

Цикли шкільних змін: на шляху до інтегрованої моделі розвитку

Тім Годар (Tim Goddard),

Вероніка Боа-Кларк (Veronika Bohac-Clarke),

The Journal of Education Thought (Журнал педагогічної думки), Калгарі. Осінь, 2007 р. Підшивка 41, випуск № 2; стор. 105, 19 сторінок

Резюме

Освітняни вже певний час цікавяться питанням міри адаптації школи до особливостей контексту місцевої громади. Дослідники нині усвідомлюють, що лідерство в освіті є соціально пов'язаним процесом ... «воно обумовлене культурними традиціями та цінностями конкретного суспільства» (Діммок і Уокер (Dimmock and Walker), 2005, стор. 1). Однак зрозуміти, як взаємозв'язок лідерства та культури позначається на впровадженні змін і реформ у галузі освіти, достатньо складно. У статті представлено восьмиступеневу модель освітніх змін, згідно з якою реалізація реформ в освіті відбувається упродовж двох циклів. Виходячи з попередніх моделей, які були запропоновані Холлінгером і Лейтвудом (Hallinger and Leithwood) (1996) та Діммоком і Уокером (Dimmock and Walker) (2002), автори доводять, що численні спроби реформування освітньої галузі не матимуть бажаного ефекту, оскільки після проходження перших чотирьох етапів першого циклу школи рідко продовжують шлях через чотири етапи другого.

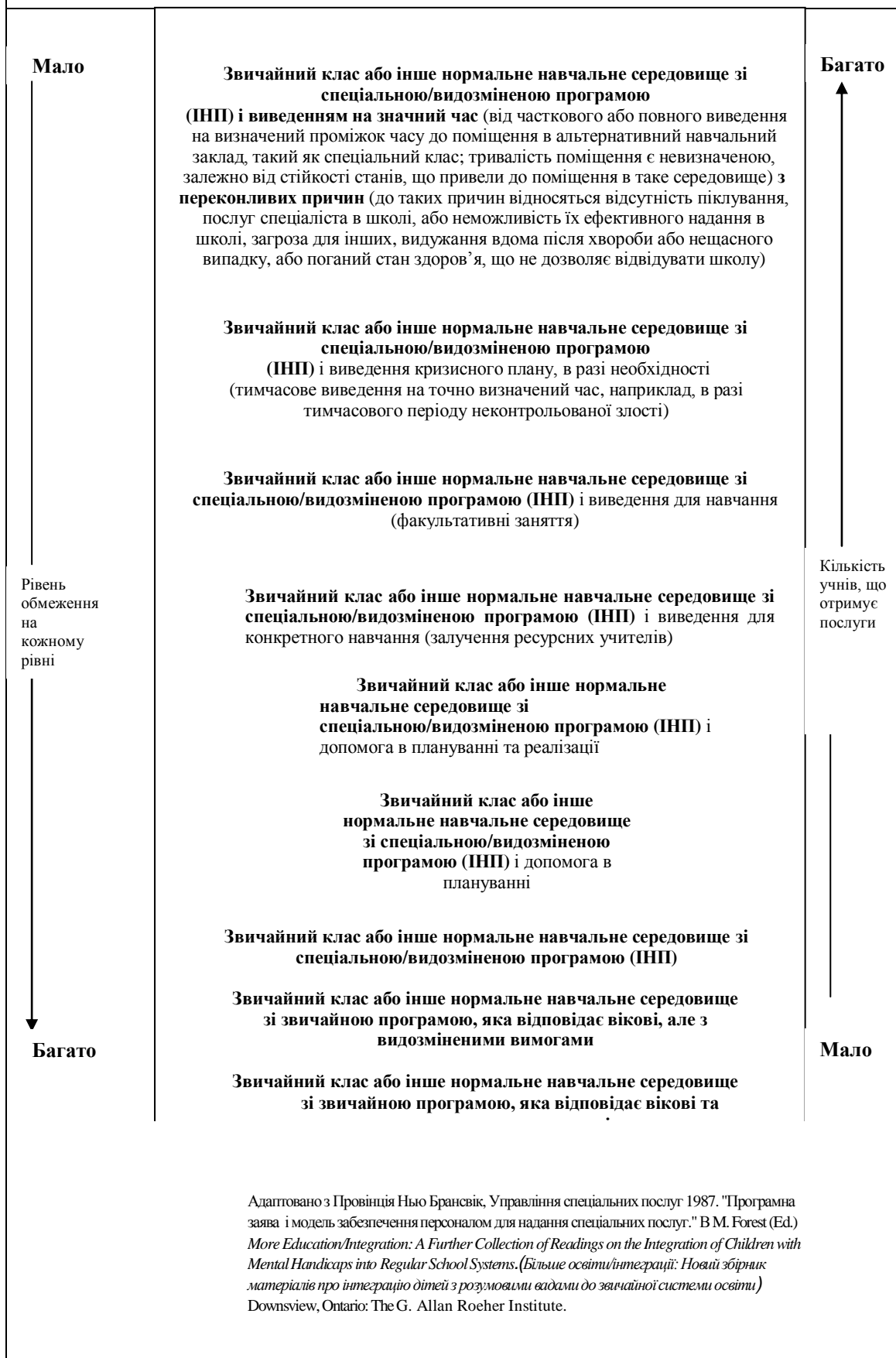
Вступ

Автори статті представляють інтегровану модель шкільних змін. Вони роблять спробу відповісти на питання, в який спосіб та якою мірою школи пристосовуються до особливостей контексту місцевої громади. З досвіду індивідуальної та спільної роботи автори дійшли висновку, що існуючі теоретичні моделі не в змозі це пояснити. Вивчаючи взаємонакладання лідерства і культури у процесі шкільних змін, дослідники часто посилаються на міжкультурну, зосереджену на школі модель Діммока і Уокера (Dimmock and Walker) (2002). Але вона не дає достатньо повної та глибокої відповіді на питання з трьох причин. По-перше, вона відображає відокремлену шкільну культуру, яка може відрізнитися від культури громади і ширшого суспільства. Наш досвід свідчить, що такі розмежування доволі умовні, і шкільна культура не може вважатися ізольованим конструктом. По-друге, вона не дає змоги розрізнити культуру громади і національну/суспільну культуру, а отже – залишає за межами поля зору громади з певними відмінностями. На думку авторів, теза про те, що домінуюча суспільна культура цілковито поширюється на всі громади, некоректна. І по-третє, ця модель ґрунтується на структурному аналізі, який не дає пояснення інтеграції індивідуального і суспільного розвитку. Автори вважають, що концепція організації та функціонування навчального закладу є соціально обумовленою і що людська взаємодія є більш потужним чинником реалізації освітніх перетворень, аніж організаційні структури.

Для подолання слабких сторін цієї моделі ми розробили нову, в якій міжкультурна, зосереджена на школі концепція Діммока і Уокера (2002) поєднується з

дв

Малюнок 2-2 Варіанти надання послуг учням з особливими потребами



ома іншими моделями. Адаптована Годаром (Goddard) (2001) лідерсько-

культурна модель Холлінгера і Лейтвуда (Hallinger and Leithwood) (1996) дає змогу виправити перші два недоліки. Для нейтралізації третьої слабкої сторони ми адаптували уїлберівську (Wilber) (2000) модель внутрішнього та зовнішнього розвитку на індивідуальному й колективному рівнях. У статті подаються характеристика та пояснення нової синтезованої моделі.

Теоретичні положення

Розширене поняття культури

Упродовж останнього десятиліття численні представники освітньої адміністрації почали усвідомлювати значення культури для процесу формування лідерства та здійснення лідерських функцій в освіті. Діммок і Уокер (2002) зауважують, що „теорія і політика освітнього управління й лідерства залежать від контексту більше, аніж це готові визнати більшість дослідників і творців політики в англо-американському світі” (стор. 2). Ці та інші автори (наприклад, Діммок і Уокер, 2005; Холлінгер і Лейтвуд, 1996; Хек (Hesk), 1997) погоджуються, що поняття культури охоплює не лише унікальну атмосферу навчального закладу, а й ширшу соціальну культуру, в якій знаходиться та функціонує школа. На основі такого розширеного розуміння культури Холлінгер і Лейтвуд (1996) створили попередню модель лідерства й культури, в якій визнавався вплив культури більшості або домінуючої суспільної культури на лідерські процеси в межах організаційної структури та культури навчального закладу. Однак Годар критикував її за те, що в ній культура школи представлена як точне відображення суспільної культури і що норми освіти та очікування різних зацікавлених груп щодо освіти представлялися як подібні. Донині небагато дослідників намагалися вивчати дію цієї моделі в ситуаціях, коли локальне культурне середовище відрізняється від культурного середовища в домінуючому суспільстві. Такі

ситуації не рідкість для шкіл, що розташовані в бідних районах міста і працюють переважно з дітьми мігрантів, корінного населення та вихідцями з інших спільнот-меншин.

Меншини і шкільна адміністрація

У Канаді, як і раніше, переважна більшість вчителів і шкільних адміністраторів – це білі англomовні представники середнього класу (Локхарт (Lockhart), 1991), які проживають у економічно благополучному передмісті. Організація та реалізація освітнього процесу в центральних районах міста, що зазвичай характеризуються низьким рівнем життя й безробіттям, потребує вирішення проблем шкільної організації, лідерства, викладання та культури. За своїм характером вони суттєво відрізняються від аналогічних питань у середовищі передмістя, з якими ці педагоги знайомі набагато краще з власного досвіду (Джибб (Gibb), 2000; Харріс і Чепмен (Harris & Chapman), 2002; Найето (Nieto), 2003). Наприклад, канадські дослідження виявили, що проживаюча в певному мікрорайоні частка населення, яка явно належить до групи меншості, значною мірою співвідноситься з рівнем бідності в цьому мікрорайоні. Під час перевірки соціальних та економічних чинників Ком (Kohm) (2002) виявив, що кількість порушень дисципліни (behaviour problems) зростала, якщо діти проживали в менш благополучних районах із високими показниками безробіття та низьким рівнем соціальної згуртованості. Своєю чергою зростання кількості порушень дисципліни чітко вказує на низьку академічну успішність (Грін, Кемпбелл, Штерцінгер, Десауза, і Дейв (Green, Campbell, Stirtzinger, DeSauza, & Dave), 2001). З цього випливає, що велика кількість учнів, які явно належать до групи меншості, може розглядатися як індикатор рівня бідності в мікрорайоні, де працює школа. Ці дослідження підтверджують загальноприйнятту серед педагогів думку, ніби високий рівень бідності тягне за собою порушення дисципліни, які, відповідно, зумовлюють низькі показники академічних досягнень.

До таких припущень ми ставимося з обережністю. Визнаючи очевидні взаємовідношення, як наведено вище, ми, однак, не вважаємо наявність причинно-наслідкових зв'язків доведеним фактом. Попри бідність, багато іммігрантських родин, які нещодавно оселилися в країні, йдуть на значні жертви, щоб створити умови для успішного навчання своїх дітей. Нам здається, що брак явного залучення батьків до шкільного життя не слід сприймати як достатнє свідчення незацікавленості в освіті. Адміністратори і вчителі мають усвідомити, що існує багато різноманітних реалій, які визначають, як сприймається організаційна структура і культура навчального закладу і взаємодія педагогів з цією структурою і культурою, а також впливають на очікування, які покладаються на таку структуру, культуру і взаємодію педагогів з ними.

Холлінгер і Лейтвуд (1996) зауважують, що „переважна частина теоретичної літератури та емпіричних досліджень у галузі [освітнього] управління ґрунтується на тому, що лідерські функції здійснюються в Західному культурному контексті” (стор. 100), на чому також наголошують Діммок і Уокер (2002, 2005). Намагання зрозуміти зв'язки між суспільною культурою та лідерською діяльністю керівника навчального закладу представляють нову галузь наукового пошуку з поки що невеликою базою емпіричних досліджень. Серед них автори виявили дослідження в Сполученому Королівстві (Мейл (Male), 1998), Мексиці (Парадіс (Paradise), 1994), Сингапурі (Штотт і Тин (Stott & Tin), 1998), на Маршаллових островах (Хек (Heck) та в Малайзії (Беррелл і Глоє (Berrell & Gloet), 1999). Єдиний подібний приклад у Канаді – дослідження в низці шкіл північного регіону (Годар і Фостер (Goddard & Foster), 2002; Годар, Фостер і Фіnell (Goddard, Foster & Finell), 2004). З'являються також нові публікації з питань освіти в малозабезпечених міських районах Сполучених Штатів. У Канаді Мейнс і Фостер (Maynes & Foster) (1998) уклали систематизований перелік освітніх

програм для бідного міського населення по всій країні, а інші дослідники (наприклад, Сміт (Smith), 1999, Ст. Жак (St. Jacques), 1999; Уілмс (Wilms), 2002) вивчали наслідки бідності для різних груп учнів. Складається враження, що досліджень, які б зосереджувалися на проблемі лідерства в міських етнічно й культурно розмаїтих громадах в Канаді проводилося дуже мало або не проводилося зовсім. На нашу думку, завдяки представленій в цій статті синтезованій моделі, дослідники й практики отримають інструментарій для вивчення окремих шкіл і зможуть глибше усвідомити, яким чином взаємодія між культурами меншин, зовнішнім контекстом навчального закладу та стилем лідерства в ньому впливає на сприйняття його ефективності.

Інтеграція індивідуальних і колективних дій в різних шкільних контекстах

Наведені аргументи чітко демонструють динамічність і багатогранність різноманітних процесів взаємодії між зовнішнім контекстом школи, культурою меншини та лідерським стилем керівника. Описані моделі дають змогу отримати так звані „сталі знімки” проблем, що є предметом вивчення, й такі „знімки” змінюються знову й знову. Характер подальших подій або тенденції визначаються шляхом аналізу низки зафіксованих явищ у зворотному хронологічному порядку.

Проте ситуації людської життєдіяльності аж ніяк не статичні, вони повсякчас розвиваються через накладання одного на інший низки різноманітних випадків взаємодії між особами та їхніми контекстами. Маючи фундаментальний вплив на колективну культуру школи, індивідуальні мотивації зазвичай не піддаються визначенню дослідником, який намагається простежити етапи культурного розвитку колективу. Процеси інтеракції протікають як у внутрішньому світі окремого індивіда, так і між індивідами, вони також спостерігаються між мінливими організаційними й культурними

ролями та рівнями контексту. Значний внесок у вивчення індивідуального впливу на шкільну культуру та її багатогранність зробили Болман і Діл (Bolman, Deal) (1995, 1997). Автори статті вважають, що існує потреба в більш докладному аналізі взаємовпливу між ініціативами шкільних реформ (з одного боку) і більших соціальних чинників у громаді (з другого).

Розробка інтегрованої моделі шкільних змін

Представлена у статті модель є спробою розвинути напрацювання колег у цій галузі. Услід за Діммоком і Уокером (2002) автори заперечують проти контекстуальної обмеженості багатьох англо-американських дослідників. Власний досвід роботи допоміг нам усвідомити суть освітнього лідерства в різному етнічно-культурному середовищі, в тому числі в Східній Європі, на півночі Канади та в західній частині Тихоокеанського басейну. У процесі розробки моделі автори керувалися, зокрема, працями Боа Кларк (Boas Clarke) (2002), Годара (2001), Холлінгера і Лейтвуда (1999), Саддардса (Suddards) (2004), Діммока і Уокера (2002) та Уілбера (Wilber) (2000).

Міжкультурна, зосереджена на школі модель Діммока і Уокера (2002) складається з чотирьох елементів, розташованих в першому з чотирьох концентричних кіл (стор. 18). Чотири елементи – це організаційні структури, лідерство і менеджмент, курикулум, навчання і викладання. Вони розміщені в колі школи, яка оточена організаційною культурою. Шкільна межа відокремлює ці два внутрішні кола від двох зовнішніх – регіонально-місцевої культури та національної/суспільної культури. В моделі Холлінгера і Лейтвуда (1996) переконання і досвід директора, його лідерська діяльність, процеси всередині школи та шкільні результати представлені у взаємозв'язку з організаційною культурою і атмосферою школи, а також із ширшою суспільною культурою (стор. 106). Цю модель було розширено Годаром (2000) з метою диференціювати унікальну суспільну культуру громади та

домінуючу суспільну культуру країни. На його думку, їх можна розподілити на два аспекти – пережите й вивчене – кожен з яких по-своєму впливає на різні зацікавлені групи в межах навчального закладу (Годар, Фостер і Фінелл (Goddard, Foster & Finell) 2004). Уільбер (2000) запропонував інтегровану модель людського розвитку, де у вигляді чотирьох квадрантів представлено усвідомлений, поведінковий, культурний та соціальний аспекти індивідуальної та колективної людської діяльності. Ця модель виявилася корисною для аналізу проблем освітньої галузі, в тому числі тимчасових і динамічних складових (Боа Кларк, 2002; Саддардс, 2004). В інтегрованій моделі шкільних змін різноманітні елементи представлені у вигляді чотириступененого циклу (див. Рис. 1).

Виходячи з уїлберівської концепції чотирьох квадрантів, та на основі тези про те, що індивід, насамперед, прагне задовольнити власні потреби (піраміда Маслоу), перед тим як почати цікавитися проблемами своєї громади й ширшого суспільства, ми розглядаємо життя школи як цикли розвитку. Учні, батьки та, принаймні, окремі вчителі в своєму залученні до шкільного життя проходять певні цикли, а вересень у цьому процесі є своєрідною точкою відліку, тому ми вважаємо, що завжди існує перший етап.

На першому етапі – індивідуальна мобілізація – учні та вчителі починають формувати власне бачення школи і свого місця в ній. Каммінс (Cummins) (2001) звертає увагу, що „вчитель усвідомлює себе як фахівця через його практику та у процесі застосування прийомів педагогічного втручання щодо учнів” (стор. 653). Із розвитком міжособистісних стосунків учні та вчителі поступово переглядають їхні уявлення одне про одного і самих себе, які колись сприймалися як належне (Найето, 2003). Наслідком такого поглибленого усвідомлення себе та учнів можуть стати більш високі очікування вчителя щодо учнівської успішності та урізноманітнення ним курикулуму й методик оцінювання. Розробка курикулуму, який враховує

культурні та мовні відмінності дітей (Адбал-Хак (Adbal-Haqq), 1994; Годар, 2002) створює умови для учнівської самореалізації й веде до виявлення расизму, упередженості та іншої стереотипної поведінки. Дітям з меншин він також може прищепити усвідомлення того, що сприймається як типова поведінка домінуючого класу або більшості. Огбу (Ogbu) (1987) називає це явище культурною інверсією, що виявляється в „опозиційному характері культурно обумовленої системи цінностей та ідентичності” (стор. 330).

На другому етапі – розбудова громади – шкільна культура розвивається далі і, крім елементарних питань індивідуальної безпеки, починає охоплювати нові аспекти, а саме: покращення іміджу школи в місцевій громаді (або наскільки ефективною сприймається школа в громаді), залучення батьків до змістовної участі (Селісбері і МакГрегор (Salisbury & McGregor), 2002). Тут директор виступає в ролі каталізатора, він готовий наполягати на своїх переконаннях і спонукає вчителів до співпраці у навчанні дітей. Завдяки створенню груп для обміну педагогічним досвідом (Ком, 2002; Лік (Lick), 2000) та застосуванню інших подібних підходів шкільна культура для учнів і вчителів набуває глибокого особистісного значення, й вони справді „беруть на себе відповідальність за збереження [шкільної] культури” (Каллікоате Пікуччі, Броунсон, Калерт і Соубел (Callicoate Picucci, Brownson, Kahlert & Sobel), 2002, стор. 41). На цьому етапі школа також усвідомлює і враховує диференціюючий вплив таких чинників як расова або етнічна приналежність, низький дохід, гендер (Райян (Ryan), 1998; Томас, Семмонс, Мортімор і Сміз (Thomas, Sammons, Mortimore, & Smees), 1997). У процесі становлення шкільного громади і в мірі того, як школа починає відігравати значну роль у житті місцевої спільноти „стає зрозуміло, що для визначення впливу школи важливо враховувати фонові чинники і попередні досягнення за допомогою відповідних моделей доданої цінності” (Томас та ін. (Thomas et al.), 1997, стор. 467). Як зазначає Бінглер (Bingler) (2000), школа перетворюється на центр здорової громади.

На третьому етапі – створення сприятливого середовища – школа починає зосереджуватися на результатах, наприклад на загальному оцінюванні учнівських досягнень у межах провінції, або на позиції в рейтингах навчальних закладів і на тому, як такі заходи сприймаються зовнішньою громадою. У процесі оцінки роботи школи, зокрема, береться до уваги її здатність підвищувати рівень навчальної успішності серед усіх груп учнів (Хейкок і Джеральд (Haуcock & Jerald), 2002). Результати тестів використовуються для розробки положень і процедур (Ліндсей, Холфакр і Уелч (Lindsay, Halfacre & Welch), 2001). Завдяки цьому рішення згодом ухвалюються на основі фактичного матеріалу. Керуючись у процесі прийняття рішень фактами, а не упередженням, вчителі поступово починають об'єктивніше підходити до оцінки здібностей учня, не судити про них через призму моделі недостатності. Як стверджує Каммінс (2001):

Коли в дискурсі про низьку успішність ми спираємося, здебільшого, на недостатність у фізіологічному чи мовному аспекті життєдіяльності дитини, то з нашого уявлення про цю дитину ми викреслюємо її культуру, мову, ідентичність, інтелект і уяву. Так само ми забуваємо про ці концепції у своєму баченні ефективного вчителя такої дитини... (стор. 654).

Ми не відкидаємо впливу індивідуальних труднощів у навчанні. Однак, існує багато різних типів недостатності, що пояснюються не психолінгвістичними даними особи, а її соціальними й культурними реаліями. У процесі індивідуального зростання упродовж перших двох етапів вчителі починають усвідомлювати, що результати стандартизованих тестів відображають лише одну сторону розвитку учня, і школа намагається надати громаді цілісне уявлення про дитину або, можливо, виправити існуюче уявлення про неї.

На четвертому етапі школа цілковито зосереджує увагу на навчальній діяльності учнів. Школа та батьки знають про потреби дітей і вирішують докладати зусиль для пошуку існуючих ресурсів ззовні. Щоб бути спроможною до таких додаткових зусиль і підприємницьких дій у зовнішньому середовищі, школа має спочатку вирішити всі внутрішні проблеми та зафіксувати чіткі спільні цілі в своєму бюджеті. У навчальному закладі практикується проведення спеціально розроблених психологічних тестів і тестів на виявлення рівня здібностей, а індивідуальні потреби задовольняються шляхом укладання індивідуальних навчальних планів (ІНП). Школа спрямовує ресурси на успішну реалізацію ІНП та здійснює активне втручання в життя учнів. Беручи до уваги, що діти з бідних родин часто погано харчуються, впроваджуються програми для забезпечення їх сніданками (В. Ханем і С. Келлі., Луїсбург, Нова Шотландія. Особиста комунікація (V. Hanham and S. Kelly, Lousbourg, Nova Scotia. Personal Communication) червень, 2003). Створюються учнівські та батьківські групи підтримки, які провадять адвокаційну діяльність. Виступаючи від імені школи і представляючи її інтереси (Фосс і Бакнер (Foss & Buckner), 2000), батьки краще ознайомлюються зі шкільними програмами й активніше долучаються до них. У громадах, де проживають представники різних етнічних груп і культур, місцевим учням доручають підтримувати однолітків, котрі прибули з-за кордону, та допомагати їм зорієнтуватися в культурних особливостях освітньої бюрократії (Менкен і Лук (Menken & Look), 2000). Шкільний розклад розробляється таким чином, щоб діти з обмеженим володінням англійською не залишалися осторонь загального навчального процесу, розкладом передбачено підтримку й ресурси для таких дітей та їхніх учителів, які дають змогу педагогові ефективно викладати матеріал, а учневі – успішно його засвоювати (Годар і Фостер, 2002).

Освітні зміни – це не статичний процес, де школа може вийти на певний рівень ефективності і, як організація, вдовольнитися досягнутим. Вона

рухається вперед поступово, і цей рух графічно нагадує спіраль. У процесі реформування елементи освітньої реформи час від часу переглядаються, але на момент кожної інтеракції контекст впроваджуваних змін просувається далі. Тому учасники освітнього перетворення постійно переглядають і оновлюють методики для підтримання неперервного руху. Завдяки синтезу, шляхом поєднання описаних моделей вдалося чітко визначити зв'язки між різними елементами. Згодом ми створили цілісну картину життя навчального закладу і змогли усвідомити суть різних поглядів на ефективну школу.

Наведені на Рис. 1. дії свідчать, що організаційні зміни відбуваються циклічно, і школа проходить через чотири квадранти (один за одним). Ми вважаємо, що школи проходять принаймні два цикли розвитку, кожен з яких триває близько двох років. Отже, це узгоджується із загальноприйнятою практикою переведення директорів з однієї школи до іншої кожні п'ять років (або кожні два цикли). В основі ротації лежить один з емпірично сформульованих принципів шкільної справи: для стабільного розвитку навчальний заклад регулярно потребує „вливання” нового лідерського потенціалу. Раніше першому автору часто доводилося чути від колег, що в перший рік новому директорові не потрібно нічого робити, а лише спостерігати, другого року – впроваджувати зміни, третього – консолідувати їх, четвертого – отримувати задоволення від своїх успіхів, а на п'ятий рік починати пошуки нового місця роботи, інакше починається нудьга. В цій статті ми пропонуємо теоретичну концепцію, яка пояснює та обґрунтовує таку практику і спостереження шкільних фахівців. Аби не склалося хибне враження, що цикли розвитку мають бути повністю передбачуваними та впорядкованими, ми ще раз наголошуємо на динамічній природі людської інтеракції як у межах свого рівня, так і з іншими рівнями комплексної системи. Наприклад, політика керівництва округу фундаментально порушує шкільний контекст і культуру, в цьому випадку спрацьовує ментальність виживання, і школа стрімко долає етапи розвитку, для чого, за звичайних

обставин, знадобився б повний дворічний цикл (Крофорд і Боа Кларк (Crawford & Bohac Clarke), 2006).

На нашу думку, отримавши можливість розвиватися далі, школи зможуть перейти від циклу 1 до циклу 2. Тут перед навчальним закладом стоїть більша мета: здійснити суспільні зміни (див. Рис. 2).

Цикл 2 теж складається з чотирьох етапів, які школа послідовно проходить. На першому з них (який у загальній інтегрованій моделі відповідає п'ятому етапу) індивід залучається до активної рефлексії себе й усвідомлення цінностей. Учні через самопізнання також спонукають замислитися над своїм місцем не лише в школі чи місцевій громаді, а й у світі загалом.

На шостому етапі центр уваги переміщається зі знань про себе на відповідальність перед громадою. Надаючи необхідну підтримку, учнів заохочують працювати над складанням „порядку денного” активного громадянина, що дає їм змогу прилучитися до реальних питань і проблем місцевої громади, а також країни та міжнародної спільноти.

На сьомому етапі діяльність із впровадження соціальних змін стає невід'ємною складовою повсякденного життя навчального закладу. Досягнення більш значущих суспільних цілей тепер розглядається не просто як робота невеличкої групи ентузіастів з-поміж учителів та учнів, а як сенс існування самої школи. Таке цілеспрямоване сприяння соціальним змінам перетворюється на частину філософського фундаменту шкільної організації, і на досягнення цієї мети виділяються кадрові та інші ресурси.

Порівняно з попереднім етапом, на завершальному восьмому етапі організаційна мета стає частиною індивідуальної мети кожного школяра. На практиці це виявляється у діяльності учнів задля реалізації соціальних змін,

коли вчителі ніби відходять на задній план й дають їм змогу самостійно формувати власну оцінку проблем соціальної справедливості й рівності та вживати заходів для їх вирішення. У справі створення турботливої громади роль кожної особи є очевидною, і кожна особа несе за це відповідальність.

Теза, що школи мають переходити з першого циклу на другий, має допомогти нам зрозуміти, чому останнім часом багато програм реформування в освіті не дали очікуваних результатів. Левін (Levin) (2001) зауважує, що реформи часто „спрямовані, передусім, не на вдосконалення навчання й викладання, а на досягнення іншої мети: покращення шкільної організації, управління, фінансування, курикулуму чи оцінювання” (стор. 27). Отже, можемо зробити висновок, що школа намагається цілеспрямовано сприяти змінам (етап 7), не задовольнивши спочатку потреби індивідів. Іншими словами, вона намагається увійти в другий цикл змін, не завершивши першого (див. Рис. 3). Тому шкільна громада: адміністратори, персонал, учні, батьки – не готові до викликів, пов’язаних із прагненням до реалізації соціальних трансформацій. Можна припустити, що школи мають бути достатньо сильними й готовими вирішувати нагальні політичні питання, аби дійти до другого циклу. Якщо вони спочатку не усвідомили себе як місце навчання учнів (етап 4), то не можуть рухатися від самопізнання до громадської відповідальності та індивідуальної дії (етап 8). Отже, виховання критично налаштованих громадян, здатних діяти на благо соціального розвитку, є першочерговою метою навчального закладу та процесу реформування освіти.

Однією з причин нездатності до такого переходу є усталене переконання, що в освіті не має бути нічого спільного з політикою, а освітяни не повинні займати принципову позицію. У відповідь ми заперечимо, що після завершення першого циклу, коли базові потреби школи задоволені, з’являється готовність і бажання вирішувати нагальні політичні питання. Але

перехід до другого етапу виявляється складним внаслідок високого рівня плинності педагогічних і керівних кадрів, а відтак – вчителям і адміністраторам завжди доводиться мати справу з проблемами першого етапу.

Зрештою, постійно працюючи з людьми на першому етапі, вчителі втрачають ентузіазм і мотивацію, як і щодо їхньої власної роботи на користь громади, вони самі навряд чи матимуть змогу дійти до другого етапу. На цей момент вже існує сформоване професійне бачення, але воно, нажаль, часто реалізується лише після переведення до іншого навчального закладу. Можна припустити, що у школі має бути критична маса людей, які ставлять для себе ширші завдання, аніж задоволення власних потреб, і що формування такої когорти потребує окремого планування з боку адміністраторів (як на рівні школи, так і всієї системи).

Інтегрована модель допоможе пояснити, чому задоволення вчителів шкільними реформами не завжди веде до покращення результатів школи, хоча таке покращення з часом можливе. Якщо ми приймемо концепцію життєвого циклу школи з восьми етапів, кожному з яких на різних точках циклу надається різна вага, то зможемо більш комплексно підійти до свого бачення ефективної школи. Поняття ефективної школи, сформоване з позицій кожного з квадрантів на двох відповідних етапах, може давати абсолютно різні й часто суперечливі характеристики одного й того самого навчального закладу.

Тому ми не погоджуємося із дослідниками шкільних реформ початку 1990-их, які відкидали зусилля школи, що сприяли підвищенню шкільної моралі, але, на перший погляд, не мали безпосереднього впливу на досягнення учнів. Розуміючи життєві цикли школи, ми, зрештою, погодимося, що для школи, яка стикається з великою кількістю проблем, підвищення моралі на початку

буде важливіше за покращення учнівської успішності. Так само, навчальний заклад не може просто перейти до соціальної трансформації, не вирішивши спочатку першочергових академічних завдань і не створивши умови для успішної навчальної діяльності.

Значення проведеної роботи

Представлена у статті інтегрована модель шкільних змін дає змогу вченим, практикам і ключовим особам, від яких залежить формування політики, зрозуміти життєвий цикл школи. Слід звернути увагу, що різні групи й особи перебуватимуть на різних точках циклу. Одна особа може передбачати динаміку, тоді як решта – лише ситуацію, що існує на поточний момент. У будь-якій школі відповідні зацікавлені особи можуть мати суперечливі погляди, залежно від того, де саме у квадрантах перебуває кожен з індивідів. Розміщення квадранта впливає на те, що, на думку індивіда, є важливим. Адміністратор школи, здатний помістити учасників у відповідний їм квадрант, може планувати життєвий цикл школи.

Також варто зазначити, що рух учнів через цикли не є колективним. Навпаки, окремі індивіди можуть досягати рівнів, що відрізняються від рівня однокласників, і це створює нові виклики для адміністратора. Плутанина може посилюватися через перехід учнів з однієї школи в іншу та через плінність педагогічних кадрів, оскільки разом з собою вони забирають свій досвід і бачення. Необхідна для стійких змін критична маса не утворюється, оскільки індивіди рухаються вперед, а ті, хто залишився позаду, можуть усвідомлювати потенціал переходу на новий (вищий) рівень, але, водночас, вони знають, що цієї точки ще не досягли.

Інтегрована модель шкільних змін може також допомогти з'ясувати, чому офіційно заявлений високий рівень задоволення вчителів запропонованими шкільними реформами (Шнайдер (Schneider), 2003) не завжди супроводжується покращенням результатів у роботі школи. Можливо, вчителі усвідомлюють переваги восьмого етапу, і впроваджені шкільні зміни приведуть до дії заради соціальних змін. Коли ж це не трапляється одразу (бо школа функціонує на нижчому рівні другого або й першого циклу), вони зневірюються у власних силах і розчаровуються. Знання життєвого циклу школи і розуміння того, що стійкі шкільні зміни відбуваються лише з часом, допоможе згладити гіркоту розчарування. У наведених тут квадрантах передбачається, що різним місцям у шкільному циклі може надаватися різна вага.

За допомогою цієї розробки автори вказали на циклічну природу шкільних змін. Також, ми висвітлили причини, чому школи можуть залишитися у квадрантах першого циклу змін. У цьому процесі було визначено певні прогалини попередніх моделей і сформовано глибше розуміння різних уявлень про ефективну школу. Було доведено, що поняття ефективної школи, сформоване з позицій кожного з квадрантів на двох відповідних етапах, може давати цілком різні й часто суперечливі характеристики одного й того самого навчального закладу. Крім того, модель допомагає пояснити, чому спроби вдосконалення школи в дев'яностих роках ХХ ст., спрямовані на підвищення шкільної моралі, на перший погляд не справили помітного впливу на успішність. І, насамкінець, ця робота допомогла усвідомити суть різних теоретичних поглядів на ефективну школу, завдяки чому нам стало зрозуміло, що у процесі освітніх перетворень важливо брати до уваги життєві цикли навчального закладу. Наприклад, для школи, яка стикається із великою кількістю проблем, підвищення моралі на початку буде важливіше за покращення учнівської успішності.

Розширивши теоретичні моделі Годара (2001), Холлінгера і Лейтвуда (1996), Діммока і Уокера (2002) та Уільбера (2000), представлена розробка стала оригінальним внеском у дослідницьку базу галузі. Завдяки глибшому розумінню інтегрованої моделі шкільних змін у контексті етнічно і культурно розмаїтих громад директори навчальних закладів зможуть краще аналізувати й розуміти власну практику. Паралельно зі збагаченням знань про процес змін у школах, наші погляди на шкільну ефективність також мають змінюватися. Думка про те, якою мірою школі доцільно брати участь у соціальних перетвореннях, теж переглядатиметься із розвитком школи та її просуванням до вищих квадрантів другого циклу змін.

Висновки

На нашу думку, освітні зміни складаються з восьми компонентів, і школи проходять їх по висхідній. Багато навчальних закладів не здійснюють переходу від четвертого квадранта циклу 1 до п'ятого квадранта циклу 2. Причини цього чітко не встановлені й потребують додаткового вивчення. Кілька питань, на яких доцільно зосередитися у процесі досліджень, наведено нижче:

- Чи завжди процес змін відбувається по спіралі?
- Чи може школа використовувати свої сильні сторони для подальшого розвитку?
- Чи можуть школи повторювати цикл 2 або досягнення восьмого квадранта є нездійсненою метою?
- Чи зосереджується цикл 2 на суспільних змінах і чи здатний він у цьому процесі вивести школу поза межі організаційних змін циклу 1?
- Наскільки справедливим є твердження, що до змін циклу 1 залучаються люди, схильні працювати над внутрішньою ситуацією та зосереджені на

собі, тоді як для змін циклу 2 потрібна згуртована група людей з відчуттям спільноти?

Подальші дослідження для пошуку відповідей на ці питання могли б розширити поле застосування представленої моделі.

Автори вважають, що успішним директорам, зазвичай, притаманне ширше бачення, і вони не обмежуються стандартними проханнями про додаткове фінансування. Натомість, вони намагаються розбудувати стосунки як серед працівників, так і серед учнів і в громаді.

Цікавим для нас є питання: чи втрачає свою енергію та мету школа після першого циклу (коли втратила вчителів, які обіймали вищі посади та виступали як прибічники перетворень) і заново розпочинаючи зміни першого циклу. Напевне, інертність шкіл можна пояснити й відмінностями між втратою й утриманням персоналу та учнів, які успішно завершили перший цикл. Потребують більш глибокого дослідження такі питання як плинність педагогічних кадрів, мобільність батьків, структура організації учнів у класи.

Ми переконані, що інтегрована модель шкільних змін здатна пролити світло на розвиток ефективних шкіл. Йдеться не просто про навчальні заклади, що отримують високі показники за стандартизованими тестами у процесі оцінювання. Ймовірніше, ефективною школою є та, що забезпечує сильну навчальну програму, чутливу до особливостей місцевого контексту, і своєю головною метою має виховання критично налаштованих громадян, які активно прилучатимуться до соціальних трансформацій та змін.

Крім того, ми вважаємо, що підхід, заснований на двох циклах, підкреслює роль шкіл як суспільно активних організацій. Значення цієї тенденції постійно зростає з огляду на масштаби й темпи сучасних глобальних

перетворень. Зміни першого циклу пояснені низкою дослідників; вони також є центральною темою численних публікацій з питань освітніх перетворень. Зміни другого циклу дають змогу зрозуміти, як школи можуть перенести центр уваги з індивіда на соціальні зрушення. Поєднавши разом перший та другий цикл в інтегрованій моделі шкільних змін, ми можемо детальніше дізнатися, як і чому багато ініціатив реформування, які здобули схвалення фахівців, виявилися невдалими. Розуміння циклічного характеру змін і довготерміновий підхід, потрібний для їх інституціалізації, є необхідною передумовою досягнення сталих перетворень в освіті.

Тім Годар (Tim Goddard) здобув докторський ступінь в Університеті Альберти. Зараз працює викладачем педагогіки і заступником ректора (з міжнародних питань) в Університеті Калгарі. Працював у багатьох країнах світу на посадах учителя, директора, керівника управління освіти (superintendent of education), викладача в університеті й консультанта з питань освіти. Веде науково-дослідну роботу в галузі освітнього управління, зокрема: освітнє лідерство й менеджмент у різних культурах і післявоєнному середовищі.

Вероніка Боа-Кларк (Veronika Bohac-Clarke) є асоційованим професором педагогічного факультету Університету Калгарі. До цього викладала у школі та працювала над розробкою політики в Міністерстві освіти провінції Альберта. Спочатку сфера її наукових інтересів охоплювала формування політики в широкому розумінні, а згодом зосередилася на чинниках, що впливають на політику, наприклад: лідерство, цінності, характер і духовність.

Посилання

- Adbal-Haqq, I. (1994). Culturally responsive curriculum. ERIC Digest EDOSP 93/5. Washington, DC: Association of Colleges for Teacher Education.
- Bohac Clarke, V. (2002). In search of school spirit: The cloud of unknowing in public education. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, 6(10). Retrieved from <http://www.ucalgary.ca/~iejll>
- Bolman, L.G. & Deal, T. (1995). *Leading with soul: An uncommon journey of spirit*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L. & Deal, T. (1997). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Berrell, M. & Gloet, M. (1999). Reflections on the cultural dimensions of educational administration. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 14(1), 10-32.
- Bingler, S. (2000). The school as the center of a healthy community. *Public Health Reports*, 115, 228-233.
- Callicoatte Picucci, A., Brownson, A., Kahlert, R., & Sobel, A. (2002). Shaping school culture. *Principal Leadership*, 3(4), 38-41.
- Crawford, D. & Bohac Clarke, V. (2006). Bringing character into focus. *Principal Leadership*, 6(5), 49-52.
- Cummins, J. (2001). Author's introduction - Framing the universe of discourse: Are the constructs of power and identity relevant to school failure? *Harvard Educational Review*, 71(4), 649-655.
- Dimmock, C. & Walker, A. (2002). Connecting school leadership with teaching, learning and parenting in diverse cultural contexts: Western and Asian perspectives. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international*

handbook of educational leadership and administration (pp. 326-395). Dordrecht, NL: Kluwer Academic.

Dimmock, C., & Walker, A. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity*. London: Sage.

Foss, A., & Buckner, K. (2000). Limited English proficient students: The principles of compliance. *Schools in the Middle*, 9(7), 34-40.

Gibb, A. (2000). Leadership for diversity. *Schools in the Middle*, 9(7), 4-9.

Goddard, J.T. (2001). The lived and the learned: School leadership and culture in Canada's north. Poster presented to Division A of the American Educational Research Association, Seattle, Washington. April.

Goddard, J.T. (2002). Ethnoculturally relevant programming in northern schools. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 124-133.

Goddard, J.T. & Foster, R.Y. (2002). Where cultures collide: A case study of educational leadership in northern Canada. *Canadian Journal of Education*, 27(1), 21-40

Goddard, J.T., Foster, R.Y., & Finell, J. (2004). *Leadership and culture in northern schools: A summative report*. Calgary, AB: Faculty of Education, University of Calgary.

Green, A., Campbell, L., Stirtzinger, R., DeSouza, C., & Dawe, I. (2001). Multimodal school-based intervention for at-risk, aggressive, latency-age youth [Project Buddy program]. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(1), 27-46.

Hallinger, P. & Leithwood, L. (1996). Culture and educational administration: A case of finding out what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 98-116.

Harris, A. & Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6(9). Retrieved from <http://www.ucalgary.ca/-iejll/>

- Haycock, K. & Jerald, C. (2002). Closing the achievement gap. *Principal*, 82(2), 20-23.
- Heck, R.H. (1996). Leadership and culture: Conceptual and methodological issues in comparing models across cultural settings. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 74-97.
- Heck, R.H. (1997, April). Conceptual and methodological issues in investigating principal leadership across cultures. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Kohm, B. (2002). Improving family conversations. *Educational Leadership*, 59(8), 31-33.
- Levin, B. (2001). *Reforming education: From origins to outcomes*. London: Routledge/Falmer.
- Lick, D.W. (2000). Whole-faculty study groups: Facilitating mentoring for school-wide change. *Theory into Practice*, 39(1), 43-49.
- Lindsay, S., Halfacre, J., & Welch, F. (2001). Accountability that really counts. *Principal Leadership*, 2(4), 39-41.
- Lockhart, A. (1991). *School teaching in Canada*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Male, T. (1998, April). The impact of national culture on school leadership in England. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego, California.
- Maynes, B. & Foster, R.Y. (1998). *Directory of Canadian educational poverty programs*. Edmonton, AB: Department of Educational Policy Studies, University of Alberta.
- Menken, K. & Look, K. (2000). Meeting the needs of linguistically and culturally diverse students. *Schools in the Middle*, 9(7), 20-25.

- Nieto, S. (2003). Profoundly multicultural questions. *Educational Leadership*, 60(4), 6-10.
- Ogbu, J.U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 312-334.
- Paradise, R. (1994). Spontaneous cultural compatibility: Mazahua students and their teachers constructing trusting relations. *Peabody Journal of Education*, 69(2), 60-70.
- Ryan, J. (1998). Understanding racial/ethnic stereotyping in schools: From image to discourse. *Alberta Journal of Educational Research*, XLIV(3), 284-301.
- Ryan, J. (1997). Understanding Greenfield. *International Studies in Educational Administration*, 25(2), 95-105.
- Salisbury, C. & McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. *Exceptional Children*, 68(2), 259-274.
- Schneider, M. (2003). Linking school working conditions to teacher satisfaction and success. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Smith, D. (1999). Educating inner-city Aboriginal students: The significance of culturally appropriate instruction and parental support. *McGill Journal of Education*, 34(2), 155-171.
- St. Jacques, M. (1999). La pauvreté: Jeu et enjeu (Poverty: A game with high stakes). *Education Canada*, 39(3), 8-11.
- Stott, K. & Tin, L.G. (1998). Leadership in Singapore schools: The impact of national culture. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego, California.
- Suddards, C. (2004). Investigating and making sense of educational collaboration: An integral view. Unpublished doctoral dissertation, University of Calgary, Alberta, Canada.

Thomas, S., Sammons, P., Mortimore, P., & Smees, R. (1997). Differential secondary school effectiveness: Comparing the performance of different pupil group. *British Educational Research Journal*, 23(4), 451-469.

Wilber, K. (2000). *A theory of everything*. Boston: Shambhala.

Wilms, J.D. (2002). Vulnerable children and youth. *Education Canada*, 42(3), 40-43.



**Модель
вдосконалення
школи в провінції
Саскачеван**