. У цей період також виникли так звані проекти загальної реформи школи, які представляли амбітні спроби реструктуризації американської освіти. Виникають такі інноваційні програми, як «Нові американські школи», «Коаліція основних шкіл», «Основні школи знань», «Прискорені школи», «Успіх для всіх» і «Проект Едісон», що уособили, засновані на дослідженнях, всеосяжні плани, спрямовані на реорганізацію всіх шкіл. Реформи реструктуризації також вийшли за межі школи, пов'язуючи освіту та соціальні послуги з метою боротьби з бідністю, ранньою вагітністю та іншими обставинами, що перешкоджають навчанню учнів.

Ініціативи *періоду стандартизації* були спрямовані на встановлення стандартів змісту знань учнів, стандартів ефективності, що стосуються рівня знань та стандартів забезпечення умов навчання. Держава підкріплювала названі вище стандарти новою системою звітності шкіл, що включала вимоги до публічної звітності та тести на продуктивність, пов'язані зі шкільними нагородами, санкціями або державними втручаннями для надання допомоги школярам, що зазнали невдачі.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Стандартоорієнтовані реформи привнесли суттєві зміни в організацію системи освіти США, надаючи більшої послідовності цілям навчання, змінам у навчальних планах, професійному розвитку, оцінці відповідальності й механізмів управління. Одночасно, інші реформаційні проекти того часу передбачали експерименти з чартерними школами, укладанням контрактів і формами приватизації закладів освіти.

Другий напрям діяльності з реформування освіти в період після 1983 року пов'язаний із забезпеченням належного фінансування шкіл. На основі вимоги забезпечення рівних умов навчання, ініціатори реформ намагалися забезпечити справедливе розподілення фінансових ресурсів, стверджуючи, що нерівний ресурси несправедливо перешкоджають групам учнів в отриманні якісних освітніх послуг.

Дослідники зазначають, що розглядувані програми реформ, пов'язаних із стандартизацією освітніх програм, та реформи управління фінансами розвивалися окремо. Реформи, що стосуються стандартизації освітніх програм, стали, значною мірою, результатом суспільного розголосу, який отримали низькі показники американських школярів із математики та природничих наук у міжнародних дослідженнях якості знань учнів TIMMS. Стандартоорієнтовані реформи мали на меті підвищити досягнення учнів, сприяти підвищенню кваліфікації вчителів, залучити до реформи управлінські структур різних рівнів, залучити до змін місцеві громади та колективи шкіл. Навпаки, реформи в галузі фінансування шкіл виникли як засіб захисту від нерівного розподілу освітніх ресурсів. Їх ініціатори шукали інший, більш соціально справедливий шлях розподілу фінансів, апелювали, насамперед, до федерального уряду, і вимагали лише технічних змін у формулах фінансування школи, які були відносно простими для реалізації (Самойлова, 2019).

У 1990-х роках обидва напрями почали зближуватися. Чотирнадцять вищих судів держави вирішили справи про фінансування шкіл, згідно з якими державна освіта повинна бути адекватною, а не просто справедливою. Адекватність поєднує сумлінність держави в розподілі ресурсів із забезпеченням того, що ці ресурси реально працюють.

Важливим для даної наукової розвідки, на нашу думку, є те, що на межі XX і XXI століть Президенти США від обох правлячих партій – республіканської та демократичної – регулярно у своїх програмних виступах торкалися питань освітньої політики, оцінюючи теперішнє країни й перспективи її розвитку.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Так, наприклад, Б. Клінтон у своєму Посланні конгресу США на 2000 р. на перше місце серед інших позицій поставив розділ «Можливості й відповідальність у галузі освіти», де достатньо чітко визначено пріоритети освітньої політики. До них президент відніс такі:

- здійснення революції XXI ст. у галузі освіти;
- збільшення інвестування в освіту за умови жорсткого контролю;
- підтримка ефективних новацій і припинення у свою чергу підтримки неефективних освітніх проектів;
- збільшення кількості так званих чартерних шкіл;
- зв'язок усіх класів з Інтернетом;
- забезпечення всезагального доступу до навчання в коледжі (President Clinton's Speech to the Democratic Party National Convention).

У Посланні конгресу США на 2002 р. Дж. Буш налошував, що головна мета реформи освіти має бути спрямована на те, щоб «жодна дитина не залишилася за бортом». У контексті цього твердження президент зазначав, що задача для влади – створити умови для підготовки учнів до успішного засвоєння шкільного рівня знань шляхом удосконалення програм дошкільного розвитку. До того ж, на думку Дж. Буша, нагальною виступає потреба в покращенні роботи педагогічних коледжів, підвищенні рівня підготовки вчителів, реалізації широкомасштабної програми набору кадрів у межах найважливішої мети для Америки: висококваліфікованого вчителя – у кожен клас (The National Security Strategy of the United States of America).

У січні 2002 року президент Дж. Буш-молодший підписав новий освітній Закон «Жодної невстигаючої дитини поза увагою» (No Child Left Behind Act (NCLB), 2002). Зазначений Закон, починаючи з часу його прийняття, став важливим для законодавства в галузі освіти. Зауважимо, що введення в дію Закону «Жодної невстигаючої дитини» означало внесення змін до Закону про початкову та середню освіту від 1965 року (Закон про початкову та середню освіту 1965 року ((Elementary and Secondary Education Act of 1965)). Вітчизняна науковиця М. Бойченко (Бойченко, 2010) зазначає, що увагу розробників документа також було приділено розширенню освітнього вибору (надання батькам інформації про результати діяльності шкіл; підтримка чартерних шкіл; реалізація інноваційних програм освітнього вибору) та підвищенню безпеки у школах (безпека вчителів, учнів; моральне виховання в школах), що значно сприяло, на нашу думку, популяризації та поширенню діяльності інноваційних шкільних мереж у США.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Зазначимо, що основними завданнями, що ставив Закон перед штатами, стали такі:

- швидке завершення роботи щодо запровадження стандартів змісту освіти та якості знань із мови та математики, а з 2005–2006 р. – і з природничих наук;
- запровадження програм оцінки знань усіх учнів державних шкіл;
- забезпечення досягнення всіма учнями у 2014 році високого рівня навчальних результатів (proficient level) у тестуванні, що проводиться штатом із мови, математики та природничих наук;
- розроблення системи санкцій за недосягнення школою запланованих навчальних показників, які передбачатимуть як надання допомоги, так і пенітенціарні дії;
- підвищення уваги до професійного розвитку вчителів (No Child Left Behind Act of 2001).

На підставі аналізу Закону «Жодної невстигаючої дитини поза увагою», можемо стверджувати, що зазначений документ сприяє реалізації таких цілей, пов'язаних із предметом нашого дослідження:

- °подальшому розширенню автономії закладів освіти через програми автономного шкільного менеджменту;

- підтримці діяльності інноваційних шкільних мереж як засобу удосконалення системи освіти.

У свою чергу президент США Б. Обама продовжив традицію, що вже склалася протягом багатьох десятиліть, з удосконалення системи освіти. На відміну від його попередників, реформу Б. Обама спрямовано на всі рівні освіти – від початкової ланки до вищої школи та освіти дорослих.

У вересні 2009 року було підписано «Американську інноваційну стратегію», де ставиться завдання зберегти американське лідерство в фундаментальних дослідженнях. Особливе місце займає нарощування фундаментальних досліджень і розробок, які заклали основи для відкриття та створення нових технологій, що сприяють формуванню промисловості майбутнього» (A. Strategy, 2009). Усе це свідчить про те, що структура економіки США, «побудована на знаннях», відповідає сьгодні вимогам XXI століття. Щодо сфери освіти, то стратегія передбачає впровадження нового змісту та нових технологій освіти на всіх етапах підготовки від дошкільного навчання до освітньої та професійної підготовки кадрів у вищій школі (там само).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Структурно-логічний аналіз названого вище документу (A Strategy, 2009) дозволив виокремити такі стратегії інноваційного розвитку системи освіти США:

1) підготовка шкільного персоналу до використання нових методів вирішення позанавчальних проблем учнів, зокрема в роботі з дітьми з розумовими та/або фізичними захворюваннями, безпритульними, наркозалежними, з ранньою вагітністю тощо;

2) забезпечення підвищення кваліфікації педагогів по роботі з обдарованими учнями;

3) розробка стратегії управління на рівні школи та взаємодії з іншими рівнями управління;

4) забезпечення можливості для керівників, учителів і персоналу школи оволодіння як мінімум двома іноземними мовами;

5) прийняття керівниками загальноосвітніх шкіл, викладачами й персоналом інформованих рішень, заснованих не лише на офіційних шкільних даних;

6) перетворення середніх шкіл на організації з децентралізованою системою управління;

7) організація методичних семінарів для засвоєння стратегії викладання навчального предмета, що передбачає розподіл вивченого матеріалу на елементарні ключові компоненти з метою формування алгоритму навчання з урахуванням процесів мислення учнів;

8) формування готовності вчителя працювати у вільно сформованій команді й нести відповідальності за свою роботу та за дії інших, вносити необхідні корективи;

9) створення умов для передачі об'єктивних знань, розвитку критичного мислення й допомоги в самостійному визначенні освітньої траєкторії в межах шкільного освітнього середовища;

10) створення множинного освітнього простору, суб'єктивно орієнтованого й безграничного, для реалізації індивідуальних навчальних потреб кожного члена шкільного колективу (Самойлова, 2019).

Отже, можемо говорити про те, що зазначені стратегії спрямовують на пошук нових методів вирішення проблем, що стоять перед школами (орієнтовані на соціальні проблеми, відсутність необхідної кваліфікації вчителів, досвіду взаємодії з іншими школами, умов для впровадження нових технологій навчання) (Самойлова, 2019).

Цінним для з'ясування нормативно-правових засад діяльності інноваційних шкільних мереж є ще один законодавчий документ

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

«Гонка до вершини» (Race to the Top) (2009 р.). Зазначений документ є урядовою програмою, що спрямована на стимулювання освітніх реформ, які включають такі аспекти:

- заохочення успішних учителів і директорів шкіл;
- виявлення й використання факторів успіху в кожному штаті;
- оптимізація методів оцінювання навчальних досягнень учнів і досягнення державних стандартів якості знань;
- фінансова допомога найменш успішним школам;
- підтримка успішних інноваційних форм шкільництва (Race to the Top).

Відтак, наголосимо, що Програма «Гонка до вершин» сприяє розвитку ініціативності вчителів, популяризації вчительського лідерства та стимулюванню директорів шкіл до надання вчителям можливості ухвалювати самостійні рішення (Race to the Top).

Важливим у контексті нашого дослідження в цьому документі є те, що в ньому окреслюються такі поняття, як «вертикалізація», «горизонталізація», «інноваційні автономні державні школи». Так, розробники програми «Гонка до вершин» вертикалізацію розуміють як координування роботи з удосконалення всіх рівнів системи освіти та створення найбільш вдалого маршруту розвитку для закладу освіти. Горизонталізація відповідно розглядається як координування взаємодії між школами, державними організаціями, громадськістю. Тобто, як наголошується в документі, важливо забезпечити учням вільний доступ до широкого спектру можливостей і послуг, що їм необхідні, та які знаходяться поза здатністю школи їх надати. Поняття «інноваційні автономні державні школи» трактується як відкриті загальноосвітні школи, які мають підвищену відповідальність за досягнення учнів, характеризуються гнучкістю та мають право самостійно визначати навчальні моделі й відповідний навчальний план; наймати та замінювати персонал; реалізувати нові структури й формати для навчального дня чи року; контролювати свої бюджети (Race to the Top).

Доцільно також зацентувати увагу, що ця програма дозволила місцевим освітнім адміністраціям керувати інноваційними автономними державними школами, за винятком чартерних шкіл.

Отже, реформи останніх трьох десятиліть відображають одностайну активну позицію адміністрацій США у тому, що економічне зростання країни залежить, значною мірою, від удосконалення освіти. У зв'язку з цим у центрі уваги завжди були такі пріоритети освітніх реформ:

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

1) інвестування в ініціативи, пов'язані з раннім дошкільним вихованням;

2) заохочення високих стандартів і оцінок;

3) залучення, підготовка й винагорода видатних учителів, що дає можливість стимулювати нове покоління викладачів і новий рівень їх майстерності;

4) сприяння інноваціям і високій майстерності американських учителів;

5) забезпечення кожного американця якісною вищою освітою (Taking on Education).

Доведено, що успіх реформ системи середньої освіти США був забезпечений цілеспрямованим розвитком взаємодоповнювальних реформаційних стратегій, які здійснювалися як «згори вниз», так і «знизу вгору» та «знизу вширш». Проявом останнього типу стратегій стала діяльність інноваційних шкільних мереж, що сприяють активізації системної освітньої реформи та забезпеченню цілісності реформаторської політики, виступають каталізатором змін, слугують сполучною ланкою між централізованими та децентралізованими функціями управлінських структур сучасних освітніх систем.

Зазначимо, що основними американськими нормативними документами та актами, що регламентують функціонування середньої загальноосвітньої школи загалом та інноваційних шкільних мереж зокрема, є: закон «Про вдосконалення шкільної освіти Америки» (Improving America's Schools Act, 1994), «Цілі – 2000» (Goals – 2000, 1994), «Національні цілі освіти й професійної підготовки» (National Targets for Education and Training, 1991), «Жодної невстигаючої дитини поза увагою» (No Child Left Behind, 2001), «Гонка до вершин» (Race to the Top, 2009), «Час для реформ» (A Blueprint for reform, 2010) та ін.

Отже, структурно-логічний аналіз основних документів, що регламентували реформування системи середньої освіти США в кінці ХХ – на початку ХХІ століття та легітимізували створення й розвиток діяльності інноваційних шкільних мереж США, дозволив виокремити такі тенденції розвитку нормативно-правових засад досліджуваного процесу: усвідомлення державною владою необхідності осучаснення управління освітою, тобто залучення до нього всіх зацікавлених осіб, що передбачає розвиток державно-громадського партнерства у здійсненні освітніх реформ; доповнення у здійсненні реформ стратегій, що передбачають поширення змін «згори-вниз», рухом «знизу-вгору» та «знизу-вширш»; унормування створення нової генерації американських

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

шкіл, зокрема ІШМ; реструктуризація системи управління закладами освіти; наділення шкіл більшими управлінськими повноваженнями; впровадження програм розвитку вчительського лідерства; посилення співпраці школи та представників місцевої громади; розширення автономії закладів освіти через програми автономного шкільного менеджменту (Самойлова, 2019).

Висновки до розділу 3

1. На основі аналізу документів освітніх реформ (Закон «Про освіту» 2001 р., Біла книга «Школи, що досягають успіху» (2001 р.), «Школи, засновані на успіху: підвищення стандартів, забезпечення різноманітності, досягнення результатів» (2001 р.), «14 – 19: розширення можливостей, підвищення стандартів» (2001 р.), «П'ятирічний план для дітей та учнів» (2004 р.), «Вищі стандарти, кращі школи для всіх» (2005 р.) схарактеризовано нормативні засади діяльності ІШМ Великої Британії. Виокремлено основні аспекти діяльності ІШМ, що були унормовані в законодавчих актах Великої Британії, серед яких: 1) цілі та завдання створення й діяльності ІШМ; 2) форми ІШМ (федерації, спеціалізовані школи, школи-маяки, Зони освітньої дії тощо); 3) особливості взаємозв'язків ІШМ з місцевою освітньою адміністрацією; 4) структура ІШМ; 5) форми співробітництва навчальних закладів у рамках ІШМ; 6) особливості управління новими мережевими об'єднаннями. Визначено, що успіх реформ системи середньої освіти Великої Британії, що відбувалися впродовж досліджуваного періоду, був забезпечений цілеспрямованим розвитком взаємодоповнювальних реформаційних стратегій, які здійснювалися як «згори вниз», так і «знизу вгору» та «знизу вшир». Доведено, що проявом останнього типу стратегій стала діяльність ІШМ, що сприяють активізації системної освітньої реформи та забезпеченню цілісності реформаторської політики, виступають каталізатором змін, слугують сполучною ланкою між централізованими та децентралізованими функціями управлінських структур сучасних освітніх систем. З'ясовано, що об'єднання в мережі дає навчальним закладам змогу підвищити власний соціальний та інтелектуальний капітал.

2. Застосування методу структурно-логічного аналізу документів освітніх реформ («Національні цілі освіти й професійної підготовки» (1991), «Про вдосконалення шкільної освіти Америки»

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

(1994), «Цілі – 2000» (1994), «Жодної невстигаючої дитини поза увагою» (2001), «Гонка до вершин» (2009), «Час для реформ» (2010) дозволило виокремити основні аспекти діяльності ІШМ, що були унормовані в законодавчих актах США, серед яких: форми співпраці ІШМ з місцевою освітньою адміністрацією; структура інноваційних шкільних мереж; форми співробітництва навчальних закладів у рамках інноваційних шкільних мереж; особливості управління мережевими об'єднаннями.

3. Визначено, що провідними тенденціями розвитку нормативно-правового забезпечення діяльності ІШМ в обох досліджуваних країнах стали такі: унормування створення та функціонування ІШМ у спеціалізованих нормативних актах; розвиток державно-громадського партнерства в управлінні освітою в контексті здійснення освітніх реформ, розширення повноважень місцевої та батьківської громади в управлінні школами та ІШМ; перетворення ІШМ на актуальний напрям урізноманітнення стратегій освітніх реформ, що передбачає здійснення реформаційних ініціатив «знизу-вгору» та «знизу-вгору»; запровадження програм розвитку вчительського лідерства; розширення автономії закладів освіти та їх мережеских об'єднань шляхом запровадження програм автономного шкільного менеджменту.

РОЗДІЛ 4. ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА США

В освіті розвинених країн мережі все більше заміняють окремі школи як ключовий агент змін. Один з найбільш відомих у світі організатор та дослідник діяльності інноваційних шкільних мереж М. Барбер переконує, що для того, щоб «мати успіх, автономним школам потрібно бути частиною мереж, де вони можуть набрати нового досвіду» (Barber, 2000).

Інноваційні шкільні мережі є однією з багатьох форм спільного здобуття нового знання й спільного використання цього знання. Шкільні мережі можуть краще втілити й пристосувати інноваційні та традиційні знання й стратегії до специфічних контекстів, на відміну від традиційних освітніх ієрархічних структур. У той же час, об'єднані в мережі школи мають потенціал для ефективної децентралізації управлінських повноважень, що заохочує навчальні заклади до прийняття спільних рішень щодо існуючих проблем (Istance, 2000).

Мережеві структури активізують свою діяльність і безпосередньо як джерело знання, і як організаційна структура, призначенням якої є поліпшення ефективності навчально-виховного процесу. Дослідник діяльності інноваційних шкільних мереж Д. Керр наголошує, що все більше інноваційних процесів мають мережеву структуру на противагу ієрархічним та ринковим структурам... лише маленька частина фірм та організацій уводять інновації самостійно, а більшість інновацій залучаються в мережі організацій (Kerr, Aiston, White, 2003). Причини цього є складними й пов'язані з фундаментальними змінами у світовій економіці, зокрема зі зростанням розуміння важливості знання.

Так, на думку Дж. Чепмена, розвиток мереж у освітній сфері інтерпретується як явище, пов'язане з ідеєю спільності (community) їх учасників, на відміну від підпорядкування й контролю, характерних для ієрархічного способу організації освітньої системи та ідеї конкуренції, запроваджуваної згідно з ринковою філософією освітніх реформ. Спільність ідей, намірів, ціннісних орієнтацій перетворюється в мережах на головний принцип організації, що робить її учасників рівними в тій відповідальності, яку вони беруть на себе за розвиток справи, що їх об'єднує (Chapman, Aspin, 2003, с. 42).

4.1. Змістові засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії

Вивчення досвіду британських освітніх реформ досліджуваного періоду засвідчило, що у вже П'ятирічній стратегії для дітей та учнів 2004 р. створення та діяльність інноваційних шкільних мереж було визначено засобом, за допомогою якого здійснюється удосконалення навчального закладу, а також шляхом, який дає змогу підвищити інноваційний потенціал школи для її розвитку та подальшої ефективної діяльності, зокрема через пропозицію покращення процесу навчання й викладання, що сприятиме збільшенню можливостей учнів і всієї шкільної громади (Five Year Strategy for Children and Learners, 2004, с. 45).

Незаперечним є факт, що навчання в мережах є виробництвом нового знання. Причинами привабливості мереж у результаті вивчення матеріалів їх діяльності (OECD, 2000) нами було визначено такі:

- 1) відкритий доступ членів мереж до різноманітної професійної інформації;
- 2) надання більших освітніх можливостей учням на відміну від традиційних ієрархічних структур;
- 3) гнучка та водночас більш стабільна система для координованого та інтерактивного навчання учнів та вчителів;
- 4) наявність механізмів для створення й доступу до знання.

Логіка дослідження вимагає з'ясування основних ознак мереж. Британський теоретик освіти М. Черч (Church, Bitel, Armstrong, 2002) пропонує виділити вісім ознак, без яких не може існувати жодна мережа, які тісно взаємопов'язані між собою і є складовими, що визначають сутність мережевих структур та впливають на функції мереж. Такими ознаками є:

- 1) налагодження взаємин довіри. Взаємини формують нитки або «сполучну тканину» мережевих спільнот і забезпечують соціальну організацію, що дозволяє людям працювати разом певний час. З одного боку, взаємини дозволяють мережі триматися разом, з іншого – мережа забезпечує механізми, щоб підтримувати взаємини. Останні створюють спільну мову й сенс спільної відповідальності, забезпечують канали для зв'язку та поширення інформації про результати та оцінку діяльності членів мережі, а також розвивають готовність для взаємної довіри. Довіра ж є ключовою умовою

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

продуктивних взаємин. Взаємини, побудовані на довірі, важливі у створенні ефективної мережевої структури. Перший крок у цьому процесі – встановлення взаємин, а потім розвиток довіри, заснованої на спільній діяльності й єдиному розумінні цілей мережі;

2) надання допомоги координатору для підтримки учасників сучасних мереж, а також для регулювання відносин із іншими мережами. Більшості мереж потрібна команда координаторів або управлінська команда для успішного функціонування;

3) здійснення комунікації – це важлива засада діяльності мережі, яка допомагає будувати довіру. Безпосереднє спілкування краще, ніж опосередковане здійснення через електронні зв'язки. Хоча, безумовно, електронна пошта й веб-вузли теж сприяють налагодженню довіри в процесі діяльності шкільної мережі;

4) підтримка балансу є важливою й потрібною складовою під час розвитку мережі. З одного боку, надто складна структура – правила, регуляція, управління – можуть загальмувати ініціативу і динамізм мережі. А з іншого – надто проста структура може зруйнувати довіру учасників, яка тримає мережу разом. Таким чином, для підтримки балансу повинен бути встановлений низький рівень формального контролю й високий рівень координації та допомоги;

5) забезпечення різноманітності та динамізму як іншої форми балансування. Різноманітність гарантує взаємодію між різними точками зору та ідеями в мережі, що сприяють розвитку творчих і прогресивних дій. Динамізм робить учасників вільними у своїх пропозиціях;

6) надання мережевим структурам децентралізованого й демократичного характеру, що сприяє успішній діяльності мереж. Децентралізація враховує місцеві інтереси й проблеми в межах глобального контексту мережі. Демократія є гарантією того, що процес ухвалення рішення є прозорим і зрозумілим для всіх учасників;

7) забезпечення потрібним часом і ресурсами. Вони є необхідними для ефективної діяльності мереж;

8) здійснення моніторингу й оцінки діяльності – мережі контролюють і оцінюють ефективність своєї діяльності. Оцінка повинна бути як внутрішньою, так і зовнішньою. Вона не лише змінює процес дії, але й змінює результат на наступному циклі діяльності, оскільки мережі є динамічними об'єктами та такими, що розвиваються (Church, Bitel, Armstrong, 2002).

Інноваційні шкільні мережі мають багато ознак інформаційних мереж, пристосовуючи їх до власних цілей. Цей адаптивний процес

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

має специфічні характеристики, які диференціюють шкільні мережі від інших видів мереж та формальних організацій. Дослідження К. Вайта, Х. Грейсон, Д. Керр, С. Айстона та М. Холланда показали, що шкільні мережі характеризуються такими ознаками:

- наявність центру для створення й передачі знання в межах і між школами та мережами як засіб для безперервного, систематичного удосконалення педагогічної практики;

- зосередження уваги як на інституційних членах мережі (лідери школи, вчителі, учні та інші), так і на особах інших професій, які працюють зі школами;

- прагнення до побудови професійних освітніх спільнот, де лідери школи й вчителі можуть одночасно набувати та поширювати знання;

- створення та підтримка розподілених та кооперативних підходів до управління й практичної діяльності;

- трансформація знання через прозорі канали комунікації;

- підвищення професійного рівня вчителів як одна із цілей діяльності шкільних мереж;

- посередництво між місцевими та національними потребами удосконалення школи, а також вплив на реформування освіти на місцевому та національному рівнях (Kerr, Aiston, White, 2003).

На основі існуючих класифікацій інноваційних шкільних мереж Великої Британії в зарубіжній науковій літературі (поданих у Розділі^о1) з'ясуємо змістові засади їх діяльності відповідно до ініціаторів створення інноваційних шкільних мереж. Основними ініціаторами створення інноваційних шкільних мереж Великої Британії виступають:

- 1) окремі освітні теоретики, університети, дослідні інститути та лабораторії;

- 2) урядові установи різних рівнів, що прагнуть до стимулювання розвитку інноваційного руху (Міністерство освіти, місцеві освітні адміністрації);

- 3) неурядові організації (благодійні фонди, приватні фірми та корпорації) (див. табл. 4.1.)

З метою визначення змістових пріоритетів інноваційних шкільних мереж розглянемо діяльність провідних із них.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Таблиця 4.1

Класифікація інноваційних шкільних мереж за ініціатором їх створення (Чистякова, 2012)

Назва програми	Ініціатори створення
Підвищуємо якість освіти для всіх (Improving the Quality of Education for All – IQEA) (Д. Хопкінс)	Освітні теоретики
Мережева навчальна спільнота (Networked Learning Community) (Національний коледж шкільного лідерства)	Дослідний інститут
Школи-маяки (Beacon Schools) (Міністерство освіти Великої Британії)	Урядові організації державного рівня
Проект двох міст (Two Towns Project) (місцева освітня адміністрація Великої Британії)	Урядові організації місцевого рівня
Спеціалізовані школи (Фонд спеціалізованих шкіл та академій (Specialist Schools and Academies Trust – SSAT))	Неурядові організації – благодійні організації

Прикладом інноваційної шкільної мережі, ініційованої освітнім теоретиком є проект «Підвищуємо якість освіти для всіх» – IQEA. Засновником проекту був професор Ноттінгемського університету Д. Хопкінс. Проект був започаткований у 1991 році. Сьогодні мережа розрослася й налічує у своєму складі більше 600 шкіл. Її технології використовуються не лише у Великій Британії, а й за її межами в різних країнах Європи та США. IQEA – всебічно розвинута форма удосконалення школи, яка не лише фокусується на проблемах підвищення навчальних досягнень учнів, але також сприяє професійному розвитку вчителів і посилює організаційну структуру шкіл. Школи IQEA швидко стали навчальними організаціями, що відзначилися ростом пізнавальних можливостей учнів та підвищенням якості їх досягнень за результатами державних іспитів.

Мета даного проекту – формувати спроможність школи до надання якісної освіти всім учням, поширювати кращий досвід у цій сфері.

Модель IQEA базується на основі судження про взаємозв'язок між професійним ростом учителів та шкільним розвитком. Засновник проекту вважає, що школи можуть підвищити результати навчальних досягнень учнів, якщо зовнішні чинники змін (ініціативи освітніх реформ, що запроваджуються на національному рівні, тобто «згори») доповняться власними інноваційними проектами, власними мотивами навчального закладу до змін. Результати досліджень демонструють успішне використання школами зовнішніх чинників

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

для внутрішніх цілей. Їхня основна думка полягає в тому, що без рівних можливостей розвитку внутрішніх умов школи зовнішні інновації швидко вичерпують свій вплив (Harris, 2000).

Проект IQEA фінансово повністю залежить від можливостей шкіл, що входять до нього. Слід сказати, що вступ до проекту вимагає виконання таких умов: по-перше, фінансова підтримка від кандидатів до вступу; по-друге, здійснення розвитку в IQEA за три семестри; по-третє, підбір кадрів, що повинні нести повну відповідальність за проект.

Отже, до основних принципів організації проекту можна віднести такі:

- удосконалення досвіду навчальної діяльності учнів;
- бачення перспектив розвитку школи повинно бути спільним для всіх членів шкільної громади;
- зовнішній тиск повинен перетворюватися на можливості внутрішнього росту навчального закладу;
- співробітництво вчителів має залучати їх до відповідальності за розвиток навчального закладу;
- відповідальність за моніторинг та оцінку результатів навчального процесу має бути розподілена між усіма учасниками цього процесу.

Проект IQEA є рушійною силою більш ретельної розробки організаційної інфраструктури національних освітніх реформ, що допомагає забезпечити належну організаційну готовність навчальних закладів до запроваджуваних змін, а також професійний розвиток учителів та шкільної адміністрації (Harris, 2000).

На нашу думку, заслуговує на увагу й той факт, що проект IQEA став експериментальною основою для розробки теоретичної моделі удосконалення школи, авторами якої стали професори М. Вест та Д. Хопкінс. Англійські дослідники визначають чотири площини (виміри) змін, що є необхідними для удосконалення діяльності школи: 1) навчальний досвід учнів; 2) вимірювання досягнень учнів; 3) професійний розвиток педагогічного персоналу та організаційних основ школи; 4) вплив громади на діяльність школи (West, Hopkins, 1996, с. 14).

Перша площина – навчальний досвід учнів, передбачає надання якісної освіти всім учням і цілісний розвиток «усього учня». Школа повинна ставити перед собою завдання особистісного, соціального, емоційного та когнітивного розвитку особистості шляхом запровадження широкого змісту освіти та використання адекватних форм і методів навчання, стилів педагогічної взаємодії. Досвід

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

навчальної діяльності, що набувається учнем, розглядається як важливий результат діяльності школи, оскільки він є основою для формування когнітивних умінь, соціальних навичок, громадянських якостей особистості тощо.

Друга площина – досягнення учнів, передбачає відмову від вузького вимірювання тільки академічних досягнень школярів, запровадження моніторингу розвитку широкого кола як когнітивних умінь, так і некогнітивних якостей кожного школяра, що дасть змогу визначити сфери розвитку особистості, які потребують втручання та допомоги.

Третя площина – професійний розвиток педагогічного персоналу та організаційних основ діяльності школи, передбачає підвищення рівня культури школи, що забезпечує задоволення вчителів від своєї праці, вмотивовує їх до постійного навчання, самовдосконалення, інноваційної діяльності, співробітництва, дає можливості для безперервного професійного розвитку. Організаційний розвиток школи та професійний розвиток учителів здійснюють позитивний вплив на якість навчального досвіду та результати навчальної діяльності школярів.

Четверта площина – вплив громади на діяльність школи, передбачає переосмислення школою значення, яке має для розвитку учнів її партнерство з батьками, місцевою громадою, освітньою адміністрацією навчального округу, бізнесовими структурами тощо. Включення школи як незалежної громади до мережі інших громад дасть змогу, з одного боку, більшою мірою задовольнити потреби учнів, а з іншого – краще врахувати у своїй діяльності потреби освітнього ринку, частиною якого вона стала в контексті сучасних реформ (West, Hopkins, 1996, с. 14–21).

Аналіз впливів IQEA на удосконалення англійської школи свідчить про їх спрямованість на такі цілі:

- 1) на початковому етапі реформи мережа сприяє:
 - формуванню спільної для членів мережі ідеї відданості реформі;
 - ефективному здійсненню лідерства на різних організаційних рівнях реформи;
 - забезпеченню зовнішньої підтримки реформи;
- 2) у процесі запровадження реформи IQEA сприяє формуванню:
 - готовності вчителів до запровадження запланованих інновацій у навчальний процес;
 - готовності адміністрації до ефективних змін;
 - уміння всіх членів мережі більш гнучко та творчо використовувати ресурси часу, простору, комунікативних структур окремих шкіл та мережі в цілому;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- усвідомлення ефективності зусиль, що здійснюються всіма учасниками навчального процесу, та підтримки успішних дій;

3) у процесі інституціоналізації реформи IQEA сприяє:

- розвитку взаємодії між усіма рівнями реформаційних процесів;
- плануванню розширення масштабів здійснюваної реформи;
- удосконаленню та адаптації ідей реформи на основі аналізу

отриманого реформаційного досвіду;

- розширенню реформаційного досвіду;
- розширенню інформаційної бази (Hopkins, 2003, с. 159–160).

У Великій Британії інноваційні шкільні мережі створюються за ініціативою як окремих освітніх теоретиків, так і університетів. За ініціативи Національного коледжу шкільного лідерства (National College for School Leadership – NCSL) створено інноваційну шкільну мережу «Мережева навчальна спільнота».

Програма «Мережева навчальна спільнота» (Networked Learning Community) розпочала діяти у 2002 році й обслуговує соціально та економічно занедбані райони країни на відміну від національних державних шкіл. Вона об'єднала близько 130 шкіл у певні групи, які пропонують стратегії розвитку освіти, що відповідали б потребам школи XXI століття. Програма має міжнародний статус. Вона проектувалася, щоб поліпшити навчальні можливості для учнів, підтримувати розвиток шкіл як професійних навчальних об'єднань і підсилювати здатність до безперервного самовдосконалення. «Мережева навчальна спільнота» – одна із британських ініціатив, що розвивається. Вона має на меті поширювати шляхи співпраці між школами, між групами шкіл, суспільством та приватними партнерами для спільного використання знань, ресурсів та позитивного досвіду. Ця програма також прагне заохочувати розвиток індивідуальних шкіл як професійних навчальних громад, що розвиваються, на всіх рівнях у неперервній, систематичній і партнерській формі (Stoll, 2004).

В основу діяльності *Мережевої навчальної спільноти* покладено теорію використання трьох видів знань (див. рис. 4.1).

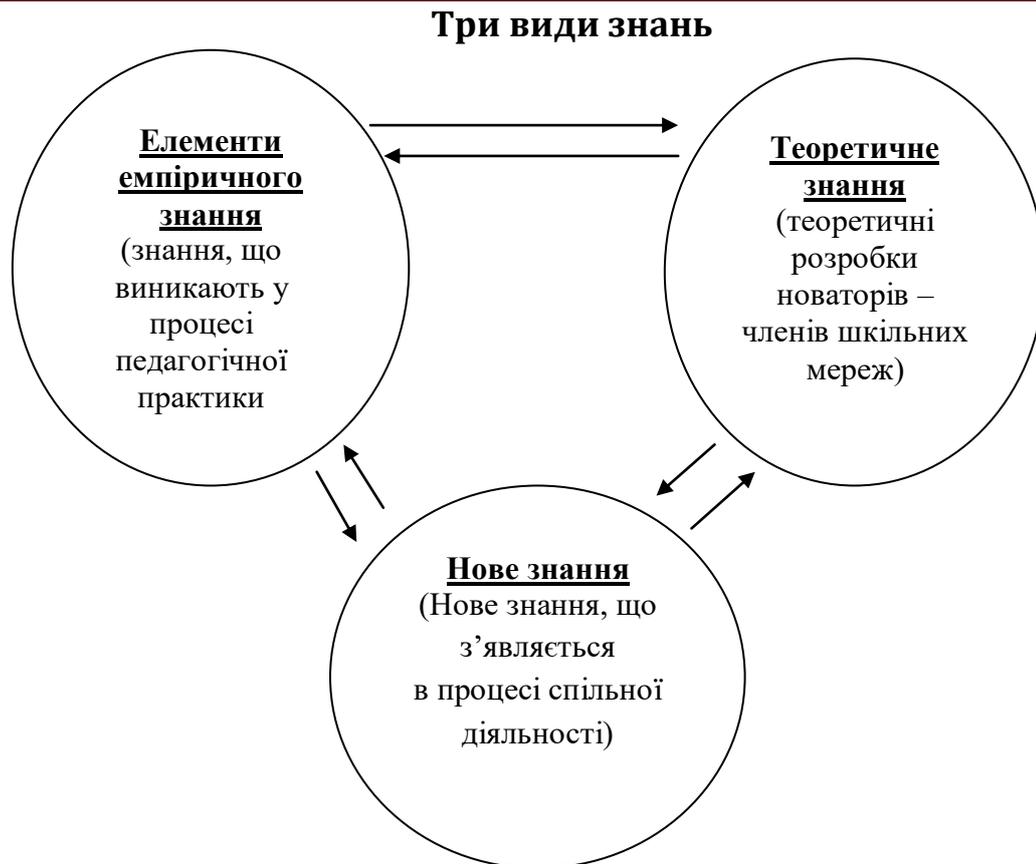


Рис. 4.1. Три види знань

У межах цієї моделі види знань використовуються у взаємному відношенні один із одним через мережеву діяльність. Необхідність участі в інноваційній навчальній діяльності вимагає: по-перше, поважати й урахувати те, що було доведено практикою; по-друге, звертатися до суспільного знання; третій вид, пов'язаний із соціальною конструкцією знання – нове знання, яке створюється разом через партнерські процеси. Одним із важливих чинників діяльності Мережевої навчальної спільноти є усвідомлення необхідності збільшення можливостей спілкування на різних структурних рівнях мережі.

Дослідження теоретиків та практиків діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії К. Вайта, Х. Грейсон, С. Айстон, Д. Керра та М. Холанда показує, що спілкування, яке походить від мереж, дозволяє:

- створити можливості розподіленого навчання;
- зробити можливим обговорення, планування й дослідження учасниками професійних проблем;
- актуалізувати процеси нововведення та спонукати активну діяльність учасників;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- підвищити відповідальність і професійний розвиток педагогічного персоналу;
- скоротити відчуття ізоляції (як географічно, так і емоційно);
- збільшити доступ до загальних ресурсів (Kerr, Aiston, White, 2003, с. 30).

Мережева навчальна спільнота активно працює із зовнішніми партнерами. Приблизно 60 шкіл мають зв'язок із одним або більше вищими навчальними закладами. Університети є не просто партнерами, а й помічниками інноваційних шкільних мереж. Вони допомагають школам отримати необхідні знання, уміння та навички для успішного розвитку мережі, підтримують їх та здійснюють зовнішнє оцінювання (Little, 2005). Крім того, *Мережева навчальна спільнота* залучає університети та їх викладачів і студентів для проведення семінарів, зустрічей, конференцій. Уключення університетів до діяльності мережі є ключем до успішної діяльності *Мережевої навчальної спільноти*. Серед університетів, що тісно співпрацюють із цією шкільною мережею можна назвати такі: Лондонський університет, Манчестерський університет, Кембрідж, Університет Ньюкасла та Ноттінгемський університет (Bentley, Hopkins, Jackson, 2005).

Однією з найвідоміших державних програм мережування навчальних закладів у Великій Британії в кінці ХХ ст. стала *Національна програма діяльності шкіл-маяків*. Головною метою діяльності таких шкіл було визначення, впровадження та поширення прогресивного досвіду в навчальний процес. У аналітичній доповіді Національного фонду освітніх досліджень (National Foundation for Educational Research – NFER) зазначається, що з початку свого існування школам-маякам надавалась висока ступінь свободи, яка поширювалась на вибір форм діяльності та партнерських інститутів (Rudd, Holland, Sanders, Massey, White, 2004, с. 2).

У результаті дослідження змістових особливостей діяльності шкіл-маяків ми дійшли висновку, що такі школи призначалися для підвищення якості через поширення прогресивного досвіду. Особливістю діяльності шкіл-маяків стала методична допомога в моніторингу учнівських навчальних досягнень, у шкільному менеджменті, в забезпеченні відповідними умовами процесу навчання талановитих та обдарованих дітей, у вдосконаленні процедури залучення батьків до діяльності школи, в задоволенні освітніх потреб учнів. Школи-маяки постійно підтримували партнерство з іншими освітніми організаціями, такими як:

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- 1) відстаючі школи у соціально занедбаних районах;
- 2) школи для дітей з особливими потребами;
- 3) педагогічні вищі навчальні заклади;
- 4) кваліфіковані вчителі-новатори.

Названі види партнерства шкіл-маяків сприяли удосконаленню як самої школи, так і професійному розвитку вчительського складу мережі.

Від початку існування шкіл-маяків місцева освітня адміністрація залучила велику кількість навчальних закладів до отримання відповідного статусу. Динаміка набуття статусу представлена нами у вигляді таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

Школи, що набули статусу шкіл-маяків (Beacon Schools Annual Report Questionnaire, 2003)

Дата вступу	Кількість шкіл	% від загальної кількості
Вересень 1998	40	6
Вересень 1999	83	12
Січень 2000	28	4
Вересень 2000	207	29
Січень 2001	21	3
Вересень 2001	233	33
Вересень 2002	90	13
Всього 708 шкіл		

З наведеної таблиці бачимо, що кількість шкіл, які отримали статус школи-маяка постійно збільшувалась у період, коли розвиток цієї форми мережування шкіл мав статус національної програми. Мотивацією для отримання статусу школи-маяка стали:

- 1) позитивний звіт Бюро стандартів в освіті – Ofsted (Office for Standards in Education), що визначає статус школи та рівень її фінансування;
- 2) надання можливості розвивати особисті перспективи кожного учасника навчально-виховного процесу;
- 3) новий вимір професійної кар'єри вчителів;
- 4) відвідування шкіл-маяків інших середніх навчальних закладів з метою обміну досвідом, а не лише ознайомленням з методами роботи;
- 5) сприяння модернізації освітньої системи загалом та руху школи вперед зокрема.

Найбільш активні напрями діяльності шкіл-маяків представлені в таблиці 4.3.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Таблиця 4.3

Найбільш активні напрями діяльності шкіл-маяків (Beacon Schools Annual Report Questionnaire, 2003)

Напрями діяльності	Кількість шкіл	% від загальної кількості
Підвищення мовної грамотності учнів	357	50
Підвищення ефективності використання ІКТ	309	44
Поширення мережевого лідерства	280	40
Підвищення числової грамотності учнів	200	28
Удосконалення шкільного менеджменту	168	24
Підвищення кваліфікації вчителів	167	24
Здійснення моніторингу та оцінки навчальних досягнень учнів	167	24
Фінансова та інформаційна підтримка	160	23
Залучення до діяльності дітей дошкільного віку	160	23
Планування курикулуму	143	20

Вивчення аналітичних доповідей та матеріалів інтернет-сайтів шкільних мереж дає підстави для виділення чотирьох моделей діяльності шкіл-маяків:

- перша модель – *модель «консультація»*, що спрямована на з'ясування потреб шкіл-партнерів. Як правило, використовувалася на початковому етапі діяльності мережі шкіл-маяків;

- друга модель – *модель «поширення знань»*. Означена модель орієнтована на вироблення методичного продукту – друковані або електронні матеріали. Такі матеріали не тільки задовольняють потреби окремих шкіл, а й є основним засобом взаємодії шкіл-партнерів. Крім того, така модель шкіл-маяків сприяє поширенню їх діяльності на інші школи, використовуючи конференції, лабораторії, пакети документації, тривалі та короткі курси, презентації;

- третя модель – *модель «спільного удосконалення»*: створення мережі взаємної підтримки. Ця модель відображає більш глибоко сутність діяльності шкіл-маяків, де дві або більше шкіл працюють

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

разом. Модель відображає можливості взаємного навчання та використовується в роботі зі школами-партнерами, для удосконалення усіх навчальних закладів мережі;

- четверта модель – *школи-маяки як маклери* – використання мережі шкіл-маяків із метою кращого інформаційного забезпечення інноваційних процесів. Така модель орієнтована на об'єднання великої кількості шкіл-маяків у єдину систему – мережу (мережу мереж) з метою полегшення процесу взаємодії між ними. Виділяють такі фактори сприяння взаємодії в школах-маяках – культура співпраці між партнерами, відкритий діалог, взаємна довіра та користь для всіх шкіл^о(Rudd, Holland, Sanders, Massey, White, 2004, с. 19).

Аналіз досліджень діяльності шкіл-маяків у Великій Британії дає змогу визначити їх впливи на процеси викладання та навчання. Так, вплив шкіл-маяків на процес викладання полягає в:

- зміні статусу вчителя (не лише навчають, а й навчаються самі);
- зміні практичної діяльності в класі (оновлення курикулуму, підвищення культури школи);
- підвищенні майстерності вчителів (Rudd, Holland, Sanders, Massey, White, 2004, с. 30-32).

Отже школи-маяки стали інноваційними школами Великої Британії в кінці ХХ століття. Як показав аналіз їх діяльності, вони створювали умови для поширення прогресивного досвіду в інших школах. У 2004–2005 рр. національний проект шкіл-маяків набув логічного продовження в проекті *Партнерство в здійсненні змін* (Leading Edge Partnership Programme), що дало можливість переходу від партнерства до мережування, від обмеженої форми консультанта до більш оптимальних форм поширення інноваційної практики (Leading Edge Partnership Programme Guide 2008.09., 2008).

Діяльність іншої програми – *«Проект двох міст»* – було ініційовано місцевою освітньою адміністрацією спільно з університетом м. Кіля в 1990 році. Вона мала регіональний характер та охоплювала три школи. Учасники цього проекту поставили собі за мету підняти рівень очікувань, цілей, навчальних результатів та освітньої культури громади; об'єднати точно визначені перспективи для шкіл, що розташовані в економічно занедбаному регіоні. Регіональна програма «Проект двох міст» була однією з історично перших інноваційних мереж, що отримала визнання освітянської громади. Даний проект став прототипом для створення міжнародної інноваційної шкільної мережі «Підвищуємо якість освіти для всіх».

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Головними принципами діяльності проекту стали такі:

- 1) розвиток взаємодії школи, післясередніх навчальних закладів, служб працевлаштування, місцевої бізнесової громади;
- 2) здійснення заходів для активізації співробітництва з батьками учнів;
- 3) забезпечення послідовності та тривалості партнерських стосунків шляхом залучення до цього закладів як початкової, так і післясередньої освіти;
- 4) спрямування ресурсів на розв'язання ключових проблем, від яких залежить ефективність діяльності школи;
- 5) розробка чітких вимірюваних цілей діяльності;
- 6) залучення невеликої кількості додаткових фінансових ресурсів, які знаходяться в розпорядженні школи;
- 7) підвищення рівня очікувань персоналу та учнів від результатів навчальної діяльності (Johnson, 1994).

«Проект двох міст» дозволив учасникам навчального процесу обмінюватися позитивним досвідом у межах мережі з метою підвищення ефективності діяльності школи. У зміст навчального процесу шкіл, що увійшли до даного проекту, запроваджено програми компенсаторного навчання та розширено навчальні програми. Крім того, на території шкільної мережі під час канікул працювали клуби повторення навчального матеріалу для відстаючих, шкільна бібліотека. З метою сприяння навчальному прогресу та підвищення навчальної мотивації для учнів випускних класів проводилися ознайомчі курси в коледжах та університетах. Вивчення аналітичних звітів діяльності мережі дозволило дійти висновку, що для успішного функціонування та розвитку інноваційна шкільна мережа «Проект двох міст» постійно залучала до інноваційної діяльності якомога більшу кількість учителів, а також зовнішніх консультантів, які мають високий науковий статус. З цією ж метою в діяльність даного проекту запроваджувалися індивідуальні навчальні плани та індивідуальне тьюторство, що є поширеним у вищих навчальних закладах Великої Британії (Johnson, 1994).

Інноваційна мережа спеціалізованих шкіл, ініційована «Фондом спеціалізованих шкіл та академій» (Specialist Schools Trust and Academies – SSAT) була створена в 1987 році. На сучасному етапі розвитку до цього фонду входить близько 3000 шкіл. Ініціатори Фонду поставили за мету створити мережу інноваційних, високоефективних середніх шкіл світового рівня в партнерстві з

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

бізнесовими структурами та громадою, надати можливість більш широкому колу молодих людей отримати якісну середню освіту.

Кількість спеціалізованих шкіл у країні постійно зростає. Спеціалізація навчальних програм – рушійна сила для удосконалення та поширення інновацій. Отримуючи статус спеціалізованої, школа змінює свій статус, що спричиняє зміни культури школи та породжує позитивне ставлення до інноваційного розвитку навчального закладу (SSAT (Specialist Schools and Academies Trust). Specialism).

Члени Фонду виконують лідерські функції в мережі національних, міжнародних шкіл та освітніх організацій. Членство в мережі надає низку переваг, широке коло мережевих контактів та задовольняє індивідуальні освітньо-професійні потреби своїх членів. До учасників мережі відносять спеціалізовані школи та академії, спеціальні школи для дітей з особливими потребами, початкові школи, шестирічні коледжі, технікуми, вищі навчальні заклади, місцеві відділи освіти. Мережа спеціалізованих шкіл співпрацює з урядовими й неурядовими організаціями, незалежними освітніми установами, міжнародними організаціями, спонсорами, культурними установами (SSAT (Specialist Schools and Academies Trust). Ways to support). Кожен учасник має велику кількість переваг, залучаючись підтримкою місцевих координаторів, які відповідають за покращення та підтримку перетворень у системі освіти кожного регіону (SSAT (Specialist Schools and Academies Trust). Membership).

Основний принцип мережі – «за допомогою школи, заради школи», який означає, що в центрі діяльності є покращення учнівської успішності та підвищення навчальних стандартів, досягнення яких відбувається в результаті допомоги педагогічному персоналові ефективно відповідати всім поставленим цілям та всебічно розвиватися; відкритості в обговоренні успіхів та відповідальності за дії, залучення всіх учасників навчально-виховного процесу до інноваційної діяльності; підвищення професіоналізму та активізації рівних можливостей у всіх сферах діяльності (SSAT (Specialist Schools and Academies Trust). About the SSAT).

До провідних напрямів, на які спрямована діяльність спеціалізованих шкіл, належать:

1) підвищення успішності учнів. Завдання підвищення успішності учнів базується на концепції можливості досягнення успіху всіма учасниками навчального процесу. Постійна увага до вдосконалення навчального процесу має низку результатів:

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

зменшення внутрішньошкільних протиріч, підтримка обдарованих і талановитих дітей, індивідуальний підхід до учнів, які мають низький рівень успішності, співпраця з батьківською громадою (SSAT (Specialist Schools and Academies Trust). Education so every child achieves);

2) розвиток взаємодії школи та громади. Взаємодія школи з громадою робить діяльність навчального закладу більш ефективною. Школи, які залучаються підтримкою батьків і співпрацюють зі спонсорами, мають більш високий рівень соціального капіталу (SSAT (Specialist Schools and Academies Trust). Connecting schools with their community);

3) надання освіти дітям від 14 до 19 років. Однією з основних сфер реформаторської освітньої політики Великої Британії початку XXI ст. є освіта дітей старшого шкільного віку. Мережа спеціалізованих шкіл надає своїм членам і партнерам підтримку та забезпечує необхідною інформацією для досягнення високих результатів під час реалізації реформ старшої середньої школи (SSAT (Specialist Schools and Academies Trust). 14-19 education is a key area);

4) створення та поширення інновацій. Керівництво мережі заохочує школи, які входять до її складу, знаходити шляхи урізноманітнення діяльності, підвищення культури інновацій та створення підходів до покращення успішності учнів. SSAT підтримує освітні реформи, які забезпечують розвиток школи (SSAT (Specialist Schools and Academies Trust). Promoting a culture of innovation);

5) розвиток мережевого лідерства. Система лідерства в контексті діяльності мережі спеціалізованих шкіл відіграє значну роль для її розвитку. Ця шкільна мережа виховує лідерські якості в усього персоналу. Для цього існує програма лідерства, що розвиває навички керування та управління навчальним процесом на кожному рівні вчительської кар'єри (SSAT (Specialist Schools and Academies Trust). For School);

6) використання новітніх технологій. Нові технології, що використовуються Фондом у процесі діяльності, мають великий вплив на потенціал мережі: вони відіграють велике значення для системи оцінювання, персоналізованого навчання, більшої співпраці з батьками та громадою країни, внутрішнього та міжшкільного співробітництва (SSAT (Specialist Schools and Academies Trust). New technologies);

7) запровадження методики персоналізованого навчання. Персоналізоване навчання – важлива умова досягнення успіхів у процесі навчання. Сутність цієї інноваційної стратегії була сформульована британським освітнім політиком Д. Мілібендом у такому формулюванні:

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

«Персоналізоване навчання означає високі очікування від освітніх результатів кожної дитини. Вони реалізуються шляхом якісного викладання, в основу якого покладено глибокі знання і розуміння освітніх можливостей і потреб кожної дитини» (SSAT (Specialist Schools and Academies Trust). Media center). Найбільш активно концепцію персоналізації розвивають британські вчені, що зумовлено, зокрема, тим, що ідея персоналізації навчання була покладена урядом Великої Британії в основу прийнятої в країні у 2004 р. п'ятирічної стратегії розвитку освітньої системи (Five Year for Children and Learners) (SSAT (Specialist Schools and Academies Trust). For School).

Діяльність мережі спеціалізованих шкіл також спрямована на розвиток лідерських якостей дітей, навичок роботи в команді, відповідальності. З цією метою створюються власні Інтернет мікросайти, через які учні мають змогу співпрацювати з іншими учасниками навчального процесу. Успішність є кінцевою метою для всіх членів мережі (SSAT (Specialist Schools and Academies Trust). Student voice).

Таким чином, у результаті представлених особливостей діяльності інноваційної шкільної мережі спеціалізованих шкіл виділено такі головні завдання проекту:

- надання школам допомоги в отриманні статусу спеціалізованих шкіл та в залученні з цією метою спонсорських коштів;
- надання допомоги школам у підвищенні якості діяльності як гарантії збереження статусу спеціалізованої школи;
- розробка та запровадження спеціалізованих навчальних програм;
- навчання вчителів новим ІКТ-технологіям;
- поширення прогресивного досвіду з метою підвищення освітніх стандартів у всіх школах;
- створення та підтримка мережі інноваційних шкіл-однодумців (Gorard, Taylor, 2001).

Порівняльний аналіз діяльності інноваційних шкільних мереж, схарактеризованих у даному розділі, дозволив виокремити основні цільові пріоритети та результати участі різних категорій членів шкільних громад (керівництва, учителів, учнів) у ІШМ, що сприяють підвищенню інноваційного потенціалу навчальних закладів такого типу, представлених у Таблиці 4.4.

На завершення розгляду змістових засад діяльності ІШМ Великої Британії вважаємо за необхідне зазначити, що велику роль у забезпеченні успішності та ефективності навчально-виховного

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

процесу в межах інноваційних шкільних мереж відіграють інформаційно-комунікаційні технології, які дають можливість швидко поширювати інформацію та навчальні й методичні матеріали.

Таблиця 4.4

Цільові пріоритети та результати участі членів шкільної громади в ІШМ Великої Британії

Керівництво школи	Вчителі	Учні
Формування інноваційних професійних компетентностей керівництва	Підвищення ефективності практичної діяльності в класі	Підвищення рівня відвідування та зменшення відсіву невстигаючих учнів
Розширення сфер та напрямів діяльності існуючих лідерів	Створення в навчальному процесі необхідних умов для ефективного навчання обдарованих та талановитих учнів	Підвищення рівня мотивації навчальної діяльності
Підвищення рівня готовності до управління змінами	Підтримка й розвиток інновацій та їх реалізація в навчально-виховному процесі	Розвиток упевненості в собі та почуття власної гідності
Оволодіння новими лідерськими технологіями	Висвітлення результатів діяльності в межах мережі та поза нею	Поліпшення ставлення до школи та навчання особливих груп учнів
Розробка нових стратегій навчання через обмін досвідом та співпрацю з керівниками інших шкіл та мереж	Спільна розробка нових методів навчання й виховання	Заохочення учнів до спільної роботи та сприяння один одному в навчанні
	Подолання почуття професійної ізоляції вчителів сільських шкіл та навчальних закладів, що знаходяться в економічно занедбаних районах	
	Підтримка молодих/нових учителів	
	Розширення та удосконалення навчальних програм	

Аналіз наукових досліджень [Becta What the research says about ICT and continuing professional development (CPD) for teachers; Parker,

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Bowell, 1998; Harris, Kington; Russel, Varga-Atkins, Roberts; Honey, Collins, 2003; Levin, Wadmany, 2005] особливостей діяльності інноваційних шкільних мереж дав змогу визначити роль ІКТ у процесі мережування середніх навчальних закладів Великої Британії, що полягає в наступному:

1) забезпеченні відкритого доступу до шкільної інформації для батьків, учнів, шкільної громади та організацій, пов'язаних зі школами;

2) сприянні інтеграції освітніх послуг шляхом міжшкільної кооперації;

3) підтримці спільної діяльності вчителів через розробку та обмін навчальних та методичних ресурсів он-лайн;

4) використанні широкого спектру методів для спільного професійного розвитку працівників мережі, наприклад, у вигляді інтернет-форумів та списку розсилок;

5) мотивації неуспішних учнів шляхом здійснення моніторингу якості навчання;

6) забезпеченні нових навчальних перспектив та можливостей;

7) зміні професійної мотивації вчителів.

Така трансформація може відбуватися як на рівні окремої школи, так і на рівні всієї мережі. На думку Н. Селвіна, ієрархічні методи роботи відображають контрольовану діяльність з використання ПК для привілейованих навчальних закладів. На відміну від такого підходу шкільна мережа потребує більш гнучких технологій, зокрема науковець пропонує використання мобільних технологій для трансформації традиційних шкільних структур відповідно до вимог сучасності (Selwyn, 2003).

Отже, інноваційні шкільні мережі поєднують в собі методи, прийоми, засоби, інформаційно-технологічне забезпечення процесу навчання та спрямовані на вдосконалення діяльності шкільної громади і підвищення якості й ефективності навчальних досягнень усіх учнів школи, в основі яких лежить ідея співпраці та партнерства.

4.2. Змістові засади діяльності інноваційних шкільних мереж у США

Системи освіти стають усе більш складними в контексті глобалізації та дигіталізації, з одного боку, і децентралізації та автономізації школи, з іншого. Інноваційні шкільні мережі дедалі більше

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

викликають зацікавленість як інструмент і засіб для кращого зв'язку між закладами освіти та між різними рівнями системи освіти з метою досягнення певних освітніх цілей та більшої соціальної справедливості, ефективності та якості. До того ж, шкільні мережі можуть слугувати середовищем для вивчення й експериментування з новими педагогічними ідеями, формами, технологіями й методами роботи. Вони можуть бути постійними структурами або функціонувати як тимчасові «експериментальні» етапи розвитку освітньої політики; формальними або неформальними; централізованими, або діють на основі прийняття рішень самими учасниками мережі.

Незаперечним на сучасному етапі розвитку суспільства є той факт, що шкільні мережі можуть краще втілити та пристосувати інноваційні й традиційні знання та стратегії до специфічних контекстів, на відміну від традиційних освітніх ієрархічних структур.

Аналіз теоретичних джерел, у яких узагальнено досвід кращих ІШМ США, дав нам змогу систематизувати й узагальнити різні розуміння мережі як організації:

1. У своїй основі мережі – це група або система взаємопов'язаних людей або речей. Це встановлені зв'язки між ними, які підтримують мережу (Biesta, 2007).

2. Мережі обмінюються знаннями, навичками та ресурсами між точками задля взаємної вигоди всіх учасників, хоча діяльність, що здійснюється суб'єктами, може бути різною (наприклад, робота вчителів і політиків). Мережі можуть об'єднувати зацікавлені сторони з різних секторів або різних рівнів системи освіти, спираючись на їхній колективний інтелект. (Sliwka, 2003).

3. Мережі – це альянси, що працюють у напрямі певної спільної або спільної мети. Тому вони можуть прагнути змінити статус-кво, включаючи ефективність або якість інших суб'єктів (наприклад, підтримку шкіл, які стикаються з особливими проблемами). Цілі можуть бути переглянуті через деякий час, оскільки мережа надає можливість для розвитку синергії й нових ідей та інноваційних практик. Мережі слід відрізнити від кластерів і партнерств (Edwards, & Downes, 2013).

Основні відмінності мереж, партнерств і кластерів, згідно з (Edwards, & Downes, 2013) представлено у таблиці 4.5.

У зв'язку з усім зазначеним вище можемо окреслити характерні риси діяльності інноваційних шкільних мереж, що мають велике значення для їх успішного розвитку:

**Основні відмінності мереж, партнерств і кластерів
(Networks for learning and development across school education)**

Мережі	Кластери	Партнерство
Встановлені зв'язки та зв'язки між членами, що підтримують мережу Коллективний інтелект: обмін знаннями, а також навичками й ресурсами між членами на взаємну вигоду всіх Альянси, що працюють у напрямі певної спільної мети	Групи людей або речей (наприклад, шкіл), які працюють у схожому географічному регіоні (наприклад, у місті) або в галузі роботи (наприклад, спеціальні освітні потреби) Актори можуть ділитися знаннями або ресурсами Не обов'язково працювати в напрямі спільної мети або встановлювати зв'язки між суб'єктами	Два або більше учасників укладають угоду про обмін знаннями, навичками або ресурсами, можливо, протягом періоду спільної діяльності

- мережі, спілкування в яких відбувається онлайн, або особисто, сприяють більш швидкому й ефективному розвитку інновацій, оскільки більше людей беруть участь у випробовуванні та вдосконаленні нових підходів, ураховуючи, що різноманітні погляди допомагають співробітникам вийти за межі парадигм і світогляду певної спільноти;

- мережі можуть підтримувати більш ефективний розподіл ресурсів, оскільки спільно користуються ними, часто створюючи синергетичний ефект.

Вивчення науково-методичного забезпечення та практики діяльності американських ІШМ дозволяє констатувати, що у системах шкільної освіти США мережі розглядаються як ефективний підхід до вирішення широкого кола проблем, зокрема таких:

- підтримка горизонтального ухвалення рішень;
- розв'язання складних проблем;
- розподіл відповідальності;
- створення синергії між зацікавленими сторонами;
- сприяння обміну знаннями й поширення практики;
- можливості більш швидкого розвитку інновацій;
- підвищення професійного розвитку вчителів;
- підтримка розбудови потенціалу шкіл;
- оптимізації використання часу й фінансових ресурсів (Networks for learning and development across school education).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Для подальшого з'ясування змістових засад діяльності інноваційних шкільних мереж США вважаємо за необхідне навести провідні принципи розвитку освітньої політики щодо використання мереж у системах шкільної освіти штатів. До таких принципів дослідники відносять:

1. Встановлення мети та загальних цілей. Полягає у необхідності вироблення спільного бачення для організації співпраці різних суб'єктів у інтересах розвитку школи. Чіткі спільні цілі повинні бути визначені на першому етапі розвитку мережі, щоб залучити відповідних суб'єктів у відповідну структуру. Цілі можуть бути переглянуті з розвитком мережі.

2. Автономія, відповідальність і гнучкість. Передбачає врахування готовності різних суб'єктів до прийняття рішень та несення відповідальності. Гнучкість сприяє підвищенню активності. Самооцінка допомагає виявити або мотивувати нових учасників мережі; визначити власні потреби наявним членам; сприяти розвитку мережі з підвищеним почуттям власної причетності.

3. Мотивація та переваги. Згідно із зазначеним принципом відкрите та сприятливе середовище підтримує міжшкільні та міжпрофесійні обміни. Інтереси різних суб'єктів повинні бути збалансовані в межах і між різними рівнями системи, оскільки конфлікти й конкуренція між школами або іншими учасниками можуть підірвати зв'язок та взаємодію мереж. Важливо продемонструвати, що вхідні дані (у часі або інших ресурсах) пропорційні результатам.

4. Ролі. Співробітництво між учителями як ключовими учасниками має підтримуватися такими чинниками:

- а) забезпеченням часу для проведення спеціальних заходів;
- б) забезпеченням визнання;
- в) надання їм голосу;
- г) забезпеченням клімату довіри.

Відтак, учасники повинні усвідомлювати власну роль, оскільки мережева діяльність може відрізнитися від щоденних професійних завдань. Особливо важливим є ефективний розподіл лідерства.

5. Нарощування потенціалу. Компетенція мережевого вчителя повинна бути розроблена за допомогою інформаційних технологій освіти. Необхідно забезпечити як горизонтальну, так і вертикальну співпрацю, орієнтуючись на перевантаження окремих суб'єктів. Медіатори між закладами мережі можуть потребувати конкретної підтримки.

6. Міжсекторна робота. Дії повинні визначати точки спільного інтересу та узгоджувати цикли розвитку освітньої політики в різних

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

сферах. Формування освітньої політики та практики, що ґрунтується на даних, вимагає зв'язків з експериментами під керівництвом учителя та між експертними педагогічними дослідженнями.

7. Розвиток мережі. Мережі повинні бути гнучкими. Вони можуть бути тимчасовими або тривалими, і можуть існувати як початковий етап у створенні та впровадженні культури співпраці. Вони також можуть налагоджувати та здійснювати тривалі зв'язки, проектна діяльність яких може бути однією частиною.

8. Вплив, забезпечення якості й індикатори ефективності . Моніторинг та оцінювання мають важливе значення для розуміння ефективності мереж, а саморефлексія є запорукою постійного розвитку. Розробники мережі повинні розглянути, як буде вимірюватися прогрес і результати, визначити ключові індикатори і вирішити, як і ким вони будуть вимірюватися. На місцевому та національному рівнях прийняття рішень слід враховувати відповідні дані, створені мережами (Networks for learning and development across school education).

Розгорнуту характеристику зазначених принципів діяльності інноваційних шкільних мереж подано в Додатку Б.

Вважаємо за необхідне зацентрувати увагу на ознаках інноваційних шкільних мереж, виокремлених такими зарубіжними дослідниками, як К. Вайт, Х. Грейсон, Д. Керр, С. Айстон та М. Холланд:

- наявність центру для створення й передачі знання в межах і між школами та мережами як засіб для безперервного, систематичного удосконалення педагогічної практики;
- зосередження уваги як на інституційних членах мережі (лідери школи, вчителі, учні та інші), так і на особах інших професій, які працюють зі школами;
- прагнення до побудови професійних освітніх спільнот, де лідери школи й вчителі можуть одночасно набувати та поширювати знання;
- створення та підтримка розподілених та кооперативних підходів до управління й практичної діяльності;
- трансформація знання через прозорі канали комунікації;
- підвищення професійного рівня вчителів як одна із цілей діяльності шкільних мереж;
- посередництво між місцевими та національними потребами удосконалення школи, а також вплив на реформування освіти на місцевому та національному рівнях (D. Kerr, S. Aiston, K. White (ets.), 2003).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Для з'ясування пріоритетних напрямів та змістових засад діяльності інноваційних шкільних мереж США у нашій роботі використано класифікацію відповідно до ініціаторів їх створення.

Отже, зазначимо, що основними ініціаторами створення інноваційних шкільних мереж США виступають:

- окремі освітні теоретики, університети, дослідні інститути та лабораторії;
- урядові організації (освітні ради);
- неурядові організації (благодійні фонди, приватні фірми та корпорації) (див. табл. 4.6.).

Таблиця 4.6

Класифікація інноваційних шкільних мереж за ініціатором їх створення

Назва програми	Ініціатори створення
Програма розвитку школи (Дж. Комер, Єльський університет), Школи прискороного розвитку (Г. Левін, Стенфордський університет); Центр ефективних шкіл (Б. Банкрофт, Л. Лезотт, Б. Тейлор, університет штату Мічіган); Коаліція важливих шкіл (Т. Кайзер, Університет Брауна); Спільнота для навчання (М. С. Венг, університет Темпл); Основне знання (Е. Д. Хірш); Високі цілі у перші роки навчання (Д. В. Вейкарт); Пай-дейя (М. Адлер та «Група Пай-дейя»); Успіх для всіх (Р. Славін, Н. Медлен, університет Д. Гопкінза)	Освітні теоретики та університети
Школа розвитку таланту (Університет Д. Гопкінза)	Університети
Різні шляхи пізнання (Інститут Ендрю та Броні Галеф); Сучасна червона школа (Гудзонівський інститут);	Інститути
Вибір Америки (Національний центр освіти та економіки); Центр розвитку дитини (Центр досліджень психології розвитку дитини); Середня школа для розвитку здібностей з професійними академіями (Центр досліджень дітей групи ризику університету Д. Гопкінза та Горвардського університету)	Дослідні інститути
Вперед до високої якості (Північно-західна регіональна лабораторія педагогічних досліджень)	Лабораторії
Середні школи, що добре працюють (Освітня рада Південного регіону)	Урядові організації
Контакт (Група розвитку освітніх технологій в корпорації BBN (Bolt, Baranek, and Newman Corporation)); Підприємницькі ініціативи в освіті (Асоційована корпорація «Підприємництво в освіті»)	Неурядові організації – корпорації
Поворотні моменти (Центр співробітництва в освіті)	Неурядові організації – центри

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Найбільш популярними інноваційними шкільними мережами в США вважаються «Вибір Америки», «Пайдейя» М. Адлера, «Коаліція важливих шкіл», «Успіх для всіх» та ін., що мають як загальнонаціональний, так і міжнародний статус (мережа «Успіх для всіх» має свої закордонні філії).

Зауважимо, що розвиток та інтенсивне поширення мереж інноваційних закладів освіти спостерігалось у США в 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. Такий стан речей спричинено певними змінами в галузі управління освітою, а саме централізаційно-децентралізаційними тенденціями. Проте вважаємо, що початок сучасної історії мережування закладів освіти у США датується 1968 роком, коли було створено першу інноваційну шкільну мережу «Програма розвитку школи» (School Development Program) (Haynes, Comer and Hamilton-Lee, 1988). Засновником цієї мережі став видатний американський новатор освіти Д. Комер та педагогічний персонал Йельського університету. До зазначеної мережі входить понад 250 закладів середньої освіти. Об'єднуючи школи в інноваційну шкільну мережу «Програма розвитку школи» Д. Комер мав на меті мобілізувати участь громади, всіх зацікавлених сторін до вирішення завдань цілісного розвитку учнів з метою досягнення ними академічного успіху.

Аналіз діяльності зазначеної мережі дав змогу виокремити основні риси проекту, відображені в поданій далі схемі (рис. 4.2):

Зазначимо, що в основу діяльності моделі «Програма розвитку школи» Д. Комера покладено розроблену автором ІШМ теорію змін (рис. 4.3).

Вважаємо за необхідне закцентувати увагу на тому, що хоча стрілки на представленій схемі показують основний напрямок впливу, ми розуміємо, що насправді відносини є взаємними та що петлі зворотного зв'язку існують між практично кожною парою точок у моделі.

Інноваційна шкільна мережа Д. Комера здійснює запровадження трьох напрямів розвитку школи:

- 1) за загальним планом розвитку школи;
- 2) за планом розвитку персоналу;
- 3) запровадження нових форм оцінки знань;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

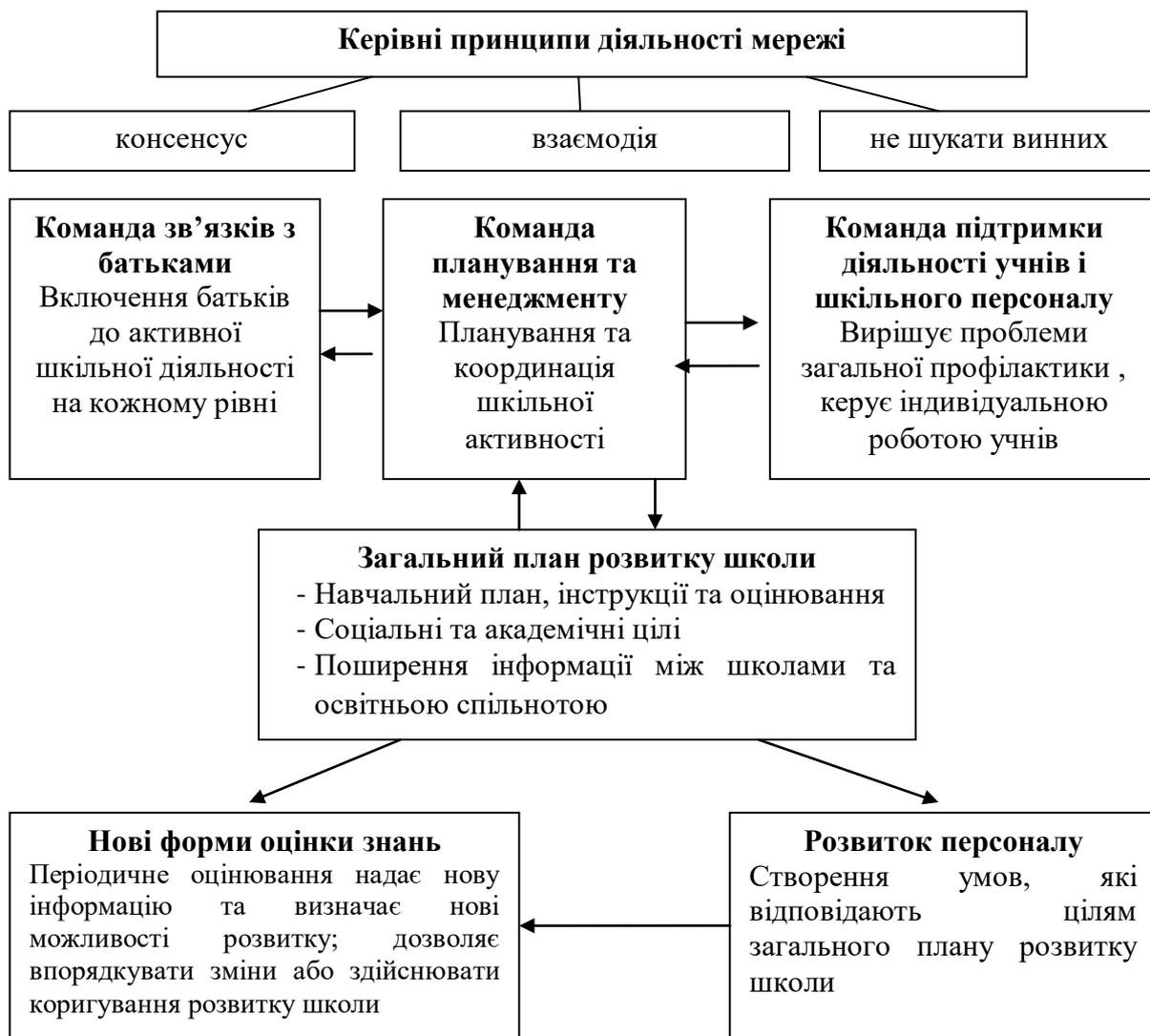


Рис. 4.2. Схема діяльності інноваційної шкільної мережі «Програма розвитку школи» (Comer, 1992)

Модель Комера передбачає слідування трьом провідним принципам роботи школи:

- не шукати винних (увага сфокусована на вирішенні проблем, а не пошуку винних);
- знаходити консенсус;
- розвивати взаємодію (заохочення до спільної праці заради досягнення результату).

Згідно з теорією змін, як зауважує Дж. Комер, впровадження моделі Програми розвитку школи впливає на такі складові забезпечення розвитку школи:

- найближчі результати організації та управління школою;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

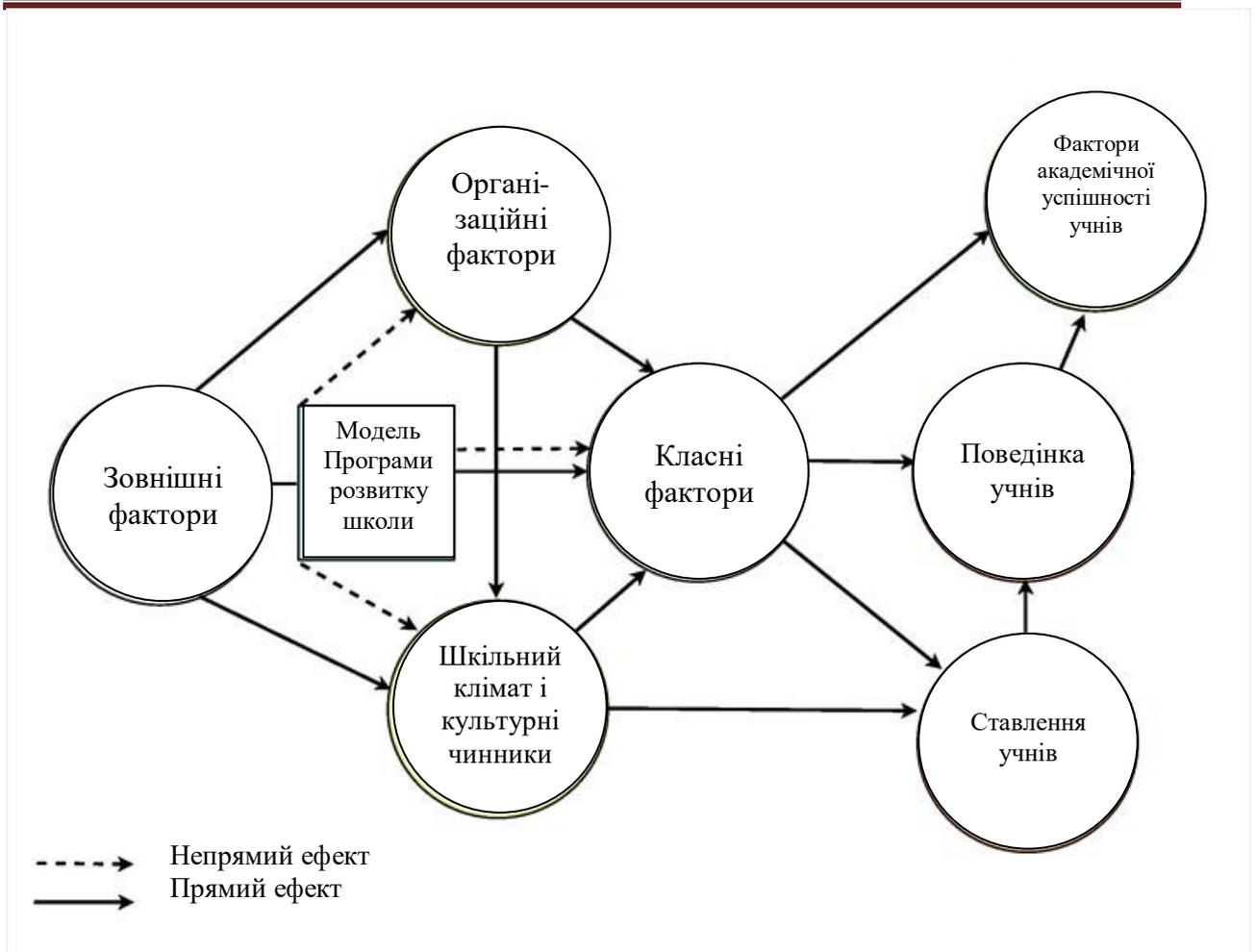


Рис. 4.3. Теорія змін у Програмі розвитку школи відповідно до моделі Дж. Комера (Comer, 1992)

- культуру школи як безпосередньо, так і через її вплив на організацію та управління школою;
- навчальний процес у конкретному класі як безпосередньо, так і через його вплив на організацію та культуру школи;
- психологічний клімат на рівні класу, що, у свою чергу, впливає на досягнення студентів як безпосередньо, так і через їх вплив на інші наслідки, зокрема ставлення учнів до школи й навчання, на поведінку учнів (Comer, 1993).

Таким чином, Дж. Комер узагальнює, що реалізація Програми розвитку школи перетворює її на навчальне середовище, яке:

- налагоджує позитивні міжособистісні відносини;
- сприяє підвищенню ефективності та компетентності вчителів;
- формує позитивне ставлення учнів до процесу навчання;
- підвищує просоціальну поведінку учнів;
- покращує успішність учнів (Comer, 1992).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне визначити основні напрями розвитку дітей і підлітків у межах аналізованої інноваційної мережі. Дж. Комер виокремлює шість таких напрямів і розглядає їх як ключові у процесі академічного навчання (див. табл. 4.7)

Таблиця 4.7

Основні напрями розвитку дітей і підлітків у межах мережі Програма розвитку школи (Comer, 2005)

Напрями розвитку	Мета й напрям діяльності
Фізичний	стосується фізичного здоров'я та благополуччя дітей; мета – допомогти дітям і підліткам отримати знання про власний фізичний розвиток, а також використовувати отримані знання для прийняття правильних рішень, що сприятимуть здоровому розвитку
Пізнавальний	стосується здатності людини мислити критично та творчо, зберігати та розумно використовувати інформацію, а також встановлювати та працювати в напрямі досягнення бажаних цілей; мета – підвищення спроможності учнів аналізувати, систематизувати й оцінювати інформацію, досягати майстерності в необхідних і обраних сферах змісту, використовувати інформацію для ефективного вирішення проблем, а також отримувати задоволення від процесу навчання
Мовний	звернена до розвитку таких якостей а) рецептивного мовлення, яке є здатністю людини розуміти усне й письмове спілкування, а також точно тлумачити невербальні сигнали; б) експресивного мовлення, здатність ефективно спілкуватися усно й письмово; мета – допомогти дітям і підліткам підвищити їхню здатність до рецептивного й експресивного мовлення в різних контекстах
Соціальний	означає здатність людини розвивати та підтримувати здорові відносини й адекватно вести переговори щодо складних відносин; мета – допомогти дітям і підліткам збільшити їхню здатність будувати й підтримувати здорові відносини в межах всього різноманіття людей
Етичний	зосереджена на знаннях людини про відповідну та прийнятну поведінку, включаючи повагу до прав і цілісності себе та інших; мета – допомогти дітям і підліткам підвищити їхню здатність до справедливого поводження з іншими, а також підвищити їхню здатність ухвалювати рішення, що сприяють як їхньому добробуту, так і колективному благові
Психологічний	стосується самосвідомості та самоповаги людини, включаючи почуття цінності й компетентності, здатності людини правильно керувати власними емоціями; мета – допомогти дітям і підліткам розвинути сильне, позитивне почуття до себе, і збільшити їх здатність добре управляти своїми емоціями

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Слід зауважити, що інноваційна шкільна мережа «Програма розвитку школи» допомагає вчителям у перебудові навчального процесу з урахуванням принципів розвитку, розроблених Д. Комером. Крім того, школи-учасниці мережі беруть активну участь у програмі «Вчителі допомагають вчителям» та інших формах професійного розвитку педагогічних кадрів. Заслужують також на увагу особливості управління мережею. Так, школи призначають фасилітатора програми з числа свого персоналу, у її запровадженні також бере участь координатор на рівні навчального округу.

На підставі аналізу змісту діяльності даної інноваційної шкільної мережі та наукових праць, що відображають особливості її розвитку, можемо стверджувати, що більшість закладів освіти, які є членами мережі, у результаті дослідження якості освіти, розвитку соціальних навичок учнів та відвідуваності учнями школи отримали статус успішних. У зв'язку з цим початок ХХІ століття ознаменувався відновленням уваги до цієї мережі. Програма розвитку шкіл впроваджена у 19 штатах.

Зазначимо, що найбільш успішними офіційними прикладами функціонування «Програми розвитку школи» програмами є спільна школа Лінкольна Бассета в Нью-Хейвені, штат Коннектикут; Початкова школа Барнабі Манор в Оксоні-Хілл, штат Меріленд; і Парк-центр Валенсії в Сан-Дієго, Каліфорнія (The Comer School Development Program).

Аналіз інтернет-сайтів названих, та інших шкіл Програми дозволяє завідчити високий інтелектуальний потенціал спільного освітнього простору мережі, що працює на розвиток сукупного соціального капіталу її учасників, який, завдяки синергетичному підходу до розвитку мережі та методичній підтримці учених Йельського університету, забезпечує високу ефективність досліджуваної ІШМ.

Ініціатором створення у 1982 році мережі «Пайдейя» (The Paideia school) став відомий американський науковець М. Адлер та Група «Пайдейя», ідеї якої поширювалися через Національний центр «Пайдейя» та університет штату Північна Кароліна.

Пайдея була започаткована невеликою групою батьків, які хотіли створити школу, яка б навчала дітей із повагою до їх індивідуальності. Пайдея була заснована на ідеї, що діти мають різні інтереси та стилі навчання, і що вони прогресують різними темпами. Сьогодні Пайдея є провідною прогресивною школою на південному сході США.

Досліджувана мережа налічує біля 80 шкіл, що ставлять собі за мету допомогти учням у формуванні знань, навичок критичного

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

мислення та розв'язання проблем. Всі учні інноваційної шкільної мережі «Пайдейя» мають змогу розвивати навички читання, письма, слухання, висловлювання та критичного мислення в процесі засвоєння програми гуманітарного циклу. Зауважимо також, що поряд із традиційними формами навчального процесу, керованого вчителем, запроваджуються індивідуальні заняття з репетитором та сократичні семінари, що визначають специфіку підходу, прийнятого в мережі, який передбачає застосування дослідницьких методів навчання, розвиток фундаментальних навичок мислення та можливості застосування здобутих знань і навичок у реальних життєвих ситуаціях.

Вважаємо за необхідне охарактеризувати навчальний план мережі Пайдейя. Як показує діяльність мережі, він побудований таким чином, щоб учні розвивалися та вчилися отримані вміння й навички застосовувати на практиці.

Зазначимо, що у процесі навчання в даній шкільній мережі учні повинні набути такі навички:

- самоорганізації та самодисципліни;
- чітко й повно висловлювати власні ідеї, як на письмі, так і під час усного мовлення;
- критично мислити;
- учитися й засвоювати нові знання та інформацію;
- розв'язувати проблеми (Paideia school).

У контексті даної наукової розвідки вважаємо за необхідне здійснити огляд особливостей навчання в досліджуваній мережі. Відтак, освітній процес поділений на базові та спеціальні класи (див. табл. 4.8).

Отже, як видно з Таблиці 4.8, окрім викладання основних базових предметів, Пайдея сприяє розвитку мистецьких і фізичних якостей учнів. Зауважимо, що в початковій школі заняття з музики, художнього мистецтва та спорту є обов'язковими, а починаючи із середньої школи класи мистецтва й музики впроваджуються за вибором учнів. Як результат таких занять, учні Пайдейї показують високі результати на різноманітних конкурсах і змаганнях, зокрема, у конкурсі фотографії, мистецькому конкурсі. До того ж, частина школярів обрала для подальшого вдосконалення художніх і музичних навичок відвідування художніх шкіл та участь у хорі (Paideia School).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Таблиця 4.8

Структура освітнього процесу ІШМ Пайдейя

Базові класи	Спеціальні класи
Літератури (спрямований на формування в учнів не тільки навичок читання, але й критичного мислення. Перед школярами ставляться такі завдання – читати між рядками; інтерпретувати прочитане; ставити під сумнів вибір персонажів і автора; пов'язувати прочитане із власним досвідом. Основним методом навчання є дискусії)	Математика (враховується рівень математичних знань кожного учня. Пропонується прискорений, загальний та уповільнений курси)
Письмо (розвиває в учнів навички художнього та наукового письма. Практикується написання новел, есе, віршів, виступів, доповідей, літературних оглядів, автобіографічних творів)	Наука (навчальна програма зосереджена на науках про життя та фізичних науках. В основу діяльності покладено гармонійне поєднання теоретичних знань і практичного досвіду. Для здійснення наукових досліджень учні можуть користуватися лабораторним обладнанням. Пропонується різноманітні клуби (робототехніки, науковий клуб, клуб птахів, пішого туризму, хлібопекарський клуб та ін.))
Соціальні дослідження (програма залежить від уподобань учителя. Питання, яких торкаються учні у своїх соціальних дослідженнях, охоплюють усі галузі життя учня (політика, історія, релігія, освіта, наука тощо). Основними видами діяльності є створення дослідницьких проектів, виголошення промов, відвідування екскурсій)	Іноземні мови (в основі навчання – метод занурення в мовне середовище для формування навичок читання й письма. Для розвитку навичок мовлення та слухання використовуються ігри, рольові ігри, опитування, інтерв'ю. Для ознайомлення та кращого засвоєння лексичного й граматичного матеріалу широко використовуються ІКТ)
	Мистецтво (спрямований на розвиток в учнів естетичної культури, засвоєння мистецької лексики, краще розуміння індивідуального художнього вираження. Основний метод – створення мистецьких проектів, які включають в себе графіку, автопортрети, скульптуру, живопис тощо)
	Музика (пропонується три класи: оркестр, ансамбль, хор. Вивчають теорію музики, інструментальну чи вокальну техніки, ансамблевий концертний етикет. Учні постійно беруть участь у концертах з метою закріплення теоретичних знань і практичних навичок, а також демонстрації сформованих вокально-інструментальних виконавських навичок)
	Фізична культура (активна участь у спортивному житті закладу освіти. Пропонується різноманітні секції з різних видів спорту)

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Наголосимо також, що аналізована мережа велику увагу в освітньому процесі звертає на впровадження STEAM-освіти на всіх освітніх рівнях. Так, у межах шкільного курикулуму учням пропонуються низка STEAM-проектів, зокрема створення міні-ферм та садів, конструювання (робототехніка Lego League), створення винаходів (картонний стілець, що витримує вагу викладача), проектування (станція для прання для місцевої ферми) тощо. Цікавим є те, що до STEAM-освіти залучаються й батьки.

Аналіз та узагальнення матеріалів сайтів шкіл, що входять до ІШМ Пайдейя, дозволяє констатувати, що в основу концепції її діяльності покладено системний та інтеграційний підходи, що дозволяє досягти нової якості освітнього процесу, формування спільного освітнього та культурного простору учасників мережі.

Незаперечним є факт, що велике значення для реалізації цільових пріоритетів освітніх реформ має інноваційна шкільна мережа «Вибір Америки» (America's Choice), яка була створена в 1989 році Національним центром освіти та економіки під керівництвом відомого новатора Р. Славіна з метою надання змоги всім учням досягти освітніх результатів міжнародного рівня якості (Bach, Supovitz).

Зауважимо, що характерною особливістю мережі «Вибір Америки» є відсутність єдиного сценарію розвитку для всіх шкільних членів мережі, оскільки, на думку координаторів, кожна школа має власний шлях і темп розвитку. Школам, які входять до складу мережі, пропонується сукупність принципів щодо досягнення мети освітнього процесу та механізмів її досягнення, а також інструментів для створення навчальної програми, заснованої на цих принципах.

Відтак, до основних принципів теоретики ІШМ «Вибір Америки» відносять такі:

- високі очікування щодо успішності учнів, що передбачає розробку певної системи знань та умінь у вигляді стандартів;

- акцент на грамотності, що включає наявність умінь усного й писемного мовлення та читання (самостійного та під керівництвом);

- спільний базовий навчальний план, який узгоджується зі стандартами та який лежить в основі діяльності школи;

- стандартизоване оцінювання, що передбачає проведення іспиту, програма якого узгоджується зі стандартами та базовим навчальним планом, а також надає можливість зворотного зв'язку для вчителів і учнів;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- розподілена структура керівництва школи, що окреслює основні функції директора школи, а саме: координація діяльності, аналіз результатів виконаної роботи, встановлення цільових показників, реалізація програми безпеки мережі, забезпечення необхідних ресурсів та корегування шкільних заходів;

- визнання професіоналізму вчителя, що дозволяє вчителям функціонувати як повноцінним фахівцям шляхом надання постійного, професійного розвитку й підтримки (Slavin, 2007).

Зазначимо, що велика увага в межах мережі зосереджена на підвищенні якості викладання математики та грамотності. У цьому контексті важливим є те, що для учнів пропонується додатковий час, який дає можливість невстигаючим учням за допомогою спеціальних навчальних програм наздогнати втрачене. Як і в мережі «Пайдейя», «Вибір Америки» велику увагу приділяє батькам учнів, зокрема наголошує на необхідності постійної співпраці, взаємодії та взаєморозуміння.

Таким чином, у результаті аналізу діяльності мережі до головних рис проекту можемо віднести:

- запровадження стандартів змісту освіти та оцінки знань;
- формування узгодженої системи методів навчання;
- планування розвитку школи на основі актуальних навчальних результатів учнів;
- фокусування уваги на розвитку грамотності учнів на ранніх етапах навчання.

Відтак, у мережі викладання спрямоване на досягнення всіма учнями високих стандартів якості, здійснюється систематичне оцінювання результатів діяльності учнів відповідно до запроваджених стандартів.

Застосування методу узагальнення та абстрагування дає підстави для висновків щодо методологічних підходів та теоретичних засад діяльності ІШМ «Вибір Америки». Вважаємо, що домінуючим є організаційний підхід, який дозволяє характеризувати аналізовану ІШМ як організацією, що має ідейну спільність, великий потенціал інноваційних перетворень, складові якої є «вузлами» єдиної мережі розробки, застосування та поширення інноваційного досвіду.

Популярною та широко відомою американському педагогічному загалу є інноваційна шкільна мережа «Коаліція важливих шкіл» (Coalition of Essential Schools), створена Т. Кайзером при університеті Брауна за сприяння Національного центру важливих шкіл у 1984 році.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Вона є однією з найбільших за кількістю шкіл, що входять до неї, а саме близько 1000 навчальних закладів. Діяльність зазначеної мережі спрямована на досягнення достатньо традиційної для ІШМ стратегічної мети –сприяння освітній реформі та вдосконаленню діяльності школи. Для досягнення поставленої мети педагогічний персонал Коаліції важливих шкіл за участю батьків та членів місцевої громади бере на себе обов'язок точного визначення кола конкретних навчальних цілей, яких повинні досягти учні до закінчення школи. Вчителі, у свою чергу, повинні забезпечити відповідність форм і методів навчання поставленим цілям. Крім того, замість поверхового вивчення великої кількості матеріалу перевага віддається глибокому вивченню невеликої його кількості.

Вважаємо за доцільне також зазначити, що Коаліція важливих шкіл пропонує своїм членам дотримуватися таких загальних принципів, які мають назву «Демократія та справедливість», що окреслюють ознаки власної реформаційної моделі розвитку кожної школи у межах мережі:

- фокусування уваги на допомозі учням у розвитку їх пізнавальних здібностей;
- постановка простих цілей: кожен учень повинен розвинути певні пізнавальні вміння й засвоїти певний обсяг знань;
- цілі інновацій повинні стосуватися кожного учня;
- максимальна персоніфікація навчання й викладання;
- учень є працівником, а вчитель виступає його тренером;
- видача диплома здійснюється за результатами оцінки демонстрації отриманих умінь і знань навчальної програми;
- панування у школі духу захищеності, високих очікувань, довіри та порядності;
- директори та вчителі навчальних закладів мають бути широко освіченими професіоналами та спеціалістами;
- адекватна цінова політика (вартість інноваційних програм не повинна перевищувати вартості традиційних більше, ніж на 10 %);
- передбачення розмірів навчальних груп;
- недискримінаційний інклюзивний характер реформаційних програм (Common Principles for Uncommon Schools).

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне зазначити, що загальні принципи коаліції можна поділити на чотири

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

ключові програмні сфери: шкільний дизайн, аудиторна практика, лідерство та зв'язки з громадами.

Наголосимо, що коаліційні школи працюють над створенням демократичних керівних структур, залучаючи до активної участі членів громад як в управлінні школою, так і в навчанні учнів.

Аналіз та узагальнення матеріалів сайтів шкіл Коаліції дозволив з'ясувати, що для полегшення входження нових членів до мережі, Коаліція має дворівневу систему послуг. Велике значення в даному зв'язку мають регіональні центри, що підтримують школи в процесі змін, сприяючи поширенню ідей мережі серед шкіл регіону, надаючи орієнтовані можливості для професійного розвитку та надаючи технічну допомогу (Bach, Supovitz).

Багато шкіл, які приєдналися до коаліції останнім часом, показують, на думку експертів, вражаючі результати, які полягають, зокрема в тому, що закінчуючи ці школи, учні з соціально депривованих районів вступають до престижних коледжів, члени ІШМ перетворюються на шкільні громади з високим рівнем безпеки й довіри.

Вважаємо, що провідними методологічними підходами, якими керуються теоретики та практики мережі, є трансформаційний, що свідчить про пошук нових форм організації процесу навчання, нових методів, засобів та прийомів навчання, упровадження в освітню практику принципово нових моделей управління закладами освіти, та інтеграційний, спрямований на спільний пошук ефективних шляхів розв'язання соціальних проблем школярів, інтегрування ресурсів і творчого потенціалу всіх учасників мережі, що сприяє підвищенню їх конкурентоздатності (Самойлова, 2019).

Однією з найвпливовіших у США вважається інноваційна шкільна мережа «Успіх для всіх» (Success for All Foundation), яка має членські організації не лише в межах США, але й у інших країнах. Так, ініціатори створення даної мережі поставили за мету забезпечити розвиток у всіх учнів навичок читання, базових умінь з інших навчальних дисциплін, навичок розв'язання проблем та умінь критичного мислення.

До основних характеристик діяльності мережі можемо віднести:

- запровадження дослідно-орієнтованого навчального плану з чотирьох ключових навчальних дисциплін;
- запровадження інтегрованих навчальних програм із природничих та соціальних дисциплін;
- коопероване навчання;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- індивідуальне тьюторство;
- створення команди допомоги школі.

На думку відомих американських дослідників Р. Славина та Н. Медден, проект «Успіх для всіх» був чітко розроблений як демонстрація того, яких досягнень можна очікувати від закладів освіти, якщо вони використовуватимуть програми та практики, які довели свою ефективність у звичайних школах у всіх аспектах їх функціонування (Slavin, & Madden, 2001). Крім широкого використання кооперативного навчання, «Успіх для всіх» використовує такі методичні новації, як проактивний менеджмент у класі, швидкий темп навчання (Evertson, Emmer, & Worsham, 2003), синтетичні вправи з фонетики на ранніх етапах навчання (Adams, 1990; National Reading Panel, 2000). розвиток метакогнітивних навичок на етапі завершення початкової та у процесі базової освіти (Pressley, 2003). Використовуються індивідуальні заняття для невстигаючих учнів (Wasik & Slavin, 1993), часте оцінювання, засноване на навчальних програмах (Fuchs, Fuchs, Hamlett, & Stecker, 1991), стратегія групування учнів під назвою Джоплін План (Joplin Plan) (Gutiérrez & Slavin, 1992). Кожна школа має фасилітатора, який використовує стратегії коучингу (Joyce & Showers, 1995).

Протягом останнього десятиліття мережа «Успіх для всіх» успішно поширила свою діяльність на середні школи (Чемберлен, Деніелс, Мадден, і Славін, 2007) і почала впроваджувати мультимедійні та інші ІК-технології (Chambers et al., 2006).

Відтак, основними відмінностями даної мережі є те, що, по-перше, школи запроваджують автентичні навчальні програми з мови, математики, соціальних і природничих наук, по-друге, у школі створюється інфраструктура змін, яка включає комітет радників, фасилітатора, команду підтримки зв'язків із батьками учнів, тьюторів, які проводять індивідуальні заняття, та, по-третє, запроваджуються щоденні 90-хвилинні уроки з читання, 75-хвилинні уроки з елементарної математики та 60-хвилинні уроки з подальшого вивчення курсу математики.

Структурно-логічний аналіз змістових засад діяльності мережі «Успіх для всіх» свідчить про те, що в основу її діяльності покладено трансформаційний підхід, що зумовлює запровадження низки нових методів та засобів навчання, упровадження в освітню практику нових моделей управління закладами освіти.

Прикладом інноваційної шкільної мережі США, що створена урядовою організацією, є «Середні школи, що добре працюють» (High

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

schools that work (HSTW)). Мережа розпочала свою діяльність у 1987 році й функціонує під егідою Освітньої ради південного регіону (Southern Regional Education Board (SREB)) і старшого віце-президента, д-ра Джин Хотсос.

Місія мережі «Середні школи, що добре працюють» полягає у підтримці спроможності округів-членів мережі успішно покращувати академічні результати учнів. Учасники мережі бачать себе як партнерів у освітніх процесах і вдосконаленні роботи учнів (Young, Cline, King, Jackson and Timberlake, 2011).

Структурно-логічний аналіз діяльності мережі дозволив визначити, що її наявними та потенційними учасниками є шкільні округи в особі керівників шкільних рад, членів шкільних громад (директорів, учителів та учнів), а партнерами є, як правило, бізнесові структури, заклади вищої освіти, студенти, законодавці, Департаменти освіти штатів, спонсори та Освітня рада Південного регіону. Відповідно, продуктом діяльності мережі є спільні освітні послуги та ресурси, які допомагають шкільним округам досягати кращих результатів роботи учнів.

ІШМ «Середні школи, що добре працюють» є ініціативою вдосконалення шкіл, яка базується на переконанні, що більшість учнів може освоїти складні академічні та професійні / технічні дисципліни, якщо керівники шкіл і вчителі створять середовище, яке мотивує учнів до успіху. Відповідно, мета аналізованої мережі полягає в тому, щоб працювати зі школами для створення культури неперервного вдосконалення, в якій педагогічні колективи впроваджують низку інноваційних стратегій, щоб створити якісне та привабливе освітнє середовище, підвищити навчальні досягнення всіх учнів, особливо тих, хто навчається на професійних і технічних потоках, а також удосконалити навчальні програми професійних потоків шляхом підсилення її предметами академічного профілю (Young, Cline, King, Jackson and Timberlake, 2011).

Вивчення сайтів навчальних закладів, що входять у мережу, дозволило з'ясувати, що для досягнення означених цілей Проект пропонує:

- високого рівня складності освітню програму, побудовану на інтересах учнів, які навчаються на академічному потоці коледжу, (чотири курси англійської з підготовки до коледжу, чотири курси математики з підготовки до коледжу, три лабораторні наукові курси) з концентрацією на академічному чи технічному напрямі, або поєднанні обох;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- стратегії залучення учнів до широкого спектру напрямів діяльності: інтелектуальної (ознайомлення з новими концепціями, пояснення власних міркувань, захист своїх висновків, дослідження альтернативних стратегій), емоційної (можливість обирати проекти або сфери подальшого вивчення відповідно до інтересів учнів), соціальної (постійна соціальна зайнятість, відчуття приналежності до школи) та поведінкової (формування відповідальності, отримання підтримки);

- удосконалення програм професійних / технічних дисциплін шляхом включення в них академічного змісту;

- високі очікування для всіх учнів (пропонування завдань відповідного рівня, що сприяють формуванню навичок критичного аналізу, чітка постановка вимог до виконання завдань);

- надання додаткової допомоги та додаткового часу, що дає можливість підтримати учнів в оволодінні вищим рівнем знань (гнучкий графік занять, консультації);

- прикріплення до кожного учня наставника або радника, який допомагає йому встановлювати цілі й розробляти план їхнього виконання. Завдання наставника – заохочення учнів до вироблення звички до успіху, а саме: побудова продуктивних відносин; тайм-менеджмент і навички навчання; навички читання й письма, математні навички, навички постановки цілей та доступу до ресурсів. Названі вище шість навичок являють собою основу в оволодінні складним навчальним змістом і підготовці до коледжу та професійного розвитку;

- успішний перехід до старших класів середньої школи та успішне її закінчення. Модернізація курикулуму дев'ятого класу може бути використана для надання учням численних можливостей для ознайомлення й підготовки до середньої школи (через орієнтаційні заняття, літні програми тощо). Випускний клас використовується для підготовки учнів до коледжу, оволодіння професією;

- команда керівників шкіл працює з педагогічним персоналом над постійним удосконаленням школи. Створюються такі умови, за яких учителі можуть займатися професійним розвитком та іншими способами покращення підготовки учнів до навчання в коледжі та професійного росту (Young, Cline, King, Jackson and Timberlake, 2011, с. 4).

Таким чином, можемо зробити висновок, що особливості впливу Проекту на освітній процес полягають у такому:

- відмова від спрощених навчальних програм для всіх учнів, застосування активних методів навчання з метою підвищення рівня

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

пізнавальних інтересів невстигаючих учнів, надання їм допомоги в подоланні труднощів;

- створення консультативного центру, що об'єднує різні етапи шкільного навчання та заклади післясередньої освіти;
- активна співпраця вчителів, викладання командами;
- подовження термінів роботи учнів з одним учителем до двох-трьох років.

Відповідно, до провідних характеристик мережі відносимо розширення змісту ключових навчальних дисциплін; запровадження спільного планування уроків учителями, які викладають інтегровані навчальні курси, а також більш високий рівень очікувань від досягнень усіх учнів.

Узагальнення змістових напрямів роботи мережі «Середні школи, що добре працюють», дозволяє констатувати, що її теоретиками та практиками взято за основу як організаційний (мережа як організація, що має ідейну спільність, здійснює розробку, застосування та поширення інноваційного досвіду); трансформаційний, (ІШМ для досягнення спільної мети використовує нові методи, засоби та прийоми навчання, упроваджує в освітню практику принципово нові моделі управління закладами освіти: мережеву, дистрибутивну, ексекутивну, кооперовану), так інтеграційний (ІШМ є об'єднанням закладів освіти на основі інтегрування ресурсів та творчого потенціалу всіх учасників із метою вирішення спільних проблем, що сприяє підвищенню конкурентоздатності їх членів) підходи.

Проект «Сучасна Червона школа» (Modern Red school (MRSh)) позиціонує себе як школу XXI століття, у якій всі учні можуть досягти академічних стандартів світового рівня. На початку 1990-х років, під час розробки та пілотної фази випробування концепції мережі, «Сучасна Червона школа» знаходилася в Інституті Гудзона, дослідницькій організації з державної політики в Індіанapolisі, штат Індіана. Інститут отримав п'ятирічний конкурсний контракт від корпорації Новий розвиток американських шкіл (New American Schools Development), щоб розробити проект, провести пілотний експеримент і забезпечити навчання та підтримку шкіл, які вирішили взяти в ньому участь (Kilgore, 2002).

Зауважимо, що в межах Проекту діють різні навчальні програми, що відрізняються змістом, методами, якісними показниками. Разом із тим, підкреслимо, що проект передбачає досягнення усіма учнями високих академічних стандартів.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Учасники «Сучасної Червоної школи» прагнуть структурувати шкільне середовище таким чином, щоб дозволити учням змінювати власний рівень зусиль, щоб відповідати академічним стандартам, що дає можливість викладачам використовувати різноманітні методи навчання та адаптувати навчальні стратегії для задоволення потреб учнів. Причому, слід пам'ятати, що високі академічні стандарти однакові для всіх учнів (Modern Red Schoolhouse).

Проект «Сучасна Червона школа» передбачає, що заклади освіти несуть відповідальність за результати навчальної діяльності учнів, але пропонує надавати школам значну свободу у виборі стратегій для досягнення результатів учнів з точки зору кадрового забезпечення, навчального плану та використання часу.

Важливим, на нашу думку, є те, що залучення громадськості та батьків зосереджується на діяльності, що підтримує навчання учнів та допомагає вчителям встановлювати зв'язки між академічними знаннями й конкретними проблемами в промисловості та громадах, або надаючи їм додаткові можливості для вдосконалення їхнього розуміння або оволодіння стандартами поза межами звичайної школи.

Наголосимо, що аналізована шкільна мережа важливе значення надає оцінюванню та розглядає оцінку як поточну діяльність, вбудовану в освітній процес. Причому, офіційні оцінки в оригінальному проекті включають вузлові блоки, які спільно враховують усі академічні стандарти за допомогою міждисциплінарних оцінок продуктивності (Modern Red Schoolhouse).

Протягом останнього десятиліття «Сучасна Червона школа» розширила перелік послуг, зокрема йдеться про учнів з особливими освітніми потребами.

Проект «Сучасна Червона школа» передбачає розробку плану діяльності в кожній школі для відображення академічних стандартів штату або округу, а також попереднього культурного та академічного досвіду учнів, які відвідують відповідну школу (Kilgore, 2003).

Отже, методологічними основами розбудови даної мережі стали трансформаційний та інтеграційний підходи. Пріоритетними напрямками її діяльності є: досягнення високого рівня навчальних результатів усіх учнів шляхом узгодження навчальних програм шкільних членів мережі зі стандартами штату й розвиток шкільного самоврядування, що сприяє удосконаленню діяльності закладу освіти.

Відповідно, до основних характеристик мережі можемо віднести диференціацію навчання; планування загальношкільного розвитку,

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

побудоване на реальних досягненнях; координацію шкільних стандартів зі стандартами й оцінювальними програмами, затвердженими штатом; запровадження структур колективного управління школою; інтеграція методів навчання в єдину методичну систему; розвиток партнерства школи з громадою та батьками.

Далі у контексті даного дослідження піддамо аналізу діяльність інноваційної шкільної мережі *«Поворотні моменти»* (Turning points). Програма «Turning Points School» є регіональною незалежною мережею шкіл, яка знаходиться в місті Морган, штат Вермонт. Вона була створена на запит місцевих педагогів у 1998 році для надання альтернативної освіти та послуг з охорони психічного здоров'я місцевим учням з емоційними та поведінковими проблемами, тобто, метою діяльності мережі є вдосконалення освітнього процесу та підвищення навчальних досягнень усіх учнів, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби (NFI Vermont). Щодо змісту навчання, то основна увага приділяється мовній грамотності, науці, соціальним дослідженням, математиці, фізичному вихованню, професійній підготовці й лікувальній діяльності. Навчальна програма є процесно-орієнтованою та спрямованою на індивідуальні розвивальні й емоційні потреби (там само).

Останнім часом усе більшу увагу теоретиків і практиків освіти привертають особливості освіти обдарованих і талановитих. Зарубіжні дослідники, зокрема американські, не стали винятком. У результаті співробітники Університету Д. Гопкінза зініціювали створення в 1995 році інноваційного проекту *«Школа розвитку таланту»* (Talent Development Middle School).

«Школа розвитку таланту» – це результат застосування трансформаційного підходу до реформування загальноосвітньої школи, спрямованого на покращення успішності учнів у середніх школах міста, які обслуговують населення з високим рівнем бідності. Проект включає системну реорганізацію шкіл у невеликі навчальні спільноти, у яких вчителі є частиною міждисциплінарних команд, які обслуговують одних і тих самих учнів і мають спільний процес планування. Разом з тим, модель пропонує навчальний план, що ґрунтується на національно визнаних стандартах, можливостях професійного розвитку вчителів, використанні тренерів з навчальних програм для надання допомоги вчителям на постійній основі та додаткової допомоги учням, які мають проблеми з математикою чи читанням (Herlihy and Kemple, 2004).

Як зазначають К. М. Херлайхі та Дж. Дж. Кемпл, модель *«Школи розвитку таланту»* була створена, щоб змінити ситуацію в середніх

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

школах. Модель є частиною тенденції в стратегіях удосконалення школи, коли проекти реформи спрямовані на поліпшення результатів освітньої діяльності та відвідуваності учнів шляхом запровадження змін як в організаційній структурі, так і в освітніх процесах середніх шкіл. Моделі, що функціонують таким чином, широко відомі як «моделі всеохоплюючої реформи школи» – розроблені як на національному, так і на місцевому рівні. Такі моделі отримують підтримку від поєднання федерального, штатового та місцевого фінансування, а також від приватних осіб (там само).

«Школа розвитку таланту» передбачає викладання програм високого рівня якості з ключових навчальних дисциплін для всіх учнів; застосування практичних і дослідницьких методів навчання; створення в межах школи малих навчальних громад, викладання предметів одного циклу командами вчителів; запровадження подвійних уроків з читання/мови; проведення додаткових занять; включення до програми за вибором предметів високого академічного рівня (там само).

На початку XXI століття відомою в США стала інноваційна шкільна мережа «Новаторські школи перед обличчям історії» (The Facing History Innovative Schools Network). Зазначена інноваційна шкільна мережа була започаткована у 2008 році у кількості 12 шкіл. Сьогодні мережа налічує понад 80 шкіл і охоплює понад 40 тисяч учнів. В основу діяльності членів мережі покладено неперервний процес, що включає такі складові: надання професійного розвитку, освітніх ресурсів, підтримки окремих учителів, реалізація надійної загальношкільної моделі, що впливає на культуру всієї школи.

Основними напрямками діяльності розглядуваної ІШМ визначено такі:

1) забезпечення професійного розвитку та постійного навчання для вчителів, які проводять соціальні уроки, історію, громадянське право та англійську мову в соціальних мережах;

2) консультування щодо загальної послідовності навчальних планів курсу з метою досягнення найбільшого впливу;

3) консультування керівника школи та команди керівництва з питань громадянської освіти та освіти персоналу, а також соціально-емоційного навчання в контексті місцевих, державних і національних стандартів;

4) сприяння професійному розвитку на місцях для всього персоналу, щоб заохотити всіх у шкільній спільноті до розробки спільного набору цінностей та спільної мови;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

5) підтримка учнівських консультативних сесій ресурсами для вивчення особистості, підтримки членства в групах (включення / виключення), з питань справедливості і неупередженості та способів «вибору для участі»;

6) надання допомоги в проектах із навчання у сфері послуг, включаючи основи для роздумів про складні проблеми, які вони вивчають;

7) підтримка розвитку груп учнівського лідерства;

8) надання рекомендацій із розробки нових систем шкільної дисципліни, заснованих на справедливості, примиренні й відновному правосудді;

9) організація (або підтримка учнів у забезпеченні) сесій для батьків і членів спільноти за тематичними дослідженнями й педагогічними підходами;

10) надання рекомендацій щодо відбору доповідачів (у тому числі вчених, громадських діячів, письменників, активістів, свідків історії) для шкільних заходів (Facing History and Ourselves).

Отже, в основі діяльності аналізованої мережі лежить трансформаційний методологічний підхід. Провідним напрямом діяльності ІШМ «Новаторські школи історії» є розвиток в учнів академічних навичок, а також емпатії та етичної свідомості. До того ж, члени мережі займаються розробкою навчальних програм і підходів, що зміцнюють та підвищують культуру школи, консультаційних програм із розвитку мережі та фахових програм для вдосконалення професійного розвитку вчителів.

До сучасних інноваційних мереж відносимо також об'єднання, що має назву «Мережа інноваційних шкіл» («Innovative Schools Network» (ISN)). У контексті критеріїв, характерних для даної наукової розвідки наголосимо, що це некомерційна організація, очолювана групою професійних педагогів, яка підтримує створення та зростання високоякісних науково-дослідних інноваційних шкіл, забезпечуючи професійну підготовку та інструктаж, а також гарантуючи, що педагоги можуть легко співпрацювати, спілкуватися та вчитися один у одного.

Засновники мережі ставлять перед собою за мету організувати таку мережу державних шкіл, яка дасть можливість створити культуру інновацій у мисленні та практиці для трансформації процесу навчання та інших напрямів діяльності шкіл, а також бути провідною національною силою в інноваціях для покращення й удосконалення державної системи освіти (Innovative Schools Network).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Цінною для розуміння необхідності мережування шкіл у США є погляди американського дослідника К. Робінсона, який зазначає: «Справа в тому, що, з огляду на проблеми, з якими ми стикаємося, освіту не потрібно реформувати – її слід трансформувати. Ключ до цієї трансформації полягає не в стандартизації освіти, а в її персоналізації, досягненні успіху в розкритті індивідуальних талантів кожної дитини, у створенні умов, у яких вони хочуть вчитися, та де учні можуть природним чином розкрити свої справжні захоплення» (Ken Robinson, Lou Aronica, 2009).

Синхронно-порівняльний аналіз діяльності «Мережі інноваційних шкіл» дозволив стверджувати, що провідним методологічним принципом її організації є трансформаційний, оскільки учасники мережі впевнені в необхідності не реформування системи освіти, а її трансформації. На сучасному етапі існування «Мережа інноваційних шкіл» має низку спільних для її членів педагогічних проектів, які включають у себе навчання за системою Монтесорі, навчання на основі проектів/запитів, «зелені» школи, міждисциплінарне спільне навчання (ILC), з великою кількістю моделей, які можуть розвиватися, а саме STEM, професійна/технічна освіта з мовним зануренням та інші (Innovative Schools Network).

В основу діяльності «Мережі інноваційних шкіл» покладено такі взаємодоповнюючі складові:

- педагогіка (конструктивістське навчання, Монтесорі, проектне навчання, експедиційне навчання, експериментальне навчання, навчання на основі запитів, студентська інструкція, ППН (персоналізований план навчання), міждисциплінарне співробітництво);
- навчальний план (міжнародний бакалаврат, зелені школи, STEM-школи, інтеграція мистецтв, технологічна інтеграція, екологічна освіта, участь спільноти, навички XXI століття, щоденна грамотність);
- оцінювання (оцінювання на основі стандартів, оцінювання на основі результатів, оцінювання на основі кваліфікації, оцінювання на основі портфоліо, публічно продемонстровані досягнення, готовність учнів до отримання середньої освіти, до роботи й активної громадянської позиції);
- організаційні підходи до навчальної діяльності (різновікові класи, малий розмір школи (наприклад, 250 учнів для міської середньої школи), співвідношення співробітників і студентів 15:1, співвідношення студент/комп'ютер 1:1, персоналізовані студентські робочі місця);

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- управлінські підходи (чартерна школа, учитель (демократичний), спільне прийняття рішень, демократична школа (студенти та співробітники), прийняття рішень на основі консенсусу, дані всього персоналу/планування, внутрішня (місцева) фінансова автономія, оцінка вчителів однолітками, студентами та батьками, план коучингу / наставництва для школи й персоналу);

- планування (цілорічний календар, пізній початок (~ 9:00 ранку) уроків, гнучке планування (протягом шкільного дня), чотириденні шкільні тижні, шестиденні шкільні тижні, планування блоків, години роботи персоналу, розширений шкільний день);

- відносини (відновлювальне правосуддя, індивідуальний підхід, доступне для всіх учнів наставництво) (Innovative Schools Network).

До сучасних інноваційних шкільних мереж належить також організація *EdLeader21*, що об'єднує більше 200 округів і шкіл всієї країни. Вона являє собою мережу для вчителів, які у своїй діяльності формують такі компетентності, як: критичне мислення, комунікація, співробітництво та творчість.

Члени *EdLeader21* ставлять собі за мету отримувати можливості професійного розвитку від переваг мережевого підходу та мережевої взаємодії для того, щоб вчитись один в одного та працювати колективно, щоб навчання XXI століття стало реальністю для кожного учня.

Провідною стратегією діяльності аналізованої мережі є розробка цілесної сукупності стратегічних умов, спрямованих на задоволення особливих потреб регіону у XXI столітті (*Leading Together*).

Основними інструментами досягнення стратегії визначено: трьохрічна дорожня карта; портрет випускника; керівництво для початківців з комунікації для випускників; семінари, вебінари, конференції; стратегічні сесії (*Leading Together*).

Важливим для успішної діяльності *EdLeader21* є, на наш погляд, є розробка членами мережі ресурсів для підтримки лідерів у реалізації їх бачення та стратегії освіти XXI сторіччя. До таких ресурсів віднесено формування компетенцій 4C (критичне мислення, комунікація, співробітництво та творчість); покрокові довідники; загальна оцінка ефективності 4C; банк оцінки ефективності 4C; професійне навчання (*Leading Together*).

Таким чином, діяльність мережі *EdLeader21* ґрунтується на інтеграційному підході. ІШМ надає учасникам можливості для постійного вдосконалення й професійного навчання. До того ж,

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

важливим для успішного розвитку членів мережі є наявність можливості для спілкування та співробітництва з однодумцями, взаємодії з лідерами в освіті, обміну інформацією в ексклюзивній онлайн спільноті, співпраці з колегами з ключових питань в освіті через професійно керовані робочі групи.

Ще одна мережа, яка, на наш погляд, варта уваги – це *Сільська мережа співробітництва* (Rural Collaborative Network), являє собою національну мережу сільських закладів освіти, які ставлять собі за мету покращити доступ до навчання, підвищити рівність і успіх для всіх сільських учнів.

У 2017 році 14 сільських освітніх закладів об'єднали свої зусилля для створення Сільської мережі співробітництва. Діяльність її спрямована на розробку інноваційних підходів до розв'язання основних проблем сільської освіти (недостатні можливості, відсутність економічної самостійності, недостатня увага до розвитку талантів педагогів та учнів, відсутність програм практико-орієнтованого навчання) (Rural Collaborative Network).

Модель діяльності Сільської мережі співробітництва представлена нами на Рис. 4.4. На підставі визначення основних характеристик Сільської мережі співробітництва зазначимо, що основними методологічними підходами, на основі яких вона працює, можемо назвати організаційний та інтеграційний.

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне зацентувати увагу на електронні інноваційні шкільні мережі США, однією з яких є «*Бути собою*». Названа мережа являє собою закриту соціальну мережу, що створена спеціально для школи й використовується учнями впродовж навчального дня (Salen, Torres, Wolozin, Rufo-Teppe, and Shapiro, p. 61–65). Зазначимо, що мережа надає учням широкі можливості, а саме: розміщувати власні роботи в електронній мережі, створювати блоги, формувати дискусійні групи, виставляти теги ресурсів для використання в класах, виражати власний настрій, знаходити учасників для успішної співпраці. Зауважимо, що доступ до мережі мають лише учасники навчальної спільноти „Q2L”. У зв'язку з цим можемо стверджувати, що аналізована мережа є безпечним інтернет простором для учнів, а також може бути використана для поглиблення й розширення їх знань. До основних принципів мережі «Бути собою» відносимо такі:

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

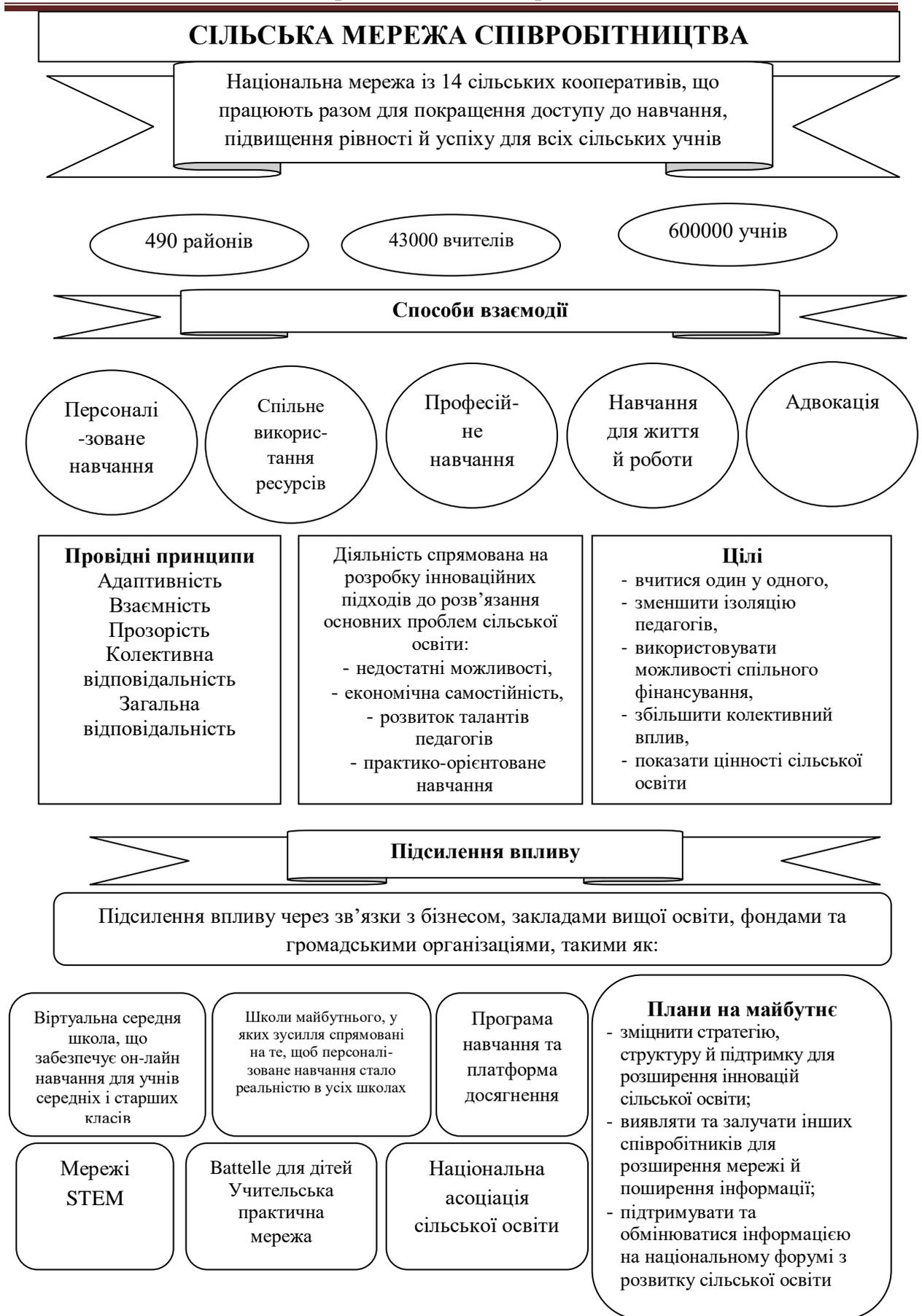


Рис. 4.4. Модель діяльності Сільської мережі співробітництва

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- надання доступу до розміщених у мережі робіт її учасників;
- спеціалізація (функціонування різноманітних форм експертизи);
- конкурентність і статусність;
- обмін думками й рекомендації;
- оцінювання у вигляді обміну відгуками на виконані роботи;
- оцінювання й перевірка;
- створення колективних артефактів;
- поширення отриманих результатів між членами навчальної спільноти (Salen, Torres, Wolozin, Rufo-Teppe, and Shapiro, p. 62).

На думку розробників даної мережі (К. Сейлен, Р. Торрес, Л. Волозін, Р. Руфо-Теппер та Е. Шапіро), «Бути собою» – це унікальна орієнтована на учнів програма досягнення їх благополуччя (забезпечення їх здоров'я) (Salen, Torres, Wolozin, Rufo-Teppe, and Shapiro, p. 63). Основним шляхом її реалізації є створення творчих можливостей у процесі гри. А це, у свою чергу, дає змогу інтегрувати фізичне, соціальне й емоційне здоров'я учнів, що й розбудовує особливу екологію навчання. Слід наголосити, що зазначена навчальна програма входить до ядра шкільного курикулуму. До того ж, «Бути собою» слугує платформою, що залучає учнів до поєднання шкільного й позашкільного досвіду.

У результаті аналізу провідних принципів діяльності означеної мережі визначимо такі пріоритетні методологічні підходи, як організаційний, трансформаційний та інтеграційний.

Характеристику особливостей впливу інноваційних шкільних мереж на освітній процес представлено в Додатку В.

Таким чином, порівняльний аналіз напрямів діяльності членів (провідних суб'єктів мережевої взаємодії: керівників закладів освіти, учителів та учнів) ІШМ США, схарактеризованих у роботі, дозволив виокремити їх пріоритети, що сприяють підвищенню інноваційного потенціалу закладів освіти та мереж у цілому. Результати порівняльного аналізу представлено в Таблиці 4.9.

На підставі всього зазначеного вище можемо зробити висновок, що змістовими засадами діяльності ІШМ США в контексті сучасних освітніх реформ стали такі:

- участь усього персоналу школи в процесі реформування закладу освіти;
- запровадження стандартів змісту освіти та оцінки знань;
- запровадження програм професійного розвитку для колективного навчання всього педагогічного персоналу школи;

Пріоритетні напрями діяльності членів інноваційних шкільних мереж у США (Самойлова, 2019)

Напрями роботи керівників закладів освіти	Напрями роботи вчителів	Напрями роботи учнів
<p>Запровадження управлінських процедур, що дозволяють брати участь у прийнятті ключових рішень всім членам шкільної громади</p> <p>Розширення сфер та напрямів діяльності існуючих лідерів шкільної громади</p> <p>Підвищення рівня готовності до управління змінами</p> <p>Оволодіння новими лідерськими технологіями</p> <p>Розробка нових стратегій навчання через обмін досвідом та ідеями з іншими школами мережі та поза нею</p> <p>Формування управлінської структури, що дозволяє всім членам шкільного колективу впливати на шкільну політику.</p> <p>Створення команди лідерів школи</p> <p>Розвиток технологій інклюзивної освіти та освіти обдарованих учнів</p>	<p>Підвищення ефективності практичної діяльності в класі</p> <p>Створення в освітньому процесі необхідних умов для ефективного навчання обдарованих і талановитих учнів</p> <p>Підтримка й розвиток інновацій та їх реалізація в освітньому процесі</p> <p>Висвітлення результатів діяльності в межах мережі та поза нею</p> <p>Спільна розробка нових методів навчання й виховання</p> <p>Подолання професійної ізоляції сільських шкіл та навчальних закладів, що знаходяться в економічно занедбаних районах</p> <p>Підтримка нових учителів</p> <p>Розширення навчальних програм</p> <p>Орієнтація на постійну дослідну роботу</p> <p>Гнучке та спільне планування навчального часу</p> <p>Цілеспрямований і неперервний професійний розвиток учителів</p>	<p>Систематичне звернення невстигаючих учнів за консультаціями.</p> <p>Підвищення рівня мотивації навчальної діяльності</p> <p>Розвиток впевненості в собі та почуття власної гідності</p> <p>Поліпшення відношення до школи особливих груп учнів</p> <p>Заохочення учнів до спільної роботи та сприяння один одному в навчанні</p> <p>Сприяння досягненню всіма учнями високих стандартів якості</p> <p>Сприяння орієнтації на стандарти в поєднанні з дитиноцентризмом</p> <p>Розвиток у всіх учнів навичок читання, письма, слухання, висловлювання та критичного мислення</p>

- запровадження навчальних програм, що відповідають освітнім стандартам, мають інтердисциплінарний характер;
- інтеграція стратегій розвитку грамотності у вивченні всіх навчальних дисциплін;
- запровадження нових навчальних програм з мови, літератури та математики;
- використання активних методів навчання;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- організація навчальних експедицій, у яких досліджуються оригінальні проекти та застосовуються практичні методи навчання;
- розширення змісту ключових навчальних дисциплін;
- збалансоване використання індивідуальних, групових і фронтальних методів навчання;
- урахування сучасних досліджень пізнавальної діяльності учнів;
- формування механізмів неперервного професійного розвитку вчителів;
- запровадження моделі співробітництва в керівництві закладом (Самойлова, 2019).

Отже, інноваційні шкільні мережі США спрямовані на вдосконалення й підвищення якості й ефективності навчальних досягнень усіх учнів середньої школи, в основі яких лежить ідея співпраці та партнерства школи й широкого кола зацікавлених у якості освіти стейкхолдерів. У своїй діяльності мережі поєднують традиційні та інноваційні методи, прийоми, засоби, інформаційно-технологічне забезпечення освітнього процесу.

Висновки до розділу 4

1. З'ясовано, що змістовими засадами інноваційної діяльності ІШМ (Підвищуємо якість освіти для всіх, Мережева навчальна спільнота, школи-маяки, Проект двох міст, Мережа спеціалізованих шкіл) у контексті сучасних освітніх реформ стали такі: удосконалення змісту та методики початкової освіти в рамках реалізації Національних стратегій мовної й числової грамотності; розробка нових підходів до оцінювання та моніторингу навчальних досягнень учнів у контексті запровадження стандарто-орієнтованих освітніх реформ; оновлення змісту й методик громадянської, полікультурної та етнічної освіти учнів; створення нових методик математичної та природничої освіти в молодшій і старшій середній школі, напрацювання інноваційних методик використання сучасних інформаційних технологій у навчально-виховному процесі; упровадження в освітню практику принципово нових моделей управління навчальними закладами та ІШМ (мережевої, дистрибутивної, ексекутивної, кооперованої); розробка стратегій та методик профілактики й подолання насильства в школі; розвиток системи неперервної професійної освіти вчителів і менеджерів навчальних закладів; визначення стратегій та створення методик партнерської

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

взаємодії навчальних закладів із батьками учнів, бізнесовими структурами, благодійними організаціями й місцевими громадами.

2. Здійснено системно-структурний аналіз змістових засад діяльності найбільш відомих і поширених інноваційних шкільних мереж США (Програма розвитку школи; Пай-дейя; Вибір Америки; Коаліція важливих шкіл; Успіх для всіх; Середні школи, що добре працюють; Сучасна червона школа; Поворотні моменти; Школа розвитку таланту; Новаторські школи історії; Мережа інноваційних шкіл; EdLeader21; Сільська мережа співробітництва; Бути собоюта ін.).

Аргументовано, що ключовими тенденціями розвитку змісту діяльності ІШМ стали в досліджуваній період такі: забезпечення високих навчальних результатів усіма учнями в оволодінні числовою та мовною грамотністю; формування освітнього середовища, вільного від насилля та наркотиків; запровадження високих стандартів змісту освіти, результатів навчання й матеріального забезпечення освітнього процесу; врахування освітніх можливостей та інтересів учнів у освітньому процесі шляхом запровадження інтегрованих, спеціалізованих і професійно-орієнтованих навчальних курсів, розширення змісту ключових навчальних дисциплін; застосування активних методів навчання; досягнення балансу індивідуальних, групових і фронтальних методів навчання; урахування в розробці інноваційних освітніх проєктів сучасних досліджень пізнавальної діяльності учнів; перетворення шкіл на «турботливі навчальні громади», що сприяють інтелектуальному, соціальному та моральному розвитку учнів; розвиток технологій інклюзивної освіти та освіти обдарованих учнів тощо.

РОЗДІЛ 5. ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА США

5.1. Процесуальні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії

Учасники інноваційних шкільних мереж заохочують і підтримують багато ідей, пов'язаних із процесом удосконалення діяльності школи, надають можливість забезпечити вчителям умови для генерування й реалізації нових ідей.

У результаті дослідження інноваційних процесів у школах Великої Британії А. Харіс дійшла висновку, що шкільна мережа – це група людей, які створюють спільну ідентичність шляхом постійного включення в діяльність навчальних закладів (Harris, 2008, с. 220). Британські вчені Дж. Кроф і І. Нонака стверджують, що обмін інформацією всередині мережі є критичним фактором у створенні та використанні нових знань. Заклад освіти генерує нові знання лише за умови розширення можливостей обміну знань його членами (Krough, Nonaka, 2006). Такий обмін передбачає створення структур, у яких існують можливості вступу до діалогу, вирішення проблем інноваційним шляхом, зокрема таких об'єднань навчальних закладів, як інноваційні шкільні мережі. Основною відмінністю шкільної мережі від іншого типу мереж, як зазначають Л. Резнік та Дж. Спіллейн, є те, що головною підставою для виникнення діалогу в межах шкільної мережі є взаємодія індивідів засобами соціального дискурсу, спрямованого на виконання поставлених завдань, на обмін знаннями між її членами (Resnick, Spillane, 2006).

Як зазначає Д. Харгрівз, ІШМ здійснюють цілеспрямовану та систематичну інноваційну діяльність. Такі об'єднання навчальних закладів засновані для вироблення нових знань шляхом організації професійної взаємодії та взаємної підтримки. Шкільні мережі, за визначенням Д. Харгрівза, є децентралізованими за структурою, дисциплінованими за організацією інноваційного процесу й дистрибутивними за способом створення інновацій (Hargeaves, 2003).

Важливим для розуміння сутності процесуальних засад діяльності інноваційних шкільних мереж є характеристика особливостей їх діяльності. М. Джоуплінг, А. Кілчер і Е. Стотт визначають чотири ключових компоненти, що відображають особливості діяльності

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

інноваційних шкільних мереж (див. Рис. 2.3.). Перші три компоненти (цілі та мотивація діяльності мережі, люди в мережі, їх ролі та мережеві структури, спільна діяльність мережі, що забезпечує розвиток соціальних та професійних відносин, а також високий рівень довіри) визначають специфічні особливості організаційної структури шкільних мереж, а четвертий компонент (лідерство) є центральним і відіграє ключову роль у діяльності шкільної мережі. Тобто визначені компоненти дають відповідь на питання: що потрібно робити лідерам, щоб створювати й підтримувати ефективні шкільні мережі. Крім того А. Джоплінг, А. Керч і Е. Стотт звертають увагу ще на один аспект, який не був врахований у поданій структурі – час. Вони відзначають той факт, що мережі не стоять на місці, а змінюються й розвиваються. По суті, шкільні мережі постійно адаптуються до своїх дійсних та потенційних членів, а відтак кожен із компонентів мережі може стати провідним у різний час існування мережевого об'єднання (Stott, Jopling, Kilcher, 2006, с. 4).

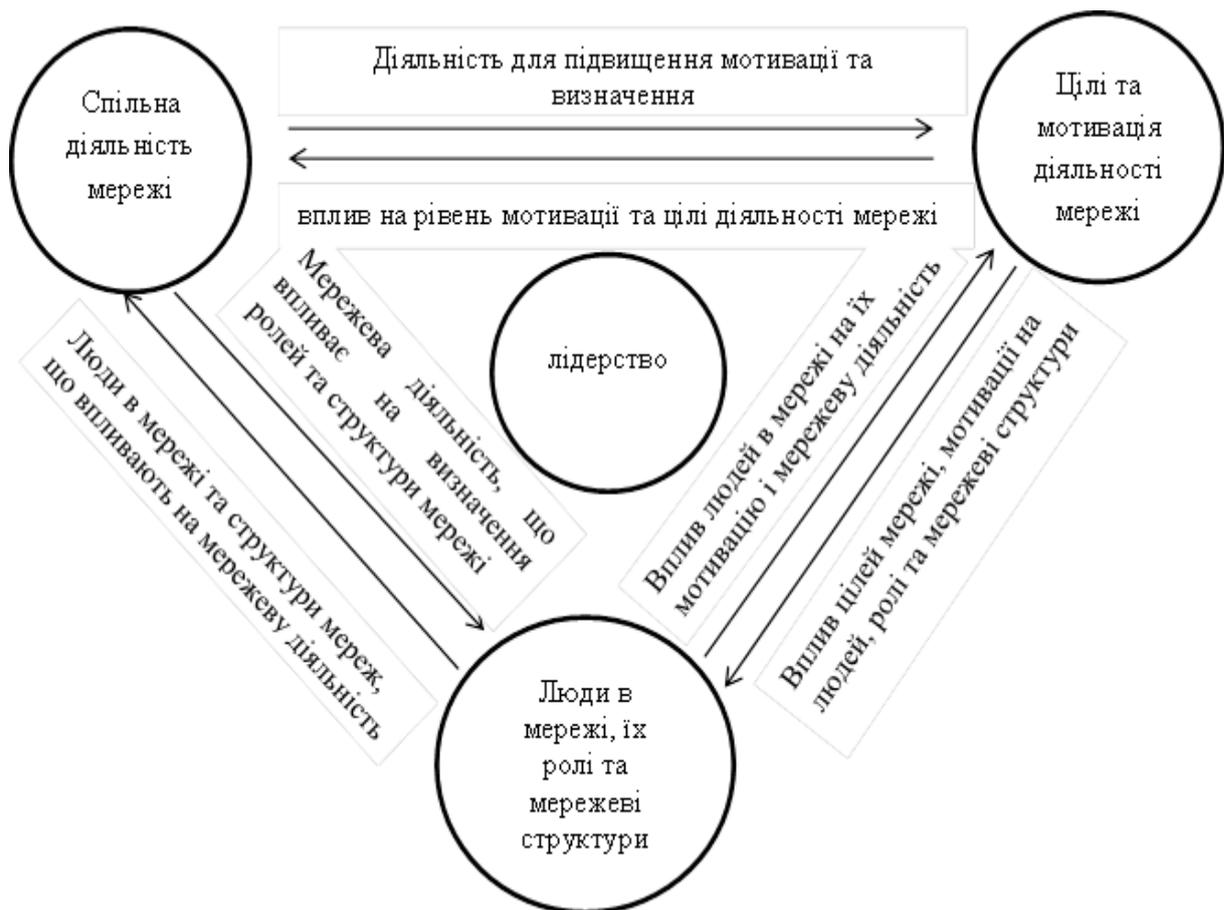


Рис. 5.1. Ключові компоненти діяльності (створення, розвитку та підтримки) інноваційних шкільних мереж

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Британські науковці К. Армстронг, М. Байтел, Х. Гоулд, А. Де ла Торе, І. Джосс, М. Марваха Дітрих, П. Фернандо, М. Черч вважають, що розвиток інноваційних шкільних мереж потрібно розглядати в контексті взаємодії таких структурних компонентів як «нитки» та «вузли» (Church, Bitel, Armstrong 2002, с. 21). «Нитки» є зв'язками між учасниками, засобами формування взаємовідносин довіри, комунікативними та координаційними процесами, тобто основою мережі, що пов'язує учасників між собою через комунікацію, налагодження довіри, роботу над спільними ідеями, розв'язання конфліктів та отримання й поширення інформації. «Вузли» являються центри діяльності учасників мереж, що надають їм творчий потенціал, енергію та динамізм. Вузли з'являються там, де діяльність окремих учасників переплітається. Для того, щоб бути ефективною, мережа повинна встановити баланс між структурою, що має спільну мету, та координуванням, але бути достатньо гнучкою для прийняття нових членів, для заохочення до творчості.

У контексті розгляду процесуальних засад діяльності інноваційних шкільних мереж вважаємо за необхідне зазначити, що шкільні мережі не виникають без початкового імпульсу та певних причин. Початком існування мережі вважається створення відповідних відносин або налагодження спільної роботи між двома чи більше ініціаторами. Крім того, важливим моментом перетворення групи людей в мережу є визначення спільної мети для всього об'єднання (Stott, Jopling, Kilcher, 2006, с. 6). Процес трансформації групи людей у шкільну мережу відбувається циклічно протягом двох інтерактивних циклів і представлений на Рис. 5.2.

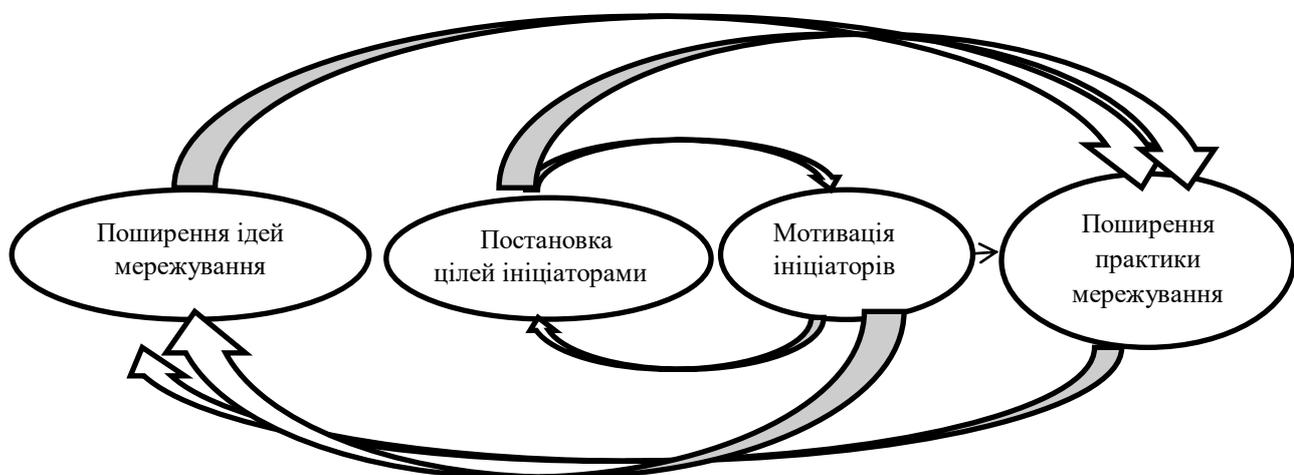


Рис. 5.2. Циклічність трансформаційних перетворень об'єднання в мережу

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Перший цикл процесу трансформації відбувається на рівні постановки спільних цілей та визначення власних мотивуючих факторів ініціаторами щодо створення шкільної мережі. Другий цикл трансформації стосується поширення ідей та практики мережування через постановку більш загальних цілей та поширення мотивації інших до участі в мережі (Stott, Jopling, Kilcher, 2006, с. 6).

Таким чином, вивчення практики діяльності успішних ІШМ дозволяє стверджувати, що для ефективного функціонування інноваційної шкільної мережі недостатньо просто об'єднатися. Потрібно сформулювати:

- по-перше, спільну для всіх членів мережі прихильність до інноваційних ідей, відчуття власності щодо цих ідей;
- по-друге, ефективну систему управління процесом утворення та розвитку мережі;
- по-третє, уміння всіх членів мережі більш гнучко та творчо використовувати ресурси часу, простору, комунікативних структур окремих шкіл та мережі в цілому.
- по-четверте, готовність учителів до запровадження новацій у навчальний процес;
- по-п'яте, готовність адміністрації до ефективного мережевого менеджменту.

Мережевий менеджмент являє собою таку організаційну побудову органів управління мережею, що передбачає встановлення взаємозв'язку між елементами шкільної мережі та досягнення тих цілей, для реалізації яких вона призначена; створення механізмів, що забезпечують діяльність членів мережі (OECD, 2008). У цьому контексті дослідником М. Хадфілдом виділено чотири структурні моделі діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії:

- 1) мережа централізованого лідерства;
- 2) мережа підмереж;
- 3) мережа складених основ;
- 4) концентричне коло.

Для з'ясування сутності структурних моделей інноваційних шкільних мереж Великої Британії звернемося до розгляду особливостей кожної з них. *Мережа централізованого лідерства* (див. Рис. 5.3.) пояснюється автором як мережа, що має формально три співлідери, але лише один виконує основну роль у керівництві всією мережею. Таким чином, мережеве об'єднання має сильну залежність від однієї особи. Поки обмежена співпраця відбувається між

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

декількома школами, в мережі домінують взаємовідносини посередництва через основного лідера. Тобто школи в мережі існують як окремі структури, забезпечуючи власну діяльність, а не як активні члени об'єднаної структури (Hadfield, Kubiak, O'Leary, 2005).

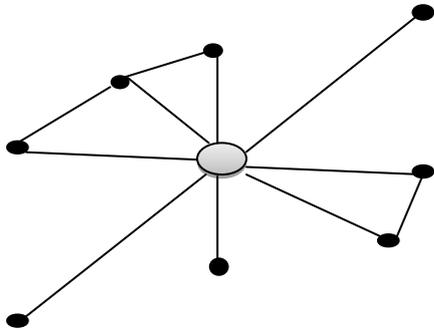


Рис. 5.3. Модель мережі централізованого лідерства за М. Хадфілдом

Друга модель «Мережа підмереж» (див. Рис. 5.4.) є прикладом мережі, що має декілька підмереж. Члени підмереж активно розвивають взаємини співпраці в межах свого об'єднання та одночасно співпрацюють з усією мережею. Проте, як зазначає М. Хадфілд, така модель мереж є потенційно неефективною через обмеженість зв'язків між підмережами (Hadfield, Kubiak, O'Leary, 2005).

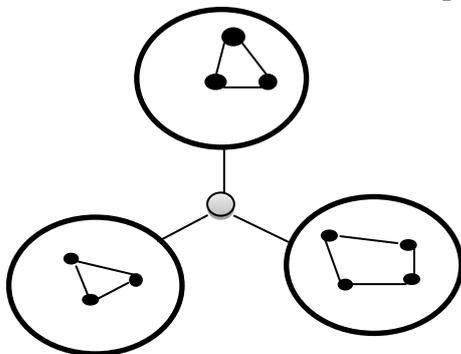


Рис. 5.4. Модель мережі підмереж за М. Хадфілдом

Структура моделі «мережа складених основ» (див. Рис. 5.5.) охоплює п'ять частково спільних аспектів діяльності, яку здійснюють не всі, а лише окремі члени мережі. Такими аспектами є: 1) учительська дослідницька діяльність; 2) учнівська дослідницька діяльність; 3) інструктування дорослих членів мережі; 4) інструктування учнів; 5) навчання дітей. На думку дослідників діяльності ІШМ «Мережева навчальна спільнота» А. Стотт та Р. Вудс,

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

призначення керівника в такій моделі мереж для кожного аспекту в кожній школі означає, що кількість членів об'єднання на початковій стадії діяльності є обмеженою. Увага приділяється навчанню та збільшенню кількості учасників мережі з часом (Stott, Woods, 2006).

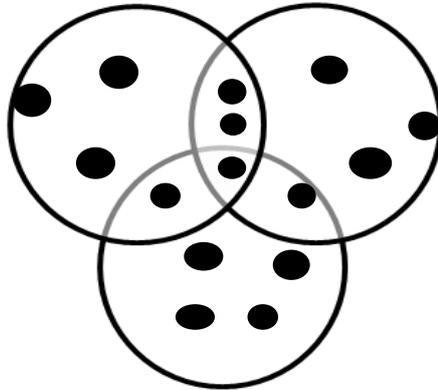


Рис. 5.5. Модель мережі складених основ з М. Хадфілдом

Остання запропонована модель «концентричне коло» (див. Рис. 5.6.) пов'язана з домовленістю співлідерів про постійні зустрічі (внутрішнє коло). Директори шкіл мають подібну домовленість (друге внутрішнє коло). Зовнішнє коло охоплює проблемні групи, які створюються в кожній школі. Вони проводять заплановані постійні зустрічі з метою вирішення нагальних потреб (Hadfield, Kubiak, O'Leary, 2005). Проте, необхідно звернути увагу на той факт, що між проблемними групами існує низький рівень узгодження, що обмежує співпрацю усієї мережі.

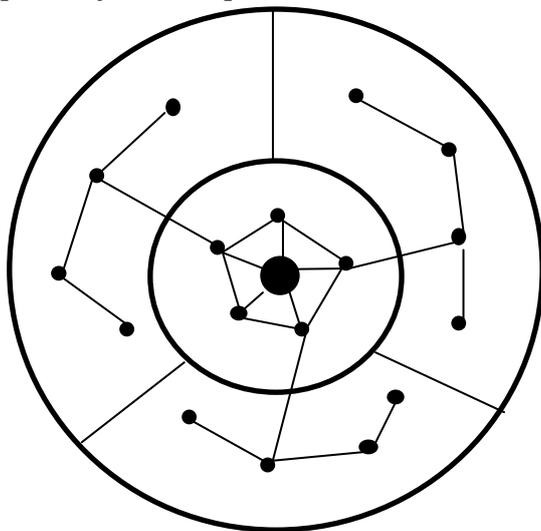


Рис. 5.6. Модель «концентричне коло» за М. Хафілдом

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Таким чином, різноманітні структурні моделі діяльності інноваційних шкільних мереж дають можливість з'ясувати особливості вузлів та ниток усередині мережі та поза нею. Крім того, це дає змогу визначити роль та місце кожної особи в діяльності мережі, а також особливості взаємовідносин між різними людьми та мережевими групами.

Дослідниця діяльності інноваційних шкільних мереж А. Харріс у праці «Провідні інновації та зміни: створення знань школами для шкіл» зазначає, що шкільні мережі не мають централізованого плану дій з описом конкретних заходів для кожної школи. Вони мають самостійно планувати свою діяльність та визначати цілі та пріоритети, враховуючи той факт, що всі дії мають бути спрямовані на створення більш досконалих освітніх технологій і поширюватися на всіх членів мережі (Harris, 2008, с. 222). Однак, у результаті дослідження доходимо висновку про необхідність створення концепції дій, тобто окреслення шляху, за допомогою якого забезпечується час, місце, ролі та можливості діяльності шкільних мереж, для ефективного їх розвитку в системі середньої освіти Великої Британії. Так, здійснення аналізу діяльності існуючих у Великій Британії шкільних мереж, дозволяє окреслити концепцію необхідних дій їх успішного розвитку, основними складовими якої є такі:

- планування часу в межах кожної школи з метою надання можливості вчителям здійснювати спільну роботу;
- забезпечення безперервного постачання та взаємний обмін навчально-методичними матеріалами;
- забезпечення та підтримка статусу мережевого закладу освіти за допомогою зовнішніх партнерів (університети, місцеві освітні адміністрації тощо);
- розширення можливості творчої самореалізації вчителя шляхом створення нових професійних ролей, як, наприклад, дослідник, методист-наставник (Чистякова, 2013а).

Дослідження діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії, здійснені Д. МакГрегором, К. Робінзоном, В. Спендером та М. Філдінгом дозволили окреслити три шляхи спільного отримання нових знань, що утворюються в процесі взаємодії членів ІШМ:

1) спільні взаємовідвідування шкіл-партнерів – учителі відвідують інші школи з метою спільного вивчення та творчого запозичення прогресивного досвіду. У зв'язку з відсутністю в сучасному британському шкільництві подібної практики, було запроваджено інститут так званих

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

дружніх груп, що набувають такого досвіду роботи та популяризують методика його впровадження в мережевих об'єднаннях;

2) оцінка процесу та результатів діяльності шкіл-членів мережі – детальна характеристика цілей, методів, засобів, прийомів, форм та очікуваних результатів практики навчальних закладів;

3) порівняльно-зіставний аналіз отриманих даних – усі школи в межах однієї мережі виробляють єдині критерії аналізу діяльності закладу. Вони систематизують матеріали й розсилають їх усім учасникам мережі. Це дає змогу отримати нове знання щодо того, як можна підвищити ефективність навчального процесу через участь у шкільній мережі (McGregor, Fielding, Robinson, Spender, 2006, с. 11).

Уважаємо за необхідне зазначити, що інноваційні шкільні мережі по-різному підходять до організації процесу вивчення діяльності шкіл у межах мережі. Деякі мережі зосереджують усю свою увагу на роботі певної школи, щоб спільними зусиллями надати максимум допомоги у вирішенні проблеми. Інші використовують модель паралельного вивчення групи шкіл. Третій шлях забезпечує широке вивчення всіх членів мережі. Вибір конкретного з названих вище трьох варіантів узгоджується між членами мережі та залежить від багатьох чинників, зокрема від характеру проблеми, що є предметом вивчення, від рівня довіри між членами мережі, від рівня кваліфікованості «дружніх груп», що здійснюють аналіз проблеми тощо (Church, 2006).

Дослідження особливостей ІШМ Великої Британії дають підстави стверджувати, що основними організаційними структурами, у рамках яких здійснюється спільна діяльність, виступають спільні групи планування роботи, проблемні групи, групи з вивчення дослідницької діяльності та розподілення лідерських функцій, що є найбільш ефективним для практики створення, розвитку та поширення мережевих об'єднань (Earl, Katz, Elgie, 2006, с. 62).

Важливим у контексті розгляду питання процесуальних засад діяльності ІШМ є процес координування. Координатор або управлінська група мають здатність підтримувати існування та розвиток інноваційних шкільних мереж, що передбачає спільну роботу всіх компонентів мережі, а також може сприяти налагодженню розірваних зв'язків та заохотити до подальшої спільної діяльності. Це спричинило появу нових підходів до управління освітою, в основі яких лежить ідея трансформаційного лідерства. Зарубіжні вчені К. Лейтвуд та Д. Джанці вважають трансформаційним лідерством такий підхід, в центрі уваги якого знаходяться процеси змін. Трансформаційний лідер досягає мети

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

діяльності організації, визначаючи колегіально цілі та перспективи її розвитку, стимулюючи інтелектуальну активність усіх її членів, надаючи індивідуальну допомогу, демонструючи високі очікування, слугуючи символом ставлення до професійних обов'язків та професійних цінностей, спонукаючи всі структури організації до участі в досягненні цілей (Leitwood, Djantzi, 1999, с. 5). Серед нових управлінських моделей, що є особливо значимими в умовах діяльності ІШМ як мережевої структури, визначено такі:

- дистрибутивне (розподілене) лідерство;
- екзекутивне лідерство;
- коопероване (спільне) лідерство;
- мережеве лідерство.

Особливості реалізації лідерських функцій в рамках окремих закладів освіти знайшли відображення в низці наукових розвідок вітчизняних компаративістів, зокрема в дисертаційному дослідженні І. Миськів (Миськів, 2009). У нашій роботі звернено увагу на особливостях застосування інноваційних моделей лідерства в контексті управління ІШМ. Далі розглянемо основні характеристики та особливості кожної з управлінських моделей.

Дистрибутивне лідерство. У сучасній західній педагогічній літературі існують декілька підходів до трактування поняття дистрибутивного лідерства:

1) як спосіб згуртування організації та перетворення її на єдину професійну громаду. У межах даного підходу американський теоретик освіти П. Гронн виділяє два аспекти дистрибутивного лідерства. Перший з них стосується в більшій мірі кількісних параметрів залучення шкільного персоналу до управлінської діяльності й визначається як «злагоджена лідерська поведінка окремих, більшості або всіх членів організації чи організаційного підрозділу» (Gronn, 2002, с. 3). Інший аспект дистрибутивного лідерства розглядається ним як якісний вимір – злагоджена дія, як «допустимий структуруючий вплив на членів організації, що призводить до злагодженої дії» (Gronn, 2002, с. 28). Таким чином, в основі дистрибутивного лідерства лежить не управлінська діяльність відокремлених адміністраторів, а злагоджена співпраця всіх членів організації. Дистрибутивне лідерство дозволяє кожному члену організації розвивати лідерські якості та професійні вміння, а також додає згуртованості організації;

2) як оптимальний спосіб здійснення управління навчальним закладом в умовах перетворення школи на організацію, що навчається.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Автори концепції школи як організації, що навчається, наполягають на необхідності нового погляду на лідерство, оскільки традиційне бачення лідера як людини, що одноосібно визначає напрямок розвитку організації, приймає рішення та керує всією діяльністю колективу, має глибоке коріння в «індивідуалістичному, несистемному погляді на світ» (Сенге, 1999, с. 340). П.Сенге формулює три основних напрями діяльності директора школи, які достатньо вдало окреслюють складність процесу управління в умовах освітніх змін:

- лідер як творець: завдання лідера – планувати навчальний процес так, щоб учні за межами організації (школи) могли продуктивно давати собі раду з критичними проблемами, з якими вони стикаються, і розвивати свої ключові життєві вміння шляхом вивчення навчальних дисциплін;

- лідер як розпорядник: лідер постійно контролює діяльність установи, однак в організації, що навчається, лідери розпочинають із формування власного бачення й одночасно, навчаються прислухатися до бачення інших, починають усвідомлювати, що їхня власна думка – частина чогось більшого;

- лідер як учитель; лідерство в організації, що навчається, полягає у визначенні стратегічних планів так, щоб вони стали загальновідомими, відкритими для пропозицій та подальшого вдосконалення... Лідер (як учитель) – це той, хто зробить навчання доступним для всіх. Такі лідери допомагають працівникам розвивати розуміння системного вирішення проблеми (Сенге, 1999, с. 345–356);

3) як спосіб демократизації життя школи. Британські дослідники А. Харіс і К. Чепмен розглядають дистрибутивне лідерство як близьке за значенням до демократичного лідерства й вивчають його в контексті структурної організації шкіл та дій директора, з допомогою яких воно може бути створене. У доповіді на Міжнародному конгресі з питань ефективності та вдосконалення діяльності школи в Копенгагені у 2000 році зазначені автори розглядають дистрибутивне лідерство як складову демократичного лідерства й визначають перше як процес делегування відповідальності й повноважень головним управлінським командам, а також надання вчителям можливостей брати участь у прийнятті рішень, здобувати найкращий досвід за допомогою цих стратегій (Harris, Chapman, 2004, с. 3).

А. Харіс і К. Чепмен розглядають способи здійснення культурних змін на шляху до більш демократичного підходу до лідерства. Інколи автори використовують терміни «демократичне» й «дистрибутивне»

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

лідерство синонімічно. У такому контексті дистрибутивне лідерство означає феномен, створений одним лідером – директором – за допомогою процесу, що прогресивно підвищує рівень діяльності, в якому окремі працівники та їх групи в межах школи мають можливість брати на себе відповідальність за певні аспекти діяльності закладу освіти. Проте це не відкидає основну контролюючу функцію директора, чия підзвітність зовнішнім структурам (місцевим органам управління освіти) розглядається як необхідність підтримувати здатність спрямовувати розвиток школи в певному напрямі (Harris, Chapman, 2004, с. 5). З цієї точки зору дистрибутивне лідерство є більш широким поняттям, ніж делегування повноважень, але залишається обмеженим загальною політикою рішень директора школи та інших членів адміністрації. Підсумовуючи своє дослідження, А. Харіс і К. Чепмен констатують, що ефективне лідерство в школах визначається певною системою цінностей, яка включає справедливість, розподіл повноважень, моральні норми, та є демократичним і антропоцентричним (Harris, Chapman, 2004, с. 13). Крім того, А. Харіс уточнює сутність поняття «дистрибутивне лідерство» й характеризує його як «колективну відповідальність лідерів, сконструйовану за допомогою спільної дії та взаємодії, що приходить на зміну ієрархічній організації їх діяльності» (Harris, 2005, с. 1).

У шкільних мережах лідерство має якості неієрархічного та недирективного (на противагу традиційній практиці). Такий підхід дає можливість розвиватися партнерству та співпраці (Jopling, Spender, 2006). Дослідження питання дистрибутивного лідерства в контексті діяльності ІШМ дозволяє зазначити, що особливості його здійснення залежать від способів взаємодії членів мережі. За цією ознакою можна виокремити такі типи лідерства:

1) партнерське, що відбувається на основі співпраці. Це означає, що діяльність одного лідера є підтримкою для діяльності іншого. Успішною така діяльність може бути лише за умови узгодженості цілей та змістових пріоритетів лідерів шкільної мережі;

2) сумарне лідерство – здійснюється за умови існування двох або більше лідерів, які працюють окремо, але мають спільну мету і їх незалежні дії дають позитивний результат. Цей тип лідерства означає, що діяльність кожного окремого лідера в результаті призводить до досягнення спільної мети;

3) координоване лідерство визначає діяльність лідерів як виконання різних завдань у специфічній послідовності (Spillane, 2006; Spillane, Timperley, 2006).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Робота в мережі шкіл висуває нові завдання для лідерства та вимагає створення нових умов діяльності, в яких ці завдання можливо було б досягти. На думку А. Харіс, центральним завданням лідерства є створення умов та клімату для вдосконалення діяльності (Harris, Lambert, 2003, с. 7).

Аналіз публікацій із питань дистрибутивного лідерства дозволив визначити три концептуальні аспекти, що складають його сутність:

1) дистрибутивне лідерство є узгодженою дією людей, що працюють разом (за П. Гронном), має місце лише в системі співпраці й створює ситуацію, в якій кількість і результативність спільних дій є набагато більшою, ніж сума індивідуальних (Gronn, 2002, с. 29). Отже, дистрибутивне лідерство – це групова управлінська діяльність, яка відбувається в більшій мірі за допомогою та в межах міжособистісної взаємодії, ніж шляхом індивідуальних дій. Характер взаємодії залежить від сутності проблеми та від того, чи володіють лідери відповідними вміннями та майстерністю (Gronn, 2000);

2) дистрибутивне лідерство передбачає, що до управління навчальним процесом залучена більша кількість людей, ніж це прийнято в традиційних управлінських структурах. Група, в якій розвивається «узгоджене» лідерство, не повинна бути лімітована кількістю людей із формальними керівними ролями;

3) дистрибутивне лідерство несе в собі різноманіття знань, досвіду та майстерності, що уможливорює розвиток ініціативи в рамках усієї організації з подальшим її розвитком, адаптацією та вдосконаленням в атмосфері підтримки й довіри.

Отже, дистрибутивне лідерство передбачає новий шлях розвитку – паралельне лідерство – процес, коли лідери-вчителі та їх керівники беруть участь в колективній дії, що втілює спільну мету (Jopling, Cotgreave, 2006, с. 18).

Екзекутивне лідерство. Ідея екзекутивного лідерства стала особливо актуальною в умовах перетворення реформаційних процесів у освіті на неперервний, перманентний процес. Таке лідерство здійснює успішний директор, що керує більше, ніж однією школою. Далі схарактеризуємо означену модель, що за рядом ознак є близькою до мережевого лідерства, однак має й принципові відмінності, які полягають у збереженні в рамках екзекутивної моделі вертикальної владної підпорядкованості та відсутності її в мережевій моделі. Така інноваційна управлінська технологія ґрунтується, згідно з концепцією шотландського дослідника У. Х'юмза, на ідеї, що для зміни

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

неефективної системи визначальною є активна участь лідера (директора школи) в цьому процесі, його готовність брати на себе виконання більшої кількості управлінських функцій, що є необхідним для успіху інших шкіл так само, як і для свого закладу (Humes, 2000, с. 35). Ця позиція передбачає розподіл лідерських функцій та відповідальності за організаційними межами окремих шкіл. Цей процес може ускладнюватися такими факторами, як плинність кадрів, недостатня кількість устаткування, брак матеріальних ресурсів, зменшення кількості учнів, економічна стагнація регіону, географічна віддаленість та інші. Однією з інноваційних стратегій для поліпшення роботи шкіл стала організація їх стратегічного партнерства. Головною метою такого підходу є взаємна підтримка, обмін кадрами, розвиток розподілених лідерських функцій. Провідним аспектом цієї взаємодії є призначення виконавчого (екзекутивного) директора, який бере на себе відповідальність за керівництво стратегіями удосконалення роботи закладу освіти та надання підтримки існуючій лідерській команді. Завданням виконавчого лідера є надання лідерській допомогі, яка сприятиме досягненню цілей низки шкіл, розвитку організаційної та педагогічної культури закладів освіти (Barnes).

Екзекутивне лідерство характеризується певною сукупністю елементів, а саме:

1) упродовж усього часу на посаді виконавчого лідера директор не залишає управління своєю школою. Саме цей аспект відрізняє дану модель від традиційної політики індивідуального лідерства, коли було необхідно покинути одну школу для керівництва іншою. Виконавчий лідер є відповідальним за створення лідерської команди в складі заступника директора, представників педагогічного колективу кількох шкіл;

2) місцева влада відіграє важливу роль у підтримці роботи виконавчого лідера. Це дозволяє їй зберігати свою моніторингову роль у процесі тісної роботи та допомогі в прийнятті головних стратегічних рішень і впровадженні змін;

3) у школах, де має місце виконавче лідерство, можуть створюватися спільні управлінські структури, що є важливим кроком у розвитку довіри та появі механізмів спільного прийняття рішень (Craig).

Головною метою виконавчого лідерства є значне підвищення ефективності діяльності школи за невеликий проміжок часу. За результатами дослідження діяльності виконавчих лідерів зарубіжні теоретики освіти І. Бернз, Е. Коулмен, Дж. Крізі та Ф. Петерсон

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

визначають такі напрями роботи для підвищення ефективності діяльності шкіл:

- здійснення розвитку лідерських якостей членів колективу;
- здійснення змін у культурі школи;
- забезпечення швидких темпів змін у діяльності школи;
- організація творчої взаємодії між школами;
- здійснення системного планування та оцінки діяльності школи (Barnes).

Таким чином, ексекутивне лідерство визначається не як одноосібне управління директором декількома школами, а як упровадження моделі розподіленого лідерства в практику управління більше, ніж одним закладом освіти.

Коопероване лідерство спрямоване на подолання низки проблем, що існують у системі управління школою або ІШМ, однією з яких є прогнозоване старіння («посивіння») директорського корпусу та потреба в підготовці наступного покоління шкільних лідерів.

Організація кооперованого управління має велику кількість варіацій:

- розподіл посадових обов'язків, згідно з яким двоє людей мають часткову зайнятість як частину посади та функціональних обов'язків директора у відсотковому відношенні 50 на 50;
- розподіл посадових обов'язків директора школи у відсотковому відношенні 60 на 40;
- спільне керівництво, коли один директор працює два дні, а потім інший – три дні як заступник;
- спільне керівництво, коли обидва директори працюють повний робочий день та розподіляють відповідальність за управління однією школою.

Причиною виникнення кооперованого лідерства вважаються складні вимоги до посади керівника, коли два керівника в більшій мірі здатні реалізувати відповідні знання, уміння й навички для успішного виконання своїх посадових обов'язків. Крім того, такий вид лідерства передбачає більшу гнучкість у організації управлінської структури та розвитку творчого потенціалу вирішення проблемних питань (Glatter, Harvey, 2006, с. 53–54).

У результаті дослідження питання походження, теоретичних та практичних засад кооперованого лідерства, виокремлено основні функції та складові діяльності директора школи, представлені в табл. 5.1.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Таблиця 5.1

Функції та складові діяльності кооперованого лідера

Основні функції кооперованого лідера	Складові діяльності кооперованого лідера
Координація	Планування (наприклад, конференцій та перспектив) Організація Комунікація
Полегшення процесу управління	Репетиторство Менторство Діалог Міжорганізаційна взаємодія
Навчання	Підтримка дорослих або учнів Рефлексія
Керування	Індукція та спільна відповідальність

За результатами дослідження, проведеного Національним коледжем шкільного лідерства Великої Британії (National College for School Leadership. New models of headship), можемо визначити низку переваг, що надає коопероване управління школою: 1) збереження на посадах досвідчених директорів; 2) залучення до роботи нових директорів шкіл; 3) розвиток управлінських якостей і умінь як результат спадкоємності управлінських кадрів; 4) зменшення ризиків при прийомі на роботу нових керівників чи тимчасово виконуючих обов'язків директора; 5) більш творчі та спільні форми лідерства.

Отже, коопероване лідерство має великий потенціал для удосконалення діяльності закладу освіти та інноваційних шкільних мереж, оскільки є ефективним у формуванні спільних професійних цінностей; спільного бачення майбутнього школи; у здійсненні спільної рефлексії управлінської діяльності; має гнучку організацію та передбачає спільну участь у ключових подіях життя закладу освіти (наприклад, батьківські збори, зустрічі з представниками управління освіти тощо); забезпечує виконання лідерських функцій не лише адміністрацією школи, а й членами педагогічного колективу; несе спільну відповідальність за прийняті рішення та їх наслідки.

Мережеве лідерство. Головними характеристиками мережевого лідерства є його системний, дистрибутивний, кооперований характер. Аналізуючи питання мережевого лідерства, необхідно усвідомлювати той факт, що природа шкільних мереж робить досить складним визначення, хто є лідером таких об'єднань (McGregor, 2007). На думку британського вченого М. Хадфілда, лідерами інноваційних шкільних мереж є ті особи, на яких лежить відповідальність за загальне

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

функціонування мережі (Hadfield, 2007, с. 261). А один із представників Національного коледжу шкільного лідерства Д. Джексон дає таку характеристику функцій лідерів шкільних мереж: «Координатори, або фасилітатори, або співлідери мережевих шкільних громад є працівниками, які утримують мережу в стані дієздатності. Вони поновлюють втрачені зв'язки, координують дії партнерів, встановлюють зв'язки з новими учасниками мережі, тим самим розширюючи її. Вони є тими співробітниками мережі, що сприяють її розвитку та удосконаленню» (Jackson, 2006, с. 12–13).

Директори як системні лідери в рамках шкільних мереж починають свою діяльність із усвідомлення того, що встановлення активних професійних стосунків поза межами окремої школи позитивно впливає на стан справ у школі. Вони відчують себе в змозі здійснювати зміни більш швидкими темпами, якщо мають доступ до додаткових знань та отримують кваліфіковану підтримку; відчують потребу в формуванні готовності до того, щоб стати більш інноваційними та креативними у своїх реформаційних зусиллях. Усі керівники шкіл, об'єднані в межах інноваційних шкільних мереж, підтверджують факт збагачення досвіду навчальної роботи як у вчителів, так і в них самих (Ballantyne, Jackson, Temperley, Jopling, Lieberman, 2006).

Лідери мереж відіграють важливу роль організації взаємозбагачення новими знаннями та налагодженні взаємин. Вони є посередниками між учасниками інноваційної мережі й щодня виконують різні обов'язки, такі, як помічник, керівник, координатор тощо. Досягнення балансу між зміною ролей лідера є складним процесом і залежить від налагоджених контактів, комунікації для просування мережі в напрямі до колективної й партнерської діяльності (Caldwell, 2000).

Знаходження спільної мови – важливий засіб досягнення згоди в межах мережі. Можна говорити про те, що знаходження спільної мови – це поєднання влади та внутрішньої потреби до співпраці. Поки не буде знайдений такий баланс між зовнішньою та внутрішньою мотивацією учасників мережі, вона не зможе працювати успішно. Повинна бути не мова контролю, а мова взаємності та взаємної залежності. Одним із шляхів побудови довіри є моделювання взаємної діяльності, як, наприклад, партнерська діяльність, яка неможлива в структурі єдиного лідера (Berliner, 1997).

Дослідник діяльності інноваційних шкільних мереж Н. Беннет вважає, що важливими для процесу управління розвитком мережі є лідери середньої ланки. Вчений так називає їх через положення в школі

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

та мережі, оскільки вони знаходяться між тими, хто відповідає за стратегічний розвиток мережі, та безпосередніми лідерами в класі. Їх розвиток і взаємодію з шкільними та класними лідерами Н. Беннет аналізує в контексті завдань дистрибутивного лідерства (Bennet, Wise, Woods, Harvey, 2003).

Дослідження науковців Національного коледжу шкільного лідерства доводять необхідність підвищення ролі лідерів середньої ланки для успішної діяльності ІШМ. Провідними функціями таких лідерів визначено такі:

- знаходження потенційних партнерів та розробка нових пропозицій для мережевої діяльності через переговори з потенційними мережевими партнерами;
- налагодження зв'язків із іншими мережами, які мають подібні розмір та структуру, або такими, що пропонують нові навчальні можливості;
- узгодження діяльності лідерів та співлідерів шляхом індивідуальних та групових переговорів;
- підготовка планів діяльності мережі;
- організація керівної групи для усієї шкільної мережі;
- створення можливостей для вчителів, які працюють разом, через налагодження зв'язків всередині та поза школами;
- розробка нових мережевих ролей та обов'язків;
- об'єднання педагогічного персоналу в групи для вивчення особливостей мережевого лідерства, партнерських відносин та покращення мережевої діяльності;
- інформування відповідних членів робочої групи, які є відповідальними за зв'язки, маркетинг, контроль та навчання;
- консультування учнів щодо перспектив розвитку школи та їх власних можливостей (Hadfield, 2007, с. 268).

Отже, спільними рисами досліджуваних нових моделей лідерства є сприяння розвитку та удосконаленню закладів освіти; партнерська діяльність; спільна відповідальність за прийняті рішення та їх наслідки.

Аналіз праць дослідників діяльності ІШМ [Earl, Katz, Elgie, 2006; Earl, Katz, 2005; Hadfield, Kubiak, O'Leary, 2005) дозволив виділити такі форми співпраці учасників мережі:

1) проведення різноманітних спільних заходів науково-методичного характеру – конференцій, присвячених питанням особливостей діяльності ІШМ, удосконалення системи освіти країни,

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

підвищення ефективності навчально-виховного процесу; методичних днів, майстер-класів та діяльність дослідних лабораторій, що збирають теоретиків та практиків ІШМ разом. Потрібно зазначити, що шкільні мережі є ініціаторами проведення учнівських науково-практичних конференцій. Доповіді школярів про досвід роботи в мережі є не лише стимулом для розвитку мережевих форм поширення практики, а й суттєвим чинником появи нового розуміння змін сучасного навчального плану. Шкільні мережі Великої Британії для поширення практики мережування закладів освіти організують також учительські місцеві, регіональні та національні конференції. Метою таких конференцій є обговорення проблем структури мережі та визначення характерних рис мережевої спільноти, що відрізняють її від інших типів об'єднань. Основним напрямом роботи конференцій є розгляд питань удосконалення діяльності інноваційних шкільних мереж; організація форумів; активізація входження шкіл до ІШМ.

Дослідні лабораторії, як правило, займаються дослідженнями особливостей створення, діяльності та розвитку мережі. Вони надають можливість учитись і працювати поруч із досвідченими експертами розвитку школи та обмінюватися досвідом використання інноваційних методів з іншими школами. Цілі дослідних лабораторій можна типологізувати, як: надання навчальних послуг; пояснення ролей, основних питань та завдань; розвиток здібностей учнів як лідерів;

2) навчання вчителів, адміністраторів у команді, спільне планування розвитку школи тощо. Одним із каталізаторів, що може допомогти мережам рухатися вперед, є спільні цілі та розподіл відповідальності (Earl, Katz, Elgie, 2006, с. 26). Прикладом цього можуть стати внутрішні мережі, або підмережі, які мають спільний план удосконалення школи. Такі підмережі спеціально створюються для різних груп учасників мереж, наприклад, директорів шкіл, членів управлінських команд, учителів окремих предметних галузей. Залучення всіх членів мережі до вирішення головних питань ефективної діяльності спільноти, як наприклад, професійний діалог на шести рівнях – учнівському, вчительському, лідерському, шкільному, міжшкільному та мережевому – дозволяють розробити шляхи подальшої спільної діяльності інноваційних шкільних мереж;

3) дослідження діяльності інноваційних шкільних мереж – ретельне вивчення позитивних та негативних рис діяльності. Ключовий принцип вивчення мереж – заснована на дослідженні практика, що дозволяє отримувати інформацію й аналізувати та

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

визначати необхідні умови вдосконалення мережування. Ідея дослідження є ядром, а не зворотним елементом створення знання. Британські вчені Л. Ерл та С. Катц визначають дослідження як «фундаментальний принцип діяльності та поширення інноваційних шкільних мереж. Дослідження – процес систематичної і цілеспрямованої діяльності та аналізу отриманої інформації від дослідників, експертів і один від одного» (Earl, Katz, 2005, с. 30);

4) взаємовідвідування та їх аналіз – усі формальні та неформальні візити повинні вивчатися та аналізуватися з метою визначення перспектив діяльності;

5) консультації та тренування – формуються групи вдосконалення школи, організовані за принципами діяльності мережі, і забезпечується їх навчання. Як правило, консультації та тренування носять локальний характер (Worrac, Noden, Desforges, 2006);

6) спілкування та спільне використання знання – поширення знання та інформації або безпосередньо, через спілкування, або опосередковано, через друковані матеріали, відео, Інтернет (Hadfield, Kubiak, O'Leary, 2005, с. 161).

Незаперечним є факт, що мережева шкільна практика вимагає створення та використання системи контактів, що дозволить швидко поширювати інформацію та навчальні й методичні матеріали. Особливо корисним і навіть незамінним у діяльності інноваційних шкільних мереж є використання інформаційно-комунікаційних технологій. Так, у доповіді DfES «Безпечна технологія: трансформація навчання та дитячого обслуговування» представлено вигоди використання ІКТ у рамках мережевих шкільних об'єднань, серед яких:

- покращення навчальних результатів учнів та досягнення важкодоступних учнів;

- наявність відкритого доступу до організації мережевої взаємодії батьків, учителів, учнів, а також організацій, пов'язаних зі школою (DfES Harnessing technology: transforming learning and children's services).

На завершення підкреслимо, що шкільні мережі передбачають відповідальність, що може бути розподілена між школами та громадами і надають можливість школам створювати загальну базу послуг та соціальної допомоги сім'ям, обмінюватися ефективними системами навчання, розвивати дистрибутивне лідерство для підвищення ефективності діяльності шкіл. Крім того, інноваційні шкільні мережі сприяють розвитку освіти дорослих; активній участі

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

вчителя в навчально-виховному процесі; навчанні з іншими педагогами та школами; співробітництві всередині та поза навчальними закладами; побудові процесу навчання за допомогою структурних і культурних змін; спрямуванні навчальних процесів на підвищення інноваційного потенціалу шкіл; особистісному й професійному розвитку вчителів тощо (O'Brien, Burton, Campbell, Qualter, Varga-Atkins, 2006, с. 406).

Таким чином, у результаті дослідження, доведено залежність процесуальних засад діяльності ІШМ від таких чинників:

- вибору моделі ІШМ;
- компонентної структури ІШМ;
- етапу розвитку ІШМ;
- типу лідерства;
- форми поширення практик мережування закладів освіти (Чистякова, 2012).

5.2. Процесуальні засади діяльності інноваційних шкільних мереж США

Пріоритетним завданням інноваційних освітніх мереж, яке вони, на думку зарубіжних науковців (Менделл (Mandell, 1999), П. Вольстеттер, Сміт (Wohlstetter & Smith, 2000), виконують, здебільшого достатньо добре, є підвищення ефективності освітнього процесу. Мережеві об'єднання виступають засобом підвищення рівня організаційних можливостей шкіл, а також вирішення певних проблем, пов'язаних із децентралізаційними процесами в системі середньої освіти США. На думку таких американських дослідників, як Шон і МакДоналд (Schon & McDonald, 1998), принцип мережування закладів освіти ґрунтується на ідеї, що співпраця шкіл та інших зацікавлених сторін має важливе значення, оскільки, поділяючи ідеї, досвід і стратегії, вони здатні досягти кращих результатів, що неможливо у процесі відокремленого функціонування освітніх організацій. Додамо принагідно, що мережування є потужним засобом зменшення ізоляції шкіл.

З'ясування процесуальних засад діяльності інноваційних шкільних мереж слід розпочати, на нашу думку, з аналізу особливостей планування їх діяльності. Порівняльний аналіз інформаційних порталів мереж свідчить про те, що кожна інноваційна шкільна мережа має власний – «авторський» план діяльності й розвитку, однак є і спільні

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

особливості таких планів. Далі з'ясуємо характерні особливості плану роботи мережі (School, Family and Community Networks, 2010).

Виявлено, що в аналізованих нами планах роботи інноваційних шкільних мереж визначено довгострокові (стратегічні) та короткострокові (тактичні) цілі, деталізовано шляхи, за допомогою яких мережа зможе їх досягти. Деталізація цілепокладання допомагає перетворити стратегічні цілі на більш керовані, конкретні, реалістичні цілі й завдання. Плани роботи враховують необхідність ефективного використання ресурсів, спільно задіяних мережею. У своїй більшості робочі плани визнають граничні обмеження часу та інші ресурсні обмеження.

Таким чином, на підставі всього вище зазначеного виокремимо ключові вимоги до робочого плану мережі, як-от:

- чітко визначені цілі й бажані результати (хоча цілі є широкими й визначають загальні наміри, результати стосуються продуктів або послуг, які будуть досягнуті. Результати є конкретні й вимірювані);

- діяльність (план визначає завдання, тобто види діяльності, які необхідно виконати для досягнення результату);

- обов'язки (встановлюється, які особи чи команда будуть відповідати за реалізацію заходів);

- витрати (дає вказівку щодо ресурсів, які необхідно призначити для завершення діяльності та досягнення результату);

- оцінка (гарантує, що заходи щодо оцінки ефективності діяльності включаються до планів, таких як запис досягнень або збір даних.

Шаблон робочого плану ІШМ подано в Додатку Г.

Зазначимо, що шаблон плану може бути заповнений керівниками мережі або робочою групою, що складається з учасників мережі. Підкреслимо, що до розробки робочого плану залучаються всі зацікавлені сторони, що спрямовано на розвиток співпраці, відданості та відповідальності (School, Family and Community Networks, 2010).

Цінним для розгляду питання процесуальних засад діяльності інноваційних шкільних мереж США є наукова розвідка П. Вольстеттер, К. Меллоу, Д. Чау та Дж. Полхемю (Wohlstetter et.al., 2003), у якій пропонується формування в мережах трьох типів команд для планування й упровадження діяльності:

- Управлінські команди, які забезпечують керівництво, управління й нагляд за загальними зусиллями.
- Інтеграційні команди, які координують діяльність у різних сферах шкільної мережі.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Команди вдосконалення, які складаються як з учителів, так і директорів, які визначають пріоритети освітнього процесу й удосконалюють навчальний план.

Згадувані вище дослідники (Wohlstetter et.al., 2003) дійшли висновку, що на ефективність діяльності мережі впливає ступінь залучення членів мережі та спосіб поширення інформації. Так, на основі узагальнення досвіду існуючих у США мереж ними було визначено, що існує два ступеня залучення членів мережі. Перший ступінь характеризується тим, що робота в команді передбачає лише поширення інформації, а не обговорення та прийняття спільних рішень. Другий ступінь передбачає спільне керівництво, коли у прийнятті важливих рішень беруть участь усі члені мережі, а також роль керівника можуть виконувати, як директори шкіл, так і вчителі. У результаті такої діяльності шкільна мережа отримує продуктивне командне рішення (Wohlstetter, Malloy et.al., 2003).

На підставі аналізу наукових досліджень з проблеми мережування закладів середньої освіти, Робінсон (Robinson, 2008) підкреслював, що успішна діяльність інноваційних шкільних мереж можлива за наявності певних умов:

- наявність відповідних стимулів;
- готовність з боку членів мережі до здійснення інноваційної діяльності;
- довіра та відданість спільній діяльності;
- формування вмінь і навичок співпраці в мережі;
- постійне надання ресурсів та інформації для успішної спільної діяльності;
- активна участь усіх членів мережі в її управлінні.

Далі сконцентруємо увагу на ефективних способах поширення інформації в межах інноваційних шкільних мереж. До них американські дослідники ІШМ відносять такі:

- створення команд із різних сфер діяльності шкільної мережі, які організовують систематичні зустрічі для обговорення й розв'язання проблем. Зауважимо, що до складу команди входить, як правило, директор школи та фасилітатор мережі з метою здійснення координації роботи. При чому часто вони є членами декількох команд, що дає їм змогу швидше поширювати інформацію в межах мережі;
- традиційні методи поширення інформації (телефонні дзвінки, факси, інформаційні бюлетені та нотатки);

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- спеціальні методи поширення інформації (спеціальні дошки оголошень, об'яви в громадських місцях, розміщення матеріалу в громадських газетах, друкованих освітніх виданнях, створення інформаційних карт для вчителів та ін.)
- технології оптимізації спілкування (оцінювання й аналіз результатів діяльності через опитування) (Wohlstetter et. al., 2003).

У контексті даного дослідження наголосимо на необхідності визначення способів залучення нових учасників до діяльності мережі:

- зовнішні винагороди (професійні, громадські тощо);
- внутрішні винагороди (створення теплих взаємостосунків між усіма членами ІШМ, визнання значущості кожного в мережі, надання важливого значення особистому відвідуванню зустрічей, спільне прийняття рішень та спільне планування діяльності й розвитку мережі). На думку дослідників, ефективнішим буде залучення до участі в мережі там, де переважають внутрішні винагороди (Wohlstetter, Malloy, Chau and Polhemu, 2003).

Логіка даної наукової розвідки вимагає звернення уваги на постать фасилітатора, зокрема на ролі, які він виконує у межах мережі. На нашу думку, такі ролі можна, по-перше, класифікувати на внутрішньо-шкільні та міжшкільні у межах мережі. Внутрішньо-шкільні ролі можна визначити таким чином:

- отримання інформації в межах мережі та поза нею й поширення її всередині школи;
- ініціювання та підтримка змін організаційної структури та культури школи, що відповідають цілям мережі;
- посередництво між членами шкільного колективу та іншими членами мережі.

У міжшкільному просторі функції фасилітатора мають такий зміст:

- отримання та поширення інформації у межах мережі, тобто виконання ролі інформаційного брокера;
- ініціювання та підтримка змін організаційної структури та культури в межах мережі;
- посередництво між членами шкільного колективу та членами мережі.
- посередництво між зовнішніми організаціями, причетними до діяльності мережі та учасниками всередині мережі;
- агенти своїх шкільних округів.

Далі звернемося до аналізу й характеристики особливостей взаємодії між учасниками мережі. Ми розглядаємо мережеву

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

взаємодію як взаємовигідне об'єднання організацій для розвитку кожної з них та досягнення соціально значущої мети.

Теоретик мережевого суспільства та мережевих структур у різних сферах суспільного життя М. Кастельс виокремив три напрями розвитку мережевого підходу, які активно розвиваються в даний час:

- мережева взаємодія як результат розвитку інформаційних мережевих технологій;
- мережева взаємодія як спосіб адаптації організацій до конкуренції в інформаційному суспільстві;
- мережева взаємодія як форма реалізації маркетингових комунікацій (Castells, 2000, с. 15).

Зауважимо, що перший напрям широко представлено в роботах західних науковців (Burt, 1980; Camarinha-Matos and Afsarmanesh, 2005; Farillo, 1988; Ford, Gadde, Hakansson, Snehota, 2003), а також не є цілком придатним для даної наукової розвідки, тому докладніше зупинимося на другому і третьому напрямках.

Мережева взаємодія як спосіб адаптації організацій до конкуренції в інформаційному суспільстві спрямована на аналіз внутрішньо-організаційних і міжорганізаційних мережевих структур. Вважається, що позиція окремої організації в мережі визначається кількістю та силою наявних у неї зв'язків з іншими учасниками мережевої взаємодії.

Мережева взаємодія, на думку М. Кастельса, виступає формою реалізації маркетингової комунікації. З комунікативної точки зору, мережа є комплексом комунікативних акторів (у контексті даного дослідження освітніх установ різного типу й виду) та їх взаємозв'язків. Згідно з домінуючою в науковому співтоваристві позицією, «деякі актори важливіші, ніж інші, але, тим не менш, вони всі необхідні до того часу, поки знаходяться в мережі» (Castells, 2006). У контексті даної роботи освітні установи мережі посилюють власну важливість за допомогою накопичення більшої інформації та більш ефективного її використання.

Як зазначає Р. Хеггінс, механізм мережевої взаємодії заснований на принципі синергетики (незамкненості, гомеостатичності, динамічної ієрархічності, нелінійності). Розуміючи мережу як саморегульовану систему та таку, що саморганізується, він визначає етапи такої взаємодії: 1) введення цілі-аттрактора (від англ. Attract - залучати, притягати) як програми розвитку об'єктів мережевої взаємодії, що змінює стан кожного об'єкта в єдиному прагненні до досягнення мети; 2) виявлення динамічних зв'язків, що відображають

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

рух взаємодії згідно з цілями; 3) вибір напрямку руху в біфуркаційних (переломних) точках (Haggins, 2000).

Відтак, науковець підсумовує, що мережева взаємодія надає суб'єктам можливості вибору методів, способів дій для досягнення мети, забезпечує постійний розвиток через обмін інформацією (там само).

Аналіз діяльності мережевих освітніх структур дозволив виділити такі функції мережевої взаємодії:

- ціннісно-смілова (визначення мети);
- організаційно-педагогічна (процес підготовки кадрів);
- експертно-моніторингова (контроль проміжних і підсумкового результатів);
- аналітико-прогностична (перспективне планування на основі аналізу);
- безперервно-розвиваюча (пошук інновацій) (Churchill, Girgesohn, Nelson Lee, Lee Alison, 2004).

Цінним для даної наукової розвідки є твердження про те, що мережеві партнери рухаються до однієї мети й вирішують спільні завдання, однак при цьому істотно впливають один на одного.

Проведене дослідження дає змогу наголосити на тому, що інноваційна шкільна мережа є складною системою, а ефективність взаємодії в її межах залежить від декількох чинників:

- важливість поставленої мети для кожного суб'єкта;
- кількість і якість використовуваних у процесі вирішення завдань ресурсів;
- термін існування мережі (Barabasi, 2002).

Таким чином, у результаті аналізу сутності та функцій мережевої взаємодії зацентруємо увагу на відмінностях взаємодії у мережевій структурі та немережевій (вертикально-ієрархічно побудованій) структурі (організації), представлених у вигляді таблиці 5.2

Таблиця 5.2

Відмінні характеристики взаємодії у мережевій структурі (організації) та немережевій (вертикально-ієрархічно побудованій) структурі (організації)

Мережева взаємодія	Немережева взаємодія
У центрі знаходиться суб'єкт і подія	У центрі знаходиться інформація
взаємодія передбачає орієнтацію на вирішення завдань та ініціюється особами або організаціями, для яких така взаємодія є актуальною потребою	Організовується й функціонує нормативно, регламентується ззовні, а не всередині себе

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Важливим у контексті визначення процесуальних засад діяльності інноваційних шкільних мереж є з'ясування принципів мережевої взаємодії. У результаті аналізу наукової літератури з проблеми дослідження та діяльності ІШМ США нами було виокремлено певну сукупність особливостей організації мережевої взаємодії в ІШМ як структурі, що керується трансформаційним підходом до організації своєї діяльності (див. табл. 5.3).

Таблиця 5.3

Принципи мережевої взаємодії в ІШМ

Особливість	Характеристика
Спільність мети	У мережевій взаємодії учасники шкільних об'єднань прагнуть до об'єднання ресурсів (матеріальних, інтелектуальних), щоб домогтися бажаного результату, спрямованого на досягнення позитивної трансформації мережі в цілому та кожного її члена зокрема
Взаємна відповідальність	Суб'єкти мережевої взаємодії (школи-учасники ІШМ) можуть визначати зміст і характер власної діяльності за умови використання ресурсів, однак несуть спільну відповідальність за результат взаємодії – якість навчання
Добровільність	Суб'єкти самостійно визначають структуру, зміст, форми взаємодії в межах здійснення освітнього процесу за розробленими планами
Актуальна потреба	Освітнє середовище розширюється, виходячи з актуальних потреб усіх суб'єктів взаємодії з метою вирішення конкретного завдання
Адаптивність	Обмін інформацією, своєчасне реагування на зовнішні та внутрішні зміни
Модельованість	Можливість представити середовище у вигляді будь-якої моделі залежно від структури й цілі
Послідовність	Встановлення мережевої взаємодії всередині освітнього середовища

У процесі діяльності інноваційної шкільної мережі відбувається занесення знань окремих учасників до корпоративної бази даних з метою широкого використання всіма членами мережі. Позитивно, що знання в мережі не просто зберігаються, але й розвиваються. Вважаємо, що мережа є джерелом своєї рідної синергетичної ренти для її членів, що створюється в процесі обміну ресурсами, який не може бути створений кожною окремо взятою організацією.

Слід зазначити, що в процесі мережевої взаємодії заклади освіти – члени мережі акумулюють, створюють, інтерпретують і ретранслюють інформацію мережевими каналами комунікації. Базовою характеристикою мережевої взаємодії вважаємо активний і тривалий

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

контакт конкретних організацій. При цьому «підключення» до мережі є критерієм зростання життєздатності організації, а інтенсивність обміну інформацією всередині мережі – критерієм зростання її впливу. Активна, плідна тривала комунікація членів мережі надає їй такої перспективи, як сталість, тобто тривалість у часі. Стале мережеве освітнє співтовариство має, у свою чергу, низку властивостей, які формують основу для розвитку довгострокових мережевих комунікацій:

- широка популярність і позитивна репутація конкретних освітніх установ у потенційних учасників мережі;
- стабільність позицій членів мережі в освітньому просторі;
- постійний обмін інформацією між партнерами по інноваційному проекту;
- наявність унікальної технології або інтелектуального продукту в конкретних установах мережі;
- наявність особистих зв'язків між освітніми установами.

Відповідно, основними процесуальними засадами розвитку інноваційної шкільної мережі на сучасному етапі їх діяльності є:

- інтеграція освітніх установ на основі використання методів і технологій безперервного навчання;
- розвиток інноваційного освітнього середовища закладів освіти;
- формування гнучкої структури закладу освіти й управління освітнім процесом;
- створення підходів до формування єдиної системи контролю якості освіти для членів мережі;
- розвиток інформаційної взаємодії з метою активного залучення в партнерство освітніх установ усіх рівнів, що дозволяє сприяти постійному розширенню інноваційної шкільної мережі (Самойлова, 2019).

Отже, аналіз наукової літератури (Networks for learning and development across school education) дав змогу стверджувати, що мережі – це не статичні а динамічні структури, у яких діяльність спрямовується на реалізацію послідовної сукупності цілей і органічно розвивається. Мережі в ідеалі повинні прийняти цільові орієнтири як відправну точку для інформування про процес і підтримуючу структуру, хоча іноді спочатку повинні бути визначені процес або структура. Проте, слід наголосити, що кожна складова процесу мережування може бути переглянута й відрегульована та має циклічний характер (див. Рис. 5.7):

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

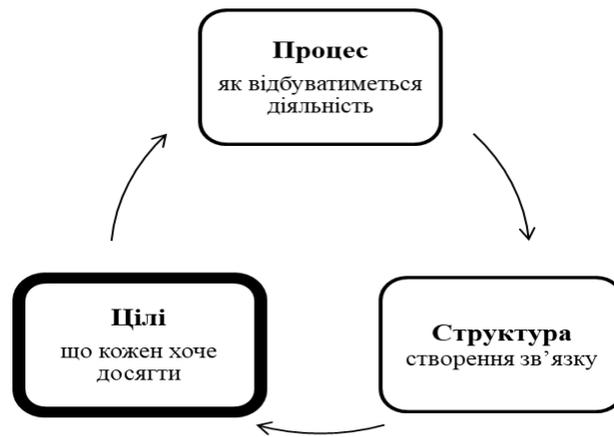


Рис. 5.7. Цикл мережевої взаємодії (Networks for learning and development across school education)

Як представлено на рис. 5.8, основними елементами мереж, що складаються з різних теоретичних моделей, є такі:

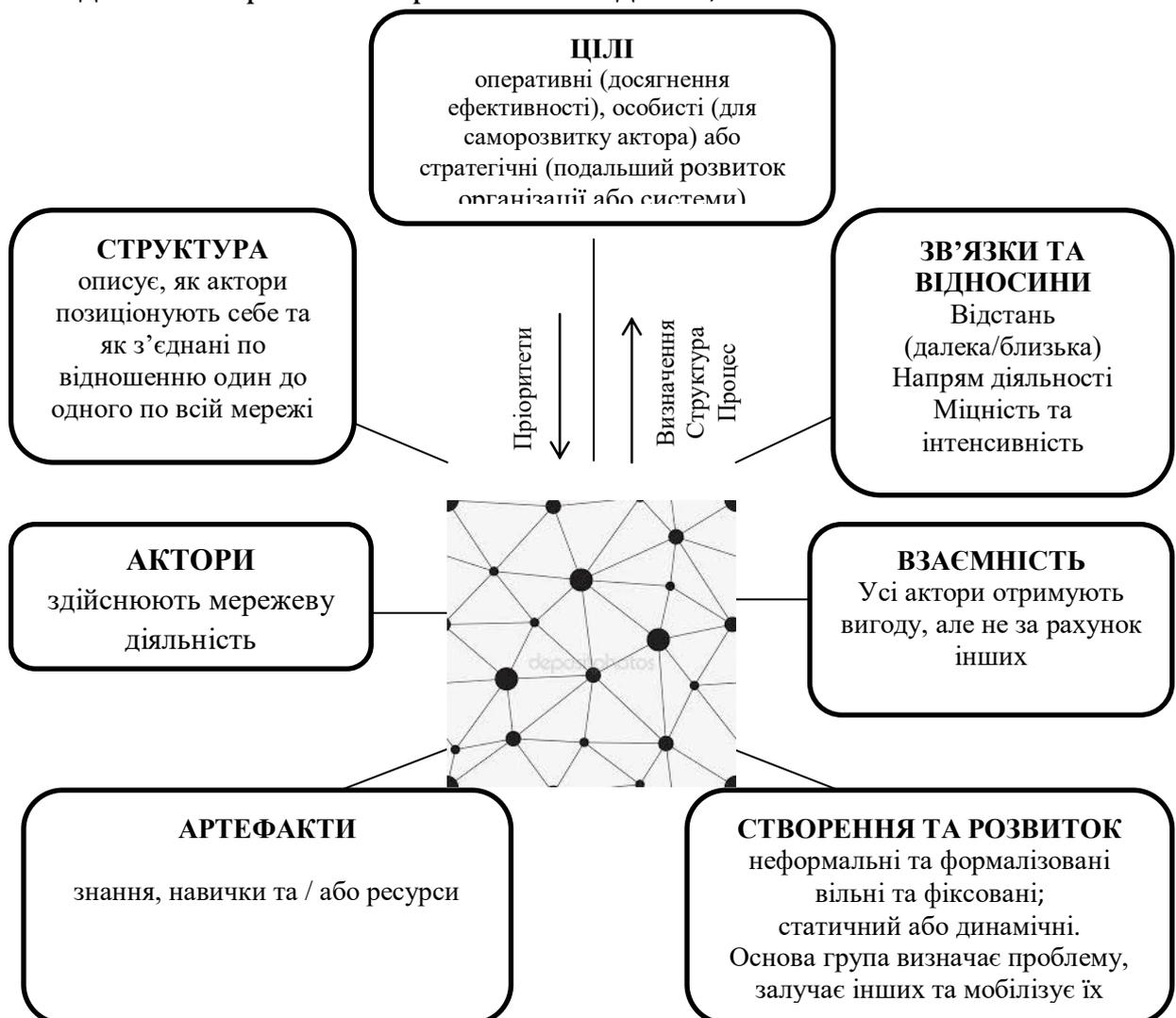


Рис. 5.8. Структурні елементи інноваційної шкільної мережі (Networks for learning and development across school education)

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

цілі: поділяються та підтримуються учасниками мережі та є бажаними результатами спільної діяльності. Визначені цілі зумовлюють пріоритети для дій, а також необхідну структуру. Цілі можуть бути оперативними (досягнення ефективності), особистими (для саморозвитку актора) або стратегічними (подальший розвиток організації або системи). Цілі є способом оперативної роботи щодо спільного результату або «бачення», що об'єднує учасників у їхніх цінностях, до яких вони прагнуть;

актори: суб'єкти освітньої діяльності, що здійснюють мережеву діяльність та взаємодію. На їх поведінку може впливати професійна роль, позиціонування в мережі (в тому числі, чи вони включені в групи, про які йшлося вище), їхні стосунки (зв'язки) з іншими учасниками та їхнє відчуття корисності мережування для власних та спільних організаційних інтересів;

зв'язки та відносини: структурні зв'язки та відносини між суб'єктами. Вони можуть бути різними за змістом та інтенсивністю. Мережі можуть дозволити зв'язкам розвиватися в одному або обох напрямках. Між двома учасниками може бути більше одного з'єднання (рис. 5.9);

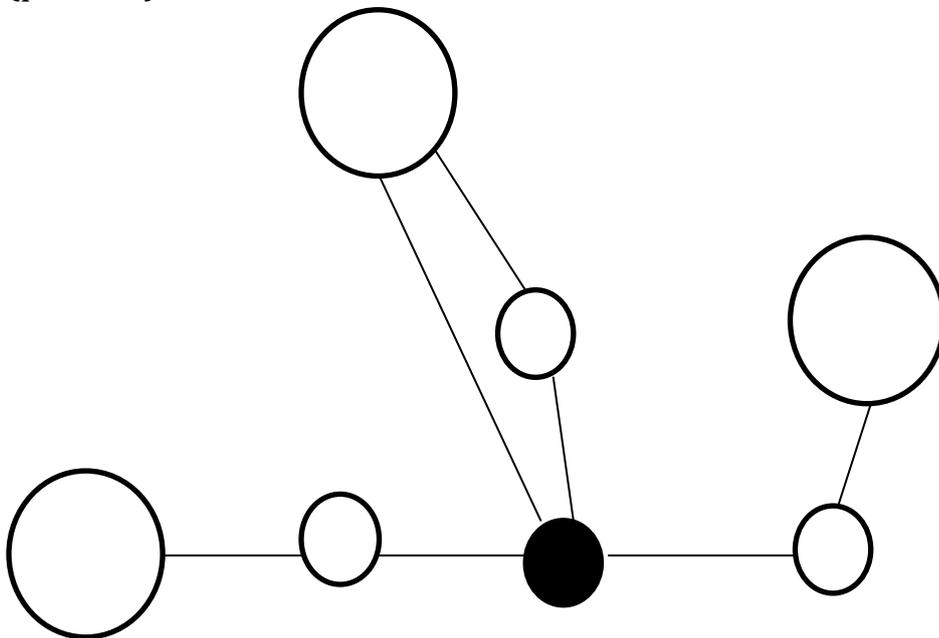


Рис. 5.9. Можливі зв'язки та відносини

структура: визначає, як актори позиціонують і з'єднані по відношенню один до одного в усій мережі. Існує багато різних структур, що визначають контроль, інформаційний потік і спроможність викликати зміни, які відбуваються по-різному,

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

наприклад: централізовано, децентралізовано, дистрибутивно, лінійно тощо (рис. 5.10);

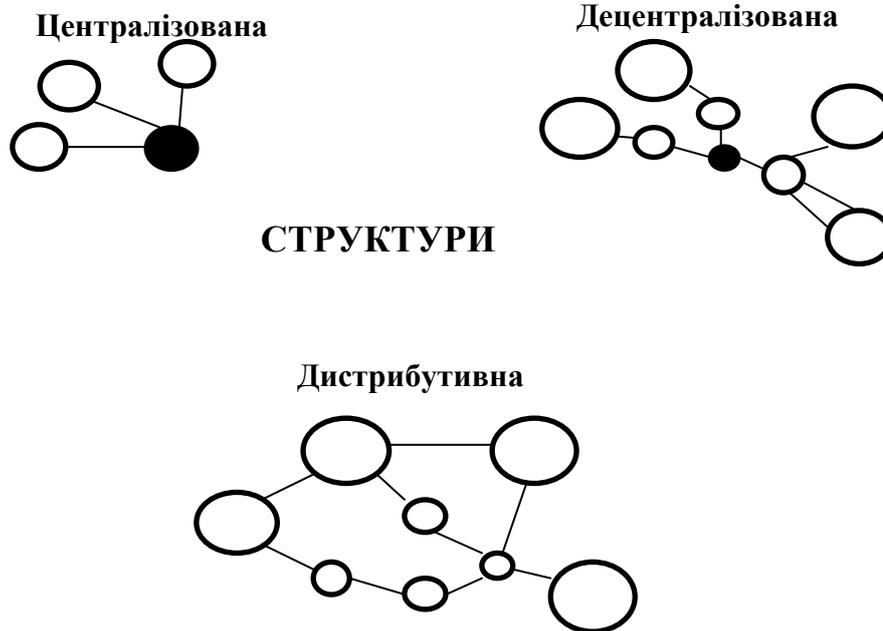


Рис. 5.10. Типи структури інноваційних шкільних мереж

артефакти: знання, навички /та або ресурси, що розподіляються в усій мережі з метою здійснення діяльності та досягнення цілей.

створення та розвиток: Мережі можуть бути неформальними й формалізованими (у системі освіти); вільними (у своїх зв'язках) і більш фіксованими; більшою мірою статичними або динамічними; тимчасовими або сталими. В усіх варіантах виникає проблема отримання доказів із мережевої діяльності для оцінки її ефективності та визначення подальших цілей і будь-яких змін.

взаємність: мережева згуртованість і ефективність залежать від усіх акторів, які визнають цінність того, щоб бути її частиною. Усі актори отримують вигоду, але не за рахунок інших.

Таким чином, ґрунтуючись на сформульованих вище положеннях, висловлюємо переконання, що у складних системах шкільної освіти мережі можуть розглядатися як ефективний підхід до розв'язання широкої сукупності завдань, до яких, передусім, відносимо такі:

- вирішення складних проблем;
- підтримка горизонтального прийняття рішень щодо розв'язання означених проблем;
- розподіл відповідальності за прийняті спільно рішення;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- ефективний розвиток інновацій;
- створення синергії між зацікавленими сторонами;
- сприяння обміну знаннями й поширення ефективних практик;
- розвиток системи неперервного професійного розвитку вчителів;
- підтримка розвитку соціального капіталу шкіл;
- оптимізація використання інтелектуальних, інформаційних, часових та фінансових ресурсів;
- посередництво між різними рівнями освітньої системи.

Вважаємо за необхідне виокремити основні умови ефективного управління мережевою взаємодією, а саме:

- перетворення загальних цілей роботи за проектом мережі на конкретні цілі й завдання учасників мережевої взаємодії;
- позиціонування діяльності учасників мережі відносно поставлених цілей;
- визначення ставлення закладу освіти – учасника мережевої взаємодії щодо поставлених перед ним цілей і завдань;
- визначення шляхів приведення стану учасників мережі у відповідність з поставленими цілями й завданнями шляхом зміни умов і механізмів ресурсного забезпечення їх діяльності;
- формування та прийняття дистрибутивної моделі управлінських рішень (Самойлова, 2019).

Важливою для розгляду процесуальних засад діяльності інноваційних шкільних мереж є характеристика інфраструктури мережі. Модель формування інфраструктури інноваційної шкільної мережі представлено на рис. 5.11.

Так, у ході дослідження виявлено, що розбудова доцільно організованої інфраструктури мережі є важливим засобом, що забезпечує розвиток процесів самоорганізації суб'єктів мережевої взаємодії. Інфраструктура передбачає наявність організаційних умов (науковий супровід, інформаційне забезпечення, кадровий потенціал, матеріали та фінансові ресурси) і суб'єктів (окремі особи, групи, організації), що забезпечують виконання інноваційних проектів у сфері освіти на високому рівні координації цілей та інтеграції всіх видів ресурсів, що досягається за допомогою формування внутрішнього інформаційного простору мережі й приводить у результаті до створення колективних об'єктів інтелектуальної власності, інноваційних продуктів освітньої діяльності та збільшення позитивного екстернального (зовнішнього) ефекту (Самойлова, 2019).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

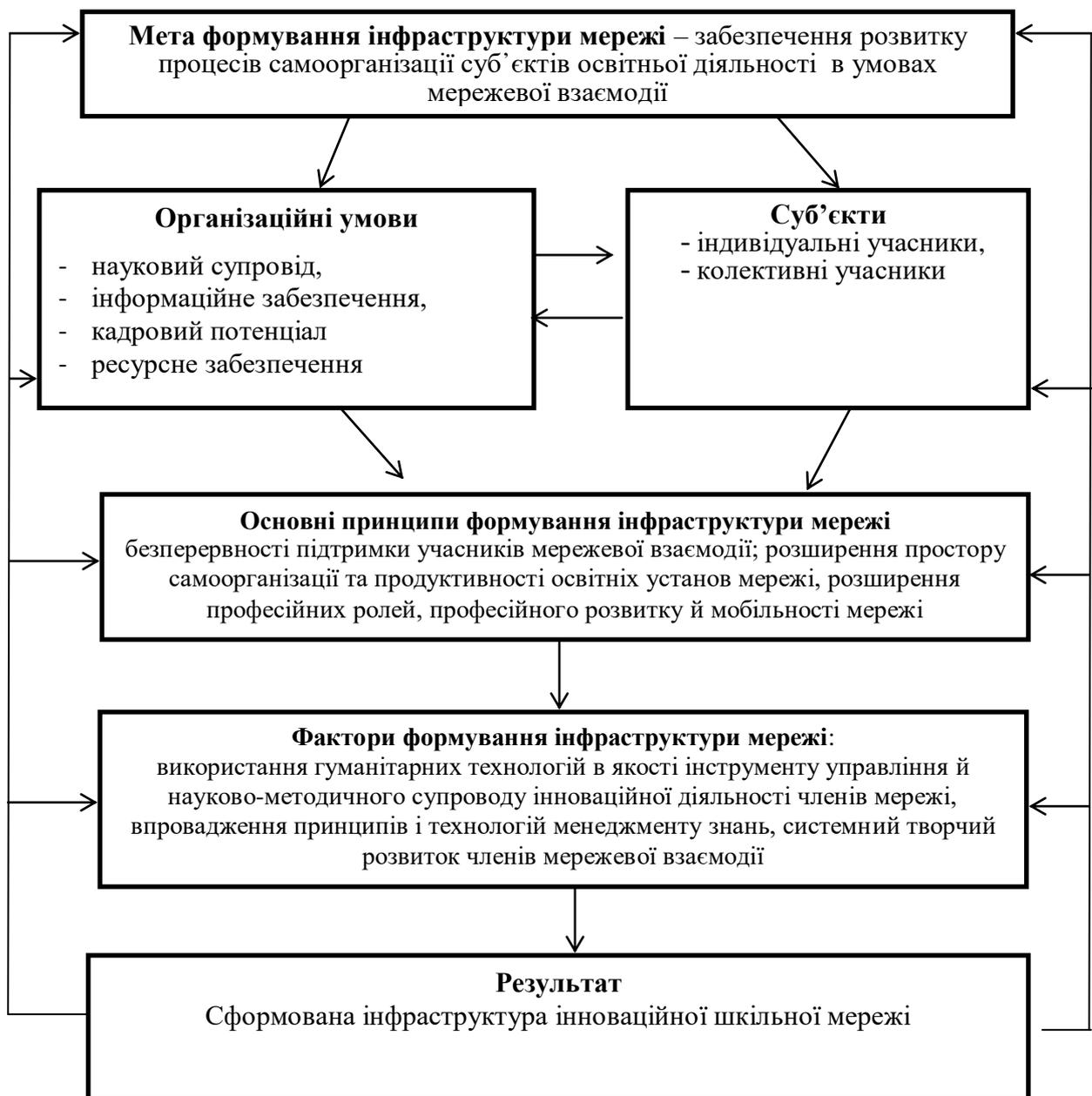


Рис. 5.11. Модель формування інфраструктури ІШМ (Самойлова, 2019).

Охарактеризуємо більш детально організаційно-змістові умови формування ефективної інфраструктури інноваційної шкільної мережі. На наш погляд, до таких умов слід віднести:

- створення середовища ініціативної взаємодії членів мережі, що забезпечує розширення простору саморозвитку конкретних освітніх установ;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- формування відкритої інформаційної інфраструктури інноваційної діяльності, що забезпечує комунікаційну (передача, зберігання й обробка інформації) і комунікативну (інтелектуальне спілкування, обмін смислами, емоціями й цінностями) підтримку колективної співтворчості суб'єктів мережі та їх взаємодії із зовнішнім середовищем;

- організацію підготовки педагогічних команд до продуктивної інноваційної діяльності через проведення навчальних сесій, що забезпечує послідовність етапів траєкторії професійного розвитку суб'єктів мережевої взаємодії (Самойлова, 2019).

До основних принципів формування інфраструктури інноваційної шкільної мережі відносимо принципи безперервності підтримки учасників мережевої взаємодії, розширення простору самоорганізації та продуктивності освітніх установ мережі, розширення професійних ролей і командного навчання й мобільності мережі.

Серед основних факторів формування інфраструктури інноваційної шкільної мережі, на нашу думку, слід виокремити такі, як: використання інноваційних технологій як інструменту управління й науково-методичного супроводу інноваційної діяльності членів мережі, впровадження принципів і технологій менеджменту знань, системний творчий розвиток членів мережевої взаємодії.

Важливим, на наш погляд, є визначення відповідальності конкретних освітніх організацій у процесі інноваційного проектування та виявлення своєрідних центрів відповідальності. Аналіз розподілу обов'язків членів мереж, що стали предметом нашого розгляду, дозволив визначити провідні характеристики координаційних рад, що діють у межах мереж. Відтак, їх основними функціями є такі:

- організація роботи з генерування й відбору інноваційних розробок;
- відстеження стратегічних інноваційних орієнтирів;
- методичне керівництво;
- розгляд і підготовка для затвердження інноваційних проектів;
- виявлення позитивних і негативних відхилень від затверджених орієнтирів інноваційного розвитку.

На розвиток викладених вище положень зазначимо, що координаційні ради, як правило, складаються з різноманітних груп, а саме:

- група підвищення інноваційної активності, що забезпечує формування інтелектуального капіталу мережі у вигляді нематеріальних активів;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- група визначення стратегічних інновацій, яка відповідає за селекцію наукових ідей з позиції корпоративної конкурентоспроможності;

- група оцінювання інноваційних проектів, що працює для формування портфеля інноваційних проектів і об'єднання освітніх організацій у межах конкретного проекту;

- група нарощування інноваційного потенціалу, яка відповідає за методичний супровід реалізації проектів;

- група забезпечення інноваційних процесів, завданнями якої є відстеження ходу реалізації проектів у межах мережі (Самойлова, 2019).

Таким чином, у межах діяльності робочих груп, які можна розглядати як своєрідні центри розподіленої відповідальності, здійснюється організаційне забезпечення розробки й реалізації інноваційних процесів, що мають інтерес для членів мережевої взаємодії. Розподіл цілей і завдань інноваційного розвитку між групами дає змогу створити організаційні можливості для реалізації інноваційних проектів і здійснення їх підтримки.

Організаційне забезпечення інноваційного розвитку шкільної мережі зображено на рис. 5.12.

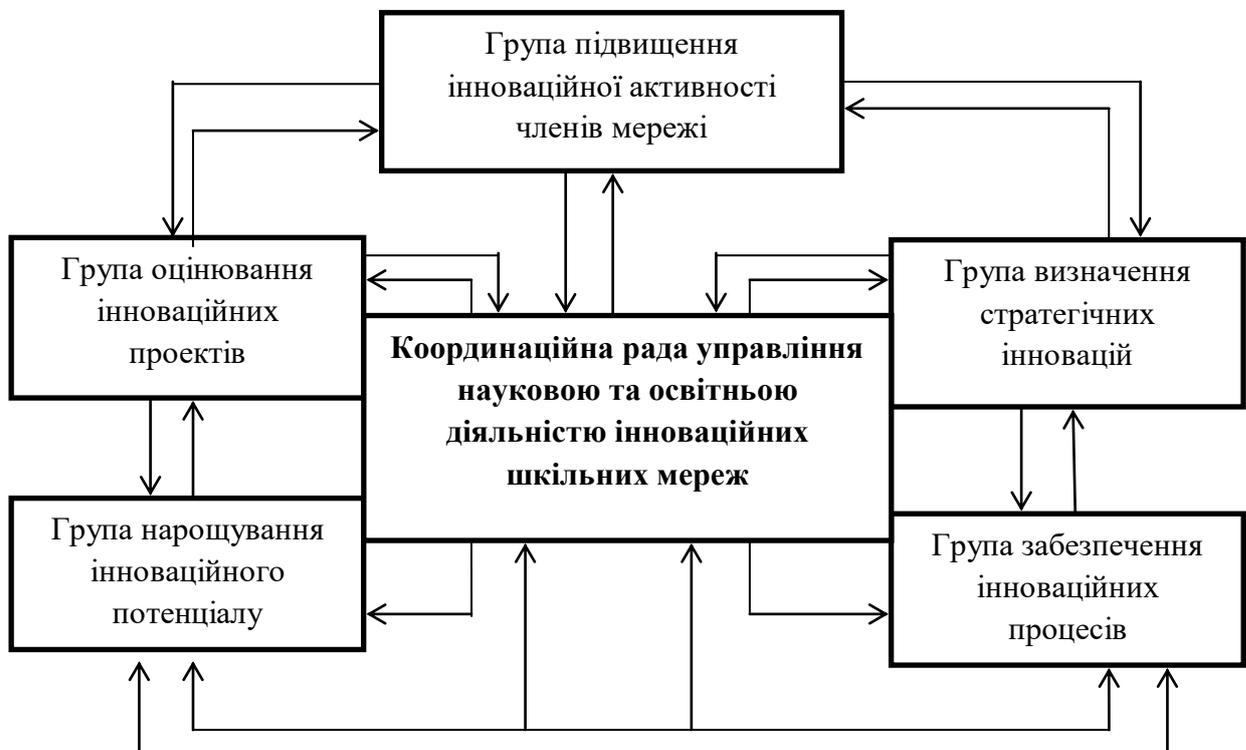


Рис. 5.12. Організаційне забезпечення інноваційного розвитку шкільної мережі (Самойлова, 2019).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

У цілому, серед основних інструментів розвитку інноваційних процесів у закладах освіти, що входять до інноваційної шкільної мережі, слід, на наш погляд, виокремити такі:

- реалізація системи заходів із проектування сильної організаційної культури;
- створення горизонтальних структур управління на основі самоврядних тимчасових творчих колективів і делегування їм повноважень;
- розширення застосування затребуваних форм мотивування суб'єктів освітньої діяльності;
- розвиток інформаційної культури учасників взаємодії, тобто вміння цілеспрямовано працювати з інформацією, присутньою в мережі, і використовувати для її отримання й передачі інформаційні технології;
- саморозвиток членів педагогічного колективу на основі навчання й самонавчання (Самойлова, 2019).

Важливим засобом поширення інформації в мережі виступає її інформаційний портал, на якому акумулюються результати колективної інтелектуальної діяльності у формі структурованої сукупності узгоджених управлінських рішень і їх підстав, звернення до яких забезпечує більш ефективну роботу учасників мережі. Аналіз та порівняння структури та змісту інформаційних порталів інноваційних шкільних мереж, що стали предметом нашого розгляду, дозволяє резюмувати, що вони виконують такі функції:

- моніторинг змін зовнішнього та внутрішнього середовища інноваційної шкільної мережі;
- виявлення проблемних ситуацій;
- пошук рішення виявленої проблеми;
- зберігання отриманої інформації по знайденим рішенням.

Встановлено, що головним ресурсом розвитку інфраструктури мережі є кадри – педагоги й керівники, здатні створювати нововведення, реалізовувати їх і управляти їх просуванням у масову практику. У зв'язку з цим особлива увага приділяється дослідженням можливостей розширення професійних ролей педагогів інноваційної шкільної мережі в інтересах зростання мотивації й подолання їх емоційного вигорання, організації навчання учасників мережевої взаємодії новим видам діяльності (дослідження, проектування, експертиза, відображення процесів та результатів власної діяльності

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

на інформаційному порталі тощо), створення ситуацій необхідності оформлення результатів власної інноваційної діяльності у вигляді готових до використання та поширення науково-методичних продуктів, участі в професійних конкурсних заходах, підготовки керівників закладів освіти – учасників мережі до управління інноваційними процесами, формування й розвитку інтелектуального потенціалу й соціального капіталу освітніх установ, співпраці з педагогами-новаторами, які складають важливий інтелектуальний ресурс інноваційного розвитку закладу освіти.

У даному контексті підкреслимо тенденцію до трансформації функцій учителя та вимог до його професійної підготовки. Змінюються вимоги до особистості вчителя, особливості професійно-педагогічної підготовки в умовах діяльності інноваційних шкільних мереж (ІШМ), оскільки вчитель виступає менеджером інноваційних процесів у сфері освіти, а це передбачає володіння певними управлінськими компетентностями. Неперервний професійний розвиток учителів став обов'язковою умовою їхньої успішної діяльності.

Розглянемо більш детально організаційні та змістові особливості професійного розвитку вчителів в умовах діяльності інноваційних шкільних мереж. До таких особливостей відносимо:

- постійну систематичну роботу провідних фахівців мережі з учительським складом;
- розробку різноманітних варіантів професійного розвитку вчителів мережі (зібрання невеликими групами разом із наставником для спільного планування уроків; демонстраційні уроки з учнями й подальші зібрання з колегами-вчителями для обговорення; індивідуальні або невеликі групові зібрання з керівниками шкіл тощо);
- створення короткотермінових (трьох- або п'ятиденних) «асоціацій», що здійснюють змістовий курс навчання та інструкційні стратегії для вчителів і керівників шкіл на такі теми, як оцінювання, використання інформації тощо;
- проведення короткотермінових (п'ятиденних) навчальних експедицій для вчителів, що використовується як форма професійного розвитку – модель «учитель як учень» (teacher-as-learner-model);
- організація дводенного семінару для педагогів, яка дає можливість здійснювати доцільно організоване спостереження за діяльністю найбільш успішних шкіл мережі;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- проведення національних конференцій, до програми яких входять інтерактивні майстер-класи, структуровані дискусійні групи й регіональні зібрання; відвідування шкіл – членів мережі;

- розробка програми професійного он-лайн розвитку (складається з 3-х он-лайн курсів різних рівнів складності: «Прискорення», «Міцне знання» й «Академічна відповідність». Курс «Прискорення» створений з метою ознайомлення учасників з організаційними засадами роботи інноваційної шкільної мережі. Цей курс сприяє діалогу/дискусії та критичному осмисленню цінностей мережі. У процесі вивчення другого курсу – «Міцне знання» – учасники аналізують власну викладацьку діяльність у ході дискусій, обговорення позитивних і негативних сторін власних уроків. Третій курс – «Академічна відповідність» – спрямований на допомогу вчителям визначити рівень відповідності цілям та завданням мережі у виборі стратегій, що ведуть до вдосконалення навчальної практики);

- наявність команди допомоги школі й учителям, що дає можливість детально ознайомитися з принципами роботи мережі, зрозуміти особливості ефективної побудови власного навчального плану; спільно проаналізувати інформацію про досягнення учнів з метою визначення подальших шляхів удосконалення освітнього процесу;

- проведення дистанційних конференцій і вебінарів, що передбачає організацію зустрічей, семінарів та інших заходів за допомогою Інтернету з метою професійного навчання й обміну інноваційним досвідом;

- діяльність національних центрів або інститутів, що забезпечують навчання й підтримку учасників мереж різних рівнів, зокрема вчителів з різних предметних галузей (Самойлова, 2019).

Аналіз Інтернет-сайтів ефективних шкільних мереж США дозволяє зробити висновок, що для успішної роботи в таких освітніх об'єднаннях педагог повинен володіти навичками комунікації та вміння ефективно працювати з великою різноманітністю людей; уміти планувати, втілювати й оцінювати результати близьких та далеких цілей; бути здатним концентрувати зусилля та встановлювати пріоритети у своїй роботі задля досягнення запланованого результату тощо. Отже, щоб бути успішним, педагогові слід володіти як підприємницькими, соціальними, академічними, так і загальними компетентностями, тобто

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

навичками розв'язання проблем, роботи в команді, вміння управляти складною ситуацією. До того ж, необхідна цифрова грамотність, оскільки підготовка сучасного педагога в добу інформаційних технологій неможлива без достатнього рівня володіння сучасними технологіями, що дають доступ до засобів зв'язку та інформаційних мереж (Сбруєва, 2012; Чистякова, 2012; Самойлова, 2019).

Для досягнення повноти розгляду процесуальних засад діяльності ІШМ вважаємо за доцільне подати у нашій роботі результати дослідження, подані на спеціалізованій міжнародній Інтернет-платформі з питань інноваційного розвитку освітніх систем, експертами якої було проведено опитування освітян щодо їх ставлення до шкільних мереж і партнерства суб'єктів інноваційної освітньої діяльності (Poll on school networks and partnerships). В опитуванні взяло участь 365 респондентів. Питання, запропоновані для дослідження, подано в Додатку Д. Цінними для осмислення предмета нашого наукового пошуку вважаємо, з поміж інших, такі питання «Наскільки Ви погоджуєтеся з поданими далі твердженнями про шкільні мережі?» та «Які типи мереж є важливими для освітнього процесу та розвитку школи?».

Отже, до першого питання було запропоновано такі твердження:

1. Бути частиною мережі є важливим для всіх шкіл.
2. Вони надають додаткову цінність навчальному досвіду учнів.
3. Вони підтримують професійний розвиток учителів.
4. Вони є частиною стратегічного бачення / плану дій школи.
5. Важко знайти гарну партнерську школу для спільного проекту.
6. Вони є трудомісткими й важко знайти час для участі.
7. Школи конкурують між собою, тому не мотивовані бути в мережі.

Відповіді респондентів подано на рис. 5.13.

На думку респондентів, переваги участі в мережах, як це зазначено в пунктах 1–4, сильно переважають над недоліками, зазначеними в пунктах 5–7. Респонденти погоджуються, що мережа є корисною як для персоналу та його професійного розвитку, так і для учнів з точки зору навчального процесу. Половина опитаних погоджуються з тим, що важко знайти хорошого партнера для спільного проекту. Однак вважаємо, що така проблема не обов'язково стосується тільки «мереж» і більшою мірою –

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

«проектної роботи» в цілому, тобто вважаємо, що можуть існувати різні причини для такого виклику (Poll on school networks and partnerships). Констатуємо, що означена проблема може заслуговувати на подальше дослідження в різних контекстах.

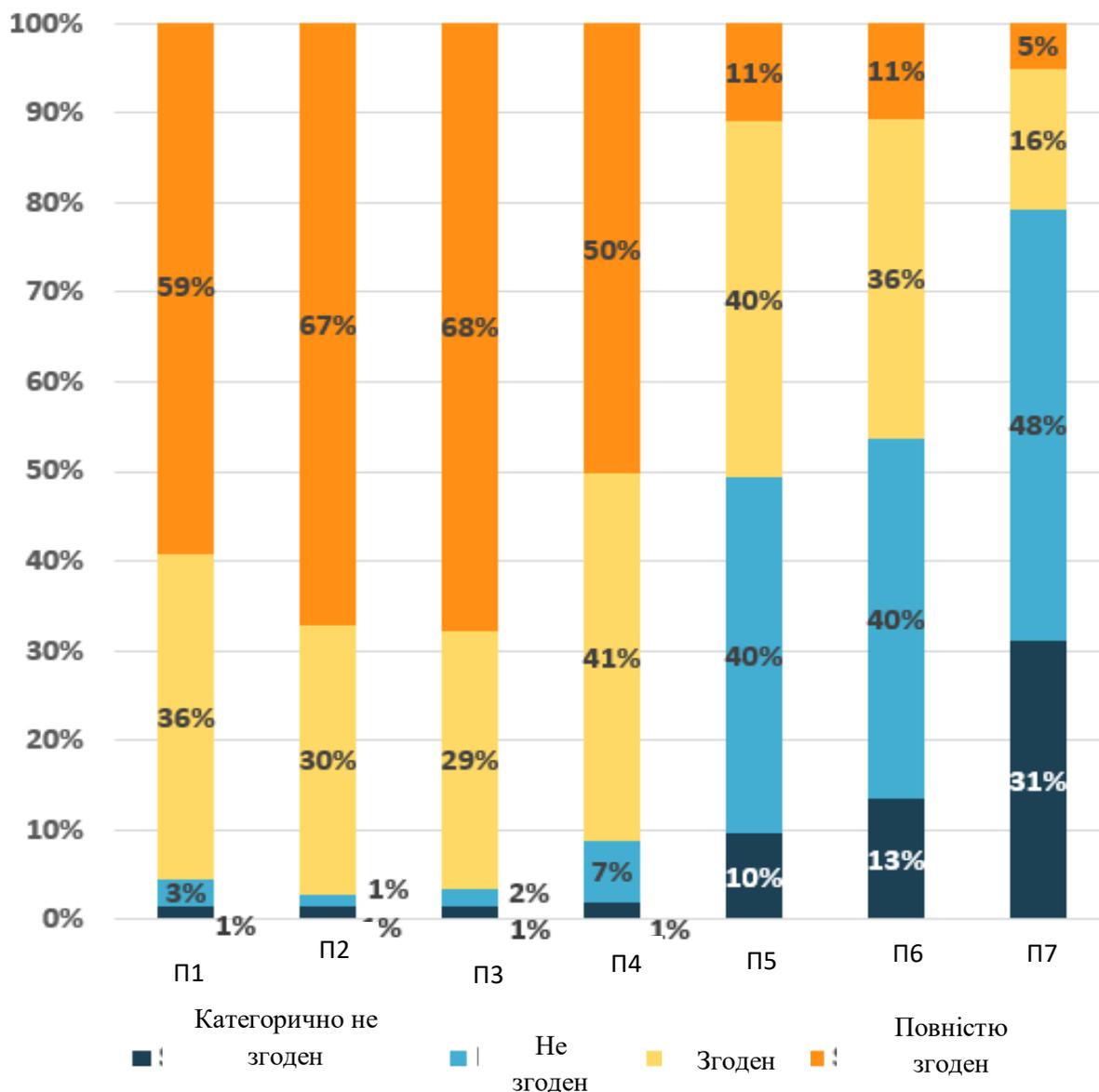


Рис. 5.13. Результати опитування щодо ставлення освітян до діяльності інноваційних шкільних мереж (Poll on school networks and partnerships)

На друге питання розглядуваного нами опитування – які типи мереж і партнерств є найбільш важливими в шкільній освіті? – пропонувалися такі варіанти відповідей (див. рис. 5.14):

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

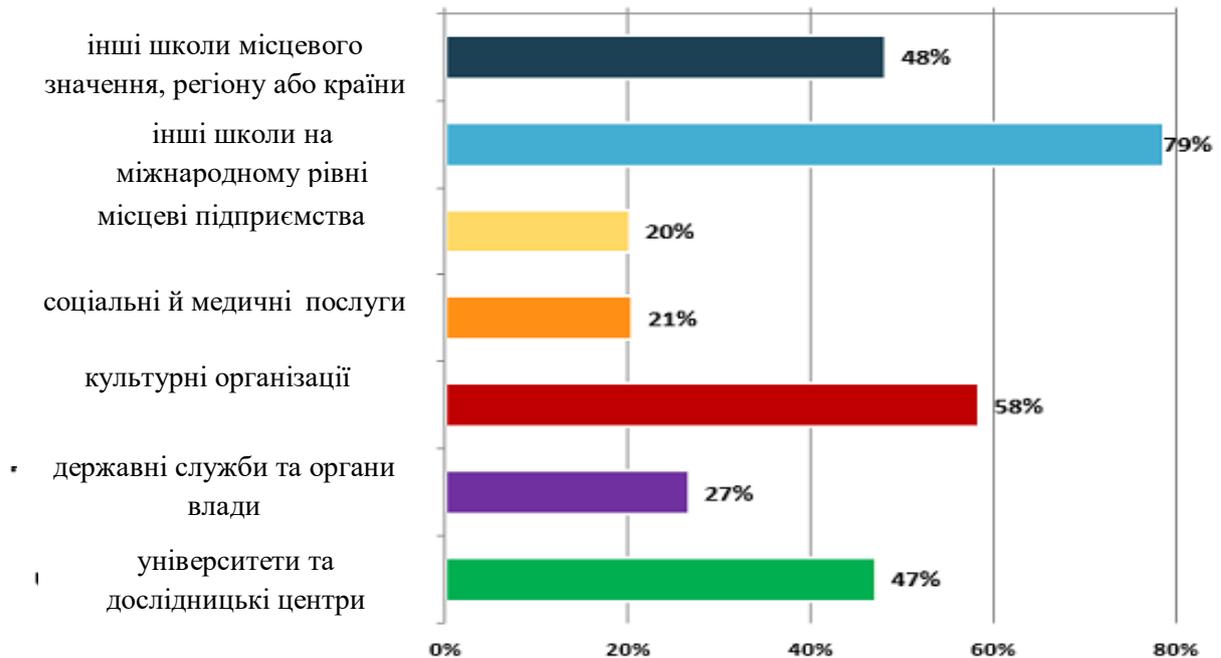


Рис. 5.14. Результати опитування щодо типів важливих суб'єктів партнерств у мережах (Poll on school networks and partnerships) є такими:

- інші школи місцевого значення, регіону або країни;
- інші школи на міжнародному рівні;
- місцеві підприємства;
- соціальні та медичні послуги;
- культурні організації (наприклад, музеї, художні галереї, театри, спортивні клуби);
- державні служби та органи влади (наприклад, поліція, пожежна служба, міська рада);
- університети та дослідницькі центри.

Відповіді на дане запитання відображають розуміння цінності зв'язків у процесі мережування закладів освіти з іншими суб'єктами партнерств. Так, найціннішими, на думку респондентів, є зв'язки з іншими школами на міжнародному рівні. Наголошується також на думці респондентів стосовно важливості пов'язувати школи з культурними організаціями. Несподіваним для тих, хто працює в досліджуваній нами сфері, є відносно нижча оцінка цінності зв'язків з місцевими підприємствами та соціальними / медичними службами.

У результаті аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми та практичної діяльності ІШМ США можемо зазначити, що різні види місцевих партнерств можуть бути ефективним способом підвищення якості навчального досвіду, що здобувається як у школі, так

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

і за її межами. Наприклад, співпраця може здійснюватися з місцевими громадськими службами або культурними організаціями, такими як музеї, художні галереї або театри. Крім того, школи можуть мати цінні партнерські відносини з підприємствами та сервісними центрами різної спрямованості, що сприяє реальному професійному досвіду та можливостям профорієнтації для молодих людей у формі відвідувань промислових об'єктів, набуття досвіду роботи та стажування.

Отже, враховуючи все зазначене вище, можемо стверджувати, що шкільні мережі користуються популярністю, і через такі мережі школи примножують свій ресурсний потенціал від надання допомоги один одному у таких сферах, як: інноваційні методики викладання й навчання, професійний розвиток персоналу, розвиток співпраці з місцевою громадою або просто отримання новин від колег і друзів. Шкільні мережі можуть бути збагачуючим досвідом для всіх: учнів, батьків і вчителів (Чистякова, 2012; Самойлова, 2019).

Таким чином, у результаті дослідження, доведено залежність процесуальних засад діяльності ІШМ від таких чинників:

- повноцінне ресурсне забезпечення діяльності інноваційних шкільних мереж;
- врахування особливостей планування й упровадження поліпшень у межах мережі;
- забезпечення необхідного ступеня автономії членів мереж;
- урізноманітнення способів поширення інформації між членами інноваційної шкільної мережі;
- удосконалення структури інноваційної шкільної мережі;
- оптимізація вибору моделей інноваційних шкільних мереж;
- повноцінне здійснення функцій інноваційних шкільних мереж;
- диверсифікація типів мережевої взаємодії;
- формування інфраструктури інноваційної шкільної мережі;
- врахування умов і механізмів управління мережею;
- поширення прогресивного досвіду мережування закладів освіти (Чистякова, 2012; Самойлова, 2019).

Висновки до розділу 5

1. З метою з'ясування процесуальних засад діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії виокремлено та схарактеризовано структурні компоненти, що визначають способи взаємодії суб'єктів ІШМ: 1) цілі та мотивацію утворення та розвитку

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

мереж; 2) «люди в мережі» (професійні функції суб'єктів утворення мереж); 3) спільна діяльність суб'єктів мережі, що забезпечує розвиток соціальних та професійних відносин, а також високий рівень довіри; 4) лідерство, що відповідає інноваційному характеру діяльності ІШМ.

2. Аналіз наукових джерел, присвячених діяльності сучасних ІШМ Великої Британії, дозволив виявити такі підходи до визначення логіки розвитку мережевої взаємодії: 1) розвиток «ниток» та «вузлів» у побудові мережі (К. Армстронг, М. Байтел, Х. Гоулд та ін.), що означає пошук спільних інтересів, розвиток зв'язків та організацію взаємодії суб'єктів у вирішенні спільних проблем; 2) проходження циклів трансформації окремих закладів освіти (груп людей) в інноваційні шкільні мережі, що включає: (1) визначення ініціаторами спільних цілей і мотивуючих факторів щодо створення шкільної мережі; (2) поширення ідей та мотиваційних факторів до участі в мережі на більш широке коло зацікавлених суб'єктів (А. Стотт).

3. Окреслено структурні моделі ІШМ Великої Британії, що набули розвитку у досліджуваній період: 1) мережа централізованого лідерства; 2) мережа підмереж; 3) мережа складених основ; 4) концентричне коло, які дають можливість виявити особливості вузлів і зв'язків усередині мережі й поза нею та визначити роль і місце кожної особи в діяльності мережі, а також особливості взаємовідносин між її учасниками та мережевими групами.

4. З'ясовано, що специфіка структурної побудови та завдань ІШМ Великої Британії спричинили появу нових підходів до управління такими структурами, в основу яких покладено ідеї трансформаційного, дистрибутивного, екзекутивного, кооперованого й мережевого лідерства. Застосування нових управлінських моделей сприяло вирішенню проблеми підвищення ефективності управління як окремими навчальними закладами, так і мережевими об'єднаннями в умовах змін.

5. Системний аналіз наукових розвідок дослідників діяльності ІШМ дав змогу виокремити основні форми діяльності ІШМ Великої Британії: 1) взаємовідвідування вчителями навчальних занять та спільний аналіз їх результатів; 2) спільна дослідна робота; 3) навчання в команді як форма професійного розвитку вчителів та менеджерів; 4) науково-методичні та практичні конференції; 5) консультації й тренування; 6) поширення і популяризація здобутих знань та інформації через друковані матеріали, відео, Інтернет.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

6. Окреслено концепцію успішного розвитку інноваційних шкільних мереж Великої Британії, основними положеннями якої визначено: формування готовності закладу освіти до мережевої взаємодії з метою підвищення ефективності професійної діяльності; залучення зовнішніх партнерів; забезпечення безперервного обміну інформацією, результатами спільної праці; запровадження нормативної бази діяльності вчителів та адміністрації школи в рамках мережевої взаємодії.

7. У контексті виокремлення тенденцій розвитку організації діяльності ІШМ США виявлено особливості планування діяльності освітніх мереж, розвитку їх інфраструктури; виокремлено й охарактеризовано принципи мережевої взаємодії; механізми, характерні для актуальних моделей мережевої взаємодії, способи поширення інформації в мережах; окреслено організаційно-педагогічні умови успішної діяльності ІШМ.

8. Структурно-логічний аналіз матеріалів сайтів ІШМ США, доповідей експертів освітніх і громадських організацій та наукових розвідок американських дослідників ІШМ дозволив констатувати, що плани діяльності мереж є спільним продуктом їх суб'єктів (команд фахівців, що здійснюють управління, інтеграцію, вдосконалення планів); урахують довгострокову та короткострокову перспективи розвитку мережі, передбачуваний результат діяльності мережі та шляхи його досягнення, обов'язки суб'єктів мережі щодо реалізації запланованої діяльності, обсяг спільно використовуваних ресурсів.

9. У результаті системного аналізу визначено й охарактеризовано принципи взаємодії суб'єктів ІШМ (спільність мети, взаємна відповідальність, добровільність входження в мережу, відповідність спільної діяльності актуальним потребам суб'єктів взаємодії, адаптивність до змінюваних умов, послідовність у досягненні цілей).

10. У роботі окреслено механізми мережевої взаємодії (функції колективних (школи, робочі команди) та індивідуальних (фасилітатори, керівники закладів освіти, вчителі, учні) суб'єктів, способи та засоби поширення інформації в мережі (традиційні та інноваційні мережеві канали комунікації), особливості організації взаємодії, способи залучення нових учасників до діяльності мережі, чинники ефективності мережевої взаємодії).

11. Схарактеризовано процес розбудови інфраструктури мережі, що передбачає створення організаційних умов (науковий супровід, кадровий потенціал, інформаційне та ресурсне забезпечення),

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

залучення суб'єктів (окремі особи, групи, організації), які забезпечують виконання інноваційних проектів у сфері освіти на високому рівні координації цілей та інтеграції всіх видів ресурсів, що досягається за допомогою формування внутрішнього інформаційного простору мережі й має результатом створення інноваційних продуктів освітньої діяльності, колективних об'єктів інтелектуальної власності та збільшення позитивного екстернального (зовнішнього) ефекту на локальний, національний та міжнародний освітні простори.

12. Окреслено умови успішної діяльності ІШМ США, а саме: наявність відповідних стимулів вступу до мережі та участі в ній; готовність членів мережі до здійснення інноваційної діяльності; довіра та відданість спільній справі; формування вмінь і навичок співпраці в мережі; ефективне використання ресурсної бази мережі; активна участь усіх членів мережі в управлінні нею.

13. З'ясовано, що тенденціями розвитку ІШМ у США є такі: формування в суб'єктів ІШМ умінь і навичок співпраці в мережі; урізноманітнення та модернізація способів поширення інформації в мережі та в широкому освітньому, культурному та соціальному середовищах; підвищення ефективності використання спільних ресурсів мережі; реструктуризація системи управління закладів освіти та освітніх мереж (перехід від централізованої до децентралізованої, від індивідуальної до дистрибутивної); запровадження моделі розподіленого та трансформаційного лідерства в закладах освіти та ІШМ; запровадження мережевих підходів і технологій в організації системи неперервного професійного розвитку вчителів та шкільної адміністрації.

РОЗДІЛ 6. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ В УКРАЇНІ

6.1. Нормативні засади діяльності інноваційних шкільних мереж України

Сучасний процес реформування системи освіти як сфери соціальної практики українського суспільства започатковано у 90-х рр. ХХ ст. в умовах переходу до державного будівництва й культурного відродження незалежної української держави. Реформування освіти стало пріоритетним напрямом сучасного розвитку суспільства. Підкреслимо, що освітні реформи віддзеркалюють розвиток держави та є важливою складовою її національної безпеки.

У «Національній доктрині розвитку освіти» зазначено, що реформування середньої освіти в Україні передбачає «прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також створення умов для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя» (Національна доктрина розвитку освіти, 2002). У контексті даного твердження зауважимо, що для успішного розвитку освіти слід активно розвивати й поширювати в освітній практиці інновації, серед яких, на нашу думку, є інноваційні шкільні мережі.

У межах даного дослідження розглянемо нормативні, змістові та процесуальні засади діяльності інноваційних шкільних мереж України.

Розуміння нормативних засад діяльності сучасних інноваційних шкільних мереж України вимагає характеристики законодавчої бази системи освіти країни. Важливим питанням у цьому контексті є реформування освіти в Українській державі. Основними законодавчими документами, що регламентують реформування та інноваційний розвиток системи освіти України, є Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») (Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття», 1996), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, 2013), Національна доктрина розвитку освіти (Національна доктрина розвитку освіти, 2002), Закон України «Про освіту» (Закон України «Про освіту», 2017), Закон України «Про загальну середню освіту» (Закон України «Про загальну середню освіту», 1999), Закон «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (Закон «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Україні», 2003), Закон України «Про інноваційну діяльність» (Закон України «Про інноваційну діяльність», 2003), Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, 2000), Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад (Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад, 2002), Концепція нової української школи (Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016) та ін.

Першим з державних документів України, у якому започатковано нормативно-правове забезпечення діяльності ІШМ, стала Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), у якій визначено стратегічні завдання, шляхи реформування освіти в Україні та принципи реалізації Програми. Серед завдань, визначених Програмою «Освіта», цінним для започаткування діяльності інноваційних шкільних мереж є виведення освіти в Україні на рівень розвинених країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад; подолання монопольного становища держави в освітній сфері через створення на рівноправній основі недержавних навчально-виховних закладів; глибокої демократизації традиційних навчально-виховних закладів; формування багатоваріантної інвестиційної політики в галузі освіти (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), 1996).

До основних шляхів реформування освіти розробники Програми відносять такі:

- створення у суспільстві атмосфери загальнодержавного, всенародного сприяння розвитку освіти, неухильної турботи про примноження інтелектуального та духовного потенціалу нації, активізація зусиль усього суспільства для виведення освіти на рівень досягнень сучасної цивілізації, залучення до розвитку освіти всіх державних, громадських, приватних інституцій, сім'ї, кожного громадянина;

- забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень;

- реорганізація існуючих та створення навчально-виховних закладів нового покоління, регіональних центрів та експериментальних майданчиків для відпрацювання та відбору ефективних педагогічних інновацій та освітніх модулів;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- радикальна перебудова управління сферою освіти шляхом її демократизації, децентралізації, створення регіональних систем управління навчально-виховними закладами;

- органічна інтеграція освіти і науки, активне використання наукового потенціалу вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ, новітніх теоретичних розроблень та здобутків педагогів-новаторів, громадських творчих об'єднань у освітньому процесі;

- створення нової правової та нормативної бази освіти (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), 1996).

Принципами реалізації Програми визначено в розглядуваному нами документі такі:

- демократизація освіти, що передбачає децентралізацію та регіоналізацію управління системою освіти з дотриманням найбільш визначальних принципів освітньої політики Української держави, надання автономії навчально-виховним закладам у вирішенні основних питань їхньої діяльності, подолання монополії держави на освіту, перехід до державно-громадської системи управління освітою, у якій особистість, суспільство й держава стануть рівноправними суб'єктами, утворення системи партнерства учнів, студентів і педагогів;

- відкритість системи освіти, що пов'язана з її орієнтованістю на цілісний неподільний світ, його глобальні проблеми, усвідомленням пріоритетності загальнолюдських цінностей над груповими і класовими, інтеграцією у світові освітні структури;

- багатокладність та варіантність освіти, що передбачає створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, засобів навчання і виховання, які відповідали б освітнім запитам особистості; запровадження варіантного компоненту змісту освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу, створення мережі недержавних навчально-виховних закладів (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), 1996).

Продовженням державної освітньої політики у сфері освіти стала Національна доктрина розвитку освіти 2002 р. Важливим аспектом модернізації освіти, про який йдеться в даному державному документі, є управлінська діяльність. У статті 23 Національної доктрини проголошується, що модернізація управління освітою України передбачає: оптимізацію державних управлінських структур, децентралізацію управління; перерозподіл функцій та повноважень

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами; перехід до програмно-цільового управління; підвищення компетентності управлінців усіх рівнів; більш широке залучення до управлінської діяльності талановитої молоді, жінок, а також виховання лідерів у сфері освіти (Національна доктрина розвитку освіти, 2002). У Національній доктрині зазначено, що держава повинна забезпечувати: інноваційний характер навчально-виховної діяльності; різноманітність типів навчальних закладів, варіативність навчальних програм, індивідуалізацію навчання й виховання тощо.

Актуальним документом, що продовжив державну політику модернізації національної системи освіти, стала Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, у якій визначено такі ключові пріоритети:

- оновлення законодавчо-нормативної бази системи освіти, адекватної вимогам часу;

- модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації змісту освіти на цілі сталого розвитку;

- створення і забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, навчальних закладів різних типів і форм власності, різноманітних форм та засобів отримання освіти;

- розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, 2013).

Удосконалення структури системи освіти, згідно з Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, передбачає:

- удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази з метою приведення структури і змісту дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної і вищої освіти у відповідність до європейських стандартів;

- розроблення наукових підходів до ефективної оптимізації мережі навчальних закладів усіх підсистем освіти;

- урізноманітнення моделей організації освіти, зокрема для сільських дітей: створення освітніх округів, ресурсних центрів дистанційного навчання, філій базових шкіл, домашніх шкіл типу «школа-родина», дошкільних навчальних закладів сімейного типу тощо та ін. (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, 2013).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Важливе місце у законодавчому забезпеченні сучасних освітніх реформ посідає Закон України «Про освіту» (2017). У статті 6 Закону України «Про освіту» про засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності серед низки основних засад і принципів визначено такі:

- забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності;
- різноманітність освіти;
- цілісність і наступність системи освіти;
- свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності;
- академічна свобода;
- державно-громадське партнерство;
- державно-приватне партнерство;
- сприяння навчанню впродовж життя;
- інтеграція у міжнародний освітній та науковий простір (Закон України «Про освіту», 2017).

Цінною для розбудови інноваційних шкільних мереж на території України є стаття 9 Закону України «Про освіту», у якій зазначено форми здобуття освіти, зокрема і мережева форма здобуття освіти як спосіб організації навчання здобувачів освіти, завдяки якому оволодіння освітньою програмою відбувається за участю різних суб'єктів освітньої діяльності, що взаємодіють між собою на договірних засадах (, 2017).

В останні роки в Україні з'явилася нова форма об'єднання закладів освіти – опорні школи, які можемо також віднести до одного з типів інноваційних шкільних мереж за територіальною ознакою. Так, у статті 13 Закону «Про освіту» йдеться про таке:

1. Для забезпечення територіальної доступності повної загальної середньої освіти органи місцевого самоврядування створюють і утримують мережу закладів освіти та їхніх філій.

Кожна особа має право здобувати початкову та базову середню освіту в закладі освіти (його філії), що найбільш доступний та найближчий до місця проживання особи.

Право особи здобувати початкову та базову середню освіту у державному або комунальному закладі освіти (його філії), за яким закріплена територія обслуговування, на якій проживає ця особа, гарантується, що не обмежує право особи обрати інший заклад освіти.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

2.3 метою створення умов для здобуття повної загальної середньої освіти, запровадження профільного навчання, забезпечення всебічного розвитку особи, раціонального та ефективного використання наявних ресурсів і матеріально-технічної бази закладів освіти, їх модернізації створюється освітній округ.

Освітній округ – це сукупність закладів освіти (їхніх філій), у тому числі закладів позашкільної освіти, закладів культури, фізичної культури і спорту, що забезпечують доступність освіти для осіб, які проживають на відповідній території (Закон України «Про освіту», 2017).

Важливим у контексті розглядуваної нами проблеми є питання статусу закладу загальної середньої освіти, у тому числі й інноваційних шкільних мереж, про що зазначено у статті 10 Закону: «Заклади загальної середньої освіти можуть бути засновані на засадах державно-приватного партнерства (корпоративний заклад загальної середньої освіти). ... Статус корпоративного має заклад загальної середньої освіти, заснований кількома суб'єктами різних форм власності на засадах державно-приватного партнерства, особливості управління яким визначаються засновницьким договором і статутом, у якому, зокрема, можуть визначатися питання управління рухомим і нерухомим майном» (Закон України «Про освіту», 2017).

Для окреслення нормативних засад діяльності інноваційних шкільних мереж в Україні важливим є аналіз Закону «Про освіту», зокрема стаття 9, у якій визначено типи закладів освіти.

Отже, за цим Законом:

1. Здобуття загальної середньої освіти забезпечують:

початкова школа – заклад освіти I ступеня (або структурний підрозділ іншого закладу освіти), що забезпечує початкову освіту;

гімназія – заклад середньої освіти II ступеня (або структурний підрозділ іншого закладу освіти), що забезпечує базову середню освіту;

ліцей – заклад середньої освіти III ступеня (або структурний підрозділ іншого закладу освіти), що забезпечує профільну середню освіту.

Заклад загальної середньої освіти, що реалізує освітні програми на декількох рівнях загальної середньої освіти, має тип закладу вищого рівня, на якому провадиться освітня діяльність.

2. Здобуття повної загальної середньої освіти забезпечують також такі заклади освіти:

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

спеціальна школа – заклад загальної середньої освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку;

санаторна школа – заклад загальної середньої освіти з відповідним профілем для дітей, які потребують тривалого лікування;

школа соціальної реабілітації – заклад загальної середньої освіти для дітей, які відповідно до рішення суду потребують особливих умов виховання;

навчально-реабілітаційний центр – заклад загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку.

3. Здобуття загальної середньої освіти також можуть забезпечувати заклади професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти та інші заклади освіти, зокрема міжшкільні ресурсні центри (міжшкільні навчально-виробничі комбінати), що мають ліцензію на провадження освітньої діяльності у сфері загальної середньої освіти.

4. У системі спеціалізованої освіти здобуття загальної середньої освіти забезпечують:

спеціалізована мистецька школа (школа-інтернат) – заклад спеціалізованої освіти I-III або II-III ступенів мистецького профілю;

школа-інтернат (ліцей-інтернат) спортивного профілю – заклад спеціалізованої освіти I-III або II-III ступенів спортивного профілю (заклад із специфічними умовами навчання);

професійний коледж (коледж) спортивного профілю – заклад спеціалізованої освіти спортивного профілю (заклад із специфічними умовами навчання);

професійний коледж (коледж) культурологічного або мистецького спрямування – заклад спеціалізованої освіти, який забезпечує здобуття професійної мистецької освіти;

військовий (військово-морський) ліцей, ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою – заклад спеціалізованої освіти II-III або III ступенів військового профілю для дітей з 13 років;

науковий ліцей, науковий ліцей-інтернат – заклад спеціалізованої освіти II-III або III ступеня наукового профілю (Закон України «Про освіту», 2017).

Сучасний етап освітніх реформ, унормований зазначеним Законом, має своїм науковим підґрунтям Концепцію «Нової української школи», у якій представлено формулу змін, що складається з дев'яти компонентів:

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві;
- педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;
- умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно;
- орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм;
- наскрізний процес виховання, який формує цінності;
- нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя;
- децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію;
- справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти;
- сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні закладу освіти (Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016).

У Концепції зазначено, що нова школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства» й визначено основні принципи такого підходу: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) (Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016).

Таким чином, аналіз освітніх документів сучасної Української держави дає змогу стверджувати, що в основу нормативного забезпечення діяльності інноваційних шкільних мереж у країні покладено документи, у яких визначено напрями, принципи, організаційні засади та механізми реформування освіти, положення про інноваційну діяльність закладів освіти та їх співпраці з соціальними партнерами на засадах розподіленого лідерства.

6.2. Змістові та процесуальні засади діяльності інноваційних шкільних мереж в Україні

Успішними зразками створення й тривалого функціонування інноваційних шкільних мереж в Україні є проекти «Росток» (кер. Т. Пушкарьова), «Крок за кроком» (кер. Н. Бібік, Л. Кочина, Н. Софій), «Азимут» (кер. С. Підмазін), «Довкілля» (кер. В. Ільченко).

Далі схарактеризуємо кожну із зазначених мереж з метою з'ясування змістових і процесуальних засад їх діяльності.

За результатами багаторічних досліджень вітчизняних науковців, педагогічний проект «Росток» реалізується як педагогічна технологія розвитку дітей (наказ МОН від 06.08.2014 № 905 «Про завершення дослідно-експериментальної роботи за науково-педагогічним проектом «Росток» у початковій школі та впровадження педагогічної технології «Росток» у ЗНЗ»).

Метою діяльності проекту «Росток» є формування здібностей до саморозвитку та самореалізації особистості на засадах інтеграції, діяльнісного підходу до навчання й виховання. Відповідно, основними завданнями проекту розробники визначають: підвищення рівня фізичного, психічного, морального, інтелектуального, духовного та творчого розвитку учнів у процесі організації активної діяльності на основі інтеграції; гуманізацію й екологізацію змісту, педагогічних технологій і методів навчання, реалізованих у науковому та навчально-методичному забезпеченні педагогічного процесу школи (Педагогічна технологія «Росток»).

Основними концептуальними засадами педагогічної технології «Росток» стали такі концепти розвитку сучасної освіти, як гуманізація, екологізація й інтеграція навчально-виховного процесу, його розвивальна орієнтація на основі діяльнісного підходу. Створені розробниками програми «Росток» розвивальні освітні програми зорієнтовані на формування здібностей до самоорганізації; самонавчання й саморозвитку.

Основні концептуальні положення проекту «Росток» представлені в моделі виховної системи клас, яка була запропонована розробниками) (Рис. 6.1).



Рис. 6.1. Модель виховної системи класу (Педагогічна технологія «Росток»)

У результаті аналізу діяльності розвивальної технології «Росток» можемо стверджувати, що вона відповідає новим підходам і концепції Нової Української Школи, новим освітнім стандартам. Технологія «Росток» гнучка й варіативна, побудована на тих самих принципах, що й Нова Українська Школа: інтеграція, діяльнісний підхід, системність та екологізація освіти, особистісний підхід до учасників навчального процесу, розвиваюче навчання та виховання.

Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів І-ІІ ступенів, що працюють за педагогічною технологією «Росток», затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 06.08.2014 № 905 та розроблені відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 р. № 462 та відповідно до Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392.

Автором педагогічної технології «Росток» розроблено Програму її впровадження у основній школі (Програма впровадження педагогічної технології «Росток» у основній школі), у якій представлені основні напрями діяльності, а саме: навчально-методичне забезпечення, наукове керівництво, діагностичне

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

забезпечення, організаційне і кадрове забезпечення проекту «Росток», видавнича діяльність (див. Табл. 6.1).

Таблиця 6.1

Основні напрями діяльності проекту «Росток» (Програма впровадження педагогічної технології «Росток» у основній школі)

№	Напрями діяльності	Зміст роботи
1.	Навчально-методичне забезпечення	Впровадження результатів наукових досліджень проведених за основними напрямками інноваційно-педагогічної технології «Росток» у освітній процес опорних загальноосвітніх навчальних закладів
2.		Оновлення програм навчальних курсів учителів початкової школи за напрямками «Навколишній світ», «Українська мова» та «Математика»
3.		Розробка програми навчального курсу «Інформаційна культура» (освітня галузь «Технологія») для вчителів початкової школи
4.		Електронна підтримка навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів, які впроваджують інноваційно-педагогічну технологію «Росток»
5.		Розробка методичного забезпечення викладання інтегрованого навчального курсу «Навколишній світ. 5-6 класи»
6.		Проведення науково-педагогічної експертизи та апробація навчально-методичних комплектів курсів «Навколишній світ 5 – 6 класи», «Математика. 5 – 6 класи» на предмет відповідності змісту посібників науковим засадам інноваційно-педагогічної технології «Росток»
7.		Дослідження особливостей впровадження інтегративно-діяльнісного підходу до викладання навчальних дисциплін галузі «Природознавство» в 6-9 класах на наукових засадах інноваційно-педагогічної технології «Росток»
8.		Розробка навчально-методичних комплектів навчальних дисциплін галузі «Природознавство» для 6-9 класів, «Математика» для 7-9 класів, «Елементи теорії ймовірностей» для 6-8 класів на наукових засадах інноваційно-педагогічної технології «Росток»
9.		Продовження апробації навчально-методичного комплекту навчальної дисципліни «Англійська мова. 1-4 класи»
10.		Проведення апробації навчальних програм, навчальних і навчально-методичних посібників, розроблених для 5-9 класів відповідно до наукових засад інноваційно-педагогічної технології «Росток»
11.		Реалізація в межах інноваційно-педагогічної технології «Росток» системи заходів з оздоровлення та комплексної діагностики стану здоров'я дітей
12.		Реалізація в межах інноваційно-педагогічної технології «Росток» системи заходів з реалізації основних принципів освіти для сталого розвитку
1.	Наукове керівництво	Здійснення наукового керівництва дослідно-експериментальною роботою

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Продовження Таблиці 6.1

1.	Діагностичне забезпечення	Розробка інструментарію комплексного моніторингу ефективного впровадження інноваційно-педагогічної технології «Росток» у роботу загальноосвітнього навчального закладу.
2.		Проведення комплексного моніторингу всіх напрямів інноваційно-педагогічної технології «Росток»
3.		Проведення систематичної діагностики мотивації навчання, самооцінки рівнів рефлексії, креативності й загального творчого розвитку учнів у межах педагогічної технології
4.		Проведення систематичної діагностики рівня навантаження учнів за показниками стану здоров'я. Створення здоров'язбережувального освітнього середовища
5.		Проведення систематичної діагностики рівня професійної компетентності вчителя й психологічного клімату опорних загальноосвітніх навчальних закладів
1.	Організаційне і кадрове забезпечення	Організація роботи навчально-методичних центрів на базі регіональних закладів післядипломної педагогічної освіти щодо підготовки вчителів до викладання навчальних дисциплін інваріантної та варіативної складової навчального плану на наукових засадах інноваційно-педагогічної технології «Росток»
2.		Організація роботи інформаційно-консультативних центрів на базі загальноосвітніх навчальних закладів, які працюють за інноваційно-педагогічною технологією «Росток»
3.		Проведення навчально-методичних семінарів і навчальних курсів для вчителів та адміністрації навчальних закладів, які працюють за інноваційно-педагогічною технологією «Росток»
4.		Аналіз щорічних звітів загальноосвітніх навчальних закладів про результати впровадження інноваційно-педагогічної технології «Росток»
5.		Створення авторських колективів, експертних і робочих груп для розробки, апробації, експертизи та постійного моніторингу навчально-методичного забезпечення використання інноваційно-педагогічної технології «Росток» у навчально-виховний процес навчальних закладів
6.		Підготовка наукового звіту за результатами наукової та науково-методичної роботи в межах інноваційно-педагогічної технології «Росток»
7.		Участь у наукових конференціях різних рівнів з метою поширення власного досвіду
1.	Видавнича діяльність	Підготовка до друку навчальних і методичних посібників на основних засадах інноваційно-педагогічної технології «Росток»
2.		Організація необхідної видавничої діяльності на базі науково-виробничого підприємства «Росток А.В.Т.» з метою забезпечення суб'єктів навчально-виховного процесу необхідними навчальними та методичними матеріалами

Структурно-логічний аналіз навчально-методичної літератури, наукових публікацій автора й учасників проекту, дозволяє констатувати,

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

що в основу Програми покладено діяльнісний підхід, який дає змогу організувати навчально-виховний процес через різноманітну творчу діяльність учнів у межах кожного навчального предмета, які інтегруються в цілісну систему на засадах ідеї розвитку творчого начала особистості. Учні отримують необхідні знання завдяки різноманітним способам активізації сприйняття об'єктів і явищ навколишнього світу: спостереження, досліди, самостійний пошук інформації та інші види розумової діяльності. Варіативності мислення сприяють спеціально розроблені вправи й завдання на розвиток уяви й літературної творчості: складання невеличких казок і оповідань про навколишній світ, поетичні й інші вправи з розвитку мовлення, вправи з моделювання, конструювання об'єктів і явищ навколишнього світу, вправи й завдання на оволодіння навчальними вміннями.

На думку автора проекту докт пед. наук Т. Пушкарьової, на сучасному етапі функціонування технології «Росток» нагальним є пошук нового змісту, методів, технологій, моделей підготовки педагога до інноваційної, зокрема проектної, діяльності (Пушкарьова, 2016). Ідеї подальшого удосконалення авторської технології спонукали до розроблення проекту зі створення інноваційної моделі підготовки керівних, педагогічних і науково-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями «Академія інноваційного розвитку». Результатом проекту має стати теоретичне та експериментальне обґрунтування змістовно-функціональних компонентів моделі; формулювання організаційно-педагогічних умов інноваційного розвитку системи підготовки керівних, педагогічних і науково-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями, їхньої професійної та психологічної готовності до нових потреб ринку праці, нестандартного творчого мислення, самовдосконалення, ефективного спілкування, інноваційної діяльності. Впровадження проекту «Академія інноваційного розвитку освіти» забезпечує реалізацію стратегії державної освітньої політики щодо її інноваційного розвитку, формування компетентної, розвиненої особистості (Пушкарьова, 2016).

Програма «Крок за кроком» є проектом для дітей та їх сімей, побудованим на демократичних засадах, є могутнім засобом для виховання активних громадян відкритого демократичного суспільства XXI століття. В Україні Програма «Крок за кроком» розпочала свою діяльність у 1994 році на базі 20 закладів дошкільної освіти в містах

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Київ, Львів, Одеса, Полтава, Дніпропетровськ, Бердянськ, Керч, Славутич та Буча (Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»).

Основна мета програми полягає у впровадженні цінностей і принципів демократії в освітній процес для дітей віком від народження до 12 років. Дана мета реалізується через забезпечення високопрофесійних тренінгів для різних категорій освітян: вихователів, учителів початкових класів і середньої ланки освіти, керівників закладів освіти, викладачів закладів вищої педагогічної освіти, батьків і представників недержавних організацій, а також забезпечення подальших консультацій силами наставників (Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»).

Застосування методів хронологічного та системно-функціонального аналізу діяльності мережі дозволило з'ясувати, що у 1996 році Програма поширила свою діяльність на початкову ланку освіти завдяки бажанню батьків дітей, які були залучені до Програми, а також позитивним результатам оцінки (Міністерство освіти і науки України, Інститут психології НАПН України, Бостонський центр розвитку освіти). У 1996 році Програма поширила також свою діяльність на залучення дітей з особливими освітніми потребами та дітей національних меншин до закладів загальної середньої освіти.

У цьому самому році в межах Програми було ініційовано новий напрям діяльності – «Вища школа», який передбачав упровадження спецкурсів, створених на основі програми «Крок за кроком», у навчальні плани закладів вищої педагогічної освіти та обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти. Також було створено мережу Тренінгових центрів Програми та підготовлено команду тренерів, які пройшли відповідну міжнародну підготовку й мали відповідний практичний досвід (Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»).

У межах Програми «Крок за кроком» діє Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», який організовує та проводить тренінги, спрямовані на розкриття моделі особистісно-орієнтованої освіти «Крок за кроком» та шляхи її реалізації в умовах закладів загальної освіти України.

Наголосимо, що створення Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» у 1999 році стало логічним продовженням діяльності Програми «Крок за кроком» Міжнародного фонду «Відродження». До того ж, з цього року Всеукраїнський фонд є національним членом Міжнародної асоціації «Крок за кроком».

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

У 2003 році Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» отримав ліцензію Міністерства освіти і науки України на проведення курсів підвищення кваліфікації в галузі інноваційної освіти для вчителів і керівників закладів дошкільної освіти, вчителів і керівників закладів загальної освіти, а також викладачів закладів вищої педагогічної освіти.

У результаті систематизації матеріалів наукових та методичних розвідок щодо діяльності Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» визначено його провідну мету – сприяти втіленню освітніх реформ із реалізації особистісно-орієнтованої, інклюзивної освітньої моделі з активним залученням сімей і громад шляхом проведення тренінгів для освітян, батьків, представників громадських організацій; ініціювання та реалізації проектів, спрямованих на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, включаючи дітей з особливими потребами; залучення сімей і громади до освітнього та управлінського процесів (Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»).

Зазначимо, що в контексті досягнення мети Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» ініціює та реалізує проекти в партнерстві з іншими українськими й міжнародними організаціями в межах таких програм:

- Програма різнобічного розвитку дитини «Крок за кроком» (впроваджує цінності та принципи демократії в освітній процес дітей віком від народження до 10 років (дошкільний і молодший шкільний вік) через забезпечення високопрофесійних тренінгів для різних категорій освітян: вчителів, учителів початкових класів, керівників закладів освіти, викладачів закладів вищої педагогічної освіти, батьків і представників недержавних організацій, а також забезпечення подальших консультацій силами наставників);

- Програма «Інклюзивна освіта» (спрямована на розробку ефективної моделі інклюзивної освіти, яка б забезпечувала успішне навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу освіти за належної підтримки інших спеціалістів і батьків через тренінги для керівників і педагогів інклюзивних закладів освіти (вчителів закладів дошкільної освіти і вчителів початкових класів, що впроваджують інклюзивну форму навчання); консультації, спрямовані на вирішення конкретних проблем чи питань, пов'язаних із реалізацією моделі інклюзивної освіти; тренінги для викладачів закладів вищої педагогічної освіти за спецкурсом «Залучення дітей з особливими потребами»; тренінги для керівників закладів освіти з питань створення інклюзивного освітнього середовища в умовах закладу загальної освіти; тренінги для викладачів інститутів післядипломної педагогічної освіти;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

розробку, видання методичних та інформаційних матеріалів, які базуються на потребах та інтересах дітей з особливими освітніми потребами та їхніх сімей; розробку та проведення досліджень; розвиток партнерства з іншими організаціями, які працюють у соціальній і медичній галузях щодо задоволення потреб дітей з особливими освітніми потребами. У межах реалізації Програми у 2014 році Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» реалізує такі проекти, як: Інклюзивна освіта: крок за кроком; Розвиток інклюзивної освіти шляхом використання Індексу інклюзії в Україні, Азербайджані, Таджикистані та Монголії; Розвиваємо інклюзивну школу разом: партнерство між інклюзивними та спеціальними навчальними закладами);

- Програма «Школа як осередок розвитку громади» (розвиває якісно новий тип партнерства між школами та громадами, що сприяє розвитку місцевих громад і демократизації школи й передбачає зміни в розробці бачення та місії школи як громадсько-активної школи, де члени громади залучені до процесу управління школою та процесів ухвалення рішень, що стосуються розвитку громад під час оцінювання потреб у громаді та розробці проектів, спрямованих на вирішення місцевих потреб і мобілізацію місцевих ресурсів; забезпечує розвиток громад, чії ресурси та структури покликані служити інтересам кожного члена громади, де є такі передумови:

- спільні переконання освітян, громадських лідерів, підприємців, інших громадян щодо освіти як процесу, який відбувається впродовж усього життя й повинен бути доступним для кожного;

- переконання щодо виходу освіти зі своєї традиційної ролі та бачення її доступності в режимі «24/7», участі в управлінні школою інших членів громади, доступності шкільних ресурсів для всіх членів громади;

- спільний голос у визначенні потреб і ресурсів громади, залученні бізнес-структур, підприємців до співпраці;

- можливість для батьків бути залученими до процесу ухвалення рішень щодо якості освіти для їхніх дітей та участі в житті школи;

- бажання бути інноваційними, гнучкими та творчими у визначенні нового бачення розвитку школи й освіти;

- визнання ролі всіх членів громади в освіті та розвитку громади, покращенні життя для кожного члена громади.

На завершення характеристики діяльності розглядуваної мережі зазначимо, що у межах реалізації Програми з 2014 року Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» реалізуються такі

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

проекти, як: Розвиток громад в Україні шляхом упровадження програми «Школа як осередок розвитку громади»; Міжнародні стандарти якості діяльності громадсько-активних шкіл: поширення передового досвіду в сфері розвитку громадсько-активних шкіл на міжнародному рівні (Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»).

Педагогічна технологія «Довкілля» розроблена співробітниками лабораторії інтеграції змісту освіти Інституту педагогіки НАПН України, педагогами країни на виконання стратегічних завдань реформування змісту освіти, сформульованих у державних документах (Державна національна програма «Освіта», Національна доктрина розвитку освіти), та у відповідь на запити педагогів-практиків, які поставили за мету впроваджувати в практику школи принципи й технології сталого розвитку.

Класифікаційні параметри технології «Довкілля» подано в таблиці 6.2

Таблиця 6.2

Класифікаційні параметри технології «Довкілля» (Освітня система «Довкілля»)

Класифікаційний параметр	Характеристика технології
Рівень і характер застосування	загальнопедагогічний
Філософська основа	гуманістична + природовідповідна + прагматична
Наукова концепція засвоєння досвіду	розвиваюча
Орієнтація на особистісні структури	способи розумових дій, життєствердний образ світу, ключові компетентності
Характер змісту	загальноосвітній (визначений Державним стандартом освіти), зміст освіти цілісний + фундаменталізований, спрямований на формування цілісності свідомості дитини, цілісності мислення, розуміння знань, оздоровлення змістом освіти
Вид соціально-педагогічної діяльності	навчально-виховна, спрямована на формування життєствердного образу світу, який обумовлює життєзберігаючу поведінку дитини, життєствердну модель світу суспільства, сталий розвиток нації
Тип управління освітнім процесом	традиційна + система малих груп + робота над проектами
Переважаючі методи	спостереження й дослідження в довкіллі; виконання проектів; моделювання, конструювання об'єктів і цілісностей знань різних рівнів; комунікативні
Організаційні форми	класно-урочна в приміщенні школи й у довкіллі
Напрямок модернізації традиційної системи навчання	альтернативна до традиційної технології навчання цілісна освіта сталого розвитку

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Продовження Таблиці 6.2

Категорія об'єктів	Масова
Цільові орієнтації	цілісність свідомості учня, цілісність мислення, розуміння елементів навчального процесу, досягнення розуміння учнем знань, що є природним станом буття учня й умовою його здоров'я; природовідповідно високі рівні інтелекту учнів; формування національного життєствердного образу світу учня шляхом об'єднання в особистісно значиму цілісність знань про дійсність знань з освітніх галузей Державного стандарту освіти; зменшення впливу сидячо-слухаючої освіти на здоров'я учнів завдяки системі уроків у довкіллі, які по можливості проводяться в етнічні свята; ефективне формування ключових компетентностей як здатності оперувати загальними закономірностями природи, суспільства, культури, довкілля
Філософські основи педтехнології	Концепція цілісності природи. Холістична філософія науки. Теорія систем і теорія пізнання. Принцип природовідповідності. Екологічний реалізм. Філософія особистісно орієнтованого навчання. Філософія освіти сталого розвитку
Психологічні основи педтехнології	Образ світу — вихідний пункт і результат всякого пізнавального процесу. Концепція інтелекту. Теорія розвитку особистості. Концепція «випереджаючих організаторів знань». Концепція пізнавальної активності дитини
Педагогічні основи технології	дидактичний принцип сутнісної (на основі загальних закономірностей) інтеграції змісту освіти; принцип ідейного наскрізного взаємозв'язку компонентів освітніх галузей, фундаменталізації змісту освіти на основі загальних наукових ідей; принцип наступності у формуванні цілісності знань з освітньої галузі, еволюції образу світу учня з 1 по 11 клас, конструювання й засвоєння кожним учнем ядра знань про дійсність як умови ефективної та справедливої освіти; принцип структурування дидактичних відрізків навчального матеріалу (тем, курсів) на основі загальних закономірностей, моделювання цілісностей знань різних рівнів як фрагментів образу світу; принцип спрямованості освітнього процесу на усвідомлення учнями національних традицій у процесі формування життєствердного образу світу через систему уроків у довкіллі, їх зв'язок із звичаєвим колом народу (традиціями, звичаями, прикметами тощо); методична система формування цілісності знань освітньої галузі, реалізації компетентнісної моделі змісту освіти базується на п'яти рівнях формування цілісності знань, має науковий і навчально-методичний супровід упровадження її в практику школи

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Основними досягненнями аналізованої мережі визначено такі:

1. Втілення принципу інтеграції в змісті освіти як умова розуміння знань учнями (основний із принципів встановлення цілісності змісту освіти на всіх рівнях: цілісності змісту освітньої галузі, курсу, предмету, розділу, теми, уроку, тобто принцип сутнісної інтеграції).

2. Розроблення дидактичних основ формування цілісності природничо-наукових знань (у процесі формування змісту знань про природу на допредметному рівні (до поділу на предмети) автори орієнтуються на сутнісне ядро природничо-наукових знань (систему загальних і специфічних законів наук про природу та понять, пов'язаних із ними) та на знання про об'єкти, явища, процеси, з якими учні зустрічаються в довкіллі (об'єктивній реальності) і які можуть бути «сирим матеріалом» для осмислення сутнісних знань, перетворення їх на технологізовані (присвоєні, використані для досягнення власної мети) знання учня на тому чи іншому етапі навчання).

3. Використання системи специфічних методів навчання, завдяки яким формується цілісність знань у свідомості учнів: планування та проведення спостережень, досліджень по встановленню загальних зв'язків між об'єктами довкілля; системне пояснення об'єктів (встановлення структури об'єкту, його внутрішніх і зовнішніх зв'язків, його розвитку); встановлення дидактичного тезаурусу засвоєних знань – ієрархізація вивчених понять відповідно до їх загальності, фундаментальності; моделювання цілісності дидактичних відрізків навчального матеріалу; переформулювання, ущільнення одержаної інформації, (згортання, концентрація) інформації на основі сутнісних зв'язків; структурування ущільненої інформації – встановлення між її елементами зв'язків на основі специфічних (фізичних, хімічних, біологічних законів) і загальних закономірностей природи та вираз її в знаковій формі (умовні малюнки (1–4 класи), денотантні графи чи ідеографічні описи понять (5–6 класи), структурно-логічні схеми (СЛС) тем фізики, хімії, біології, фізичної географії та «образи природи» (7–11 класи)).

4. Діяльність на основі принципів цілісної освіти (Освіта моделі «Довкілля» є: цілісною, герменевтичною, особистісно-орієнтованою, технологізованою, екологічною, валеологічною, диференційованою).

5. Розроблення концепції системи підручників (система підручників природничо-наукового циклу предметів для 1–12 класів моделюється на основі єдиних принципів постановки цілей, методів діагностування їх досягнення, формування змісту знань, вибору

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

методичного апарату та форм організації знань; внутрішньої структури навчального матеріалу, його текстового викладу, художнього та поліграфічного оформлення; цілісності змісту знань; диференціації способів розгортання навчального матеріалу відповідно до вікових особливостей дітей і єдності змісту й методичного апарату його засвоєння (системи завдань репродуктивного, творчого характеру для індивідуальної, групової, колективної роботи; змістові, структурно-логічні зв'язки, апарат орієнтування, персонажі діалогічного викладу навчального матеріалу, алгоритми моделювання цілісності знань); особистісній орієнтованості освітнього процесу).

Наголосимо, що освітня технологія «Довкілля» надає можливість школам країни втілити результати розв'язання стратегічних завдань реформування змісту освіти, зокрема, щодо орієнтації змісту освіти на інтегровані курси, реалізувати пріоритетну державну політику – особистісно орієнтовану освіту в процесі неперервного формування життєствердного образу світу учнів (1–11 кл.), втілювати в школах країни освіту для сталого розвитку, яку декларують громадські освітні організації (ЮНЕСКО, Президія освіти для сталого розвитку в Британії та ін.) (Освітня система «Довкілля»).

Зауважимо, що методична система освітньої технології «Довкілля» об'єднує елементи освітнього процесу в єдину систему формування цілісності знань учнів про дійсність (на прикладі освітніх галузей «Людина і світ», «Природознавство») на п'яти рівнях (рис. 6.2).

Вважаємо за необхідне охарактеризувати визначені рівні.

Перший рівень методичної системи складає зміст онтодидактичного стрижня цілісності знань, який задається Державним стандартом і включає метапредметні компоненти змісту освітньої галузі «Природознавство», які визначаються її загальноприродничою складовою: реальні об'єкти, які учні спостерігають, вивчають, досліджують безпосередньо у своєму середовищі життя; загальноприродничі поняття (цілісність знань про природу, природничо-наукова картина світу, її еволюція, образ природи, основи формування цих систем знань, методи пізнання природи). Втілення цього рівня в методичну систему обумовлюється концепцією цілісної природничо-наукової освіти, технологією формування цілісності знань, основним принципом якої є неперервна сутнісна інтеграція елементів змісту знань про природу.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

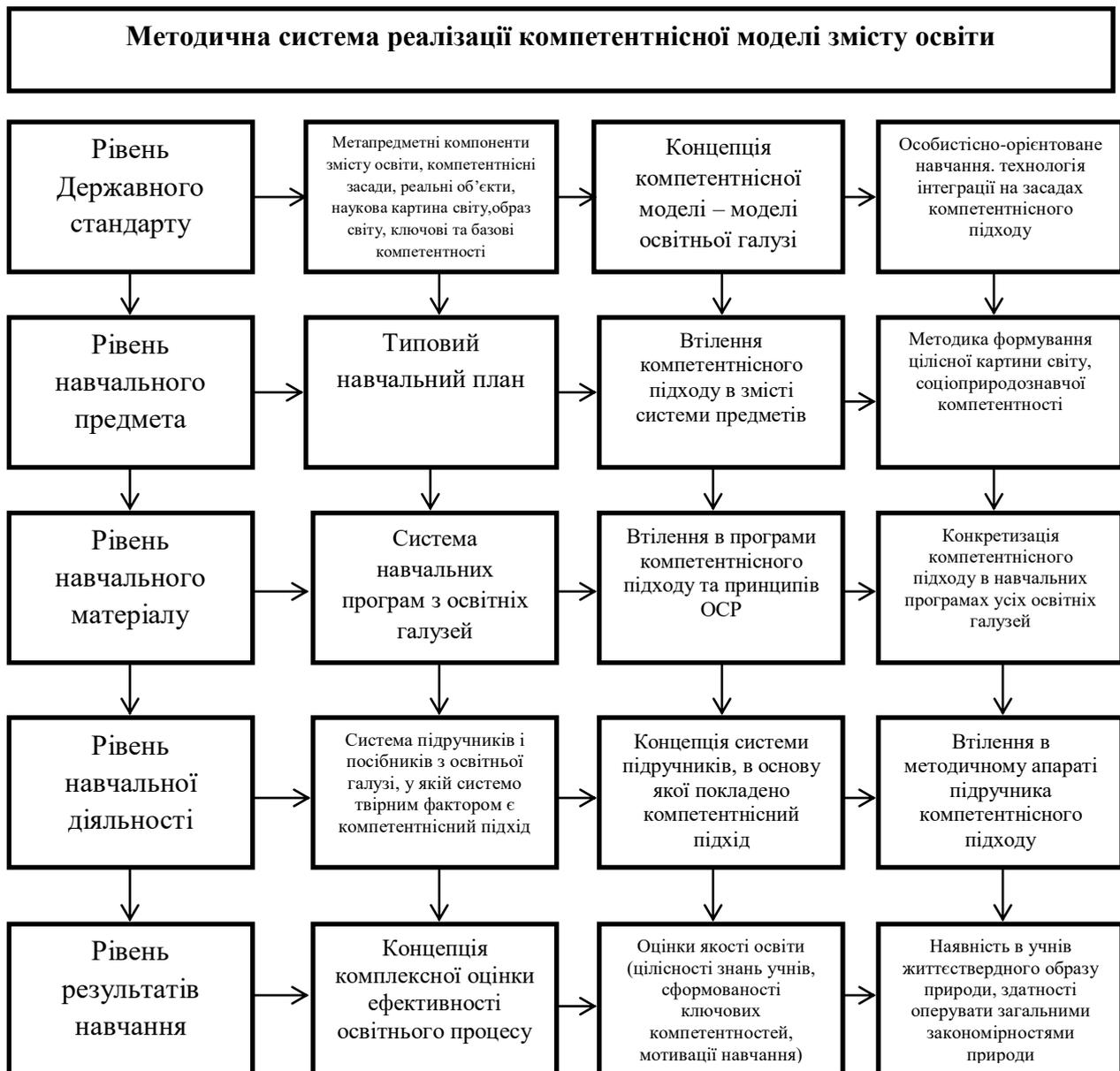


Рис. 6.2. Рівні методичної системи освітньої технології «Довкілля»

Другий рівень – навчального предмета – обумовлюється типовим навчальним планом, переліком навчальних предметів, через які реалізуються в освітньому процесі зміст освітньої галузі, послідовність їх вивчення, розподіл тижневого навантаження. Відповідно до предметів природничого циклу, інтегрованих курсів зміст освітньої галузі розподіляється таким чином, щоб метапредметні компоненти змісту освіти слугували основою неперервної інтеграції знань із кожного предмету зокрема й освітньої галузі в цілому.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Третій рівень – навчального матеріалу – у методичній системі зумовлює єдину схему побудови програм, предметів інтегрованих природознавчих курсів, згідно з якою на початку програми подаються найбільш широкі поняття курсу – випереджаючі організатори знань, методи пізнання середовища життя; програми включають знання про природу та способи діяльності людини по відношенню до природи; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до середовища життя; єдину для всіх предметів систему методів і форм організації навчання, специфічних для формування цілісності знань про природу, природничо-наукової картини світу, образу природи (спостереження й дослідження на уроках серед природи, структурування й переформулювання інформації з метою її компактного виразу, моделювання цілісностей знань різних рівнів загальності); уроки узагальнення знань із теми, розділу, предмета; інтегративні дні як форму організації занять з узагальнення й систематизації знань із кількох предметів, корекції та контролю сформованості образу природи.

Діяльнісний аспект методичної моделі цілісної природничо-наукової освіти зумовлює формування системи компетентностей учня відповідно до його вікових особливостей: здатність до аналізу, синтезу, розрізнення, класифікації об'єктів довкілля, запитування й антиципації; здатність спостерігати, досліджувати, робити висновки; здатність пояснювати дійсність, взаємозв'язки у своєму середовищі життя як цілісній системі й виділяти в ній підсистеми відповідно до розв'язуваних задач; здатність до структурного, модельного, функціонального підходу в пізнанні об'єктів дійсності; здатність до цілісного пізнання дійсності, науково виваженої взаємодії з довкіллям.

Четвертий рівень – навчальної діяльності – розкривається в концепції системи підручників. Відповідно до цієї концепції кожен підручник взаємоузгоджений з іншими та проектує освітній процес відповідно до вікових особливостей учнів, узгоджує формування ключових компетентностей із переважаючою пізнавальною діяльністю на даному етапі розвитку учня, що відображено й у назвах підручників.

П'ятий рівень – результатів навчання – визначається за системою завдань для учнів, що втілена в підручниках, навчальних посібниках, і спрямовує діяльність учня на формування ієрархії цілісностей знань про природу, особистісно значимої системи знань (образу природи) та її еволюції на різних етапах навчання у зв'язку з

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

розвитком цілісності знань про природу, продуктивності навчання (Теорія і практика інтеграції освіти, 2004).

Отже, умови інтегрованого навчання зорієнтовані на розвиток в учнів різноманітних розумових дій – аналізу й синтезу, порівняння (зіставлення та протиставлення), класифікації, узагальнення. Велика увага приділяється розвитку інтелектуальних умінь, активізації образного, дійового інтелекту й розвитку словесно-логічного мислення учнів. «Довкілля» розширює зону найближчого інтелектуального розвитку, завдяки чому дитина впевнено йде у світ пізнання та практики, маючи завдяки «Довкіллю» наукову картину світу й навички існування в ньому.

Педагоги-автори проекту «Довкілля» (В. Ільченко, К. Гуз) довели позитивний вплив розробленої ними системи освіти на цілісний дидактичний процес. Так, у їх дослідженнях відзначено:

а) енергоінформаційний простір є провідним чинником формування ціннісно-сислової свідомості учня, його духовної субстанції. «Довкілля» сприяє позитивному переходу самочинного розвитку дитячого мислення в розум соціально зрілої особистості;

б) модель освіти «Довкілля» сприяє включенню кожного учня в систему різноманітних видів діяльності – фізично-оздоровчу, художньо-ігрову, предметно-перетворювальну, навчально-пізнавальну, соціально-комунікативну, громадсько-корисну, національно-громадянську. Уроки серед природи, польові практикуми, ведення щоденників спостережень, досліджень – усе це практична діяльність дитини в реальній природній, життєвій ситуації, де вона може самостійно зробити вибір, прийняти рішення, набути ключових компетентностей, необхідних у різних сферах життя;

в) «Довкілля» забезпечує психологічну комфортність кожному учню, зняття стресоутворюючих чинників освітнього процесу. «Довкілля» змушує педагога уважно прислухатися до дитини, бо педагогіка «Довкілля» глибоко гуманістична;

г) «Довкілля» знімає стресову ситуацію під час контролю знань, бо учень володіє надійним інструментом дослідження, пояснення, систематизації знань і може вийти з будь-якої ситуації, – він має особистісно значиму систему знань – образ природи;

д) широке використання в оцінних судженнях показників активності учня в певному виді діяльності (Ільченко, Гуз, 2005).

Як доводять експериментальні дослідження колективів шкіл, у яких запроваджено аналізовану нами технологію, система освіти

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

«Довкілля» з 1 по 11 клас забезпечує природовідповідний розвиток дітей – розумовий, психічний, фізичний, духовний, соціальний. Такий результат досягається завдяки застосуванню: моделі навчального процесу – педагогіки підтримки; змісту освіти – завдяки його природовідповідності, внаслідок ущільненості, цілісності, інтеграції його; методів навчання, які задовольняють базові потреби дитини в пізнанні дійсності; форм організації занять, які проходять під відкритим небом (уроки серед природи, динамічні паузи, на яких учні молодшої школи досліджують довкілля та власний стан здоров'я, польовий практикум «Довкілля 5–6», дослідження на екологічній стежині в 7–11 класах, літні астрономічні експедиції у 10 класі); у кабінеті довкілля, який є моделлю життєвого світу дитини; психотерапевтичному впливу зошитів, щоденників спостережень і досліджень себе й довкілля, зокрема в початковій школі, яка має назву «Довкілля – як – школа» (Теорія і практика інтеграції освіти, 2004).

Аналіз досліджень освітньої системи «Довкілля» дав змогу дійти таких висновків:

1. Нова модель – не тільки оновлення змісту освіти, а й нова педагогічна технологія формування цілісного світорозуміння, забезпечення природовідповідного розвитку дітей, який досягається через методи навчання, форми організації занять і дає змогу відновити розірване коло триєдиної мети школи: навчання – виховання – розвиток.

2. «Довкілля» забезпечує полегшення навчальної праці дитини завдяки цілісності й ущільненню інформації.

3. Дослідження фізичного, психічного, соціального, духовного розвитку дитини дає позитивну динаміку цих аспектів здоров'я, тому слід визнати унікальну можливість програми «Довкілля» у справі корекції соціального й духовного розвитку особистості школяра та повернення батьків у освітній простір дитини.

4. Інтегруючий фактор «Довкілля» сприяє трансформації навчальної праці дитини до рівня рефлексивної діяльності – знімається пресинг сучасного інформаційного тиску. Істотно зменшуються проблеми адаптації (входження) учнів молодшої школи до предметно-інтегративної природничо-наукової освіти в 7–11 класах.

5. Значний психотерапевтичний вплив на дітей мають різноманітність форм і методів навчання, динамічних пауз у довкіллі, де учні ведуть щоденники спостережень і досліджень себе й довкілля. Саме «Довкілля» вчить дитину вмінню позитивно жити та

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

взаємодіяти з природою, тому слід визнати відчутний фактор зняття психологічного дискомфорту дитини в шкільних освітніх справах, особливо при переході з молодшої до середньої школи.

6. Визнання факту не лише доцільності курсів «Довкілля 1–6», але й безальтернативності освітньої програми «Довкілля» в стратегічному технологічному оновленні освітнього простору дитини до горизонтів продуктивної освіти як у шкільні роки, так і в перспективах подальшої освіти й виховання на основі вічних законів Природи.

Таким чином, аналіз найважливіших державних документів освітніх реформ дає змогу зазначити, що в основу нормативного забезпечення діяльності інноваційних шкільних мереж України покладено закони й положення про інноваційну діяльність, а також визначити такі основні засади діяльності інноваційних шкільних мереж України, що були задекларовані в досліджуваних законодавчих документах:

- диверсифікація системи освіти через створення мережі інноваційних шкіл;
- розробка відповідної законодавчої бази регулювання діяльності об'єднаних навчальних закладів;
- стимулювання урядом організаційних змін, відкриття нових типів шкіл, налагодження партнерських стосунків між школами та їх соціальними партнерами;
- створення нової структури освіти, яка дасть змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя;
- децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.

Дослідження діяльності інноваційних шкільних мереж в Україні зробило можливим з'ясування змістових і процесуальних засад досліджуваного явища.

До змістових засад відносимо:

- формування готовності школи до надання якісної освіти всім учням;
- формування готовності закладу освіти до співробітництва у справі поширення прогресивного педагогічного й управлінського досвіду;
- професійний розвиток учителів та шкільної адміністрації;
- здійснення активних заходів для активізації співробітництва з батьками учнів, місцевою освітньою адміністрацією, громадськістю;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- впровадження інтегративно-діяльнісного підходу до викладання навчальних дисциплін природничо-математичного циклу;
- втілення в процес навчання особистісно-орієнтованої та інклюзивної освітніх моделей;
- ініціювання та реалізація проектів, спрямованих на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей;
- розроблення дидактичних основ формування цілісності природничо-наукових знань;
- використання системи специфічних методів навчання, завдяки яким формується цілісність знань у свідомості учнів.

З метою з'ясування процесуальних засад діяльності інноваційних шкільних мереж України було схарактеризовано організаційні форми їх діяльності, а саме: 1) взаємовідвідування вчителями навчальних занять та спільний аналіз їх результатів; 2) науково-методичні та практичні конференції; 3) поширення та популяризація здобутих знань та інформації через друковані матеріали, відео, Інтернет; 4) тренінги для освітян, батьків і представників громадських організацій; 5) прийняття управлінських рішень спільно з сім'ями та громадою; 6) консультації, спрямовані на вирішення конкретних проблем; 7) тренінги для керівників закладів освіти з питань створення освітнього середовища; 8) розроблення концепції системи підручників; 9) проведення комплексного моніторингу ефективності впровадження інноваційно-педагогічних технологій у роботу закладів загальної освіти.

Таким чином, на підставі узагальнення та порівняння досвіду діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії, США та України нами виокремлено спільні та відмінні характеристики мережевих освітніх структур, представлені у Табл. 6.3.

Таблиця 6.3

Організаційні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії, США та України

		Основні характеристики ІШМ Великої Британії	Основні характеристики ІШМ США	Основні характеристики ІШМ України
Нормативні засади		Нормативна база		
		Закон «Про освіту» 2001 р., Біла книга «Школи, що досягають успіху», «Школи, засновані на успіху: підвищення стандартів, забезпечення різномунітності, досягнення результатів», 14-19: розширення можливостей, підвищення стандартів», «П'ятирічний план для дітей та учнів», «Вищі стандарти, кращі школи для всіх»	Закони «Про вдосконалення шкільної освіти Америки», «Цілі – 2000», «Національні цілі освіти й професійної підготовки», «Жодної невстигаючої дитини», «Гонка до вершин», «Час для реформ» та ін.	Концепція науково-технологічного та інноваційного розвитку України; Закони «Про інноваційну діяльність», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», «Про державні цільові програми»; Положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», «Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад»
	<i>Відмінні аспекти</i>	Наявність законодавчих актів та урядових програм щодо основоположних аспектів діяльності найбільш поширених ІШМ (спеціалізовані школи, школи-маяки)	Наявність законодавчих актів та урядових програм щодо основоположних аспектів діяльності найбільш поширених ІШМ (школи-магніти, чартерні школи)	Нормативне забезпечення діяльності ІШМ на основі загальних законів і положень про інноваційну діяльність та наказів Міністерства освіти і науки
Змістові засади	<i>Спільні аспекти</i>	<ul style="list-style-type: none"> • участь усього персоналу школи в процесі реформування закладу освіти; • запровадження програм професійного розвитку для колективного навчання всього педагогічного персоналу; • запровадження навчальних програм, що відповідають освітнім стандартам, мають інтердисциплінарний характер; • використання активних методів навчання; • урахування сучасних досліджень пізнавальної діяльності учнів; • формування механізмів неперервного професійного розвитку вчителів; • запровадження моделі співробітництва в управлінні закладом освіти; • формування готовності школи до надання якісної освіти всім учням; • формування готовності закладу освіти до співробітництва у справі поширення прогресивного педагогічного й управлінського досвіду; • використання системи спеціальних методів навчання, завдяки яким формується цілісність знань у свідомості учнів 		

	<i>Відмінні аспекти</i>	Відродження шкіл у соціально занедбаних регіонах	інтеграція стратегій розвитку грамотності у вивченні всіх навчальних дисциплін; запровадження нових навчальних програм з мови, літератури, математики; розширення змісту ключових навчальних дисциплін	Надання пріоритетної уваги кращим школам міста, району, області, країни упровадження інтегративно-діяльнісного підходу до викладання навчальних дисциплін природничо-математичного циклу; втілення в процес навчання особистісно орієнтованої та інклюзивної освітніх моделей; розроблення дидактичних основ формування цілісності природничо-наукових знань
Процесуальні засади	<i>Спільні аспекти</i>	Використання таких форм діяльності ІШМ, як: 1) взаємовідвідування вчителями навчальних занять та спільний аналіз їх результатів; 2) науково-методичні та практичні конференції; 3) поширення та популяризація здобутих знань та інформації через друковані матеріали, відео, Інтернет тренінги для батьків, освітян і представників громадських організацій; прийняття управлінських рішень спільно із сім'ями та громадою; консультації, спрямовані на вирішення конкретних проблем; тренінги для керівників закладів освіти з питань створення освітнього середовища		
	<i>Відмінні аспекти</i>	Гнучке управління шкільними мережами; Запровадження принципово нових управлінських технологій (розподілене, коопероване, мережеве, екзекутивне лідерство)	Гнучке управління шкільними мережами; Запровадження різних моделей управління освітою (централізована, децентралізована, дистрибутивна); Ступінь автономії членів мережі; Формування інфраструктури інноваційних шкільних мереж	Централізоване управління діяльністю інноваційних шкільних мереж; Використання переважно традиційних управлінських технологій

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Отже, характер діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії, США та України має відмінності, що полягають у особливостях управління інноваційними шкільними мережами та зумовлені, насамперед, політичним устроєм зазначених держав. Якщо в Україні управління освітою було традиційно централізованим, то у Великій Британії та США – децентралізованим. Хоча всі країни мають багаторівневі структури управління, їх функції суттєво відрізняються. Так, в Україні центральним органом управління є Міністерство освіти і науки, то у Великій Британії поряд із Мінстерством освіти, яке ініціювало цілу низку програм, що являють собою ІШМ: школи-маяки, школи-лідери, спеціалізовані школи, подібну функцію виконують місцеві освітні адміністрації, а в США поряд із Департаментом освіти, яке ініціювало цілу низку програм, що являють собою ІШМ: чартерні школи, школи-магніти, подібну функцію виконують місцеві освітні адміністрації. Повноваження таких адміністрацій зводяться до керівництва, стратегічного управління розвитком системи освіти, підтримки інноваційних процесів, ініційованих «знизу». В Україні ж Міністерство освіти і науки й місцеві органи управління освітою здійснюють контроль та перевірку діяльності інноваційних процесів. Однак, для сучасного етапу розвитку української системи освіти актуалізується процес децентралізації управління та поширення інноваційних процесів шляхом горизонтальних ініціатив, тому важливим у даному контексті є застосування позитивного реформаційного досвіду Великої Британії та США, що має велику практику мережування закладів освіти.

6.3. Можливості використання прогресивного досвіду інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США в Україні

На наш погляд, на сучасному етапі розвитку суспільства перехід до мережевої організації та управління освітою має розглядатися Міністерством освіти і науки України як пріоритетне завдання.

Зважаючи на актуальність проблеми реформування освітньої системи в умовах інноваційного мережевого суспільства, доцільним бачиться використання прогресивних ідей британського та американського досвіду в Україні на національному, місцевому та інституційному рівнях, включаючи різні аспекти діяльності інноваційних шкільних мереж.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

I. Національний рівень.

Законодавчий аспект.

Розроблення нормативно-правового забезпечення мережування закладів освіти в умовах реформування освітньої системи України потребує, на наш погляд:

а) включення до Закону «Про освіту» розділу, що буде унормовувати цільові, змістові та організаційні складові діяльності інноваційних шкільних мереж;

б) розробка Положення «Про науково-організаційний супровід діяльності інноваційних шкільних мереж»;

в) розробка Положення «Про фінансове забезпечення діяльності інноваційних шкільних мереж»;

г) визначення й обґрунтування правових норм, що регулюють фінансування шкільних мереж, залучаючи до його здійснення різноманітні джерела (державна підтримка на конкурсних засадах, залучення бізнесових структур, територіальних громад і громадських організацій тощо);

д) законодавче оформлення партнерства між школами, школами й університетами, школами та громадськими організаціями, школами й місцевими освітніми адміністраціями в межах інноваційних шкільних мереж, має, на наш погляд, важливе значення для розвитку співпраці та ресурсного забезпечення процесу мережування закладів середньої освіти України у XXI столітті.

Організаційно-педагогічний аспект

1. Важливою формою діяльності британських та американських інноваційних шкільних мереж є апробація результатів діяльності у формі науково-практичних конференцій. Цільовою аудиторією таких конференцій можуть об'єднати або тільки учні, або тільки вчителі, або всі зацікавлені даною тематикою сторони. Конференції дають можливість здійснювати обмін прогресивним досвідом, накопиченою інформацією про діяльність інноваційних шкільних мереж, а також залучати більшу кількість учасників до процесу мережування. Вважаємо за необхідне організувати такі апробаційні науково-методичні та практичні заходи як для фахівців-науковців, так і для вчителів-практиків, для учнів та батьків. До того ж, доцільно, на наш погляд, організувати масштабні конференції раз на рік на базі окремого закладу педагогічної вищої освіти та місцевого значення (один раз на півріччя) на базі певної школи-члена інноваційної

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

шкільної мережі. За матеріалами конференцій слід видавати методичні матеріали, які може отримати кожен бажаючий.

2. На нашу думку, корисним для розвитку та поширення ідей мережування закладів освіти буде організація щорічно для учасників мережі двох навчальних сесій, що включають практико-орієнтовані семінари, присвячені проблемам розвитку інноваційних процесів в освіті загалом та розвитку й діяльності інноваційних шкільних мереж зокрема, із залученням провідних фахівців закладів педагогічної вищої освіти України.

3. У контексті розвитку та запровадження ідей мережування закладів середньої освіти вважаємо за необхідне поширювати практику проведення методичних днів, майстер-класів, мета яких – з'ясування особливостей діяльності інноваційних шкільних мереж, поширення прогресивного досвіду мережування закладів освіти й удосконалення системи освіти країни. Крім того, пропонуємо на базі існуючих в Україні інноваційних шкільних мереж створити фінансовані МОН України дослідницькі лабораторії, що будуть займатися дослідженнями провідних умов створення, діяльності й ефективності мережі. Основними цілями таких лабораторій визначаємо надання методичних послуг, пояснення нових ролей, які виконують учасники інноваційних шкільних мереж, основних питань і завдань, що постають у процесі мережевої діяльності, розвиток інтелектуальних та творчих здібностей учнів та лідерів шкільних мереж. Невід'ємною частиною поширення досвіду мережування закладів освіти має стати, на нашу думку, взаємовідвідування шкільно-партнерів та їх взаємоаналіз із метою визначення перспектив діяльності всієї інноваційної шкільної мережі.

Переконані, що така практика діяльності вітчизняних інноваційних шкільних мереж дозволить отримувати необхідну достовірну інформацію, аналізувати її та визначати необхідні умови вдосконалення мережування.

4. Важливим напрямом застосування мережевих технологій у науці та практиці може стати, на нашу думку, організація роботи віртуальних дослідницьких мереж, що дозволить залучати вчених із різних країн, які займаються питаннями діяльності інноваційних шкільних мереж, для проведення досліджень із подальшим обміном інформацією через комп'ютерну мережу.

5. Доцільним також, вважаємо, організацію стажування членів мережі на базових майданчиках за напрямом діяльності. Під час

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

стажувачів радимо проводити різноманітні відкриті заходи, представляти нові навчально-методичні посібники. Пропонуємо таку тематику заходів: «Державна політика у сфері освіти», «Основи педагогічної інноватики», «Менеджмент в освіті», «Маркетинг в освіті», «Мережевий менеджмент», «Основи лідерства в освіті» та ін.

6. Важливим, на наш погляд, є забезпечення Міністерством освіти і науки України широкої участі громадськості щодо діяльності інноваційних закладів освіти. Надзвичайно широке коло статистичних даних щодо різних аспектів життєдіяльності системи освіти, які мають бути загальнодоступними, дасть можливість громадськості швидко реагувати на актуальні проблеми. У цьому контексті корисною є практика доведення до широкого загалу та професійно-педагогічної громади шляхом публікації в національних ЗМІ та мережі Інтернет звітів про результати діяльності шкільних мереж, навчальних досягнень учнів, фінансове забезпечення інноваційних шкільних мереж тощо.

7. Важливою у здійсненні освітньої мережевої діяльності може стати практика розроблення системи механізмів диференційованої підтримки (фінансової, психологічної) тих шкіл, які є найбільш активними й успішними в інноваційній діяльності. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне розробити необхідні механізми пріоритетної підтримки тих шкіл та інноваційних шкільних мереж, що показали готовність до змін та кращі результати в запровадженні інновацій.

8. Для Великої Британії та США характерною є широка автономія окремих шкіл і мережевих об'єднань у межах певних національних стандартів і керівних принципів. Рівень автономності шкіл та інноваційних шкільних мереж залежить від якості результатів їх діяльності.

В Україні корисним, вважаємо, буде надання місцевим освітнім адміністраціям, а також закладам освіти, що беруть участь у діяльності інноваційних шкільних мереж, більшої автономії.

Науково-методичний аспект.

Досвід створення та поширення інноваційних шкільних мереж у системі середньої освіти Великої Британії та США дає підстави дати такі рекомендації:

Створення науково-методичних центрів діяльності інноваційних шкільних мереж при МОН, НАПН України, педагогічних університетах. Вони, на наш погляд, мають сприяти впровадженню таких шкільних об'єднань у систему освіти України.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Це може бути фінансова підтримка, видання відповідних розпоряджень і наказів щодо діяльності шкільних мереж, організація необхідних умов для реалізації процесу створення та поширення інноваційних шкільних мереж в Україні, розробка відповідних методик підготовки та перепідготовки вчительських кадрів, підтримка науковців, які займаються даною проблемою, забезпечення необхідним навчально-методичним матеріалом усіх учасників інноваційного проекту, організація конференцій, у тому числі інтернет-конференцій. Крім того, ще одним завданням означених центрів може стати запровадження та здійснення міжнародного партнерства інноваційних шкільних мереж.

II. Місцевий рівень

Управлінський аспект.

1. У межах структурних реформ, що здійснюються урядами Великої Британії та США на місцевому рівні (рівень місцевих органів управління освітою) передбачено децентралізацію управлінських повноважень, тобто передачу широкого їх кола безпосередньо школам (запровадження автономного менеджменту шкіл). У такому контексті відбувається трансформація характеру взаємин між місцевими освітніми адміністраціями та школами. За умови набуття школами високого рівня автономності в управлінні своєю діяльністю місцеві освітні адміністрації, на відміну від традиційних управлінських структур, стають посередниками в пошуку партнерів для розвитку мережевої взаємодії в рамках програм створення та поширення інноваційних шкільних мереж.

Пропонуємо такі способи залучення місцевих освітніх адміністрацій до реалізації завдань організації мережевої взаємодії, як:

- сприяння утворенню інноваційних шкільних мереж на базі закладів освіти різних рівнів;
- надання підтримки (фінансової, методичної) таким мережевим об'єднанням;
- забезпечення аудиту фінансової діяльності автономності шкіл.

Таким чином, місцеві освітні адміністрації перетворюються на ініціаторів мережевої взаємодії, а відтак, на складову інноваційних шкільних мереж через створення відповідних нормативно-правових документів, що є надзвичайно цікавим і корисним досвідом, вартим вивчення й поширення в Україні.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Організаційно-педагогічний аспект.

1. З метою популяризації методики впровадження прогресивного досвіду в мережевих об'єднаннях, переконані, доцільним і корисним буде утворення ініціативних груп підтримки інноваційних шкільних мереж на базі закладів вищої освіти, передусім педагогічних, що може сприяти діяльності мережевих об'єднань України. До таких груп мають входити насамперед зацікавлені та обізнані в цьому питанні педагоги. Зокрема, це можуть бути викладачі кафедр педагогіки, психології, педагогічної творчості, методики викладання окремих дисциплін. До того ж, доцільно, на нашу думку, запросити до складу ініціативних груп керівників закладів загальної середньої освіти, які прагнуть оптимізувати освітній процес своєї школи шляхом запровадження інноваційних технологій, а також творчих та активних учителів-практиків.

Почати свою діяльність групи підтримки інноваційних шкільних мереж, вважаємо, повинні з організації навчальних курсів для вчителів, що беруть участь у проекті створення інноваційних шкільних мереж. Наступним кроком діяльності груп підтримки має стати розробка програм навчальних дисциплін, наприклад, «основні напрями розвитку й діяльності інноваційних шкільних мереж» для студентів закладів вищої освіти та інститутів післядипломної педагогічної освіти, що спрямовані на поглиблене ознайомлення слухачів із новітніми досягненнями сучасної науки та прогресивними ідеями зарубіжних учених. Найважливішим завданням цих курсів є не лише розкриття основних факторів, причин, бар'єрів здійснення інноваційної діяльності вчителя, але й формування психологічної готовності до прийняття нового, розвиток сприймання педагогічних інновацій.

Програми курсів повинні також передбачити вивчення найбільш типових моделей альтернативної освіти. Слухачам має бути запропоновано ознайомлення з різними типами альтернативних закладів освіти, зокрема, інноваційних шкільних мереж в Україні та за кордоном, із їх цільовими установками, особливостями організаційної структури, змістом освіти та виховання, описом практичного досвіду їх роботи.

Різноманітні види діяльності, які можуть входити до запропонованих курсів, у комплексі повинні забезпечити різносторонню підготовку для діяльності в інноваційних шкільних мережах та підготувати більш глибокий фундамент для педагогічної діяльності в цілому.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

2. Цікавим, вважаємо, може стати співпраця між Міністерством освіти і науки України й місцевими органами управління освітою в запровадженні освітніх реформ, зокрема поширення діяльності інноваційних шкільних мереж, що полягатиме в поступовому відході від примусового запровадження реформ, ініційованих «згори», до створення спільних мережевих проєктів, адаптованих до місцевих потреб. Для забезпечення втілення відповідної освітньої політики має надаватися методична, інформаційна, фінансова підтримка закладам освіти у виході з кризи.

У цьому контексті вважаємо за доцільне активізувати таку співпрацю з метою створення регіональних реформаційних проєктів, спрямованих на розв'язання невідкладних освітніх проблем, що пов'язані з діяльністю інноваційних шкільних мереж. На нашу думку, більш активна підтримка місцевих інноваційних інститутів може підвищити ефективність цього процесу.

3. Доречним, на наш погляд, є запровадження програм формування готовності вчителів до інноваційної діяльності в умовах мережування закладів освіти.

4. Переконані, що важливим є утворення координаційних центрів відповідного профілю в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти.

5. Важливим вважаємо відродження діяльності закладів освіти в соціально й економічно занедбаних районах України шляхом організації партнерства між школами, бізнесовими структурами, місцевою громадою.

6. Важливою є практика оприлюднення результатів діяльності шкіл і мереж через публікацію звітів у регіональних засобах масової інформації та слухання звітів на батьківських зборах, які щорічно проводяться в школах і є відкритими для місцевої громади.

Уважаємо, що запозичення такої практики на місцевому рівні сприятиме розширенню знань громадян, які отримують можливість побачити позитивні й негативні аспекти діяльності шкільних мереж, користуючись достовірною інформацією про результати їх діяльності.

III. Інституційний рівень.

Організаційно-педагогічний аспект.

1. На інституційному рівні важливим є досвід запровадження в освітню систему Великої Британії та США програм автономного шкільного менеджменту, що передбачають широкі повноваження

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

закладів освіти щодо розподілу ресурсів (адміністративних, людських, інтелектуальних, інформаційних, технологічних, часових, фінансових тощо) в рамках установлених цілей, стандартів та форм звітності.

У зв'язку із запровадженням автономного шкільного менеджменту, зокрема, дистрибутивного менеджменту, вчителі набувають лідерських повноважень, а саме: можливість представляти інтереси школи в управлінських структурах навчального округу; право захищати професійні та соціальні інтереси вчителів; можливість ініціювати професійний розвиток колег та вдосконалювати процес прийняття рішень у школі. Розширення повноважень учителів у процесі прийняття управлінських рішень, розвиток і встановлення колегіального характеру управління в українських школах має сприяти створенню демократичної культури закладу освіти, розвитку освітнього лідерства, активізації професійного розвитку вчителів, підвищенню ефективності освітнього процесу тощо. Усі ці особливості є характерними передумовами створення та діяльності інноваційних шкільних мереж.

2. Узагальнення досвіду застосування нових управлінських технологій у британських та американських школах дозволяє дійти висновку щодо корисності цих технологій у створенні професійних навчальних громад, у професійному розвитку вчителів та набутті лідерських навичок. Учителі-лідери проводять дослідження різних аспектів діяльності шкільної мережі; здійснюють координацію освітніх ініціатив у відповідності до концепції та цілей мережевого об'єднання; залучають колег, батьків та представників місцевої громади до співпраці тощо. Зазначимо, що кількість лідерських команд у мережах варіюється залежно від їх розміру, кількості педагогічних працівників та стратегії розвитку об'єднань такого типу.

3. Необхідним вважаємо створення та нормативне оформлення при закладах вищої освіти експериментальних майданчиків (дослідницьких лабораторій) з розробки й апробації мережевих освітніх програм, науково-методична підтримка їх діяльності; включення до структури закладів вищої освіти та закладів середньої освіти спеціальних підрозділів, основними функціями яких будуть експертно-консультаційний супровід, координація процесу розробки й реалізації мережевих програм.

Науково-методичний аспект.

Важливим завданням інноваційних шкільних мереж є їх системне вивчення та створення організаційних умов приєднання до існуючих та ініціювання нових.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

У цьому контексті доцільно надати успішним українським школам статус методичних центрів, надати можливість самостійно вибирати партнерів та використовувати фінансові ресурси, забезпечити їх державною фінансовою підтримкою.

Поширення прогресивного досвіду в рамках інноваційних шкільних мереж передбачає проведення конференцій, консультацій, семінарів-практикумів, групових дискусій, майстер-класів методистів у шкільних мережах; відвідування методистами навчальних занять у школах-партнерах; груповий аналіз відвіданих майстер-класів; виконання функцій стажистів учителями та шкільними адміністраторами в школах-партнерах тощо.

В Україні вже існують традиції поширення ідей прогресивного досвіду через ярмарки педагогічних ідей, школи передового досвіду, опорні школи, презентації передового досвіду тощо. Однак, вважаємо за необхідне підтримувати таку практику, створюючи місцеві, регіональні та всеукраїнські шкільні мережі, приєднуючись до міжнародних.

Переконані, що слід зацентувати увагу на розробці механізмів науково-методичної підтримки розвитку мережевих освітніх структур та системі показників оцінки ефективності інноваційних шкільних мереж.

Таким чином, у результаті узагальнення досвіду створення та поширення інноваційних шкільних мереж у Великій Британії та США пропонуємо алгоритм створення шкільних мереж в Україні:

1. Організувати інноваційну діяльність у межах закладу загальної освіти таким чином, щоб отримувати стабільні позитивні результати.

2. Теоретично осмислити відомий прогресивний досвід формування шкільної мережі та усвідомити необхідність мережування закладів освіти.

3. Забезпечити визнання ефективності інноваційної діяльності місцевою освітньою адміністрацією та рекомендувати здобутий інноваційний досвід до поширення.

4. Популяризувати прогресивний досвід у професійній наукових виданнях, на конференціях, методичних семінарах, у процесі безпосереднього відвідування закладів загальної освіти, що потребують змін.

5. Розробити програму професійного розвитку членів шкільної громади, що потребує змін, забезпечити її виконання та формувати готовність членів цієї громади до змін.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

6. Розвивати інноваційну організаційну культуру шкіл-майбутніх членів інноваційних шкільних мереж, що передбачає:

- зосередження уваги всіх членів інноваційної шкільної мережі на перспективах розвитку;
- активне залучення до розробки планів удосконалення діяльності школи зовнішніх консультантів, які є фахівцями в галузі організаційного розвитку;
- забезпечення всім членам шкільної громади відкритого доступу до інформаційних джерел з метою розвитку інноваційних професійних компетентностей;
- організація підтримки інноваційних форм неперервного професійного розвитку персоналу з боку керівництва школи;
- призначення спеціального часу для навчання та професійної рефлексії в рамках робочого дня педагогів;
- стимулювання учасників мережі до розвитку креативних здібностей;
- активне залучення кожного до творчої співпраці;
- підтримка та заохочення дискусій, проявів оригінального бачення шляхів розвитку організації;
- осмислення власного досвіду та досвіду інших.

7. Утворення методичних об'єднань учителів у предметних галузях, що потребують удосконалення.

Отже, в умовах обмежених ресурсів держави розробка й упровадження інноваційних шкільних мереж дозволить суттєво прискорити розвиток стратегічно важливих сфер нашого суспільства та спростити входження України до світового наукового та освітнього простору. Досліджені у нашій науковій розвідці прогресивні ідеї британського та американського досвіду створення й поширення інноваційних шкільних мереж уможливають усвідомлення необхідності модернізації системи середньої освіти в Україні на основі гармонізації національних традицій і світових надбань з опорою на принципи демократизму й гуманізму.

Висновки до розділу 6

У розділі схарактеризовано нормативне забезпечення, зміст та організацію діяльності ІШМ в Україні та окреслено можливості творчого використання елементів британського та американського прогресивного досвіду в досліджуваній сфері в Україні.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

1. Системно-структурний аналіз теоретичних і методичних джерел, сайтів ІШМ в Україні, якими є проекти «Росток», «Крок за кроком», «Довкілля», дозволив виявити особливості нормативного забезпечення, змісту та організації їх діяльності. Здійснено порівняльний аналіз особливостей функціонування ІШМ у Великій Британії, США та Україні. З'ясовано, що в усіх країнах утворено розвинену законодавчу базу інноваційної діяльності, яка унормовує найважливіші аспекти діяльності ІШМ. Зміст діяльності ІШМ у Великій Британії, США та в Україні сконцентровано на вирішенні таких актуальних освітніх проблем: формування готовності школи до надання якісної освіти всім учням; запровадження навчальних стандартизованих, інтердисциплінарних та інтегрованих програм; використання активних і практико-орієнтованих методів навчання; формування готовності закладу освіти до співробітництва із соціальними партнерами у справі поширення прогресивного педагогічного й управлінського досвіду; запровадження програм неперервного професійного розвитку педагогічного персоналу та адміністрації закладів освіти.

2. За результатами порівняльного аналізу окреслено відмінні риси між українськими та британськими й американськими ІШМ. Виявлено, що в Україні відсутні спеціалізовані законодавчі акти, які детально унормовують діяльність ІШМ та зобов'язання держави щодо їх підтримки. Виокремлено відмінні аспекти у змісті діяльності ІШМ в трьох країнах: інтеграція стратегій розвитку грамотності у вивченні всіх навчальних дисциплін і розширення змісту ключових навчальних дисциплін у США, відродження шкіл у соціально занедбаних районах у Великій Британії та впровадження інтегративно-діяльнісного підходу до викладання навчальних дисциплін природничо-математичного циклу в Україні. Суттєві відмінності проявляються в організації діяльності ІШМ: високий рівень автономності й гнучкості, нові моделі управління мережами в США й Великій Британії та переважно централізоване управління діяльністю інноваційних шкільних мереж, використання традиційних управлінських моделей в Україні.

Застосування методів порівняльного аналізу та наукової екстраполяції дозволило визначити можливості використання елементів прогресивного досвіду британської та американської систем середньої освіти в аспекті досліджуваної проблеми в Україні.

На національному рівні вважаємо необхідним розроблення спеціалізованого нормативно-правового забезпечення діяльності

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

ІШМ, зокрема унормування основоположних аспектів діяльності ІШМ законодавчими актами й урядовими програмами; комплексною програмою реалізації технологічних, методичних, соціальних та управлінських інновацій. Доцільним вважаємо створення науково-методичних центрів діяльності інноваційних шкільних мереж при МОН, НАПН, педагогічних університетах України.

На місцевому рівні актуальним вважаємо залучення місцевих освітніх адміністрацій до реалізації завдань організації мережевої взаємодії, зокрема: сприяння утворенню ІШМ на базі закладів освіти різних рівнів, надання їм підтримки; забезпечення більшого рівня автономності шкіл. Доречним є запровадження програм формування готовності вчителів до інноваційної діяльності в умовах мережування закладів освіти, утворення координаційних центрів відповідного профілю в ОІПДО. Важливим вважаємо відродження діяльності закладів освіти в соціально й економічно занедбаних районах України шляхом організації партнерства між школами, бізнесовими структурами, місцевою громадою; відмову від традиційної командно-адміністративної моделі управління освітою на користь мережевої; розширення розробки й апробації мережевих освітніх програм.

На інституційному рівні (заклади середньої та вищої педагогічної освіти) важливим є: системне вивчення та створення організаційних умов приєднання до існуючих та ініціювання нових ІШМ. Необхідним вважаємо створення та нормативне оформлення при ЗВО експериментальних майданчиків (дослідницьких лабораторій) з розробки й апробації мережевих освітніх програм, науково-методична підтримка їх діяльності; включення до структури ЗВО та ЗСО спеціальних підрозділів, основними функціями яких будуть експертно-консультаційний супровід, координація процесу розробки й реалізації мережевих програм. Переконані, що слід зацентувати увагу на розробці механізмів науково-методичної підтримки розвитку мережевих освітніх структур та системі показників оцінки ефективності ІШМ.

Таким чином, порівняльно-зіставний аналіз нормативного забезпечення, змісту та організації діяльності ІШМ Великої Британії, США та України дозволив обґрунтувати можливості творчого використання елементів прогресивного американського досвіду в аспекті досліджуваної проблеми в Україні на національному, місцевому та інституційному рівнях у законодавчому, організаційно-педагогічному, науково-методичному та управлінському аспектах.

ПІСЛЯМОВА

У результаті дослідження зроблено такі **висновки**:

1. З'ясовано, що у філософських, соціологічних та педагогічних наукових дослідженнях мережа трактується як структурна неієрархічна управлінська одиниця, що складається з групи організацій, поєднаних горизонтальними зв'язками. Відповідно шкільна мережа розглядається як соціальна структура, провідними характеристиками якої стали прагнення до якості, відданість справі та зосередженість на результатах діяльності. Інноваційну шкільну мережу ми розглядаємо як організаційну структуру, що являє собою сукупність закладів освіти, об'єднаних спільною інноваційною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності освітнього процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення інноваційного досвіду в межах мережі шкіл і поза нею.

2. З урахуванням визначених автором критеріальних ознак інноваційних шкільних мереж (інноваційний характер діяльності шкіл; існування групи навчальних закладів, об'єднаних спільною інноваційною ідеєю; наявність організаційного центру; відсутність жорсткої вертикальної підпорядкованості в структурі управління інноваційною шкільною мережею) виокремлено етапи розвитку ІШМ Великої Британії:

1) виникнення прото-мереж (XVI – середина XIX ст.);

2) розвиток інноваційних шкільних мереж, що втілювали ідеї різних течій реформаторської педагогіки (кінець XIX – перша половина XX ст.);

3) масовізація ІШМ в рамках розвитку рухів альтернативних шкіл та ефективності школи (60-80-ті рр. XX ст.);

4) перетворення розвитку ІШМ на пріоритет освітньої політики Великої Британії (90-ті рр. XX – перше десятиліття XXI ст.).

Хронологічний аналіз діяльності американських ІШМ дозволив виявити їх історичні витоки. З'ясовано, що перші успішні практики створення ІШМ у США мали місце в кінці XIX – на початку XX ст. та стали складовою руху освітніх реформ означеного періоду. Найбільш відомими мережами означеного часу були лабораторні школи Дж. Дьюї, Вінетка-план, Дальтон-план та деякі інші. У хронологічних межах дослідження виокремлено такі етапи розвитку ІШМ, пов'язані з освітніми реформами кінця XX – початку XXI ст.: 1) організаційний,

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

зумовлений потребами інтенсифікації освітньої реформи 1980–1990 рр., 2) системний, спрямований на всебічну реалізацію реформи «Жодної невстигаючої дитини поза увагою».

У контексті визначення тенденцій розвитку теоретичних засад діяльності ІШМ у США показано зумовленість історичного розвитку ІШМ потребами інтенсифікації освітніх реформ у країні, диверсифікації реформаційних стратегій; окреслено взаємопов'язану сукупність методологічних підходів, що були покладені в основу теорії та практики мережування шкіл у США у досліджуваній період (організаційний, системний, трансформаційний, синергетичний, інтеграційний); схарактеризовано теорії мережевої організації освіти, зокрема такі: конструктивістська організаційна теорія, теорія соціального капіталу, теорія нових соціальних рухів, теорія мереж Дюркгейма.

3. З метою окреслення нормативних засад діяльності інноваційних шкільних мереж проаналізовано та схарактеризовано документи британських освітніх реформ досліджуваного періоду й урядові програми, які регулюють їх діяльність («Висока якість освіти в містах» (1999 р.), «Закон про освіту» (2001 р.), «Школи, що досягають успіху» (2001 р.), «Школи, побудовані на успіху» (2001 р.), «14–19: розширення можливостей, підвищення стандартів» (2001 р.)). Зазначені документи стали підґрунтям для розробки програми дій широкого кола суб'єктів освітньої діяльності щодо підвищення якості освіти, організаційних та змістових засад взаємодії закладів освіти та партнерських установ і організацій, об'єднаних в інноваційні шкільні мережі.

Виявлено, що основними принципами діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії, визначеними в документах реформ, є такі:

- поєднання партнерських та конкурентних засад діяльності; слугування інструментом забезпечення цілісності реформаційних стратегій держави, запроваджуваних як вертикально («згори-вниз», «знизу-вгору»), так і горизонтально («знизу-вширш»);

- розвиток соціального партнерства між школами-членами мережі та місцевими й батьківськими громадами, бізнесовими структурами, місцевими адміністраціями;

- організація системи неперервного професійного розвитку вчителів та шкільної адміністрації;

- підвищення рівня солідарної відповідальності всіх учасників шкільної мережі за результати діяльності.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Окреслено тенденції розвитку нормативно-правового забезпечення діяльності ІШМ США у досліджуваний період, задля чого було систематизовано документи американських освітніх реформ досліджуваного періоду й урядових програм, які регулювали їх запровадження («Про вдосконалення шкільної освіти Америки» (1994), «Цілі – 2000» (1994), «Національні цілі освіти та професійної підготовки» (1991), «Жодної невстигаючої дитини поза увагою» (2001), «Гонка до вершин» (2009), «Час для реформ» (2010) та ін).

Виявлено, що провідними тенденціями розвитку нормативно-правового забезпечення діяльності ІШМ у США в досліджуваний період стали такі: унормування створення та функціонування ІШМ у межах документів освітніх реформ; розвиток державно-громадського партнерства в підтримці ІШМ, перетворення ІШМ на актуальний напрям урізноманітнення стратегій освітніх реформ, що передбачає здійснення реформаційних ініціатив «знизу-вширш» та «знизу-вгору»; упровадження програм розвитку вчительського лідерства; розширення автономії закладів освіти та їх мережевих об'єднань шляхом запровадження програм автономного шкільного менеджменту.

4. У контексті з'ясування змістових засад діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії схарактеризовано основоположні напрями діяльності ІШМ на прикладі мереж різних типів: «Проекту двох міст», «Фонду спеціалізованих шкіл», проекту «Підвищуємо якість освіти для всіх», шкіл-маяків, програми «Мережева навчальна спільнота».

Визначено, що основними змістовими пріоритетами діяльності ІШМ Великої Британії стали в досліджуваний період такі: формування готовності школи до надання якісної освіти всім учням (удосконалення змісту й методики початкової освіти в рамках реалізації національних стратегій мовної та числової грамотності, розробка нових підходів до оцінювання і моніторингу навчальних досягнень учнів у контексті запровадження стандартоорієнтованих освітніх реформ), до співробітництва у справі поширення прогресивного педагогічного й управлінського досвіду; розвиток системи неперервної професійної освіти вчителів і шкільних менеджерів; визначення стратегій та створення методик партнерської взаємодії навчальних закладів з батьками учнів, бізнесовими структурами, благодійними організаціями та місцевими громадами.

У контексті виокремлення тенденцій розвитку змісту діяльності ІШМ США схарактеризовано основоположні напрями діяльності мереж

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

на прикладі найбільш ефективних і поширених об'єднань. Визначено, що основними тенденціями розвитку змісту діяльності ІШМ стали в досліджуваній період такі: забезпечення високих навчальних результатів усіма учнями в оволодінні числовою та мовною грамотністю; формування освітнього середовища, вільного від насилля та наркотиків; запровадження високих стандартів змісту освіти, результатів навчання й матеріального забезпечення освітнього процесу; врахування освітніх можливостей та інтересів учнів у освітньому процесі шляхом запровадження інтегрованих, спеціалізованих та професійно-орієнтованих навчальних курсів, розширення змісту ключових навчальних дисциплін; застосування активних методів навчання; збалансоване використання індивідуальних, групових і фронтальних методів навчання; перетворення шкіл на «турботливі навчальні громади»; активна громадянська соціалізація учнів у співпраці з батьками та місцевою громадою; розвиток технологій інклюзивної освіти та освіти обдарованих учнів тощо.

5. У межах розгляду процесуальних засад діяльності ІШМ окреслено концепцію успішного розвитку інноваційних шкільних мереж Великої Британії, що включає: формування готовності закладу освіти до змін, зокрема, до мережевої взаємодії з колегами у пошуку шляхів підвищення ефективності професійної діяльності; забезпечення високого інноваційного потенціалу мережі шляхом залучення зовнішніх партнерів (університетів, місцевих освітніх адміністрацій, благодійних структур тощо); інтелектуальне та технологічне забезпечення безперервного обміну інформацією, методичними й науковими матеріалами, що стали результатами спільної праці; планування спеціального часу в межах кожної школи з метою надання можливості вчителям здійснювати неперервний професійний розвиток та залучатися до творчої співпраці з колегами; запровадження нормативної бази для нових видів діяльності вчителів і адміністрації школи у рамках мережевої взаємодії (створення нових професійних ролей: дослідник, координатор, ментор).

Схарактеризовано організаційні форми діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії, провідними з яких є взаємовідвідування вчителями навчальних занять та спільний аналіз їх результатів; спільна дослідна робота; навчання в команді як форма професійного розвитку вчителів і менеджерів; науково-методичні й практичні конференції; консультації та тренування, навчально-дослідні лабораторії, спільна дослідницька практика. Доведено, що умовою

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

успішного розвитку ІШМ є застосування інноваційних моделей лідерства, а саме трансформаційного, дистрибутивного, екзекутивного, кооперованого та мережевого, які уособлюють нові підходи до управління мережевою освітньою структурою, що здійснює діяльність в умовах неперервних змін.

Задля визначення тенденцій розвитку організації діяльності ІШМ США схарактеризовано особливості планування їх діяльності та розвитку інфраструктури; виокремлено й охарактеризовано механізми актуальних моделей мережевої взаємодії та способи поширення інформації в мережах; окреслено організаційно-педагогічні умови успішної діяльності ІШМ, організаційні та змістові особливості професійного розвитку вчителів та шкільної адміністрації в умовах діяльності ІШМ.

З'ясовано, що найбільш вагомими тенденціями розвитку організації діяльності ІШМ у США є такі: формування в суб'єктів ІШМ умінь і навичок співпраці в мережі; урізноманітнення та модернізація способів поширення інформації в мережі та поза нею; підвищення ефективності використання спільних ресурсів; реструктуризація системи управління закладів освіти та освітніх мереж (перехід від централізованої до децентралізованої, від індивідуальної до дистрибутивної); використання мережевих підходів і технологій в організації системи неперервного професійного розвитку вчителів та шкільної адміністрації.

6. Визначенню можливостей творчого використання елементів прогресивного досвіду діяльності ІШМ Великої Британії та США в Україні передувало узагальнення нормативно-правового забезпечення діяльності ІШМ в Україні. Схарактеризовано зміст та організацію діяльності найбільш успішних і поширених ІШМ України, якими є проекти «Росток», «Крок за кроком», «Довкілля». Виокремлено елементи спільності та відмінності в нормативно-правовому забезпеченні, змісті та організації діяльності досліджуваного освітнього явища у Великій Британії, США та Україні.

Подано рекомендації щодо творчого використання елементів прогресивного досвіду діяльності ІШМ Великої Британії та США в Україні на національному, місцевому й інституційному рівнях, що включають законодавчий, науково-методичний, організаційно-педагогічний та управлінський аспекти розгляду проблеми.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- A Nation at Risk: The imperative for educational reform: A Report to the Nation and the Secretary of Education* (1983). U.S. National Commission for Excellence in Education. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- A Strategy for American Innovation: Driving towards Sustainable Growth and Quality Jobs* (2009). Wash., Sept.
- Abbotsholme School – An education for life*. Retrieved from: <http://www.abbotsholme.co.uk>.
- Achrol, R. S. (1997). Changes in the theory of inter-organizational relations: Toward a network paradigm. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25 (1), 56-71.
- Adams, G. L., & Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction: 25 years beyond DISTAR*. Seattle, WA: Educational Achievement Systems.
- Adams, J. E. (2000). *Taking charge of curriculum: Teacher networks and curriculum implementation*. New York: Teachers College Press.
- Ainscow, M., Muijs, D., West, M. (2006). Collaboration as a Strategy for Improving Schools in Challenging Circumstances. *Improving Schools*, 3, 192–202.
- Albers, S. (2005). Diffusion und Adoption von Innovationen. In: Albers, S. & Gassmann, O. (eds.), *Handbuch der Technologie und Innovationsmanagement. Strategie-Umsetzung-Controlling* (pp. 415-435). Wiesbaden: Gabler.
- America 2000: an education strategy*. Retrieved from: <http://catalog.hathitrust.org/Record/011326333>
- Bach, A. J., Supovitz, J. A. *Teacher and Coach Implementation of Writers Workshop in America's Choice Schools, 2001 and 2002*. Retrieved from: http://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/40/
- Baker, W. E., Faulkner, R. E. (2002). Interorganizational Networks. In J. A. C. Baum (ed.). *The Blackwell Companion to organizations*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Ball, S. (1999). *Global trends in education reform and the struggle for the soul of the teacher*. Brighton: University of Sussex at Brighton.
- Ball, S. (2002). *Education policy in England. Changing modes of regulation: 1945–2001. Changes in Regulation Modes and Social Reproduction of Inequalities in Education Systems: A European Comparison. Deliverable*. London: Institute of Education and King's College, University of London.
- Barabasi, A. L. (2002). *Linked: The New Science of Networks*. Perseus Publishing, Cambridge, Massachusetts.
- Barber, M. (2002). *From Good to Great: Large-scale Reform in England*. Zurich.
- Barber, M. (2006). «Talk you way towards success». *Times Educational Supplement*, 6th October, 4.
- Barber, M. *The Next Stage for Large Scale Reform in England : From Good to Great*. Retrieved from: <http://www.tctrust.org.uk>.
- Barnard, Ch. I. (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barnes, I. *Primary Executive Headship: a study of six headteachers who have responsibility for more than one school*. Retrieved from: <http://www.ncsl.org.uk/modelsofheadship>.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Baumann, T., Mantay, K., Swanger, A., Saganski, G., Stepke, S. (2016). Education and innovation management: a contradiction? How to manage educational projects if innovation is crucial for success and innovation management is mostly unknown. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 226, 243–251.
- Beacon Schools Annual Report Questionnaire*, 2003.
- Beck, U, Giddens, A. and Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*. N.Y.: Columbia University Press for NBER.
- Becta What the research says about ICT and continuing professional development (CPD) for teachers*. Retrieved from: www.becta.org.uk/page_documents/research/wtrs_cpds.pdf.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Bell, T. H. Second U.S. Education Secretary: Biography and Achievements. *Education Week*. Retrieved from: <http://www.edweek.org/ew/issues/secretary-of-education/terrel-h-bell.html>
- Ben, A. M., Steinfeld, T. R., Comer, J. P. (2004). Making decisions: reaching consensus in team meetings. *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development*. Thousand Oaks: Corwin Press, 185–189.
- Benefits and Services*. Retrieved from: <http://battelleforkids.org/networks/edleader21-network/edleader21-benefits#networking-collaborating>
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P., Harvey, J. (2003). *Distributed leadership*. Nottingham: NCSL.
- Bentley, T., Hopkins, D., Jackson, D. (2005). *Developing a network perspective / WALWA / Establishing a networks of schools*. Networked Learning Communities.
- Bergmann, G. & Daub, J. (2008). *Systemisches Innovations und K. Grundlagen, Prozesse & Perspektiven* (2nd edition). Wiesbaden: Gabler
- Berliner, B. (1997). What it takes to work together : the promise of educational partnerships. *Knowledge Brief*, 14, 2–7.
- Biesta, G.J.J. (2007). Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory* 57 (1), 1-22.
- Birkinshaw, J., Hangstrom, P. (2000). *The flexible firm: Capability management in network organizations*. Oxford University Press on Demand.
- Blair, T. (1999). *Europe: The Third Way*. London: The Labour Party.
- Bloom, H., Ham, S., Melton, L., O'Brien, J. (2001). *Evaluating the Accelerated Schools Approach: A look at Early implementation and Impacts on Student Achievement in Eight Elementary Schools*. MDRC.
- Borgatti, S., & Foster, P. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29, 991–1013.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73 (2), 125-230.
- Borman, G., & Hewes, G. (2003). Long-term effects and cost effectiveness of Success for All. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2), 243-266.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Bowe, R., Ball, S., Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools*. London: Falmer Press.
- Boyes, L., Reid, I., Brain, K. and Wilson, J. (2004). *Accelerated Learning: A Literature Survey, Unit for Educational Research & Evaluation, University of Bradford*. Retrieved from: www.standards.dfes.gov.uk/giftedandtalented/downloads/word/accellearnreport.doc.
- Bradach, J. L., Eccles, R. G. (1989). Price authority and trust: From ideal types to plural forms. *American Review of Sociology*, 15, 97–118.
- Brass, D.J., Galaskiewicz, J., Greve, H.R., & Tsai, W. (2004). Taking stock of networks and organizations: A multilevel perspective. *Academy of Management Journal*, 47, 795–817.
- Brewer, D. and Tierney, W. (2012). Barriers to innovation in the US education. In Wildavsky, B., Kelly, A. and Carey, K. (Eds), *Reinventing Higher Education: The Promise of Innovation*. Harvard Education Press, Cambridge, MA, pp. 11-40.
- Brown, W. T., Joseph, Sh. B. (2004). The student and staff support team and the coordination of student services. *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development*. Thousand Oaks: Corwin Press, 127–147.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., & Grunow, A. (2010). *Getting ideas into action: Building networked improvement communities in education*. Stanford, CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
- Buck, A. (2009). *What makes a great school? A practical formula for success*. London: National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Burt, R. S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Busher, H., Hodgkinson, K. (1996). Co-operation and tension between autonomous schools: a study of inter-school networking. *Educational Review*, 48, 1, 55–63.
- Caldwell, B. (2000). *Leadership and innovation in the transformation of schools*. London: National College for School Leadership.
- Castells, M. (2000). Towards a sociology of the network society. *Contemporary Sociology*, Vol. 29, N 5, 693–699.
- Cerna, L. (2014). Innovation, governance and reform in education. *CERI Conference background paper, 3-5 November 2014*, [www.oecd.org/edu/ceri/CERI%20Conference%20Background%20Paper format ted.pdf](http://www.oecd.org/edu/ceri/CERI%20Conference%20Background%20Paper%20format%20ted.pdf).
- Chan, S. M. (2002). *Primary and Secondary Education in England and Wales: From 1944 to the Present Day*. London: UNL.
- Chapman, J. (2003). Schooling for Tomorrow: Networks of learning. *Networks of Innovation*. Paris: OECD Publications, 41–48.
- Chapman, J. (2003). Schooling for Tomorrow: Networks of learning. *Networks of Innovation*. Paris: OECD Publications, 41–48.
- Chapman, J., Aspin, D. (2003). Networks of learning: A new construct for educational provision and a new strategy for reform. *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson, 653–659.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Chapman, J., Aspin, D. Networks of learning: A new construct for educational provision and a new strategy for reform. *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson, 653–659.
- Christensen, C. and Overdorf, M. (2000). Meeting the challenge of disruptive change. *Harvard Business Review*, Vol. 2, No. 78, 47-76.
- Church, M. (2006). *Knots and Threads: the power of networks*. Nottingham: NCSL.
- Church, M., Bitel, M., Armstrong, K. (ets.). (2002). *Participation, relationships and dynamic change: New thinking on evaluating the work of international networks*. London: University College London.
- Churchill, E., Girgesohn, A., Lee, N., Lee, A. (2004). Building Digital and Physical Spaces for Ubiquitous Community Participation. *Communications of the ACM*, Vol. 47, N 2, 39–44.
- Coalition of Essential Schools. Retrieved from: education.stateuniversity.com.
- Cohen, L., Frazzini, A., Malloy, C. (2008). The small World of Investing: Board Connections and Mutual Fund Returns. *Journal of Political Economy*, 116 (5), 951–979.
- Cohen, L., Malloy, C. (2014). Friends in High Places. *American Economic Journal: Economic Policy*, 6 (3), 63–91.
- Comer, J. P. (1992). Child development: An organizing theme for school improvement. *Social Policy*, 28-30.
- Comer, J. P. (1993). All children can learn: A developmental approach. *Holistic Education Review*, 6 (1), 4-9.
- Comer, J. P. (2005). Child and adolescent development: The critical missing focus in school reform. *Phi Delta Kappan*, 86 (10).
- Comer, J. P., Haynes, N. M., Joyner, E. T., & BenAvie, M. (1996). *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education*. New York: Teachers College Press.
- Common Principles for Uncommon Schools*. Retrieved from: <http://essentialschools.org/network>
- Comprehensive School Reform Quality Center (2006a). *CSRQ center report on elementary school comprehensive school reform models (revised)*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Comprehensive School Reform Quality Center (2006b). *CSRQ Center report on middle and high school comprehensive school reform models*. Washington DC: American Institutes for Research.
- Craig, J. *Taking the wide view: The new leadership of extended schools*. Retrieved from: www.demos.co.uk/projects/recentprojects/takingthewideview.
- Crichton, D. (2015). *Searching for the next wave of education innovation*. TechCrunch. Retrieved from: <https://techcrunch.com/2015/06/27/education-next-wave/>
- Cros, F. (1999). Innovation in Education: Managing the Future. *OECD. Innovating schools*. Paris: OECD, 59–75.
- Daly, A. J. (Ed.). (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Datnow, A. and V. Park (2014). *Data-Driven Leadership*. Jossey-Bass, San-Francisco.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Davis, R. H., Strand, R., Alexander, L. T., Hussian, M. N. (1982). The Impact of Organizational and Innovator Variables on Instructional Innovation in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 53, 569–570.
- Deal, T. E., Peterson, K. D. (1994). *The Leadership Paradox. Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Department for Education and Employment (2001). White Paper: Schools Achieving Success. Annesley, Nottinghamshire: DfEE Publications.
- Department for Education and Employment (1999). Excellence in Cities. London: HMSO. Retrieved from: <http://www.dfes.gov.uk>.
- Dewe, J. (1899). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press. Reprinted in MW1.
- DfES *Harnessing technology: transforming learning and children's services*. Retrieved from: <http://www.dfes.gov.uk/publications/e-strategy>.
- Diani, M. (2003). Networks and social movements: A research programme. In M. Diani & D. McAdam (Eds.), *Social movements and networks: Relational approaches to collective action* (pp. 299–319). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dundon, E. (2002). *The seeds of innovation: Cultivating the synergy that fosters new ideas*. New York: Amacom.
- Durkheim, E. (1972). *Selected writings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Earl, L., & Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: Defining the terrain. *School Leadership and Management*, 27, 239–258.
- Earl, L., Katz, S. (2005). *Learning from Networked Learning Communities: Key features and inevitable tensions*. Nottingham: NCSL.
- Earl, L., Katz, S., Elgie, S. (ets.) (2006). *How Networked Learning Communities work*. Nottingham: NCSL.
- Eccles, R. G. (1981). The quasifirm in the construction industry. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 2, 335–357.
- Edmonds, Roland R. (1982). *Programs of School Improvement: an Overview*. *Educational Leadership*, 3 (December), 40, 8–11.
- Education Active Zones performance is inconsistent with innovation*. Retrieved from: <http://www.esrcsocietytoday.ak.uk>.
- Edwards, A. & Downes, P. (2013). Alliances for Inclusion: Developing Cross-sector Synergies and InterProfessional Collaboration in and around Education. *Commissioned Research Report, Oxford University, Department of Education and EU Commission NESET*.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute
- Epstein, E. H. (2000). *Comparative Perspectives on the Role of Education in Democratization: Socialization, Identity, and the Politics of Control*. Peter Lang Publishing.
- Extreme Learning* (2012). Retrieved from: www.extreme-learning.org/
- Facing History and Ourselves*. Retrieved from: <https://www.facinghistory.org>
- Fazekas, M. and Burns, T. (2012). Exploring the Complex Interaction Between Governance and Knowledge in Education. *OECD Working Paper, No. 67*. Paris: OECD.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Finding Common Ground: Service-Learning and Education Reform – A Survey of 28 Leading School Reform Models* (2002). Washington DC: American Youth Policy Forum.
- Five Year Strategy for Children and Learners* (2004). Norwich: HMSO.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure and Everyday Life*. Basic Books.
- Florida, R. (2005). *Cities and the Creative Class*. Routledge.
- Friedman, M. (1995). *Public Schools: make them private*. Washington D. C.: Cato Institute.
- Fuchs, E. (2007). The creation of New International Networks in Education: The League of Nations and Educational Organizations in the 1920s. *Paedagogica Historica*, 43, 2, 199–209.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educationall change*. London: Cassel Educational Limited.
- Gassmann, O., Sutter, P. (2010). *Praxiswissen Innovationsmanagement, Von der Idee zum Markterfolg*. München.
- Getzel, E. E., Stodden, R. A., & Briel, R. W. (2001). Pursuing postsecondary education opportunities for individuals with disabilities. In P. Wehman (Ed.), *Transition strategies for young people with disabilities*. Baltimore: Brookes (pp. 247–259).
- Gewirts, S., Balls, S. J., Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Bickingham: Open University Press.
- Giddens, A. (1992). *The Consequences of Modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. (2000). *The third way and its critics*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (Ed.). (1986). *Durkheim on politics and the state*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Gil, F. D. (2004). The student and staff support team and child development. *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development*. Thousand Oaks: Corwin Press, 149–154.
- Glatter, R. (2003). Collaboration, collaboration, collaboration. The origins and implication of a policy. *Management and Education*, 17, 4, 16-20
- Glatter, R., Harvey, J. A. (2006). *Varieties of shared headship: a preliminary exploration*. Nottingham: National College for School Leadership, 2006.
- Globalization and education: critical perspectives (2000). N. C. Burbules, C. A. Torres (Ed.). New York: Routledge.
- Goals 2000: A progress report* (1996). Washington, D. C.: U. S. Department of Education, Fall.
- Gorard, S., Taylor, C. (2001). The Composition of Specialist Schools in England : track record and future prospect. *School Leadership & Management*, 4, 21, 365–381.
- Greany, T. (2017). Collaboration, partnerships and system leadership across schools. In *School Leadership and Education System Reform* Ed Peter Earley and Toby Greany Bloomsbury.
- Green Paper: 14-19: Extending Opportunities, Raising Standards* (2001). London: HMSO. Retrieved from: <http://www.dfes.gov.uk>.
- Gronn, P. (2000). Distributive priorities: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28, 3, 317–318.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Gronn, P. (2002). *Distributed Leadership*. Second International Handbook of Educational Leadership and Administration. Dordrecht: Kluwer.
- Hadfield, M. (2005, April). *Middle leaders and the nature of distributed leadership in networks*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Hadfield, M. (2007). Co-leaders and middle leaders: the dynamic between leaders and followers in networks of schools. *School Leadership and Management, Vol. 27, N 3, July*, 259–283.
- Hadfield, M. (2007). Co-leaders and middle leaders: the dynamic between leaders and followers in networks of schools. *School Leadership and Management, 27, 3*, 259–283.
- Hadfield, M., Jopling, M., Noden, C., O'Leary, D., & Stott, A. (2006). *What does the existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration? A review of network-based innovations in education in the UK*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Hadfield, M., Kubiak, C., O'Leary, D. (2005). *Networked building: a review of the formation stage of networks in the NLC programme*. Nottingham: NCSL.
- Hadfield, M., Kubiak, C., O'Leary, D. *Networked building: a review of the formation stage of networks in the NLC programme*. Nottingham: NCSL.
- Hales, C. (2002). 'Bureaucracy-lite' and continuities in managerial work. *British Journal of Management, 13 (1)*, 51–66.
- Hall, P. (1999). Social capital in Britain. *British Journal of Political Science, 29 (3)*, 417–461.
- Hannon, V. (2005). *Network-based reform: adaptive challenger facing the English education system*. London: Innovation Unit.
- Hannon, V. (2007). *"Next Practice" in Education: a Discipline Approach to Innovation*. London: Innovation Unit.
- Hargreaves, D. (2003). *Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos.
- Hargreaves, D. (2003). *Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, Vol. 6, N 1*, 23–46.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 6, 1*, 23–46.
- Hargreaves, D. H. (1999). The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies, Vol. 17, N 2*, 122–141.
- Hargreaves, D. H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Journal, Vol. 27, N 4*.
- Hargreaves, D. H. (2003). *Working laterally: How innovative networks make an education epidemic*. London: Demos/NCSL.
- Hargreaves, D. H. (2004). *Education Epidemic. Transforming secondary schools through innovation networks*. Demos.
- Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for life*. London, UK: Policy Press.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Hargreaves, D. H. (2004). *Personalising learning: Next steps in working laterally*. London: Specialist schools Trust.
- Harris, A. (2000). Successful School Improvement in the United Kingdom and Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 15, 10.
- Harris, A. (2005). *Crossing boundaries and breaking barriers. Distributing leadership in schools*. London: Specialist Schools Trust.
- Harris, A. (2008) Leading Innovation and Change: knowledge creation by schools for schools. *European Journal of Education*, Vol. 43, No. 2, 219 – 228.
- Harris, A. (2008). Leading Innovation and Change: knowledge creation by schools for schools. *European Journal of Education*, 43, 2, 219–228.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Harris, A., Chapman, C. (2004). *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts*. Paper presented to the International Congress on School Effectiveness and Improvement, (Copenhagen, 1–5 July 2004).
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and school improvement*, 17 (4), 409–424.
- Harris, A., Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Maidenhead: Open University Press.
- Harris, S., Kington, A. *Innovative classroom practice using ICT in England: the Second Information Technology in Education Study (SITES)*. Retrieved from: <http://www.nfer.ac.uk/research-areas/pims-data/summaries/ite-the-use-of-ict-in-the-classroom.cfm>.
- Hauschild, J. (2005). Dimensionen der Innovation. In: Albers, S. & Gassmann, O. (eds.): *Handbuch der Technologie und Innovationsmanagement. Strategie-Umsetzung-Controlling* (pp. 23-41). Wiesbaden: Gabler
- Haynes, N. M., Comer, J. P. and Hamilton-Lee M. (1988). The School Development Program: A Model for School Improvement. *The Journal of Negro Education*, Vol. 57, No. 1, 11–21.
- Herlihy, C. M., Kemple, J. J. (2004). *The Talent Development Middle School Model Context, Components, and Initial Impacts on Students' Performance and Attendance*. Retrieved from: www.mdrc.org
- Herreros, F. (2004). *The Problem of Forming Social Capital: Why Trust?* New York: Palgrave Macmillan
- Hiermann, R. (1999). *An educator's guide to schoolwide reform*. Arlington, VA: Educational Research Service.
- Higham, R., Hopkins, D., Watthews, P. (2009). *System leadership in practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Higher Standards, Better Schools For All: More Choice for parents and pupils* (2005). White paper.
- Hill, D. (2001). Global capital, neo-liberalism, and privatisation: the growth of educational inequality. In: D. Hill, M. Cole. *Schooling and Equality: Fact, Concept and Policy*. London: Kogan Page.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Hill, D. *The Third Way and education: New Labour, the dominance of neo-liberal global capital in European education policies, and the growth of inequality*. Paper presented at the European Conference on Educational Research (University of Lisbon, 11–14 September 2002).
- Honey, M., Collins, A. (2003). Remembering Jan Hawkins. *Mind, Culture and Activity*, 10 (1), 90–92.
- Hopfenberg, W. S., Levin, H. M., & Chase, C. (1993). *The Accelerated Schools resource guide*. San Francisco: Jossey-Bass
- Hopkins, D. (2001). *Sameness and Difference: Duchamp's Editioned Readymades and the Neo Avant-Garde Avant Garde / Neo-Avant Garde*. Series: Avant-Garde Critical Studies (17). Rodopi; Amsterdam, 91–107.
- Hopkins, D. (2003). Understanding networks for innovation in policy and practice. *Networks of innovation*. Paris: OECD Publications.
- Hopkins, D. (2003). Understanding networks for innovation in policy and practice. *Networks of innovation*. Paris: OECD Publications, 153–164.
- Hopkins, D. (2005). Sameness and Difference: Duchamp's Editioned Readymades and the Neo Avant-Garde. In Scheunemann D. (ed.) *Avant Garde / Neo-Avant Garde*. Series: Avant-Garde Critical Studies (17). Rodopi; Amsterdam, 91–107.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*. London: McGraw Hill.
- Hopkins, D., Harris A. (1997). Improving the Quality of Education for All. *Support for Learning*, Vol. 12, N 4, 147–152.
- Hopkins, D., Jackson, D. (2003). *Networked learning communities – capacity building, networking and leadership for learning*. London: National College for School Leadership.
- Hopkins, D., Lagerweij, N. (1996). The school improvement knowledge base. *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge, 59–93.
- Horn, R. A. (2002). *Understanding Educational Reform*. A Reference Handbook. ABC-Clio.
- Huerta Melchor, O. (2008). Managing change in OECD governments: An introductory framework. *OECD Working Papers on Public Governance, No. 12*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/227141782188>.
- Humes, W. (2000). The discourses of educational management. *Journal of Educational Enquiry*, 1, 1, 3–53.
- Innovation* (2002). Mark Abramson and D. Littman (ed). Political Science.
- Innovation Policy: European Experience and Recommendations for Ukraine* (2011). (EU Project “Enhance Innovation Strategies, Policies and Regulation in Ukraine”). Volume 2. K.: Fenix.
- Innovative Schools Network*. Retrieved from: <https://www.innovativeschoolsnetwork.com>
- International Education Guide: for the assessment of education from the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland* (2009). Canada: IQAS.
- Istance, D. *OECD/CERI work on schooling for tomorrow – trends, themes and scenarios to inform leadership issues*. Paris: OECD.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Jackson, D. (2002). The creation of knowledge networks: Collaborative Enquiry for School and System Improvement. *Paper presented to the CERI forum Knowledge management in Education and Learning, 18/19.*
- Jackson, D. (2006). *Networked learning communities: Setting school to school collaboration within a system context.* Nottingham: National College for School Leadership.
- Jackson, Sh., Martin, N., Stocklinski, J. (2004). Families as partners: Parent teams and parent/family involvement. *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development.* Thousand Oaks: Corwin Press.
- Jan, van Dijk (1999). *The network Society, Social Aspects of new media.* London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
- Jan, van Dijk (1999). *The network Society, Social Aspects of new media.* London ; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
- Jarillo, J. C. (1988). On strategic networks. *Strategic management journal, 9 (1), 31–39.*
- John, W., Frederick, Y., Cline, T., King, C., Jackson, A. D., Timberlake, A. (2011). *High Schools That Work: Program Description. Literature Review, and Research Findings.* Retrieved from: <http://www.ets.org/research/contact.html>
- Johnson, M. (1994). *The Two Town Project. – Raising Expectation and Achievement in City Schools.* Keele: Keele University.
- Jones, C., Hesterley, W., Borgatti, S. P. (1997). A general theory of networks governance: Exchange conditions and social mechanisms. *Academy of Management Journal, 22(4), 911–945.*
- Jones, K. (2003). *Education in Britain: 1944 to present.* London: Polity.
- Jopling, M., Cotgreave G. (2006). *Janus NLC case study.* Nottingham: National College for School Leadership.
- Jopling, M., Spender, B. (2006). Leadership in School Networks : findings from the Networked Learning Communities Programme. *Management in Education, 20, 3, 20–23.*
- Jopling, M., Spender, B. (2006). Leadership in School Networks: findings from the Networked Learning Communities Programme. *Management in Education, Vol. 20, N 3, 20–23.*
- Joyse, B. (1991). The doors for school improvement. *Educational leadership, 48, 8, 59–62.*
- Kahne, J., O'Brien, J., Brown, A., & Quinn, T. (2001). Leveraging social capital and school improvement: The case of a school network and a comprehensive community initiative. *Educational Administration Quarterly, 37(4), 429-461.*
- Kearns, D. T., & Anderson, J. L. (1996). Sharing the vision: creating New American Schools. In S. Stringfield, S. Ross, & L. Smith (Eds.) *Bold plans for school restructuring: The New American Schools.* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kerr, D., Aiston, S., White, K. (eds.). *Review of Networked Learning Communities.* May, 2003.
- Kerr, D., Aiston, S., White, K. at all (2003). *Review of Networked Learning Communities.* May.
- Kilgore, S. B. (2002). *Modern red schoolhouse institute.* Retrieved from: www.mrsh.org.
- Kilgore, S. B. (2003). *Guiding principles of the modern Red SchoolHouse design: Research-based solutions for 21st century schools.* Nashville, TN: Modern Red SchoolHouse.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- King, N. and Anderson, N. (2002). *Managing Innovation and Change: A Critical Guide for Organizations*. Thompson, London.
- Kirst, M. (2000). *Comment on Goals 2000 and the Standards Movement. Brookings Papers on Education Policy: 2000*. Washington, D.C.: The Brookings Institution Press.
- Kostoff, R.N. (2003), "Stimulating innovation", in L. V. Shavinina (ed.), *The International Handbook on Innovation, Pergamon*, pp. 388-400.
- Kozlov, D. (2018). Features of the Ukrainian and US Experience in the Innovative Principal Preparation. *Pedagogy and psychology, IV (69), Issue:165*, 17–20.
- Kozol, J. (1985). *Illiterate America*. P.
- Krough, G., Nonaka, I. (2006). *Enabling Knowledge Creation*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumar, K. (2004). *From post-industrial to post-modern society: New theories of the contemporary world*. Malden.
- Larson, R. L. (1992). *Changing schools from the inside out*. Lancaster PA: Technomic Publishing.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leading Edge Partnership Programme Guide* (2008). London: Department for Children Schools and Families.
- Leading Together*. Retrieved from: <http://www.battelleforkids.org/networks/edleader21-network>
- Leading Together*. Retrieved from: <http://www.battelleforkids.org/networks/edleader21-network>
- Leitwood, K., Djantzi, D. (1999). *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school*. Toronto; Ontario: Centre for Leadership Development, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Lemerl, P. (1982). *Innovation policy. Trends and perspectives* (OECD).
- Levin, T., Wadmany, R. (2005). Changing in educational beliefs and classroom practices of teachers and students in rich technology-based classrooms. *Technology, Pedagogy and Education, 14 (3)*, 281–307.
- Lezotte, Lawrence W. (1997). *Learning for All*. Effective Schools Products, Ltd., Okemos, MI.
- Lieberman, A. (2000). Networks as Learning Communities: Shaping the Future of Teacher Development. *Journal of Teacher Education, Volume: 51 issue: 3*, 221-227.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections, 22(1)*, 28–51.
- Little, J. W. (2005). Professional Learning and School-Network Ties: Prospects for School Improvement. *Journal of Educational Change, 6*, 277–291.
- Lucas, M. P. (1992). Some educational aspects in England in the 16th century. The *II Conference of SEDERI*. University of Extremadura – Caceres, 217–230.
- Lundvall, B. A., Borrás, S. (1998). The globalising learning economy: Implications for innovation policy. *Report based on contribution from 7 projects under the TSER programme, DG XII*. Brussels: Commission of the European Union, December.
- Lundvall, B. A., Borrás, S. (1998). *The globalizing learning economy: implications for innovation policy*. Brussels: Commission of the European Union.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Lundvall, B.-Å., Borrás, S. (2005). Science, Technology, Innovation and Knowledge Policy. In J. Fagerberg, D. Mowery and R. R. Nelson (eds.), *The Oxford Handbook of Innovation*. Norfolk, Oxford University Press.
- May, H., & Supovitz, J. A. (2006). Capturing the cumulative effects of school reform: An 11-year study of the impacts of America's Choice on student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28, 231-257.
- McCarthy, H., Miller, P., Skidmore, P. (2004). *Network logic. Who governs in an interconnected world?* London: Demos Publications.
- McCarthy, H., Miller, P., Skidmore, P. (2004). *Network logic. Who governs in an interconnected world?* London: Demos Publications.
- McGregor, J. (2007). Recognizing student leadership : schools and networks as sites of opportunity. *Improving schools*, 10, 1, 86–101.
- McGregor, J., Fielding, M., Robinson, C., Spender, B. (2006). *Footprints of practice: exploring the sharing and development of practice through collaborative adult learning*. NCSL.
- McLaughlin, M. W., Marsh, D. D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80, 69–94.
- McLaughlin, M. W., Marsh, D. D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80, 69–94.
- McLaughlin, M., Ennis, E., Hernandez, F. (2004). The School Planning and Management Team: the engine that drives the school. *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Miles, R. E., Snow, C. C. (1992). Causes of failure in network organizations. *California Management Review*, 34, 52–72.
- Mincer, J. (1974). *Progress in Human Capital Analysis of the Distribution of Earnings*.
- Mishook, J., McAlister, S., Edge, K. (2011). Peer Networks in School Reform: Lessons from England and implications for the United States. New York: Brown University.
- Mitchell, J. M. (2003), *Emerging Futures: Innovation in Teaching and Learning in VET, Australian National Training Authority (ANTA)*. Melbourne.
- Modern Red Schoolhouse. Retrieved from: <http://education.stateuniversity.com/pages/2243/Modern-Red-Schoolhouse.html>
- Mongon, D., Farrar, M. (2006). *Spreading Innovation across Local Authorities : creating a national networks*. Nottingham: NCSL.
- Muijs, D. (2007). Leadership in extended schools. *School Leadership and Management*, 27, 347–362.
- Muijs, D. (2009). *Networking and collaboration – What is the evidence?* Vancouver.
- Naisbitt, J. (1984). *Megatrends. Ten New Directions Transforming Our Lives*. Macdonald & Co. London: Futura.
- National College for School Leadership. *Leading networks leading the system. Account of practice* (2006). Nottingham: NCSL.
- National College for School Leadership. New models of headship. Retrieved from: [http:// www.ncsl.org.uk/publications](http://www.ncsl.org.uk/publications).

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- National Defense And Education Act of 1958: Selected Outcomes*. Retrieved from: <https://www.ida.org/idamedia/Corporate/Files/Publications/STPIPubs/D-3306.pdf>
- National research council* (1989). Washington.
- Networks for learning and development across school education (2017). *Guiding principles for policy development on the use of networks in school education systems*. European Commission B-1049 Brussels December.
- Newman, F., & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Newmann, F. M. & Sconzert, K. (2000). *School Improvement with External Partners*. Chicago, US, Consortium of Chicago School Research.
- Newmann, F. M., and Sconzert, K. (2009). *School Improvement with External Partners*. Chicago.
- NFI Vermont*. Retrieved from: <https://www.nfivermont.org>
- No Child Left Behind Act of 2001: Public Law 107-110.115* (2002). Stat. – Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office, 1425–2094.
- Nooteboom, B. (2004). *Inter-firm collaboration, networks and strategy: An integrated approach* (1st ed.). New York, NY: Routledge.
- O'Brien, M., Burton, D., Campbell, A., Qualter, A., Varga-Atkins, T. (2006). Learning networks for schools: keeping up with the times or a leap into the unknown? *The Curriculum Journal*, 17, 4, 397–411.
- OECD (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2000). *Knowledge management in the learning society*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2002). *Dynamising National Innovation Systems*. Paris: OECD Proceeding, 29–37.
- OECD (2003). *Networks of Innovation: Towards new model of managing schools and systems*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2005). *Governance of innovation systems. Volume 1: Synthesis report*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2000). *Knowledge management in the learning society*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2002). *Dynamising National Innovation Systems*. Paris: OECD Proceeding, 29–37.
- OECD. (2003). *Networks of Innovation: Towards new model of managing schools and systems*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, OECD Publishing, Paris
- OECD. Open+innovation in+ Global. Retrieved from: <http://www.Oecd.org/publications/Policybriefs>.
- OPSI. Statutory Instrument 2002 2113: *The Educational Act 2002* (England). Retrieved from: <http://www.opsi.gov.uk>.
- Osolind, K. (2012). *Revolutionary vs evolutionary innovation. Reinvention Consulting*. Retrieved from: www.reinventioninc.com/revolutionvsevolution.
- Palmer, J., Richards, I. (1999). Get knitted: Network behaviour in the new economy. *The Journal of Knowledge Management*, 3 (3), 191–202.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Parker, B., Bowell, B. (1998). Exploiting computer-mediated communication to support in-service professional development. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 7 (2), 229–246.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. New York, NY: Basic Books.
- Podolny, J. M., Page, K. L. (1998). Network forms of organization. *Annual Review of Sociology*, 24, 57–76.
- Pogrow, S. (2000a). The unsubstantiated “success” of Success for All. *Phi Delta Kappan*, 81, 596-600.
- Pogrow, S. (2000b). Success for All does not produce success for students. *Phi Delta Kappan*, 82(1), 67-80.
- Poll on school networks and partnerships – Results. Retrieved from: <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/polls/poll-on-school-networks-and-pa.htm>
- Powell, W. W. (1990). Neither market nor hierarchy: Network forms of organization. *Research of Organizational Behavior*, 12, 295–336.
- President Clinton’s Speech to the Democratic Party National Convention. Retrieved from: <http://australianpolitics.com/2000/08/14/clinton-speech-to-democratic-party-national-convention.html>
- Purkey, S., Smith, M. (1983). Effective Schools: a review. *Elementary School Journal*, 83, 427–452.
- Quest to Learn - Connected Learning Alliance. Retrieved from: <https://clalliance.org/.../Quest to LearnMacfoundReport.pdf>
- Race to the Top: Program Executive Summary (2009). U. S. Department of Education.
- Resnick, L. B., Spillane, J. P. (2006). From individual learning to organizational designs for learning. *Instructional Psychology: past, present and future trends. Sixteen essays in honour of Erik De Corte*. Oxford: Pergamon, 259–276.
- Reynolds, D., Hopkins, D., Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 1, 37–58.
- Rice, R. E., Gattiker, U. (2000). New media and organizational structuring. In F. Jablin and L. Putnam (Eds.), *New handbook of organizational communication* (pp. 544–581). Newbury Park, CA Sage.
- Robinson, K. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution that’s Transforming Education*. Viking Press, New York, NY.
- Robinson, K., Aronica, L. (2009). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*. New York: Penguin Books.
- Rudd, P., Holland, M., Sanders, D., Massey, A., White, G. (2004). *Evaluation of the beacon schools initiative*. London: NFER.
- Rural Collaborative Network. Retrieved from: <http://battelleforkids.org/networks/rural-collaborative-network>
- Russel, T., Varga-Atkins, T., Roberts, D. *Learning Activity Management System Specialist Schools Trust pilot: a review for Becta and the Specialist Schools and Academies Trust*. Retrieved from: <http://www.becta.org.uk/research/research.cfm?section=1&id=5037>.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen Thousand Hours*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Sailor, W. (2002). *Whole-school success and inclusive education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Salen, K., Torres, R., Wolozin, L, Rufo-Tepper, R.,and Shapiro, A. (2011). *Quest to Learn: Developing the School for Digital Kids*. The MIT Press , Cambridge, Massachusetts.
- Sammons, P., Mujtaba, T., Earl, L., Gu, Q. (2007). Participation in network learning community programmes and standarts of pupil achievement: does it make a difference? *School Leadership and Management*, 27, 3, 213–238.
- Samoilova, Yu. I. (2016). Innovative educational networks as a means of modernization of educational management system in the context of modern philosophy of education. *Наукові абриси третього тисячоліття, індустрія хай-тек та проблеми інноваційної освіти в умовах крос-культурних взаємодій: матеріали Міжнародної наукової конференції*. Суми, 165–168.
- School, Family and Community Networks: Your Handbook for Action* (2010). Epstein and Associates, Hawker Brownlow.
- Schools: Building on Success: raising standards, promoting diversity, achieving results* (2001). Green Paper. London: DfEE Publications.
- Schultz, T. W. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Colambia University Press.
- Segre, S. (2004). A Durkheimian network theory. *Journal of Classical Sociology*, 4(2), 215–235
- Selwyn, N. (2003). Schooling the mobile generation : the future of schools in the mobile-networked society. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (2), 131–144.
- Serdyukov, Peter (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, Vol. 10 Issue: 1, pp.4-33.
- Shandruk, S. (2016). Systematic reform of teacher education in the USA. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації*. К.: Міленіум, 50-52.
- Shaw, S., Soetaert, E. (2003). Challenges of fostering a learning organization culture. *Papers of the League for Innovations' 2003 Conference*.
- Silver, H. (1999). Managing to Innovate in Higher Education. *British Journal of Educational Studies*, 47, 145.
- Slavin, R. E. (2007). *Comprehensive School Reform*. Johns Hopkins University - and - University of York August.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (Eds.) (2001). *One million children: Success for All*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Sliwka, A. (2003). *Networking for Educational Innovation: A Comparative Analysis*. Published in Networks of Innovation, OECD/CERI.
- Sliwka, A. (2003). Networks for educational innovation : a comparative analyses. *Networks of Innovation*. Paris: OECD Publications, 49–64.
- Sliwka, A. (2008). The contribution of Alternative education. *Innovating to learn, learning to innovate*. Paris: OECD Publications, 93–112.
- Smith, A. K., Wohlstetter, P. (2001). Reform through school networks a new kind of authority and accountability. *Education Policy*, Vol. 15, N 4, September, 499–519.
- Smith, A. K., Wohlstetter, P. (2001). Reform through school networks a new kind of authority and accountability. *Education Policy*, 15, 4, 499–519.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Smith, M. K. (2000-2009). Social capital. *The encyclopedia of informal education*. Retrieved from: http://www.infed.org/biblio/social_capital.htm.
- Snow, C. C., Miles, R. E., Coleman, H. J. (1992). Managing 21st century Organizations. *Organizational Dynamics*, 20 (3), 5–20.
- Specialist Schools and Academies Trust*. Retrieved from: <http://www.ssatrust.org.uk/Pages/home.aspx>.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Spillane, J., Timperley, H. (2006). Practice in the heart of the matter: Distributed Leadership and Network Learning Communities. *International perspectives on networked learning*, 16-21.
- SSAT (*Specialist Schools and Academies Trust*). 14-19 education is a key area. Retrieved from: <http://www.ssatrust.org.uk/14-19/Pages/default.aspx>.
- SSAT (*Specialist Schools and Academies Trust*). About the SSAT. Retrieved from: <http://www.ssatcareers.co.uk/sat/index.aspx>.
- SSAT (*Specialist Schools and Academies Trust*). Connecting schools with their community. Retrieved from: <http://www.ssatrust.org.uk/community/Pages/default.aspx>.
- SSAT (*Specialist Schools and Academies Trust*). Education so every child achieves. Retrieved from: <http://www.ssatrust.org.uk/achievement/Pages/default.aspx>.
- SSAT (*Specialist Schools and Academies Trust*). For School. Retrieved from: <http://www/ssatrust/org/uk/ssat/Pages/forschool/default.aspx/>
- SSAT (*Specialist Schools and Academies Trust*). Media center. Retrieved from: <http://www/ssatrust/org/uk/media/media-center/Pages/default.aspx>.
- SSAT (*Specialist Schools and Academies Trust*). Membership. Retrieved from: <http://www.ssatrust.org.uk/membership/Pages/default.aspx>.
- SSAT (*Specialist Schools and Academies Trust*). New technologies. Retrieved from: <http://www.ssatrust.org.uk/newtechnologies/Pages/default.aspx>.
- SSAT (*Specialist Schools and Academies Trust*). Promoting a culture of innovation. Retrieved from: <http://www.ssatrust.org.uk/innovation/Pages/default.aspx>.
- SSAT (*Specialist Schools and Academies Trust*). Specialism. Retrieved from: <http://www/ssatrust/org/uk/specialism/Pages/default.aspx/>
- SSAT (*Specialist Schools and Academies Trust*). Student voice. Retrieved from: <http://www/ssatrust/org/uk/innovation/student voice/Pages/default.aspx>.
- SSAT (*Specialist Schools and Academies Trust*). Ways to support. Retrieved from: <http://www.ssatrust.org.uk/businesspartners/support/Pages/default.aspx>.
- Stoll, L. (2004). *Networked Learning Communities as a professional learning communities*. San Diego.
- Stott, A., Jopling, M., Kilcher, A. (2006). *How do school-to-school networks work?* Nottingham: NCSL.
- Stott, A., Woods, R. *Oldham NLC case study*. Nottingham: NCSL.
- Stringfield, S., Ross S., & Smith L. (1996). *Bold plans for school restructuring: The New American Schools designs*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996.
- Success for All Foundation*. Retrieved from: <http://www.successforall.org.uk/>
- Sydow, J., Windeler, A. (1998). Organizing and evaluating interfirm networks: A structurationist perspective on network processes. *Organization Science*, 9 (3), 265–284.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Taking on Education*. Retrieved from: <http://www.whitehouse.gov/blog/09/03/10/Taking-on-Education>.
- The American Recovery and Reinvestment Act* (2009).
- The Central Purpose of American Education* (1961). Wash. D.C.
- The Comer School Development Program*. Retrieved from: <https://www2.ed.gov/pubs/OR/ConsumerGuides/comer.html>
- The National Defence Education Act: Selected Outcomes* (1958).
- The National Security Strategy of the United States of America*. Retrieved from: <http://www.state.gov/documents/organization/63562.pdf>
- Thorelli, H. B. (1986). Networks: Between markets and hierarchies. *Strategic Management Journal*, 7, 37–51.
- Thurow, L. (1970). *Investment in Human Capital*. Belmont.
- Tidd, J., Bessant, J. (2001). *Managing innovation*. John Wiley & Sons, LTD, Chichester.
- Toffler, A. (1990). *Powershift: Knowledge, Wealth and Violence at the Edge of the 21st Century*. New York: Bantam Books.
- Tooley, J. (1996). *The Ethics of Markets in Education. Paper for European Congress on Education*. Madrid: University Press, April.
- Trotter, A. (2004, November 13). America's Choice taps profit motive. *Education Week*, 24(12), 1.
- US Department of Education (2004). *What do we mean by 'innovation'? US Department of Education*. Retrieved from: www2.ed.gov/about/offices/list/oii/about/definition.html
- Van Aalst, H. F. (2003). Networking in society, organisations and education. *Networks of Innovation*. Paris: OECD Publications, (pp. 33–40).
- Van Aalst, H. F. (2006). Rethinking the nature of online work in asynchronous learning networks. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 37 No 2, 279–288
- Van Aalst, H. F. Networking in society, organisations and education. *Networks of Innovation*. Paris: OECD Publications, 33–40.
- van Alstyne, M. (1997). The state of network organization: A survey in three frameworks. *Journal of Organizational Computing and Electronic Commerce*, 7 (2/3), 83–151.
- Vander Ark, T. *Better Together: Why Networks Are The Future Of Learning*. Retrieved from: <https://www.forbes.com/sites/tomvanderark/2018/06/19/better-together-why-networks-are-the-future-of-learning/#2f1ca7706598>
- Vesshoff, J. (2010). *Kundenintegration im Innovationsprozess. Eine kompetenztheoretische Analyse am Beispiel der Automobilindustrie*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Veugelers, W., O'Hair, M. (2003). The case for network learning. *Networked learning for educational change*, 1–16.
- Veugelers, W., Zijistra, H. (2005). Keeping School Networks Fluid: Networks in Dialogue with Educational Change. *Network Learning For Educational Change*, 29–46.
- Vincent-Lancrin, Stephan, Karkkainen, Kiira, Pfothenauer, Sebastian, Atkinson, Adele, Jacotin, Gwenael, Rimini, Michele. (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*. Paris: OECD Publishing.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Vygotsky, L., Vygotsky, S., & John-Steiner, V. (Eds.). (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webster, F. (1995). *Theories of the Information Society*. London: Routledge
- Wellman, B. (1984). The Community Question: The Intimate Networks Of East Yorkers. *American Journal of Sociology*, 1201–1231.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- West, A., Hind, A. (2007). School choice in London, England: characteristics of students in different types of schools. *Pedagogy Journal of Education*, 82, 2/3, 498–529.
- West, A., Hopkins, D. (1996). Reconceptualising school effectiveness and school improvement. *Papers of American Educational Research Association Annual Meeting*. New York: AERA.
- West, M., & Ainscow, M. (2006, September). *School-to-school cooperation as a strategy for school improvement in schools in difficult urban contexts*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Geneva, Switzerland.
- Williamson, O. E. (1991). Comparative economic organization: The analyses of discrete structural alternatives. *Administrative Science Quarterly*, 36, 269–296.
- Wohlstetter, P & Smith, A. K. (2000). A different approach to systemic reform: network structures in Los Angeles. *Phi Delta Kappan*, 81 (7), 508–515.
- Wohlstetter, P., Houston, D. M. and Buck, B. (2015). Networks in New York City: Implementing the Common Core. *Educational Policy*, 29 (1), 85–110.
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D. and Polhemus, J. L. (2003). Improving Schools through Networks: A New Approach to Urban School Reform. *Educational Policy*, 17 (4), 399-430.
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D., Polhemus, J. (2003). Improving schools through networks: A new approach to urban school reform. *Educational Policy*, 17, 4, 399–430.
- Wohlstetter, P., Smith, J., Farrell, C. C. (2013). *Choices and challenges: Charter school performance in perspective*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Wohlstetter, P., Smith, J., Gallager, A. (2013). New York City's children. First networks: turning accountability on its head. *Journal of Educational Administration*, 528–549.
- Worrac, N., Noden, C., Desforges, C. (2006). *Pupils Experience of Learning in Networks*. Nottingham: NCSL.
- Yu, D. and Hang, C.C. (2010). A reflective review of disruptive innovation theory. *International Journal of Management Reviews*, Vol. 12 No. 4, 435-452.
- Андрущенко, В. (2008). Інноваційний розвиток освіти в стратегії «українського прориву». *Вища освіта України*, 2, 10–17.
- Бабенко, І. Є. (2011). *Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей у школах США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Луганськ.
- Бард, А., Зодерквист, Я. (2004). *Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма*. СПб.
- Барилко, Є. О. (2011). *Виховання патріотизму в учнів середніх шкіл США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Луганськ.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Безух, Ю. С. (2013). *Полікультурна освіта учнів початкової школи у США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Умань.
- Бельмаз, Я. М. (2005). *Моральне виховання підлітків у загальноосвітніх школах США (друга половина ХХ століття)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Луганськ.
- Березівська, Л. Д. (2008). *Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті*. К.: Богданова А.М.
- Бех, І. Д. (2005). Принципи інноваційної освіти. *Освіта і управління*, 07, Том 8, № 3-4, 7-20.
- Беседіна, А. А. (2015). *Організаційно-педагогічні засади діяльності європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю у країнах Східної Європи* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми.
- Бианки, В. А. *Психологические аспекты функционирования власти в сетевых структурах*. Retrieved from: <http://www.bianki.ru/netorg.html>.
- Бистрова, Ю. В. (2015). Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*, 1 (4), 27-33.
- Бідюк, Н. М. (2010). *Теорія і практика професійного навчання безробітних у США* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). К.
- Білецька, І. О. (2013). *Іншомовна освіта у середніх навчальних закладах США: полікультурний контекст*. Умань: Жовтий О.О.
- Богданова, І. М. (2003). *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). К.
- Бойченко, М. А. (2010). *Тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Полтава.
- Бойченко, М. А. (2018). *Теоретичні та методичні засади освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Братусь, І. В. (2007). *Соціально-педагогічна робота з юними матерями у США та Великій Британії* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Луганськ.
- Будас, Ю. О. (2010). *Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця.
- Бурдіна, С. В. (2008). *Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06). Луганськ.
- Бурдые, П. (2005). *Социальное пространство: поля и практики*. СПб.
- Бухнієва, О. А. (2011). *Підготовка аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Ялта.
- Василюк, А. Пахоцинський, Р., Яковець, Н. (2002). *Сучасні освітні системи*. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ.
- Ваховський, Л. Ц. (2005). Методологія історико-педагогічних досліджень: постановка проблеми. *Шлях освіти*, 2, 7-11.
- Ващенко, Л. М. (2006). *Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). К.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Ващенко, Л. М. (2006). *Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону* (автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). К.
- Ветрова, І. М. (2008). *Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина ХХ століття)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). К.
- Віннікова, Л. В. (2003). *Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Луганськ.
- Войтович, Р. (2010). Мережеве суспільство як нова форма соціальної організації в умовах глобалізації. *Політичний менеджмент*, 5, 3-18.
- Волик, Л. В. (2012). Українська освіта та інноваційний режим діяльності педагога: ризики, пошуки, стратегії. *Шлях освіти*, 4, 24-28.
- Воскресенская, Н. М. (1991). Реформа школьного образования в Великобритании. *Педагогика*, 8, 10-17.
- Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Режим доступу: <http://ussf.kiev.ua/uk/>
- Гарашук, К. В. (2011). *Структурні реформи в системі загальної середньої освіти сучасно Великої Британії* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми.
- Гарашук, К. В. (2011). *Структурні реформи в системі загальної середньої освіти сучасно Великої Британії* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Суми.
- Герасимов, Г. И., Илюхина, Л. В. (1999). *Инновации в образовании : сущность и социальные механизмы*. Ростов н/Д: НМД «Логос».
- Гилязова, Д. (2009б). Развитие альтернативного образования в странах Британского Содружества. *Вестник ТГГПУ*, 2/3, 17-20.
- Гилязова, Д. Р. (2009а). Современное состояние альтернативного образования за рубежом. *Казанский педагогический журнал*, 7/8, 170-177.
- Гінсіровська, І. Р. (2018). *Підготовка майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Тернопіль.
- Гладка, Т. (2010). Стратегічні цілі освітньої політики США. *Актуальні проблеми державного управління*, 2, 33-36.
- Гончарова О., Тараненко Г. (2016). Інноваційна діяльність особистості як важлива умова гармонізації культурно-освітнього простору: філософсько-освітній аспект. *Філософські обрії*, 35, 162-173.
- Горук, Н. М. (2011). *Проблеми неформальної освіти жінок у США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Дрогобич.
- Гриньова, М. В. (2006). *Саморегуляція*. Полтава: АСМІ.
- Гулецька, Я. Г. (2008). *Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). К.
- Гусев, В. О. (2011). *Державна інноваційна політика: методологія формування та впровадження*. Донецьк: Юго-Восток.
- Даниленко, Л. (2006). Наукове підґрунтя інноваційних процесів в освіті. *Педагогічна взаємодія в умовах реформування освіти*. Харків: Стиль-Іздат, 86-97.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Даниленко, Л. І. (2004). *Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах*. К.: Міленіум.
- Данилишена, Т. М. (2011). *Підготовка магістрів педагогічної освіти в університетах США (кінець ХХ - початок ХХІ століття)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Хмельницький.
- Делез, Ж., Гваттари, Ф. (1996). *Ризома. Философия эпохи постмодерна*. Минск.
- Денисенкова Н.Н. *Политика в сфере образования в США и России в начале ХХІ века: сравнительный анализ: автореф. дис ... канд. полит. наук. – М., 2009. – 29 с.*
- Дичківська, І. М. (2012). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Академвидав.
- Дмитрієва, О., Фомовська, О. (2015). Особливості реалізації державних програм залучення батьків до формування здорового способу життя у школах США. *Порівняльно-педагогічні студії, 1*, 21-26.
- Довгополова, Г. Г. (2014). *Культура американської школи в контексті реформи середньої освіти США 80-х років ХХ – початку ХХІ століття* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми.
- Дубасенюк, О. А (2004). Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін*. Житомир: Вид-во ЖДУ, 3-14.
- Дубасенюк, О. А. (2014). Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 12-28.
- Емелин, В. *Глобальная сеть и киберкультура. Ризома и Интернет*. Retrieved from: <http://emeline.narod.ru/rhizome>.
- Енциклопедія освіти* (2008). В. Г. Кремень (ред.). К.: Хрінком Інтер.
- Жуковський, В. М. (2002). *Морально-етичне виховання в історії американської школи*. Острого.
- Заболотна, О. А. (2005). *Соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). К.
- Заворотня, Я. В. (2014). *Організаційно-педагогічні засади інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06). Черкаси.
- Загвязинский, В. И. (2005). Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования. *Педагогика, 6*, 10–14.
- Загородній, С. П. (2017). *Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця.
- Закон України «Про інноваційну діяльність» № 40-IV від 04.07.2002 р. *Відомості Верховної Ради України (ВВР), 36, ст. 266* (редакція від 05.12.2012 р.).
- Зарічанська, Н. В. (2013). *Підготовка майбутніх учителів філологічних дисциплін до інноваційної педагогічної діяльності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця.
- Золотарьова, Г. М. (2017). *Інноваційні педагогічні технології при підготовці вчителів у Німеччині* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Дрогобич.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Иллич, И. *Освобождение от школ*. Retrieved from: http://www.eusi.ru/lib/illic_osvobogdenie_ot_skol/prop.shtml.
- Іванюк, І. В. (2002). Великобританія : система освіти та реформи 80 – 90-х рр. ХХ ст. *Педагогіка толерантності*, 3, 107–110.
- Ігнатович, О. (2013). Теоретико-методологічні основи педагогічної інноватики. *Навчання і виховання обдарованої дитини*, 2, 94-104.
- Ільченко, В. Р., Гуз, К. Ж. та ін. (2005). *Формування природничо-наукової картини світу в учнів середньої школи*. Київ-Полтава: Довкілля-К.
- Інновації як основа змін освітньої практики: інформаційно-методичний збірник* (2005). Г. О. Сиротенко (упорядник). Полтава: ПОІППО, 2005.
- Інформаційне забезпечення інноваційного розвитку: світовий та вітчизняний досвід* / Т. В. Писаренко, Т. К. Кваша, Н. В. Березняк, О. В. Прудка. К.:УкрІНТЕІ.
- Капралов, С. Ю., Лянної, Ю. О. (2005). Шляхи покращення професійної практичної підготовки студентів-реабілітологів за рахунок вивчення новітніх реабілітаційних технологій. *Український вісник реабілітології*, 80–89.
- Карамушка, Л. М. (2000). *Психологія управління закладами середньої освіти*. К.: Ніка-Центр.
- Кастельс, М. (2000). *Информационная эпоха: экономика, общество, культура*. М.: СЕУ.
- Кастельс, М. (2000). *Информационная эпоха: экономика, общество, культура*. М.: СЕУ.
- Кастельс, М. (2004). *Галактика Интернет: размышления об Интернете, бизнесе и обществе*. Екатеринбург: У-Фактория (при участии издания Гуманитарного университета).
- Каташов, А. І. (2001). *Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Луганськ.
- Кендрік, Дж. (1978). *Совокупный капитал США и его формирование*. М.: Прогресс.
- Коваленко, В. О. (2000). *Педагогічні ідеї Дж. Дььюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01). К.
- Коваленко, В. О. (2011). Філософія освіти у спадщині Дж. Дььюї. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 10, 244-249.
- Ковальчук, В. І. (2007). *Управління розвитком професійного навчального закладу: конспект лекцій з курсу підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів освіти*. К.: Абрис Принт.
- Козлов, Д. (2018). Структурные составляющие инновационной культуры руководителя учебного заведения: анализ зарубежных исследований. В О. В. Михайличенко (ред.), *Актуальные проблемы организации обучения в высшей и средней школе – история, теория, практика*, (сс. 203–217). Саарбрюккен / Германия: LAP LAMBERT AcademicPublishing.
- Козлова, О. Г. (1999). *Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). К.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Козлова, О. Г. (2017). Управління процесом професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. *Теорія та методика професійної освіти*, 12 (1).
- Козубовська, І. В., Стойка, О. Я. (2015). Трансформаційні процеси в сучасній вищій школі США. *Науковий вісник Мукачівського державного університету, Серія «Педагогіка та психологія»*, 2 (2), 111–116.
- Колесова, О. А. (2011). *Інноваційна освіта в парадигмі інформаційних технологій* (автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10) О.
- Коломінський, Н. Л. (2000). *Психологія менеджменту в освіті: Соціально-психологічний аспект*. К.
- Коновальчук, І. І. (2015). *Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Житомир.
- Корсак, К. (2000). Нові аспекти сучасної освітньої політики провідних країн Заходу. *Шлях освіти*, 2, 16–18.
- Кочубей, Н. В. (2009). *Синергетические концепты и нелинейные контексты*. Суми: Университетская книга.
- Кочубей, Н. В. (2009). *Синергетические концепты и нелинейные контексты*. Суми: Университетская книга.
- Кошманова, Т. С. (2002). *Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 2000 рр.)* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). К.
- Кремень, В. Г. (2012). Філософсько-освітня діяльність: інноваційні аспекти. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 10-26.
- Курбатов, С. В. (2008). Освітні інновації: контури майбутнього. *Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура*. К.: Педагогічна думка, 265–304.
- Лавриченко, Н. (2013). Стратегії управління якістю шкільної освіти у країнах ЄС та США. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2-3 (16-17), 75-87.
- Лапенкова, Д. *Реформы системы образования в период администрации Барака Обамы*. Режим доступа: <https://ushistory.ru/index.php/populjarnaja-literatura//1062-reforma-obrazovanija-baraka-obamy.html>
- Лях, М. Р. (2016). *Формування готовності майбутніх педагогів до впровадження інноваційних технологій навчання дітей старшого дошкільного віку* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Івано-Франківськ.
- Левчик, Н. С. (2011). *Підготовка учнівської молоді до виконання батьківських обов'язків у США та Великій Британії* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Т.
- Лещенко, М. П. (1997). *Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великої Британії, Канади, США)* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). К.
- Линьова, І. О. (2010). Підготовка керівників навчальних закладів до реалізації інноваційних підходів в управлінні методичною роботою. *Освітологічний дискурс*, 2, 154-164.
- Лисенко, М. В. (2013). *Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства* (автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.10). К.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Листопад, О. В. (2011). Інноваційний розвиток освіти й освітні інновації: понятійно-термінологічний аналіз проблеми. *Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади*. Суми: Видавництво «МакДен».
- Літвінов, О. І. (2000). *Сучасні тенденції формування змісту освіти в державних школах США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Луганськ.
- Ліхневська, Т. А. (2009). *Громадянське виховання учнівської молоді в середній школі США* (автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01). Т.
- Локшина, О. І. (2009). Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського Союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2, 107-114.
- Лукашук, М. А. (2018). Теоретико-методологічні засади дослідження інноваційних процесів в системі освіти. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, 72, 146-154.
- Луман, Н. Л. (2004). *Общество как социальная система*. М.: Логос.
- Луначек, В. Е. (2011). Публічне управління освітою США: проблеми підготовки фахівців. *Теорія та практика державного управління*, 4 (35).
- Ляшенко, В. І., Землянкін, А. І., Підоричева, І. Ю. (2013). Європейська система моніторингу інноваційної діяльності: особливості та можливості використання в Україні. *Економічний вісник Донбасу*, 2 (32), 191-199.
- Майнцер, К. (2009). *Сложносистемное мышление: материя, разум, человечество. Новый синтез*. М.: ЛИБРИКОМ.
- Малихіна, В. М. (2005). *Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів в умовах великого міста* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). К.
- Марущенко, О. А. *Становлення інноваційної освіти в Україні* (автореф. дис. ... канд. соціолог. наук: 22.00.04). Харків.
- Матвієнко, О. В. (2005). *Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу*. К.: Ленвіт.
- Мельник, Н. І. (2011). *Розвиток дошкільної освіти у США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). К.
- Миськів, І. С. (2009). *Розвиток шкільного лідерства у Великій Британії* (автореферат дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). Дрогобич.
- Михайличенко, О. В. (2012). Оптимізація навчального процесу та інноваційне навчання суспільних і гуманітарних дисциплін. *Теоретичні питання культури, освіти і виховання*, 46, 103-106.
- Міськевич, Л. В. (2016). Актуальність проблеми формування готовності майбутніх керівників навчальних закладів до використання інноваційних технологій управління в професійній діяльності. *Молодий вчений*, 12.1 (40), 478-482.
- Можейко, М. А. (2001). *Ризоматизм. Постмодернізм: енциклопедія*. Мн.: Интерпрессервис; Книжный дом.
- Муқан, Н. В. (2011). *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). К.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Мусієнко, І. І. (2011). Порівняльна характеристика принципів освітньої політики зарубіжних країн і України. *Інвестиції: практика та досвід*, 11, 79-83.
- Навроцький, О. І. (2006). *Інноваційні процеси у вищій школі України* (дис. ... д-ра соціолог. наук: 22.00.04). Харків.
- Нагач, М. В. (2008). *Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). К.
- Назарчук, А. В. (2008). Сетевое общество и его философское осмысление. *Вопросы философии*, 7, 61–75.
- Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз* (2003). [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало та ін.]. К.: Наукова думка.
- Ничкало, Н. (2012). Теорія людського капіталу і педагогіка праці. *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, XIV, 25-36.
- Ніколаєнко, С. М. *Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України*. Режим доступу: https://www.google.com.ua/?gfe_rd=cr&ei=9LowVs2fKqyt8we42o_AAw&gws_rd=ssl#https://www.google.com.ua/?gfe_rd=cr&ei=9LowVs2fKqyt8we42o_AAw&gws_rd=ssl
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи* (2016). Retrieved from: www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf
- Новак, О. (2014). Особливості впровадження інноваційних технологій у практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 51, 80-87.
- Новые программы по изучению академических предметов. Но-вые учебные программы по академически наукам* (1963). Нью-Йорк: Изд-во Компании МакГроуХилл.
- Образцова, Л. В. (1999). *Филантропизм и реформаторство в немецкой педагогике*. Марбург: Изд-во Марбургской лаборатории, 3, 11–13.
- Огієнко, О. І. (2015). Міжнародна діяльність як фактор інноваційного розвитку університетів США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (52), 218-225.
- Омельченко, Л. М. (2015). Психологічна готовність майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційної діяльності. *Наука і освіта*, 8, 90-94.
- Омельченко, Л. М. (2016). Психологічна готовність до інновацій як умова успішної професійної діяльності майбутніх керівників навчальних закладів. *Науковий вісник НУБіП України*, 233, 366–372.
- Орловська, О. В. (2011). *Підготовка майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). К.
- Осадча, Т. Ю. (2005). *Професійна підготовка викладачів фізичного виховання в університетах США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Луганськ.
- Освітня система «Довкілля»*. Режим доступу: <http://www.dovkillya.org.ua/>

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Осьмук, Н. Г. (2011). *Ідеї реформаторської педагогіки в дослідженнях українських освітніх діячів 20-х – початку 30-х років ХХ століття* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Суми.
- Паламарчук, В. Ф. (2005). *Інноваційні процеси в педагогіці. Першооснови педагогічної інноватики*. Т. 2. К.: Освіта України.
- Пацевко, Н. В. (2004). *Еволюція теорії і практики навчання у Сполучених Штатах Америки першої половини ХХ століття* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). К.
- Петрова, Н. М. (2014). Інноваційна діяльність вчителя як ключова категорія педагогічної інноватики. *Наукові записки. Серія: педагогіка, 3, 3-7*.
- Пехота, О. М. *Особистісно-орієнтована освіта і технології*. Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2000/7-1-4.pdf>.
- Пінчук, Д. М. *Інноваційні управлінські технології як чинник зростання ефективності управління навчальним закладом*. Режим доступу: <http://zavantag.com/docs/464/index-2837578.html>.
- Пірус, В. О. (2018). *Формування механізму управління інноваційним розвитком вищого навчального закладу* (автореф. дис. ... канд. економ. наук: 04.00.04). Хмельницький.
- Плахотнюк, О. Л. (2011). *Концепції виховання в системі шкільної освіти США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Умань.
- Пліш, І. В. (2012). *Використання інформаційно-комунікаційних технологій управління якістю освіти в загальноосвітніх навчальних закладах* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10). К.
- Погрібна, Н. С. (2007). *Педагогічні засади інноваційної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). К.
- Подмазін, С. І. (2006). *Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз)* (дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03). Д.
- Попова, О. В. (2001). *Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Харків.
- Пригожин, И., Стенгрес И. (1986). *Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой*. М.: Прогресс.
- Протасова, Н. Г. (2000). Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи, 281-282*.
- Пуховська, Л. П. (2001). Сучасні зарубіжні підходи, ідеї і концепції неперервної освіти: у 2 ч. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. К. Ч. 2, 65–67.
- Пушкарьова, Т. О. (2016). Підготовка педагогічних працівників до інноваційної діяльності: проект Академія інноваційного розвитку освіти. *Український педагогічний журнал, 4, 71-78*.
- Рацул, О. (2009). Виховання як цілеспрямована і організована форма соціалізації в контексті реформаторської педагогіки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових праць КДПУ*. – Кіровоград, 2009. Вип. 87, 143–146.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Рибачук, К. В. (2008). *Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Кіровоград.
- Рожнова, Т. Є. (2012). *Управління професійно-технічним навчальним закладом на засадах інноваційних технологій* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06). К.
- Романенко, М. (2014). Концептуальні засади та основні напрями інноваційного розвитку освіти в сучасних умовах. *Директор школи, ліцею, гімназії, 1-4*, 18.
- Романовська, О. О., Романовська, Ю. О., Романовський, О. О. (2018). *Досвід Сполучених штатів Америки ХХ–ХХІ ст. Книга 3. Особливості інноваційного розвитку сфери вищої освіти США другої половини ХХ – початку ХХІ ст.* К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Романовський, О. О. (2014). Державне управління інноваційним розвитком сфери вищої освіти і науки. Досвід США. *Державне управління: удосконалення та розвиток, 4*. Режим доступу: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=704>.
- Романовський, О. О., Романовська, Ю. О. (2018). Особливості державної підтримки вищої освіти та інноваційної діяльності ЗВО і наукових установ у США. *Вісник КНУТД. Серія «Економічні науки», 52-67*.
- Савченко, Р. А. (2010). Інноваційні форми співпраці та співтворчості педагогів дошкільної освіти у рішенні завдань музичного виховання дітей. *Наукові записки, 92*, 196-200.
- Самойлова, Ю. І. (2013). Інноваційні шкільні мережі у США: історико-ретроспективний аналіз розвитку. *Проблеми сучасної педагогічної освіти, 41, частина 2*, 239–244.
- Самойлова, Ю. І. (2013). Особливості професійного розвитку вчителів в умовах діяльності інноваційних шкільних мереж США. *Порівняльна професійна педагогіка, 1*, 232–239.
- Самойлова, Ю. І. (2014). Особливості впровадження досвіду діяльності інноваційних шкільних мереж США в контексті реформування системи освіти України. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (17), Issue 35*, 83–87.
- Самойлова, Ю. І. (2015). Інноваційні шкільні мережі: характеристика понятійно-термінологічного апарату дослідження. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2 (46)*, 432–441.
- Самойлова, Ю. І. (2016). Інноваційні шкільні мережі США: пріоритетні напрями діяльності. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання, 54*, 54–58.
- Самойлова, Ю. І. (2016). Мережування навчальних закладів в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. *Педагогіка: традиції та інновації: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*. Львів, 18–20.
- Самойлова, Ю. І. (2016). Мережування середніх навчальних закладів США в контексті реформування системи освіти: нормативний аспект. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 4 (55)*, 380–384.
- Самойлова, Ю. І. (2017). Нормативні, змістові та процесуальні засади діяльності інноваційних шкільних мереж України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 9 (73)*, 152–166.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Самойлова, Ю. І. (2018). Концептуальні підходи до теорії та практики мережування шкіл у США: історичний контекст. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (79), 66–78.
- Самойлова, Ю. І. (2019). Тенденції розвитку інноваційних шкільних мереж у США в кінці ХХ – на початку ХХІ століття. (Дис. канд. пед. наук: 13.00.01). Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми.
- Санто, Б. (1990). *Иновация как средство экономического развития*. М.: Прогресс.
- Сбруєва, А. А. (2001). Освіта в умовах глобалізації. *Шлях освіти*, 2, 22-25.
- Сбруєва, А. А. (2002). «Третій шлях» реформування англійської школи та його оцінка в контексті неоліберальної ідеології. *Педагогічні науки*, 105-110.
- Сбруєва, А. А. (2003а). Досягнення, проблеми та перспективи англійської освітньої реформи кінця ХХ–початку ХХІ ст. *Рідна школа*, 5, 73-78.
- Сбруєва, А. А. (2003b). Ідеології освітніх реформ кінця ХХ–початку ХХ ст.: конвергентні тенденції. *Гуманітарні науки*, 2(6), 11-16.
- Сбруєва, А. А. (2003с). Сутність ринкової ідеології освітніх реформ розвинутих країн. *Шлях освіти*, 1, 15-21.
- Сбруєва, А. А. (2003d). Освітні реформи 80-90-х рр. ХХ Століття: Англійський досвід. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. Педагогічні науки*, 11, 105-110.
- Сбруєва, А. А. (2003е). " Нація у небезпеці": двадцять років американської освітньої реформи. *Педагогічні науки*, 68-76.
- Сбруєва, А. А. (2004). Стратегії реформування систем середньої освіти розвинених англійських країн кінця ХХ–початку ХХІ ст. *Педагогічні науки*, 105-110.
- Сбруєва, А. А. (2005). Інноваційні освітні мережі розвинених країн: типологія, цілі, напрями та умови ефективною діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики*, 4 (14), 81-87.
- Сбруєва, А. А. (2007а). Нові підходи до створення альтернативних шкіл: сучасний досвід реформування середньої освіти США. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, 36, 38-42.
- Сбруєва, А. А. (2007b). Лісабонська стратегія розвитку єдиного європейського простору неперервної освіти. *Шлях освіти*, 2, 14-18.
- Сбруєва, А. А., Козлова, О. Г. (2011). Інноваційні моделі управління навчальним закладом: аналіз зарубіжних досліджень. *Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади*. Суми: Видавництво «МакДен».
- Сбруєва, А. А. (2012). Компетентності менеджера інновацій: аналіз зарубіжних досліджень. В А. А. Сбруєва (ред.), *Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Сбруєва, А. А. (2015). Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки: глобальний та національний контексти. *Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів*, (сс. 6–29). К.: Педагогічна думка.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Семенов, О. М. Нові підходи до створення навчальних посібників для студентів – майбутніх учителів української мови і літератури. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, 16, 110-114.
- Сенге, П. (1999). *Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации*. М.: Олимп-Бизнес.
- Сисоєва, С. О. (2013). Освітні реформи: освітологічний контекст. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, (3), 44–55.
- Скиба, К. М. (2014). Система вищої освіти США: перспективний досвід для України. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, 25, 5-13.
- Словник іншомовних слів* (2000). С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута (уклад.). К.: Наук, думка.
- Смалько, Л. Є. (2000). *Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09). К.
- Сморгунов, Л. В. *Сетевая методология исследования политики*. Retrieved from: <http://politanalysis.narod.ua/smorgunov2.html>.
- Собчак, Н. М. (2004). *Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Т.
- Сорочан, Т. М. (2009). *Сучасні технології шкільного менеджменту. Опорний конспект для слухачів курсів підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів*. Луганськ: СПД Резніков В. С.
- Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти* (2006). О. І. Локшина (ред.). К.: СПД Богданова А. М.
- Стасюк, Г. (2015). Регіональні пріоритети розвитку освітньої політики. *Людознавчі студії. Серія «філософія»*, 32, 212-224.
- Стрілець, С. І. (2013). Теоретико-методичні засади підготовки вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*, 2, 125-130.
- Сулим-Карлір, І. Ф. (2008). *Організація самостійного позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця.
- Сухомлинська, О. В. (2007). Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*, 4, 6–12.
- Сущенко, Л. О. (2015). Педагогічні інновації: від стратегії до реалізації. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки, 2 (10), 302-307.
- Теличко, Н. В. (2006). *Організація навчання обдарованих молодших школярів у США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Івано-Франківськ.
- Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу* (2008). Н. М. Лавриченко (ред.). К.: Педагогічна думка.
- Теорія і практика інтеграції освіти (2004). *Освітня програма «Довкілля»*. Київ-Полтава: Довкілля-К.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Теорія організації*: навч. посібник (2011). В. В. Приходько, В. І. Прокопенко, В. В. Малий та ін. Д.: Національний гірничий університет.
- Тименко, В. М. (2005). *Педагогічні засади соціальної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). К.
- Товчигречка, Л. В. *Двомовна освіта в університетах США (кінець XX – початок XXI століття)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми.
- Третько, В. В. (2011). Сучасні тенденції інноваційного розвитку системи вищої освіти в Україні. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 23, 186–188.
- Управління інноваційним розвитком освіти у суспільстві ризику* (2012). Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка.
- Усманова, А. Р. (2001). *Ризома. Постмодернізм*. Мн.: Интерпрессервис; Книжный дом, 660–667.
- Химинець, В. В. (2009). *Інноваційна освітня діяльність*. Тернопіль: Мандрівець.
- Холл, Х. Р. (2001). *Организации: структуры, процессы, результаты*. СПб.
- Хриков, Є. М. (2006). *Управління навчальним закладом*. К.: Знання.
- Хромова, В. С. *Зміст та структура готовності майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності*. Режим доступу: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0ahUKEwIj69fZ5e7QAhXljiwKHZxdDugQFghMMAk&url=http%3A%2F%2Fnvd.luguniv.edu.ua%2Farchiv%2FNN23%2F13hvsipd.pdf&usg=AFQjCNHm71_vE59QcdXvGeoFkHBwTfvruA.
- Хуторской, А. В. (2008). *Педагогическая инноватика*. М.: Издательский центр «Академия».
- Цикін, В. О., Наумкіна, О. А. (2011). Філософія і методологія превентивної освіти майбутнього вчителя. *Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади*. А. А. Сбруєва (ред.). Суми: Видавництво «МакДен», 15–42.
- Чернякова, А. В. (2011). *Організаційно-педагогічні засади запобігання та подолання насильства в загальноосвітніх школах США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми.
- Чернякова, Ж. Ю. (2011). Інноваційний потенціал інтернаціоналізаційних тенденцій розвитку освітнього простору старшої школи Великої Британії. *Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади*. Суми: Видавництво «МакДен».
- Чистякова, І. А. (2006). Провідні інноваційні освітні мережі Великої Британії: IQEA. *Педагогічні науки*, Ч. 2, 126–132.
- Чистякова, І. А. (2007). Проблема освітніх мереж у контексті теорії вдосконалення школи. *Педагогічні науки*, Ч. 4, 95–99.
- Чистякова, І. А. (2008). Теоретичні аспекти діяльності інноваційних освітніх мереж. *Педагогічні науки*, Ч. 3, 184–190.
- Чистякова, І. А. (2009). Інноваційні шкільні мережі як новий структурний компонент системи середньої освіти Великої Британії. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія «педагогіка та психологія»*, 468, 184–191.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Чистякова, І. А. (2009). Освітні інновації у діяльності міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ЄС, ОЕСР). *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 40, 71–75.
- Чистякова, І. А. (2010). Концептуальні засади застосування мережевих технологій в освітніх інноваційних процесах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (8), 73–80.
- Чистякова, І. А. (2011). Інноваційні мережеві технології в системі середньої освіти Великої Британії: історична ретроспектива. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2 (8), 85–92.
- Чистякова, І. А. (2011). Коопероване лідерство як управлінська технологія : досвід Великої Британії. *Витоки педагогічної майстерності*, 8, 306–312.
- Чистякова, І. А. (2011). Мережеві технології: розвиток та поширення інновацій як предмет порівняльно-педагогічних досліджень. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*, 1, 43–46.
- Чистякова, І. А. (2011). Нормативне забезпечення діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії. *Педагогічні науки*, 8 (18), 142–150.
- Чистякова, І. А. (2011). Розвиток інноваційних шкільних мереж: досвід Великої Британії. В *Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади*. Суми: Вид-во «МакДен», сс. 248–262.
- Чистякова, І. А. (2012). *Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми.
- Чистякова, І. А. (2013а). *Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії*. Суми.
- Чистякова, І. А. (2013б). Особливості діяльності університетських мереж: європейський контекст. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1 (5), 127–135.
- Чистякова, І. А. (2014). Особливості управління європейськими академічними університетськими мережами. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1 (19), 56–60.
- Чорна, Н. В. (2005). *Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Житомир.
- Чумак, О. В. (2015). *Інноваційна діяльність як чинник розвитку суспільства в умовах глобалізації* (дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03). Запоріжжя.
- Шандрук, С. І. (2012). *Тенденції професійної підготовки вчителів у США*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Шапран, О. І. (2008). *Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). К.
- Шапран, О. І. (2018). США (Сполучені Штати Америки). *Реформування і модернізація освітніх систем країн світу XXI століття*. Переяслав-Хмельницький, (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 55–68.
- Швидун, В. М. (2013). Зарубіжний досвід державного управління впровадженням інновацій у діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти. *Публічне адміністрування: теорія та практика*, 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Patp_2013_1_8.

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

- Шевченко, Л. С. (2013). Типологізація інноваційної діяльності та інновацій в освітній сфері. *Право та інновації*, 4, 78-91.
- Шихненко, К. І. (2015). *Розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці США (кінець XX - початок XXI століття)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми.
- Шутова, М. О. (2005). *Проблеми реформування загальної середньої освіти в США (1950-ті - 1990-ті рр.)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). К.
- Яворська, Л. Г. (2007). *Підготовка молоді до сімейного життя в США* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Т.
- Ягодникова, В. В. (2016). *Теорія і практика формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07). Вінниця.
- Янісів, Ю. О. (2018). *Розвиток інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі (кінець XX – початок XXI століття)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). К.

Класифікації педагогічних інновацій

Таблиця А 1

Види педагогічних інновацій (за І. М. Дичківською)

Ознака класифікації	Види педагогічних інновацій
Сфера застосування	<ul style="list-style-type: none"> - інновації в змісті освіти (оновлення змісту навчальних програм, підручників, посібників тощо); - інновації в технології навчання та виховання (оновлення методик викладання та взаємодії у виховному процесі); - інновації в організації педагогічного процесу (оновлення форм і засобів здійснення навчально-виховного процесу); - інновації в управлінні освітою (оновлення структури, організації й керівництва освітніми закладами); - інновації в освітній екології (архітектурне планування освітніх закладів, використання будівельних матеріалів, інтер'єр приміщень та ін.)
Масштаб перетворень	<ul style="list-style-type: none"> - часткові (локальні, одиничні) нововведення, не пов'язані між собою; - модульні нововведення (комплекс пов'язаних між собою часткових нововведень, що належать, наприклад, до однієї групи предметів, однієї вікової групи дітей тощо); - системні нововведення (охоплюють увесь навчально-виховний заклад). Вони передбачають перебудову всього закладу під певну ідею, концепцію або створення нового освітнього закладу на базі попереднього
Інноваційний потенціал	<ul style="list-style-type: none"> - модифікаційні нововведення (пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією того, що має аналог або прототип). Це може бути програма, методика, окрема розробка тощо; - комбінаторні нововведення (передбачають нове конструктивне поєднання елементів раніше відомих методик, які в такому варіанті ще не використовувались). Вони є не будь-яким поєднанням, а саме конструктивним, тобто таким, за якого з'являються нові системні властивості і які породжують новий ефект; - радикальні, або фундаментальні, глобальні, базові нововведення (вони, як правило, є відкриттями, найчастіше виникають у результаті творчої інтеграції і сприяють створенню принципово нових навчальних засобів)
Позиція щодо свого попередника	<ul style="list-style-type: none"> - заміщуючі нововведення (їх запроваджують замість конкретного застарілого засобу); - скасовуючі нововведення (суть їх полягає в припиненні діяльності певних органів, об'єднання, у скасуванні форми роботи, програми без заміни їх іншими, якщо вони не перспективні з огляду на потреби розвитку навчального закладу або гальмують його);

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

	<ul style="list-style-type: none">- відкриваючі нововведення (передбачають освоєння нової програми, нового виду освітніх послуг, нової технології тощо);- ретровведення (освоєння в навчально-виховному закладі нового, яке існувало в педагогічній практиці раніше)
Місце появи	<ul style="list-style-type: none">- нововведення в науці (оновлення педагогічної теорії);- нововведення в практиці (оновлення педагогічної практики)
Час появи	<ul style="list-style-type: none">- історичні нововведення (відродження історико-педагогічної спадщини в нових умовах);- сучасні нововведення (інновації сьогодення)
Рівень очікування, прогнозування і планування	<ul style="list-style-type: none">- очікувані (планові) нововведення;- неочікувані (незаплановані) нововведення
Галузь педагогічного знання	<ul style="list-style-type: none">- виховні нововведення;- дидактичні нововведення

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Таблиця А 2

Класифікація педагогічних інновацій (за А. Хуторським)

Ознака класифікації	Види педагогічних інновацій
Структурні елементи освітніх систем	<ul style="list-style-type: none"> - нововведення в цілепокладанні; - нововведення в завданнях освітніх систем; - нововведення в змісті освіти та виховання; - нововведення в формах, методах, прийомах, технологіях навчання; - нововведення в засобах навчання та освіти; - нововведення в системі діагностики, контролі, оцінці результатів навчальної діяльності
Особисте становлення суб'єктів освіти	<ul style="list-style-type: none"> - інновації в галузі розвитку певних здібностей учнів та педагогів; - нововведення у сфері розвитку знань, умінь, навичок, способів діяльності, компетентності учнів та педагогів
Галузь педагогічного застосування	<ul style="list-style-type: none"> - нововведення в навчальному процесі; - нововведення в навчальному курсі; - нововведення в освітній галузі; - нововведення на рівні системи навчання; - нововведення на рівні системи освіти; - нововведення в управлінні освітою
Тип взаємодії учасників педагогічного процесу	<ul style="list-style-type: none"> - нововведення в колективному навчанні; - нововведення в груповому навчанні; - нововведення в тьюторстві; - нововведення в репетиторстві; - нововведення в сімейному навчанні
Функціональні можливості	<ul style="list-style-type: none"> - нововведення-умови (які забезпечують оновлення освітнього середовища, соціокультурних умов тощо); - нововведення-продукти (педагогічні засоби, проекти, технології тощо); - управлінські нововведення (нові рішення в структурі освітніх систем та управлінських процедурах, що забезпечують їх функціонування)
Способи здійснення	<ul style="list-style-type: none"> - планові нововведення; - систематичні нововведення; - періодичні нововведення; - стихійні нововведення; - спонтанні нововведення; - випадкові нововведення

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Масштаб поширення	<ul style="list-style-type: none"> - нововведення в діяльності одного педагога; - нововведення в діяльності методичного об'єднання педагогів; - нововведення у школі; - нововведення в групі шкіл; - нововведення у регіоні; - нововведення на федеральному рівні; - нововведення на міжнародному рівні
Соціально-педагогічна вага	<ul style="list-style-type: none"> - нововведення в освітніх установах певного типу; - нововведення для конкретних професійно-типологічних груп педагогів
Обсяг новаторських заходів	<ul style="list-style-type: none"> - локальні нововведення; - масові нововведення; - глобальні нововведення
Ступінь передбачуваних перетворень	<ul style="list-style-type: none"> - коригувальні нововведення; - модифікуючі нововведення; - модернізуючі нововведення; - радикальні нововведення; - революційні нововведення

Основні принципи використання мереж в шкільній освіті

1. ВСТАНОВЛЕННЯ МЕТИ ТА ЗАГАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ

- а) наявність чіткого спільного бачення діяльності мережі, що стимулює співпрацю різних учасників в інтересах розвитку школи;
- б) мережа сконцентрована на спільних цілях на першому етапі розвитку для того, щоб залучити відповідних учасників у відповідну мережеву структуру, та щоб упевнитися, що робота принесе користь усім, хто задіяний у ній;
- в) спільні цілі постійно переглядаються й уточнюються з розвитком мережі.

2. АВТОНОМІЯ, ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ І ГНУЧКІСТЬ

- а) урахування здатності різних учасників до прийняття рішень і їх відчуття відповідальності та власної значимості для того, щоб стимулювати рівність та спільну відповідальність між учасниками мережі. [Одним із засобів може бути форма «контракту», що визначає основні цілі мережі та стратегію];
- б) наявність механізмів та часу, що надаються управлінцям, щоб вислухати потреби та відгуки шкіл – як у межах основної системи, так і поза нею – та місцевих органів влади, а також для прийняття рішень різними учасниками мережі;
- в) залучення уряду до мереж визначає відповідний баланс підтримки та визнання згори-вниз та діяльності знизу-вгору або горизонтальною роботою нижчого рівня, щоб забезпечити позитивне сприйняття автономії та відповідальності;
- г) забезпечення варіативності в напрямках роботи, щоб сприяти посиленій діяльності в мережах (вивчення, співпраця, інноваційність); наприклад, де свобода вибору педагогічних підходів сприяє виникненню пілотних проектів;
- д) самооцінка – процес критичного осмислення завдань та очікувань (наприклад, під час перегляду й оновлення планів розвитку шкіл) – підтримується, щоб допомогти ідентифікувати або мотивувати нових учасників мережі; допомогти існуючим вже учасникам визначити власні потреби; зробити внесок у розвиток мережі з підвищеним сприйняттям власної причетності.

3. МОТИВАЦІЯ ТА ПЕРЕВАГИ

- а) сприятливе та відкрите середовище мережі для підтримки міжшкільних та міжпрофесійних обмінів учителів та учнів з метою удосконалення школи;
- б) збалансованість інтересів різних суб'єктів у межах і між різними рівнями системи;
- в) розглядаються можливі конфлікти та змагання між школами чи іншими учасниками, що можуть негативно впливати на згуртованість мереж. Є певні способи, щоб управляти конфліктами та вирішувати їх якщо такі виникають;
- г) робота мережі організована таким чином, щоб чітко показати, що вхідні дані (у часі або інших ресурсах) пропорційні результатам.

4. РОЛІ РІЗНИХ УЧАСНИКІВ

- а) мережа сприяє співпраці між учасниками, особливо вчителями:
 - надаючи час та дозвіл для відданої діяльності;
 - гарантуючи визнання;
 - надаючи їм право голосу;
 - забезпечуючи клімат довіри;

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

б) учасники усвідомлюють свої ролі в мережі, особливо ті, що спрямовані на керування або оцінку діяльності (оскільки це може відрізнятись від їх щоденних професійних завдань);

в) лідерство як важливий фактор мережі: і шкільні лідери з багаточисленними сферами відповідальності, і ефективне поширення лідерства є важливими в межах мереж.

5. НАРОЩУВАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ

а) мережева співпраця починається на початковому етапі педагогічної освіти та розвивається через неперервний професійний розвиток;

б) є горизонтальна та вертикальна співпраця в межах мережі, а також між мережами та шкільною системою освіти. Це може бути підкріплено використанням цифрових технологій;

в) учасникам, які діють як посередники між рівнями системи, пропонується особлива підтримка, навчання або вдосконалена здатність діяти та ухвалювати рішення порівняно з їх щоденними професійними завданнями;

г) цільова просвітницька компанія відбувається з наданням достатньої підтримки та ресурсів, щоб гарантувати, що всі школи, які потребують переваг від участі у мережі, могли це зробити;

д) увага надається неперевантаженим завданнями чи очікуваннями певним учасникам – це знизить здатність діяти і таким чином послабить зв'язки й мережу як ціле.

6. МІЖСЕКТОРНА РОБОТА

а) мережа здатна встановлювати міцні зв'язки між сферами діяльності та зацікавленими сторонами через

- визначення спільного інтересу, що тісно переплітається з особистими чи організаційними пріоритетами,

- об'єднання циклів розвитку політики різних сфер діяльності;

б) мережа здатна підтримувати конструктивне прийняття рішень і практику, створюючи зв'язки між проведенням експериментів учасниками та зовнішніми педагогічними дослідженнями, наприклад між школами та університетами;

в) точки перетину між мережами на місцевому, регіональному, національному та міжнародному рівнях визначаються та використовуються як простір, де приховані інновації можуть бути розкриті, поширені й відтворені. Ці можливості підвищуються там, де співпадають численні мережі та різні учасники мають гарні зв'язки.

Перекладено автором (Networks for learning and development across school education)

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Додаток В

Таблиця сумісності моделі школи з навчанням методом соціальних проєктів

Питання дослідження	Оцінка та середній показник	Дозволяє вчителям використовувати різноманітні навчальних матеріалів окрім підручників	Можливості для учнів застосувати їх знання / навички до ситуацій, проблем із реального життя	Дозволяє альтернативні методи оцінки такі як портфоліо, презентації	Надає можливість або час для рефлексії учнів, наприклад статті в журналі, діалоги в класі	Дидактичні методи включають в себе проєктне навчання
Школи прискороного розвитку (3)	Добре сумісний 4.75	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★
Вибір Америки (11)	Сумісний 3.66	★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★
Atlas громади (7)	Сумісний 4.16	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★
Коледж Одрі Коуен (4)	Добре сумісний 4.58	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★
Центр ефективних шкіл (5)	Добре сумісний 4.5	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★
Коаліція важливих шкіл (1)	Добре сумісний 5	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★
Спільнота для навчання (7)	Сумісний 4.16	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★
Центри навчальних спільнот (9)	Сумісний 3.91	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★
Контакт (5)	Добре сумісний 4.5	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★
Основне знання (9)	Сумісний 3.91	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★
Різні шляхи пізнання (3)	Добре сумісний 4.75	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★
Пряме викладання (12)	Сумісний 3.5	★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★	★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★
Експедиційне вивчення зовнішнього світу (2)	Добре сумісний 4.83	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★
Фонд Фоксфасер (14)	Частково сумісний 3.08	★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★
Середні школи, що добре працюють (8)	Сумісний 4	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★	★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★
Високі цілі (6)	Сумісний 4.33	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★
Інтегроване тематичне викладання (2)	Добре сумісний 4.91	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Дозволяє гнучке використання часу, наприклад планування блоками	Дозволяє вчителям використовувати альтернативні навчальні стратегії	Дозволяє вчителям використовувати міждисциплінарне командне навчання та / або експериментальні методи навчання	Навчальний план певним чином відповідає на потреби місцевої спільноти.	Дає можливість учням взяти участь у плануванні видів робіт за навчальним планом	Навчальний план включає в себе цілі щодо розвитку громадянських навичок та компетенцій.	Бере до уваги політику школи / округу стосовно позакласної навчальної діяльності учнів
☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆
☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆	0
☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆	0
☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆
☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆
☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆
☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆	☆☆
☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆	☆
☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆	☆☆
☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆	0
☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆
☆☆☆☆	0	0	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	0
☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆
0	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆	0
☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	0	☆☆☆ ☆☆
☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	0
☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Питання дослідження Моделі (Рейтинг)*	Оцінка та середній показник	Дозволяє вчителям використовувати різноманітні навчальних матеріалів окрім підручників	Можливості для учнів застосувати їх знання / навички до ситуацій, проблем із реального життя	Дозволяє альтернативні методи оцінки такі як портфоліо, презентації	Надає можливість або час для рефлексії учнів, наприклад статті в журналі, діалоги в класі	Дидактичні методи включають в себе проектне навчання
Ліга професійних шкіл (1)	Добре сумісний 5	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆
Навчальна мережа (11)	Сумісний 3.66	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆
Мікросоціум (3)	Добре сумісний 4.75	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆
Сучасна червона школа (8)	Сумісний 4	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆
Вперед до високої якості (15)	Нейтральний 2	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	*	☆☆☆☆
Пайдейя (4)	Добре сумісний 4.58	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆
Пошук якісної освітньої системи (11)	Сумісний 3.66	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
Коріння та крила (Успіх для всіх) (12)	Частково сумісний 3.41	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆
Програма розвитку школи (6)	Сумісний 4.33	☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆
Розвиток таланту (13)	Частково сумісний 3.41	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆	☆☆☆	☆☆☆
Корпоративні підприємницькі освітні системи (10)	Сумісний 3.75	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
Всього в середньому		4.75	4.67	4.5	4.5	4.36
Загальний рейтинг за питанням		☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Дозволяє гнучке використання часу, наприклад планування блоками	Дозволяє вчителям використовувати альтернативні навчальні стратегії	Дозволяє вчителям використовувати міждисциплінарне командне навчання та / або експериментальні методи навчання	Навчальний план певним чином відповідає на потреби місцевої спільноти.	Дає можливість учням взяти участь у плануванні видів робіт за навчальним планом	Навчальний план включає в себе цілі щодо розвитку громадянських навичок та компетенцій.	Бере до уваги політику школи / округу стосовно позакласної навчальної діяльності учнів
☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆
☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆	☆☆☆ ☆☆	☆	0
☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆☆
☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆	☆☆	0
☆☆☆☆	☆	0	☆	☆	0	0
☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆
☆☆☆☆	0	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆
☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆	0	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆	0
☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆	☆☆☆☆
☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆	0	☆☆	☆☆☆☆
☆☆☆☆	☆☆☆☆	Немає відповіді	Немає відповіді	☆	Немає відповіді	☆☆☆☆
4.36	4.32	4.10	3.96	3.89	3	2.40
☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆	☆

ШКАЛА

4.5 – 5	Добре сумісний	☆☆☆☆☆
3.5 – 4.4	Сумісний	☆☆☆☆
2.5 – 3.4	Частково сумісний	☆☆☆
1.5 – 2.4	Нейтральний	☆☆
0 – 1.4	Не сумісний	☆

* Деякі моделі мають однаковий балл і таким чином мають однаковий рейтинг

Перекладено автором (*Finding Common Ground: Service-Learning and Education Reform, 2002*)

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Додаток Г

Шаблон робочого плану діяльності інноваційних шкільних мереж

Назва мережі:					Рік
Ціль:					
Результати:					
Завдання / Діяльність	Дата	Лідер та / чи члени команди	Необхідні кошти / ресурси	Ризики	Метод оцінки
Примітки:					

Перекладено автором (School, Family and Community Networks, 2010)

Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та США

Додаток Д

Опитування освітян щодо їх ставлення до шкільних мереж і партнерства суб'єктів інноваційної освітньої діяльності
(Poll on school networks and partnerships)

1. Чи наразі Ваша школа залучена до мережі з іншими школами?

Виберіть з переліку запропонованих тверджень:

- в області / регіоні
- в країні
- на міжнародному рівні: eTwinning
- на міжнародному рівні: Проект фінансується ЄС
- на міжнародному рівні: інше
- відсутність партнерства з іншими школами

2. Наскільки Ви погоджуєтесь з поданими далі твердженнями про шкільні мережі?

1. Бути частиною мережі є важливим для всіх шкіл.
2. Вони надають додаткову цінність навчальному досвіду учнів.
3. Вони підтримують професійний розвиток учителів.
4. Вони є частиною стратегічного бачення / плану дій школи.
5. Важко знайти гарну партнерську школу для спільного проекту.
6. Вони є трудомісткими й важко знайти час для участі.
7. Школи конкурують між собою, тому не мотивовані бути в мережі.

3. Наскільки важливо, щоб школа була залучена до різних типів партнерства з місцевими учасниками?

1. Місцеві підприємства
2. Соціальні та медичні послуги
3. Спортивні клуби
4. Музеї, художні галереї або культурні центри
5. Державні служби та органи влади (наприклад, поліція, пожежна служба, місцева / міська рада)
6. Університети та наукові центри

4. Які види діяльності проводяться в межах партнерства, що включає Вашу школу або місцеву школу?

Виберіть все, що застосовується.

- досвід роботи в місцевому бізнесі
- участь місцевого бізнесу в профорієнтаційній діяльності
- спортивні заходи
- культурні заходи (наприклад, створення драми, мистецтва, музики)
- можливості для волонтерів для студентів (наприклад, у соціальних службах)
- переговори експертів зі студентами
- відвідування сайту (наприклад, музей, поліцейська дільниця, театр, мерія)

5. Які типи мереж і партнерств є найбільш важливими в шкільній освіті?

Виберіть три найбільш важливі.

- інші школи місцевого значення, регіону або країни;
- інші школи на міжнародному рівні;
- місцеві підприємства;
- соціальні та медичні послуги;
- культурні організації (наприклад, музеї, художні галереї, театри, спортивні клуби);
- державні служби та органи влади (наприклад, поліція, пожежна служба, міська рада);
- університети та дослідницькі центри.

Перекладено автором (Poll on school networks and partnerships)

Наукове видання

**Сбруєва Аліна Анатоліївна
Чистякова Ірина Анатоліївна
Самойлова Юлія Ігорівна**

**Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних
шкільних мереж Великої Британії та США**

**Shrubbyeva Alina
Chistyakov Irina
Samoilova Julia**

**Organizational and Pedagogical Bases of the Activity of Innovative
School Networks of Great Britain and USA**

DOI 10.24139/978-966-698-284-1/2019

Відповідальний за випуск: В. І. Шейко
Комп'ютерна верстка: І. А. Чистякова

Здано в набір 01.12.2019 Підписано до друку 13.12.2019
Формат 60x84/16. Гарн. Cambria.
Умовн. друк. арк. 17,37 Обл. вид. арк. 16,09
Тираж 300 прим.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка