

## Політика системних змін у сфері вищої освіти в Україні

*Інна Семенець-Орлова, Національний авіаційний університет*

Освіта як суспільне благо має поважну державотворчу функцію. Стан системи освіти залежить від виваженої освітньої політики, компетентності державних рішень та правильно розставлених акцентів у визначенні стратегічних пріоритетів. Досягнення нової якості та розвитку вітчизняної освітньої системи неможливе без настільки ж значущих змін у системі, процесах, механізмах державного управління освітою. Комплексна освітня реформа втілюється на рівні конкретних закладів та установ освіти і потребує як організаційної, так і індивідуальної готовності до впровадження нового.

Основними недоліками державної освітньої політики як інструменту забезпечення конституційного права на освіту в сучасній Україні можна визначити: відсутність реальної децентралізації управління освітою, відсутність умов для дієвої і систематичної участі громадськості у процесі ухвалення рішень з питань підвищення якості освіти, забезпечення її доступності, безоплатності, соціальної захищеності, нераціональне використання коштів у освітньому секторі.

Автор аналізує процедурні особливості та важливі інструменти управління організаційними змінами (на рівні закладу вищої освіти) на основі даних експертного опитування. На основі праць відомих сучасних теоретиків управління змінами автор окреслює логіку та послідовність процедур підготовки та безпосереднього впровадження освітньої зміни. Автор доводить, що низька успішність освітніх змін у вітчизняних реаліях на рівні закладів, установ освіти спричинена неповним дотриманням послідовності процедур управлінської підтримки та нехтуванням багатьох належних інструментів послідовної підготовки процесу освітніх змін.

**Ключові слова:** політика реформ, управління змінами, впровадження освітніх змін, державна освітня політика, публічна освітня політика, легітимація смислів суспільних реформ, соціальний прогрес

## Systemic change policy in higher education in Ukraine

*Inna Semenets-Orlova, National Aviation University*

Education as a public good has an important state-making function. The state of the education system depends on sound educational policy, the competence of state decisions and properly placed emphasis in determining strategic priorities. Achieving new quality and development of the national education system is impossible without equally significant changes in the system, processes and mechanisms of public education management. Comprehensive educational reform is implemented at the level of specific educational institutions and institutions, and requires both organizational and individual readiness to implement a new one.

The main disadvantages of state education policy as a tool for ensuring the constitutional right to education in modern Ukraine can be identified: lack of real decentralization of education management, lack of conditions for effective and systematic participation of the public in the decision making process on improving the quality of education, ensuring its accessibility, free of charge, social protection, the misuse of funds in the education sector.

The author analyzes procedural features and important tools for managing organizational change (at the institution of higher education) based on expert survey data. Based on the work of well-known modern change management theorists, the author outlines the logic and sequence of procedures for the preparation and direct implementation of educational change. The author argues that the low success rate of educational changes in the national realities at the level of institutions, educational institutions is caused by incomplete adherence to the sequence of management support procedures and neglect of many appropriate tools for the consistent preparation of the educational change process.

**Keywords:** reform policy, change management, educational change implementation, public education policy, public education policy, legitimization of the meaning of social reform, social progress

## Политика системных изменений в сфере высшего образования в Украине

Инна Семенец-Орлова, Национальный авиационный университет

Образование как общественное благо имеет важную государственную функцию. Состояние системы образования зависит от взвешенной образовательной политики, компетентности государственных решений и правильно расставленных акцентов в определении стратегических приоритетов. Достижения нового качества и развития отечественной образовательной системы невозможно без столь же значимых изменений в системе, процессах, механизмах государственного управления образованием. Комплексная образовательная реформа реализуется на уровне конкретных учреждений образования и требует как организационной, так и индивидуальной готовности к внедрению нового.

Основными недостатками государственной образовательной политики как инструмента обеспечения конституционного права на образование в современной Украине можно определить: отсутствие реальной децентрализации управления образованием, отсутствие условий для эффективной и систематической участия общественности в процессе принятия решений по вопросам повышения качества образования, обеспечения ее доступности, бесплатности, социальной защищенности, нерациональное использование средств в образовательном секторе.

Автор анализирует процедурные особенности и важные инструменты управления организационными изменениями (на уровне учреждения высшего образования) на основе данных экспертного опроса. На основе работ известных современных теоретиков управления изменениями автор определяет логику и последовательность процедур подготовки и непосредственного внедрения образовательной изменения. Автор доказывает, что низкая успеваемость образовательных изменений в отечественных реалиях на уровне учреждений, учреждений образования вызвана неполным соблюдением последовательности процедур управленческой поддержки и пренебрежением многих надлежащих инструментов последовательной подготовки процесса образовательных изменений.

**Ключевые слова:** политика реформ, управление изменениями, внедрение образовательных изменений, государственная образовательная политика, общественная образовательная политика, легитимация смыслов общественных реформ, социальный прогресс

### Постановка проблеми

Стратегічна потреба сучасного суспільства – це успішні освітні зміни сталого характеру. Вітчизняна державна освітня політика є недостатньо ефективною та потребує суттєвого вдосконалення в частині її інноваційного змісту на основі якісно нової методології. Важливими проблемами також залишається забезпечення наступності державної освітньої політики та розробка її у інноваційно-орієнтованому форматі, що дасть змогу здійснювати освітні перетворення безперервного характеру у межах послідовних легітимізованих стратегій.

Потребують урахування процедурні особливості перетворення політичних рішень щодо розвитку освіти на рівні конкретної освітньої установи та одночасно рекомендується впроваджувати не більше трьох інноваційних ініціатив, добре забезпечених ресурсами. Пропоновані у політичному курсі освітні зміни повинні бути високорелевантними стратегічним цілям закладів освіти. Усі етапи процесу змін уможливаються

продуманими часовими рамками змін. Запропонована зміна повинна бути забезпечена переконливими доказами її ефективності, а потенційні ризики нововведення – чітко ідентифіковані та проаналізовані.

Відомий британський дослідник Б. Бернс стверджує, що передусім організаційний контекст має бути повністю підготовлений до запланованих трансформацій. Виміряти такий стан довілля організації можна за рівнем зацікавленості працівників на найнижчому операційному рівні (у разі освітньої організації – педагогів) у нових ідеях, методах, технологіях [4]. Аналізуючи конкретні ситуації впровадження освітніх змін на інституційному рівні шляхом анкетування їхніх найактивніших учасників у ролі експертів ми зробимо висновок про рівень готовності організаційного довілля ЗВО України до масштабних змін.

Наразі в українському суспільстві є великий запит на зміни і водночас з'являється певна зневіра в успішне закінчення уже розпочатих реформ [11]. Реформа вищої школи, що розпо-

чалася з ухвалення прогресивного Закону України «Про вищу освіту» 2014 р. [1], триває досі і виявляється не настільки успішною, як передбачалось. На нашу думку, причина низької інституційної спроможності закладів вищої освіти є: неналежна підготовленість працівників вищої школи, яким доручено впроваджувати масштабні управлінські зміни в систему вищої освіти (зокрема, щодо автономізації ЗВО); невмотивованість, а, звідси, неефективність безперервного професійного вдосконалення викладацьких кадрів у відповідь на вимоги інформаційного суспільства; несистемність інноваційної діяльності в освітньому процесі.

Постійно чинним колегіальним органом, уповноваженим на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти є Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) (ст. 17) [1]. Згідно з новим законом України «Про вищу освіту» НАЗЯВО покликане замінити Акредитаційну комісію, у компетенцію якої входило здійснення контролю за дотриманням державних освітніх стандартів. НАЗЯВО – важливий орган публічного управління освітніми змінами на ланці вищої освіти, що перебрав від держави на себе велику частину регуляторних та контрольних функцій у сфері забезпечення якості вищої освіти. Створення НАЗЯВО певною мірою засвідчило зростання тенденцій відкритості, прозорості, колегіальності у здійсненні політики системних освітніх змін.

Наразі відповідальність за якість освіти великою мірою лежить на самих закладах, установах освіти, що мають стати спроможними успішно реалізовувати постійні зміни. Ми виходимо з розуміння, що безперервність розвитку освіти у перехідному контексті можлива через точкові зміни сталого характеру. Зважаючи на те, що освіта як галузь культурної діяльності досить консервативна та, враховуючи не зовсім вдалі попередні спроби здійснити освітні реформи в Україні, можна пояснити стійкий супротив новаціям у вітчизняному контексті, що впливає із організаційної інерційності закладів освіти.

#### **Аналіз досліджень і публікацій**

У кожному місцевому контексті важливо створювати умови, що зроблять хороші ідеї освітніх реформ ефективними. На думку М. Фуллана, 25 % успіху у процесі освітніх змін – це рішення щодо нових ідей, а 75 % – рішення стосовно того, як ці ідеї мають правильно потрапити в місцевий контекст одна за одною [6, с. 251].

Розуміння того, що ефективність запланованих освітніх оновлень залежить від підтримки їх учасниками, зокрема, на найнижчому операційному рівні, де важливими є місцеві значення та організаційний контекст (внутрішнє довілля), відзначено у працях відомих освітніх експертів М. Фуллана [6], Д. Ервіна, Е. Гармана [5] та ін. Вдалі спроби сконструювати моделі інновацій були зроблені Дж. Коттером [8]. Дієві інструменти освітніх змін стали проблемою дослідницьких праць Д. Блейза, Л. Бьорка, М. МакЛафлина, які актуалізували, зокрема, питання мікрополітики освітніх змін. Фактори успішності освітніх змін, зокрема процедурні аспекти процесу їх успішного впровадження, стали предметом праць Д. Левіна і Д. Купер [9], М. Фуллана [6], Г. Стенлі [12] та інших.

Мета дослідження. У даній роботі ми намагатимемось перевірити, наскільки учасники освітніх змін в Україні дотримуються означених західними теоретиками рекомендацій щодо організації та управління процесом впровадження освітніх змін на інституційному рівні вітчизняної освітньої системи, зокрема на ланці вищої школи, цим, власне, створюючи можливості для успішної політики системних освітніх змін в Україні.

Прогнозується, що вагомою причиною низької успішності освітніх змін в Україні на рівні закладів, установ освіти є нехтування окремими універсальними інструментами послідовної підготовки та процедурами забезпечення належної управлінської підтримки освітніх перетворень. Зокрема, тут варто відзначити недостатні ресурсний та консультативний супровід, вузькі інформаційно-роз'яснювальні кампанії, невисоку релевантність змін цілям і культурі закладів освіти, відсутність належного рівня партисипаторного управління та стимулювання інноваційної активності учасників на найнижчому операційному рівні тощо.

Виклад основного матеріалу. Протягом лютого-червня 2016 р. з метою вивчення причин складнощів впровадження освітніх змін нами було проведено експертне опитування шляхом анкетування, що передбачало аналіз практичного досвіду активних учасників освітніх змін. Анкету було складено у вигляді запитань, відповіді на які допомагають зрозуміти, наскільки реальна практика освітніх змін в Україні відповідає сучасним науково обґрунтованим рекомендаціям щодо організації процесу освітніх змін. У ході дослідження було опитано 65 фахівців-експертів,

які концептуально вивчають проблему освітніх змін у своїй професійній або громадській діяльності та брали участь у впровадженні освітніх змін різних типів. Опитані експерти були обрані за критеріями їх активності у процесах обґрунтування сценаріїв освітніх змін (експертні публікації, наукові статті, участь у громадських слуханнях, експертизі нормативно-правових актів) та реалізації на практиці стратегічних/інкрементальних освітніх перетворень у ЗВО (активність особи щодо дисемінації у професійній спільноті кращих авторських освітніх методів, форм управління освітнім процесом тощо). Опитані експерти виявились членами таких субспільнот, що становлять зацікавлені групи освітньої реформи: 34 % – доценти ЗВО, 21 % – (старші) викладачі, асистенти ЗВО, 9 % – професори ЗВО, 15 % – керівники структурних підрозділів ЗВО, 19 % – управлінці у сфері освіти, 2 % – громадські активісти. Серед опитаних 14 % експертів відзначили, що активно займаються науковим аналізом проблеми освітніх змін, але поки не брали безпосередньої участі в освітніх змінах на практиці. Іншим експертам, які активно займаються практичним впровадженням освітніх змін, було поставлено 40 запитань закритого та відкритого типів. Анкета містила питання, у яких респондент міг позначити кілька варіантів відповіді одразу. До обраних експертів ми звернулися з проханням проаналізувати їхній останній досвід змін.

65 % опитаних експертів брали участь у реалізації змін в освітньому процесі, 35 % – у реалізації освітніх змін, що стосуються організаційного розвитку установи (у системі підвищення кваліфікації, безперервної освіти працівників), 19 % – у впровадженні інновацій у систему управління ЗВО. 62 % опитаних брали участь у впровадженні освітніх змін у ролі учасника, 39 % – ініціатора, 23 % – керівника (8 експертів були у 2-х ролях, 6 – експертів – у 3-х ролях одночасно). Абсолютна більшість опитаних брали участь у змінах типу окремої невеликої новації або кількох взаємопов'язаних новацій, і лише 11 % долучалися до проведення масштабної системної зміни з новизною радикального характеру. У більшості випадків (58 %) опитані респонденти експериментували з аудиторією – 50–200 студентів (слухачів), у 23 % випадках – це була аудиторія 500–1000 осіб. 7 % респондентів працювали зі змінами, що мали вплив на аудиторію в 1 млн і більше здобувачів освіти. Останні 7 % опитаних

також брали участь у змінах, що охоплювала кількість учасників, властиву для інституційного рівня (близько 1000 осіб), тому у ході анкетування ми звернулися до них з проханням проаналізувати власний досвід участі саме в освітніх змінах інституційного характеру. За характеристикою реалістичності цілей освітніх змін – 82 % опитаних зазначили, що зміна містила невелику кількість досяжних цілей, 14 % – велику кількість малодосяжних цілей, 4 % оцінили ціль/цілі зміни як «значною мірою недосяжні».

На запитання «Чи було чітке розуміння змісту, цілей зміни з боку учасників?» 64 % експертів відповіли – «було не повною мірою», 27 % – «так, повністю», 9 % – «складно відповісти». На питання «Чи було належним чином проконсультовано учасників перед початком зміни?» 55 % відповіли – певною мірою, 39 % – так, 5 % – ні. У 61 % експертів вільний доступ до графіку змін був, у 39 % – не було.

Як виявилось, опитаних учасників змін не було забезпечено переконливими фактами доречності зміни, переконливими аргументами про те, що здійснене перетворення принесе вдосконалення діяльності закладу освіти. Лише 43 % опитаних зазначили, що такі дані їм були надані ініціаторами у повному обсязі, 41 % – у фрагментарному вигляді, а у випадку 16 % – не були надані зовсім. 38 % експертів зазначили, що у ході підготовки до впровадження і самого впровадження освітніх перетворень питання аналізу ризиків, що можуть супроводжувати процеси змін, не розглядалось взагалі, 34 % – частково розглядалось. Ще 18 % опитаних наголосили, що окремі ризики були названі організаторами процесу змін, але не проаналізовані. 20 % респондентів відзначили, що зміст запропонованого освітнього перетворення «повністю співпадав зі стратегією розвитку закладу», 50 % – «частково співпадав», 25 % – «подібного співставлення не проводилось», 5 % – «не співпадав».

Абсолютна більшість респондентів (60 %) оцінили ресурсне забезпечення зміни як «часткове», 16 % зазначили, що «зміна ресурсами не була забезпечена взагалі» і 24 % стверджували про повне забезпечення ресурсами всього процесу освітніх перетворень. Серед дефіцитних ресурсів найчастіше згадувались – обладнання (48 %), час (43 %), кошти (39 %), компетентні кадри (36 %), лідерський потенціал керівника і учасників зміни (20 %).

Відповіді респондентів засвідчують невисокий рівень підтримки колег у процесі освітніх змін – 79 % опитаних оцінили підтримку колегами їхніх ініціатив освітніх перетворень як «часткову», 5 % – «повну», а у разі 16 % респондентів, як виявилось, «підтримки колег не було взагалі». Ступінь підтримки адміністрації був оцінений інакше – 68 % респондентів зазначили, що підтримка мала фрагментарний характер, 25 % – була надана у повному обсязі, 4 % респондентів наголосили на повній відсутності такої підтримки. На питання «Чи була зацікавленість в успішному впровадженні освітньої зміни у інших учасників (студентів, співробітників) зміни?» 62 % респондентів відповіли – «частково», 32 % – «так» і 5 % – «ні».

Невисокою є оцінка респондентами загального рівня володіння учасниками змін необхідними навичками для імплементації перетворень. 61 % респондентів наголосили на недостатньому рівні володіння учасниками необхідних для впровадження запланованих перетворень компетентностей, 23 % зазначили – «складно відповісти», 5 % стверджували про відсутність потрібних навичок, лише 11 % опитаних стверджували про «достатній» рівень таких.

Мотиви участі у змінах експерти обрали такі: 55 % – турбота про студентів, 32 % – турбота про майбутнє освіти та суспільства, 20 % – турбота про установу, заклад, імідж організації, 20 % – внутрішня потреба творчості, 13 % – вимога для майбутнього професійного зростання. 39 % експертів стверджували, що на етапі впровадження зміни заохочувались відкриті дискусії, 32 % – «заохочувались певною мірою», 23 % – «не заохочувались взагалі». На запитання «Як під час зміни було сприйнято учасниками критику?» 71 % експертів відповіли, що критику було взято до уваги, 16 % – «проігноровано», 9 % – «носії критики ініціатори зміни агресивно переконували у протилежному», 5 % – «противників змін було відмежовано від процесів перетворень», 2 % – «опозиційних думок у процесі змін не виникало».

Відповіді на питання для аналізу поставленого управлінського акценту у кожному випадку зміни засвідчили виняткову позитивну (для перетворень на інституційному рівні) тенденцію децентралізації та спільної відповідальності за результат. Відповіді експертів розподілилися так: основним принципом управління змінами був принцип делегування повноважень для 30

% опитаних, колективне ухвалення рішень і командна робота – для 21 %, навчання в команді – для 21 %, сильний владний центр – для 20 %. Однак 14 % респондентів зазначили, що «все було пущено на самотік». На запитання «Чи виникали неформальні групи колег, що демонстративно виявляли супротив (опір) зміні?», 52 % респондентів відповіли – «ні», 14 % – «так», водночас 45 % опитаних уточнювали, що «найчастіше багатьом колегам було просто байдуже». 52 % респондентів, які стикалися з ситуаціями опору в процесі впровадження зміни зазначали, що він виникав на етапі безпосереднього впровадження зміни, 20 % – «на етапі формування концепції», 14 % – «на етапі обговорення плану впровадження зміни». 66 % опитаних експертів зазначили, що у процесі зміни іноді мали місце конфлікти, 29 % – конфліктів не було взагалі, 3 % – конфлікти відбувалися регулярно, 2 % – конфлікт трапився одноразово. 66 % експертів зазначили, що на учасників змін, які виявляли опір зміні, використовувались примус і методи тиску. Серед основних причин, що перешкоджали впровадженню зміни експерти назвали: 41 % – байдужість з боку колег, 39 % – дефіцит ресурсів, 30 % – незацікавленість з боку різних груп учасників змін (студентів, співробітників), 21 % – відсутність підтримки з боку адміністраторів, 11 % – некомпетентність самих виконавців освітніх перетворень.

Аналізуючи кінцевий результат впровадженної освітньої зміни, 73 % експертів оцінили освітнє перетворення як частково успішне, 6 % – неуспішне і лише 21 % – успішне повністю та оформлене у постійну практику. Ми попросили експертів охарактеризувати форму впливу результатів зміни на їхню професійну діяльність. У випадку 43 % перетворень кінцевий результат освітньої зміни було відзначено позитивно студентами (співробітниками) як об'єктом зміни, у 27 % – високо оцінено колегами, у 27 % – успішно презентовано на конференції, надруковано статтю, у 20 % – використано в розробці нормативно-правових актів у сфері освіти. Однак лише 14 % експертів зазначили, що їхня ініціативна участь у процесах змін була відзначена з боку адміністрації кар'єрним зростанням, премією. 5 % експертів відзначили, що зміна не отримала жодного визнання, 2 % – результати перетворення було позитивно оцінено за кордоном, ще 5 % опитаних у результаті успішного перетворення отримали міжнародний грант на продовження інноваційної діяльності.

44 % експертів зазначили, що для себе особисто негативних наслідків від процесу впровадження зміни не відчули, 38 % – «зміна спричинила стрес і втому», 13 % – «відволікала від основної роботи», 13 % – «супроводжувалась тривалою невизначеністю, іноді апатією», 5 % – «негативно вплинула на професійний статус-кво», 5 % – «негативно позначилася на особистому житті». На прохання дати критичну оцінку перспективному сценарію розвитку зміни, якщо ініціатор перетворень припинить свою діяльність у закладі й не впливатиме на сталий характер здійсненого перетворення, 29 % респондентів стверджували, що зміна «все одно працюватиме без підтримки ініціатора», 14 % – «не працюватиме», 25 % – «будуть дієві лише окремі елементи зміни», а для 32 % респондентів виявилось складно відповісти на це питання. На запитання «Чи у тих же самих умовах Ви б взяли участь у впровадженні зміни за тими ж правилами і з тими ж ресурсами?» 52 % відповіли «так», 39 % – «не знаю», 9 % – «ні». Це свідчить про значний ентузіазм вітчизняних педагогів, потенційний ресурс яких наразі не використовується повною мірою.

38 % експертів зазначили, що у їхніх організаціях є співробітники, які відповідають за управління змінами, 34 % відповіли, що таких співробітників немає, 27 % – не володіють даною інформацією, і 2 % – «такі співробітники були раніше». 45 % експертів відзначили, що в організаційній культурі організації частково заохочується інноваційність та ініціативи змін, 18 % – заохочується повною мірою й у всіх аспектах, 16 % – «це залежить від керівництва», 11 % – «не заохочується». Причому 43 % експертів наразі беруть участь у впровадженні освітніх змін, 34 % – не беруть участь, 23 % – займаються науковим обґрунтуванням даної проблеми.

Анкета передбачала питання на оцінку експертами динаміки ставлення освітян до проблеми впровадження освітніх змін у сучасній Україні. 45 % експертів зазначили, що в їхніх організаціях з'явився скепсис, зневіра у можливостях змін, 30 % наголошували, що за останні 2 роки активізувалися конструктивні дискусії на тему змін, 13 % респондентів зазначили про зростання наукового інтересу до даної проблеми, 16 % – про натхненне сприйняття перспективи успішних змін. 13 % респондентів відповіли, що у їхніх професійних колективах ставлення до освітніх змін не змінилося ніяк.

На запитання «Чи берете Ви участь у формуванні державних концепцій освітніх змін,

розробці чи обговоренні освітніх законів, стратегій?» 36 % експертів відповіли – «так, час від часу», 30 % – «ні», 20 % опитаних долучаються у дистанційному форматі, через громадські обговорення, 14 % – «так, постійно».

87 % експертів зазначили, що повністю ознайомлені з ініціативами МОН України, місцевих органів влади в питанні реформи освіти, 11 % опитаних – «наразі не мають достатньо часу для цього». 88 % експертів зазначили, що діяльність органів управління освітою України щодо впровадження освітніх змін є недостатньо ефективною, 7 % – ефективною, особливо у ланці вищої освіти, 5 % – повністю неефективною. 75 % експертів відчувають у певних напрямках позитивні результати впроваджених за останні 2–3 роки освітніх змін в Україні, 16 % – не відчувають зовсім, 9 % зазначили про переконливо позитивну динаміку реформування освіти на всіх ланках повністю.

Результати засвідчили невисокі показники успішності освітніх змін на інституційному рівні та низьку якість підготовки учасників змін до їх впровадження (лише 21 % освітніх змін були впроваджені успішно). У результаті анкетування ми отримали емпіричне підтвердження відсутності необхідної управлінської підтримки процесу освітніх змін, обґрунтованих у зарубіжній літературі, що виявилось у недотриманні належних процедур, небажанні використовувати потрібні імплементаційні інструменти, недостатньому ресурсному забезпеченні тощо. Лише 18 % експертів зазначили, що в організаційній культурі їхнього закладу заохочується інноваційність повною мірою, що в ідеалі має бути прямим наслідком децентралізації управління закладом освіти. Отримані результати свідчать про малі перспективи освітніх змін сталого характеру в умовах, коли прогресивні ініціативи педагогів не є цінністю для організації, елементом її внутрішньої культури. Особливо у випадку реалізованих «зверху вниз» ініціатив, інноваційність педагогів-новаторів конфліктуватиме із культурними установками, що захищатимуть статус-кво цілого закладу освіти. Таку позицію підтверджують такі дані: лише 20 % респондентів зазначили, що зміст запланованої освітньої зміни співпадає зі стратегією розвитку організації. Наголосимо на вихідній позиції західних вчених – діалогічність у впровадженні нового, внутрішній клімат, що стимулює до участі у змінах, чіткий сигнал з боку керівника щодо підтримки інноваційної

діяльності підлеглих суттєво сприяє зростанню внутрішньої мотивації учасників змін до використання нових творчих підходів у професійній діяльності та забезпечення їх сталого характеру [7, с. 1020].

Силове поле підтримки/супротиву змінам залежить від чіткості та однозначності розуміння їх змісту учасниками. Тому учасники мають бути належно проконсультовані перед початком змін. За результатами нашого анкетування лише у 27 % випадках освітніх змін учасники мали чітке розуміння змісту та цілей перетворень, що свідчить про неналежну роз'яснювальну підготовчу роботу організаторів/керівників процесу змін. Процес освітніх перетворень розпочинається з наявності переконливо обґрунтованої підстави для зміни, чіткого уявлення «що змінити» і «як змінити». В інакшому випадку не варто очікувати від учасників толерантного сприйняття недоліків, що може спричинити заплановане перетворення. Але логічним буде очікування сильної опозиції змінам. Велике значення для переконання противників змін має наявність емпіричних даних про вихідний стан організації та системи (evidence-based). Плани впровадження зміни мають бути реальними із чітко вказаними досяжними часовими межами (продумані дедлайни уможливають досяжність результатів на кожному етапі). Критично важливим є акцент на нарощенні потенціалу співробітників через безперервне навчання за рахунок інновацій, ефективне використання наукових досліджень. До початку зміни учасникам слід забезпечити можливість підвищити свою фахову компетентність з проблемних питань. Наше дослідження засвідчило, що лише в 11 % випадках освітніх змін учасники повністю володіли всіма необхідними навичками для впровадження нового. Це свідчить про суттєве нехтування належною підготовкою учасників освітніх перетворень до впровадження змін у вітчизняних ЗВО, можливо, через економію коштів.

Яким буде результат політики змін залежить від того, як політика інтерпретована і трансформована у кожній точці процесу, і від відповідальності індивіда наприкінці лінії впровадження перетворень [10, с. 72]. Як стверджував М. Фуллан, правильні рішення приходять через спільне вироблення смислів усіма учасниками. Тому саме комунікативна взаємодія між індивідуальним і колективним смислом та дією у щоденних ситу-

аціях освітянської практики (чи співпадатимуть вони) вирішує – бути освітній зміні чи ні [6]. За спостереженнями Дж. Блейза, опір змінам на мікрополітичному рівні має тенденцію посилюватись протягом періоду нав'язаних ззовні змін [3, с. 241].

### Висновки

Низька готовність учасників освітніх змін, що впроваджуються на рівні ЗВО, є певним індикатором невисокої системної готовності до впровадження масштабних освітніх перетворень. За умови відсутності легітимації смислів освітніх трансформацій їх учасниками, несформованості в освітян необхідних компетентностей для впровадження нового, незабезпеченості процесу змін ресурсами, ініціатива фундаментальних змін у масштабі всієї країни буде зумовлювати імітацію або прихований/явний саботаж здійснення перетворень. Звідси – і засвідчена анкетуванням низька експертна оцінка результатів впроваджених МОН України освітніх перетворень (станом на 2016 р.).

Автономія ЗВО України та забезпечення освітніх послуг найвищої якості потребує постійної інноваційної діяльності, підтримки ініціативи та впровадження змін на рівні організації. За результатами проведеного анкетування, на найнижчому операційному рівні ініціатори та керівники змін нехтують багатьма необхідними процедурами підготовки до впровадження освітніх перетворень. Це, у свою чергу, негативно впливає на готовність усієї вітчизняної освітньої системи до впровадження проголошеної політики освітніх системних змін.

Освітня зміна – це комплексний довготривалий процес, що потребує особливої підготовки та «культивування» зсередини. Для успішності точкових змін в освіті, що забезпечують прогрес сталого характеру в галузі, на рівні окремих закладів, установ освіти важливим буде дотримання таких умов: системний науковий та консультативний супровід імплементаційного процесу перетворень, поступовість впровадження і постійний моніторинг результатів зміни, забезпечення потрібними інформаційними потоками, створення сприятливого соціально-адаптивного фону в закладі, визначення балансів повноважень і відповідальності адміністративних та громадських органів управління закладом, уникнення проектів змін, незабезпечених необхідними ресурсами на період вирішення питання їх стабільного ресурсного забезпечення (матеріального, часового, політико-управлінського,

кадрового – у випадку дефіциту критичної кількості підготовлених педагогів-новаторів) тощо. Виходячи з того, як будуть підтримані ініціативи педагогів-новаторів на інституційному рівні сьогодні, формуватиметься готовність учасників змін долучитися до життєво важливих стратегічних перетворень у майбутньому у контексті всієї освітньої системи.

### БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Про вищу освіту: Закон України від 28.12.2014 р. № 76-VIII. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Семенець-Орлова І. Сучасні тенденції управління актуальними освітніми змінами на прикладі зарубіжного досвіду // Університетські наукові записки (Часопис Хмельницького університету управління і права). – 2014. – Вип.1. – С. 219–227.
3. Blase, J., & Björk, L. (2010). The Micropolitics of Educational Change and Reform: Cracking Open the Black Box. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 237-258). London, New York: Springer. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6>.
4. Burnes, B. (2015). Understanding Resistance to Change – Building on Coch and French. *Journal of Change Management*, 15(2), 92-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14697017.2014.969755>.
5. Erwin, D. G., & Garman, A. N. (2010). Resistance to organizational change: Linking research and practice. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(1), 39-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/01437731011010371>.
6. Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
7. Jacobsen, C. B., & Andersen, L. B. (2014). Performance Management in the Public Sector: Does It Decrease or Increase Innovation and Performance? *International Journal of Public Administration*, 37(14), 1011-1023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01900692.2014.928317>.
8. Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73(2), 59-67.
9. Levine, D. U., & Cooper, E. J. (1991). The Change Process and Its Implications in Teaching Thinking. In L. Idol & B. F. Jones (Eds.). *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform* (pp. 387-410). New York: Lawrence Erlbaum.
10. McLaughlin, M. (1998). Listening and Learning from the Field: Tales of Policy Implementation and Situated Practice. In A. Hargreaves, M., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). *International handbook of educational change* (Vol. 1, pp. 70-84). London: Kluwer academic.
11. Semenets-Orlova I. Public management of educational changes : problems and contradictions // Аспекти публічного управління : науковий журнал. –2016. – № 4-5 (20-21). – С. 5-11.
12. Stanley, G. (2006). Seven Principles for Change Management. Retrieved from: [http://sydney.edu.au/education\\_social\\_work/professional\\_learning/resources/papers/St StanleyG\\_06\\_SustainableLeadership.pdf](http://sydney.edu.au/education_social_work/professional_learning/resources/papers/St StanleyG_06_SustainableLeadership.pdf).

### REFERENCES

1. *Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy* 28.12.2014 p. № 76-VIII [On higher education: Law of Ukraine of 28.12.2014 No 76-VIII]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
2. Semenets-Orlova, I. (2014). Suchasni tendentsii upravlinnia aktualnymy osvitimy zminamy na prykladi zarubizhnoho dosvidu [Current trends in managing current educational changes as an example of foreign experience]. *Universytetski naukovy zapysky (Chasopys Khmelnytskoho universytetu upravlinnia i prava)*, 1, 219-227 [in Ukrainian].
3. Blase, J., & Björk, L. (2010). The Micropolitics of Educational Change and Reform: Cracking Open the Black Box. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.). *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 237-258). London, New York: Springer. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6>.
4. Burnes, B. (2015). Understanding Resistance to Change – Building on Coch and French. *Journal of Change Management*, 15(2), 92-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14697017.2014.969755>.
5. Erwin, D. G., & Garman, A. N. (2010). Resistance to organizational change: Linking research and practice. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(1), 39-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/01437731011010371>.
6. Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
7. Jacobsen, C. B., & Andersen, L. B. (2014). Performance Management in the Public Sector: Does It Decrease or Increase Innovation and Performance? *International Journal of Public Administration*, 37(14), 1011-1023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01900692.2014.928317>.
8. Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73(2), 59-67.
9. Levine, D. U., & Cooper, E. J. (1991). The Change Process and Its Implications in Teaching Thinking. In L. Idol & B. F. Jones (Eds.). *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform* (pp. 387-410). New York: Lawrence Erlbaum.
10. McLaughlin, M. (1998). Listening and Learning from the Field : Tales of Policy Implementation and Situated



Practice. In A. Hargreaves, M., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). *International handbook of educational change* (Vol. 1, pp. 70-84). London: Kluwer academic.

11. Semenets-Orlova, I. (2016). Public management of educational changes: problems and contradictions. *Public administration aspects*, 4-5 (20-21), 5-11.

12. Stanley, G. (2006). *Seven Principles for Change Management*. Retrieved from: [http://sydney.edu.au/education\\_social\\_work/professional\\_learning/resources/papers/StanleyG\\_06\\_SustainableLeadership.pdf](http://sydney.edu.au/education_social_work/professional_learning/resources/papers/StanleyG_06_SustainableLeadership.pdf).

ORCID (<http://orcid.org/>) 0000-0001-9227-7426

**Семенець-Орлова Інна Андріївна**

Доктор наук з державного управління, доцент  
Національний авіаційний університет  
03058, м. Київ, пр. Космонавта Комарова, 1

**Semenets-Orlova Inna**

Dr. of Public Administration, Assoc. Prof.  
National Aviation University  
1, Kosmonavta Komarova ave., Kiev, 03058, Ukraine

Email: [innaorlova@ukr.net](mailto:innaorlova@ukr.net)

ORCID 0000-0001-9227-7426

Цитування: Семенець-Орлова І. А. Політика системних змін у сфері вищої освіти в Україні / І. А. Семенець-Орлова // Науково-теоретичний альманах «Грані». – 2019. – Т. 22. – № 8. – С. 47-55.

Citation: Semenets-Orlova, I.A. (2019). Polityka systemnykh zmin u sferi vyshchoi osvity v Ukraini [Systemic change policy in higher education in Ukraine]. *Scientific and theoretical almanac «Grani»*, 22 (8), 47-55.

Стаття надійшла / Article arrived: 24.08.2019

Схвалено до друку / Accepted: 21.08.2019