

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«ДНІПРОВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ШИПІЦИНА ЄВГЕНІЯ СЕРГІЇВНА

УДК 353:796

ДИСЕРТАЦІЯ

**ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ ПУБЛІЧНОГО
УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ**

в галузі знань 28 «Публічне управління та адміністрування»
281 «Публічне управління та адміністрування»

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Є.С. Шипіцина

Науковий керівник – Рудік Олександр Миколайович, к.політ.н., доц., доцент
кафедри історії та політичної теорії НТУ «Дніпровська політехніка»

Дніпро – 2025

АНОТАЦІЯ

Шипіцина Є.С. Європейський досвід реформування публічного управління загальною середньою освітою. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування». Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», Міністерство освіти і науки України, Дніпро, 2025.

Дисертація являє собою завершене самостійне наукове дослідження, в якому здійснено розв’язання актуальної наукової проблеми, що полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному визначенні комплексу концептуальних підходів, управлінських моделей і інструментів імплементації європейського досвіду реформування публічного управління загальною середньою освітою в українських реаліях.

У дослідженні проаналізовано основні підходи до реформування публічного управління загальною середньою освітою в Україні в контексті євроінтеграційних процесів та обґрунтовано ключові чинники і напрями трансформації системи управління. Узагальнено сучасні наукові підходи, визначено ключові напрями трансформації управління освітою: децентралізація, автономія закладів освіти, інклюзивне навчання, цифровізація освітніх процесів, державно-громадські механізми. Розглянуто типові моделі освітнього управління в країнах Європейського Союзу – англосаксонську, німецько-австрійську, французьку та скандинавську. Встановлено гібридний характер української моделі, що формується шляхом запозичення елементів без єдиної концептуальної основи. Підкреслено недостатню увагу до дуальної освіти та відсутність ґрунтовних емпіричних досліджень впливу реформ на економіку та соціальну справедливість.

Уточнено понятійно-категоріальний апарат, подано авторське трактування реформування публічного управління загальною середньою освітою як комплексу інституційно-організаційних змін, орієнтованих на

оновлення управлінських моделей, механізмів фінансування, нормативного регулювання та цифрової взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Обґрунтовано доцільність публічної моделі управління, заснованої на принципах прозорості, партнерства, участі громадськості та адаптивності. Визначено, що ефективне реформування потребує нормативного оновлення з орієнтацією на принципи сталого розвитку, забезпечення рівності доступу до освіти та цифровізації.

Проведено правовий аналіз законодавства в галузі освіти, виявлено його невідповідність європейським стандартам (EQF, ESG, «Європа 2020», як фундаменту нинішньої політики ЄС у сфері освіти, ЦСР №4). Запропоновано зміни до статей 19, 22, 25, 26, 59, 70 Закону України «Про освіту» та статей 13, 38 Закону України «Про повну загальну середню освіту». Вони передбачають впровадження цифрових індикаторів результативності, моніторинг якості через незалежні аудити, інтеграцію EQF у вимоги до педагогів, посилення норм фінансування та кадрового забезпечення інклюзії. Виокремлено три системні прогалини: відсутність бази для цифрової трансформації, неузгодженість між рівнями управління та формалізм у професійному розвитку педагогів. Обґрунтовано рекомендації з удосконалення законодавства, створення єдиної цифрової платформи управління освітою, моніторингових інституцій та адаптації європейських стандартів підвищення кваліфікації.

Здійснено узагальнення та систематизацію чотирьох базових моделей управління освітою: централізованої, децентралізованої, державно-громадської та ринкової. Визначено їх функціональні характеристики, особливості управлінських структур, ролі держави й місцевого самоврядування, фінансування, участі громадськості, забезпечення якості. Здійснено SWOT-аналіз моделей на прикладах Франції, Італії, Люксембургу, Німеччини, Іспанії, Норвегії, Данії, Фінляндії, Великої Британії. Виявлено сильні сторони (єдність стандартів, демократичність, ефективність) та ризики (бюрократизм, нерівність, комерціалізація). Адаптовано аналіз до українських

умов, сформульовано вісім напрямів адаптації європейського досвіду. Аргументовано запровадження змішаної моделі управління, запровадження шкільних та піклувальних рад, магістерського рівня для вчителів, конкурсного вступу до ЗВО, гнучких програм підвищення кваліфікації та підтримки вчителів у складних умовах. Запропоновано моделі управління для територіальних громад, моніторинг національної якості освіти на основі PISA, ESG, SELFIE. Враховано досвід Франції, Швеції, Іспанії у підтримці ветеранів, ВПО, вразливих груп. Запропоновано формульне фінансування з урахуванням соціального індексу та компенсацій. Узагальнено практики Сінгапуру щодо цілей, фінансування та підзвітності закладів освіти.

Описано напрями імплементації європейського досвіду за країнами-референтами. Серед них: автономія шкіл (Фінляндія, Канада), сертифікація та професійний розвиток (Сінгапур), соціально-чутливе фінансування (Велика Британія), шкільне самоврядування (Швейцарія, Данія), цифровий моніторинг якості освіти (Франція, Норвегія, OECD).

Проведено аналіз реформ у ЄС-15. Описано кластери (Австрія), федералізм (Бельгія), муніципальні моделі (Данія), автономію вчителя (Фінляндія), централізм і вплив профспілок (Франція), цифрові платформи (Німеччина), реформу «План Каллікратіс» (Греція), участь батьків і підтримку мігрантів (Ірландія), поєднання молодіжної політики з освітою (Люксембург), поєднання теоретичного навчання у закладах середньої освіти з практичною підготовкою на підприємствах, установах або в організаціях (Італія), відкриті рейтинги та підзвітність (Нідерланди), контрактна автономія (Португалія), багаторівневе управління (Іспанія), фінансова модель «гроші за учнем» (Швеція), академії та трасти (Велика Британія). Визначено спільні виклики: освітня нерівність, падіння результатів PISA, перевантаження функціями, опір реформам. Подано рекомендації для України: інституційна підзвітність, оцінювання для розвитку, баланс централізації й автономії.

Розглянуто трансформації в Естонії, Польщі, Чехії, Литві, Латвії, Словаччині, Угорщині, Болгарії, Румунії, Словенії, Хорватії. Проаналізовано

вплив OECD, Світового банку, ETF, PISA, цифрових платформ, ARACIP, skolvadiba.lv. Визначено проблеми: нерівномірність реформ, опір профспілок, рецентралізація. Наведено успішні кейси: зовнішнє оцінювання (ARACIP), передача повноважень (Польща, Чехія), цифрова інфраструктура (Естонія, Словенія), розвиток лідерства (Хорватія). Пояснено падіння результатів PISA-2022 в Україні.

Окреслено етапи розвитку української загальної середньої освіти (далі – ЗСО) (1991–2024): становлення, модернізація, децентралізація, адаптація в умовах війни. Описано нормативну базу, ключові реформи (ЗНО, НУШ, профілізація), структуру системи до 2027 року, роль ліцеїв і опорних шкіл. Розкрито виклики: недофінансування, цифрова нерівність, дефіцит кадрів, застарілі управлінські підходи. Сформовано трирівневу модель управління (МОН, ОВА, громади).

Виокремлено шість проблемних напрямків публічного управління загальною середньою освітою: інституційний, фінансовий, кадровий, цифровий, інфраструктурний, соціальний. Виявлено дев'ять системних проблем. Систематизовано динаміку видатків (2020–2024), стан інфраструктури, інклюзії, перевезення, дистанційного навчання. Проаналізовано результати ЗНО/НМТ (2021–2024), результати вступу у ЗВО Дніпра. Вивчено стан реалізації реформи НУШ, інклюзивної освіти, проблеми кадрового, матеріального й нормативного характеру.

Описано стан дуальної освіти: законодавство, пілотні проєкти, бар'єри у старшій школі, приклади Дніпропетровщини. Визначено функціональні конфлікти між МОН, ДСЯО, громадами. Виокремлено проблеми ВСЗЯО, відсутність моніторингу управлінських рішень, формалізм оцінювання. Наведено бар'єри цифровізації: технічні, організаційні, кадрові.

Запропоновано конкретні рішення: адаптація польської формули субвенції з ваговими коефіцієнтами, резервний фонд (за зразком *rezerwa subwencji*), автоматизація через АІКОМ, інфраструктурні стандарти НОП, обмеження маршруту до опорної школи (≤ 60 хвилин). Розроблено індекс

інфраструктурної спроможності територій, електронний портал управління (інтеграція ЄДЕБО, ІСУО, АІКОМ), уніфікація звітності директорів, інституційні угоди про розподіл повноважень.

В рамках кадрової політики – запропоновано програму підготовки керівників (аналог Centre for School Leadership в Ірландії), зовнішню сертифікацію директорів (за участю ДСЯО), перехід на магістратуру для вчителів, індивідуальні плани професійного зростання, розвиток менторства та горизонтальних мереж. Розроблено модель дуальної освіти на рівні закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) Дніпропетровщини (15 пілотних ліцеїв, тристоронні угоди, профорієнтаційна платформа, прикладні курси, менторські програми). Додано прогноз ефективності до 2030 року, SWOT-аналіз ризиків.

Надано пропозиції для посилення інклюзії: зміни до статей 19, 22, 55 Закону «Про освіту», зовнішній моніторинг ІРЦ, ефективний перерозподіл субвенції на інклюзивну складову.

Уперше розроблено концептуальну модель впровадження дуальної освіти у старшій школі в межах публічного управління ЗСО адаптовану до Дніпропетровської області. Обґрунтовано доцільність впровадження дуальної форми здобуття повної загальної середньої освіти в умовах профільної школи відповідно до концепції НУШ; визначено її структурні компоненти, особливості педагогічного супроводу та вплив на професійне самовизначення учнів; розроблено модель взаємодії закладів освіти та роботодавців у межах дуального навчання.

Ключові слова: публічне управління; загальна середня освіта; реформування; європейський досвід; моделі управління освітою; децентралізація; розвиток; діджиталізація; інклюзія в освіті; якість освіти; дуальна освіта; фінансування освіти; управлінські практики ЄС; освітня політика; територіальна громада.

ABSTRACT

Shypitsyna Y.S. European Experience in Reforming Public Governance of General Secondary Education. – A qualifying scholarly work submitted as a manuscript.

A dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy in Public Administration (specialty 281 «Public Management and Administration»). – Dnipro University of Technology, Dnipro, 2025.

The dissertation is a completed independent scholarly study that addresses a relevant scientific problem, namely the theoretical substantiation and practical identification of a set of conceptual approaches, governance models, and implementation tools for adapting the European experience of reforming public governance in general secondary education to the Ukrainian context.

The study analyzes the main approaches to reforming public governance of general secondary education in Ukraine within the context of European integration processes and substantiates the key factors and directions of governance system transformation. Contemporary scholarly approaches are synthesized, and the principal vectors of education governance transformation are identified: decentralization, institutional autonomy, inclusive education, digitalization of educational processes, and public–government partnership mechanisms. The research examines typical models of educational governance in European Union countries – the Anglo-Saxon, German-Austrian, French, and Scandinavian models. It is established that the Ukrainian model is of a hybrid nature, evolving through the borrowing of elements without a unified conceptual foundation. The study emphasizes the insufficient focus on dual education and the lack of robust empirical research on the impact of reforms on the economy and social equity.

The conceptual and terminological framework has been clarified, and the author's interpretation of the reform of public governance in general secondary education is proposed as a set of institutional and organizational changes aimed at updating governance models, financing mechanisms, regulatory frameworks, and

digital interaction among all participants in the educational process. The study substantiates the relevance of a public governance model grounded in the principles of transparency, partnership, public participation, and adaptability. It is determined that effective reform requires regulatory renewal guided by the principles of sustainable development, equal access to education, and digitalization.

A legal analysis of educational legislation was conducted, revealing its misalignment with European standards (EQF, ESG, Europe 2020 – the foundation of current EU education policy – and SDG 4). Amendments are proposed to Articles 19, 22, 25, 26, 59, and 70 of the Law of Ukraine «On Education» and to Articles 13 and 38 of the Law of Ukraine «On Complete General Secondary Education». These amendments provide for the implementation of digital performance indicators, quality monitoring through independent audits, integration of EQF requirements into teacher qualifications, and strengthening provisions for the financing and staffing of inclusive education. Three systemic gaps are identified: the absence of a foundation for digital transformation, incoherence across governance levels, and formalism in teachers' professional development. Recommendations are substantiated for improving legislation, establishing a unified digital education governance platform, creating monitoring institutions, and adapting European standards for professional advancement.

A synthesis and systematization of four fundamental models of education governance has been carried out: centralized, decentralized, public-civic, and market-based. Their functional characteristics are identified, including the features of governance structures, the roles of the state and local self-government, funding mechanisms, public participation, and quality assurance. A SWOT analysis of these models was conducted using examples from France, Italy, Luxembourg, Germany, Spain, Norway, Denmark, Finland, and the United Kingdom. Strengths such as standardization, democratization, and effectiveness were identified, as well as risks including bureaucratization, inequality, and commercialization.

The analysis has been adapted to the Ukrainian context, resulting in the formulation of eight key directions for adopting European experience. The study

substantiates the implementation of a hybrid governance model, the establishment of school and supervisory boards, the introduction of a master's degree level for teachers, competitive university admissions, flexible professional development programs, and targeted teacher support in challenging conditions.

Proposed governance models for territorial communities are outlined, along with recommendations for national education quality monitoring based on PISA, ESG, and SELFIE frameworks. The experiences of France, Sweden, and Spain in supporting veterans, internally displaced persons (IDPs), and vulnerable groups are taken into account. Formula-based financing is recommended, incorporating a social index and compensatory mechanisms. Additionally, best practices from Singapore are generalized with regard to educational goals, funding, and institutional accountability.

The study outlines the directions of implementing European experience based on referent countries. These include: school autonomy (Finland, Canada), certification and professional development (Singapore), socially responsive funding (United Kingdom), school self-governance (Switzerland, Denmark), and digital monitoring of education quality (France, Norway, OECD).

An in-depth analysis of reforms in the EU-15 countries is conducted. It describes various governance features, such as clusters in Austria, federalism in Belgium, municipal models in Denmark, teacher autonomy in Finland, centralism and union influence in France, digital platforms in Germany, the «Kallikratis Plan» reform in Greece, parental involvement and migrant support in Ireland, the integration of youth policy and education in Luxembourg, dual education systems combining theoretical instruction with practical training in enterprises and institutions in Italy, open rankings and accountability in the Netherlands, contractual autonomy in Portugal, multi-level governance in Spain, the per-student funding model in Sweden, and academies and trusts in the United Kingdom.

Common challenges are identified, including educational inequality, declining PISA performance, functional overload, and resistance to reform.

Recommendations for Ukraine include institutional accountability, assessment for development, and a balanced approach between centralization and autonomy.

Transformations in Estonia, Poland, the Czech Republic, Lithuania, Latvia, Slovakia, Hungary, Bulgaria, Romania, Slovenia, and Croatia have been examined. The analysis addresses the influence of OECD, the World Bank, ETF, PISA, digital platforms, ARACIP, and skolvadība.lv. Identified problems include the uneven implementation of reforms, resistance from trade unions, and tendencies toward recentralization. Successful cases are highlighted, such as external evaluation (ARACIP), delegation of authority (Poland, Czech Republic), digital infrastructure development (Estonia, Slovenia), and leadership capacity-building (Croatia). The decline in Ukraine's PISA 2022 results is also explained.

The stages of development of Ukrainian general secondary education (GSE) from 1991 to 2024 are outlined: formation, modernization, decentralization, and adaptation under wartime conditions. The legal framework and key reforms are described, including standardized external assessment (ZNO), the New Ukrainian School (NUS), and upper-secondary profiling. The system's projected structure through 2027 is presented, emphasizing the roles of lyceums and hub schools. Major challenges are discussed: underfunding, digital inequality, personnel shortages, and outdated governance approaches. A three-tier governance model is proposed, encompassing the Ministry of Education and Science, regional military administrations (RMAs), and local communities.

Six problematic domains in the public governance of general secondary education have been identified: institutional, financial, human resource, digital, infrastructural, and social. Nine systemic issues have been revealed. The study systematizes the dynamics of education expenditures (2020–2024), the state of infrastructure, inclusion, student transportation, and distance learning. The outcomes of standardized external assessment (ZNO/NMT) from 2021 to 2024 and university admissions results in Dnipro have been analyzed. The implementation status of the New Ukrainian School (NUS) reform and inclusive education is examined,

alongside challenges related to staffing, material resources, and regulatory frameworks.

The condition of dual education is described, including legal provisions, pilot projects, barriers in upper secondary education, and examples from the Dnipropetrovsk region. Functional conflicts are identified between the Ministry of Education and Science (MES), the State Service for Education Quality (SSEQ), and local communities. Issues within the All-Ukrainian School Online (AUSO) platform are highlighted, along with the absence of monitoring for governance decisions and the formalism of assessment procedures. Barriers to digitalization are outlined, including technical, organizational, and human resource limitations.

Concrete solutions are proposed, including the adaptation of Poland's weighted grant allocation formula, the establishment of a reserve fund (modeled on the *rezerwa subwencji*), automation through the AIKOM system, adoption of National Educational Infrastructure Standards (HOII), and limiting travel time to hub schools to no more than 60 minutes. An Infrastructure Capacity Index for local communities has been developed, along with a unified electronic governance portal integrating the EDEBO, ISUO, and AIKOM systems. Standardized reporting procedures for school principals and institutional agreements on the distribution of responsibilities are also proposed.

In terms of human resources policy, the study suggests a leadership training program modeled on Ireland's Centre for School Leadership, external certification of school principals (in cooperation with the State Service for Education Quality), transition to a master's degree requirement for teachers, implementation of individual professional development plans, promotion of mentoring, and the establishment of horizontal professional networks. A model of dual education has been developed at the level of general secondary education institutions (GSEIs) in the Dnipropetrovsk region, encompassing 15 pilot lyceums, tripartite agreements, a career guidance platform, applied courses, and mentorship programs. A forecast of effectiveness through 2030 is provided, along with a SWOT analysis of associated risks.

Recommendations have been provided to strengthen inclusion, including proposed amendments to Articles 19, 22, and 55 of the Law «On Education», external monitoring of Inclusive Resource Centers (IRCs), and a more effective redistribution of the education subsidy toward the inclusive component.

For the first time, a conceptual model for implementing dual education at the upper secondary school level within the framework of public governance in general secondary education (GSE) has been developed and adapted to the context of Dnipropetrovsk region. The feasibility of introducing a dual form of complete general secondary education in specialized upper secondary schools is substantiated in accordance with the New Ukrainian School (NUS) concept. The structural components of this model are defined, along with the features of pedagogical support and its impact on students' career self-determination. A model of interaction between educational institutions and employers within the framework of dual education has also been developed.

Keywords: public governance; general secondary education; reform; European experience; models of education governance; decentralization; development; digitalization; educational inclusion; education quality; dual education; education financing; EU governance practices; education policy; territorial community.

**Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати
дисертації:**

Публікації у наукових фахових виданнях України:

1. Shypitsyna Y. Features of the decentralized model of public management of general secondary education in European countries. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Public Management and Administration*. 2023. № 2(2). С. 56–59. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-698X-2023-2-11>

2. Шевченко Н., Шипіцина Є. Основні моделі управління освітою в європейських країнах. *Наукові перспективи*. 2023. № 10 (40). С. 323–335. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-10\(40\)-323-335](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-10(40)-323-335)

3. Shypitsyna Y. Application of foreign experience in education management in territorial communities. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Public Management and Administration*. 2023. № 1 (1), 62–69. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-698X-2024-1-9>

4. Shypitsyna Y. Reforming the public administration of general secondary education in post-communist EU countries. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Public Management and Administration*. 2024. № 2 (2). С. 98–104. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-6998-2024-2-14>

5. Шипіцина Є. С. Реформування публічного управління загальною середньою освітою в контексті євроінтеграції: правові аспекти та аналіз законодавчих прогалин. *Електронне наукове видання «Публічне адміністрування та національна безпека»*. 2025. № 2. DOI: <https://doi.org/10.25313/2617-572X-2025-2-10764>

6. Шипіцина Є. С. Еволюція загальної середньої освіти в Україні: шлях реформ і викликів доби незалежності. *Електронне наукове видання «Публічне адміністрування та національна безпека»*. 2025. № 4. DOI: <https://doi.org/10.25313/2617-572X-2025-4-10896>

Особистий внесок здобувача:

Самостійно досліджено проблеми управління загальною середньою освітою в умовах децентралізації, проаналізовано європейський досвід і

виявлено слабкі місця українського законодавства. На основі цього було розроблено авторське бачення модернізації управлінських рішень, адаптоване до вітчизняного контексту.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Шипіцина Є. С. Деякі питання організаційно-правової діяльності публічного управління загальною середньою освітою на регіональному та локальному рівні. *Правові аспекти публічного управління: теорія та практика*: матеріали XII наук.-практ. конф., м. Дніпро, 17 груд. 2020 р. Дніпро: ДРІДУ НАДУ. С. 141–143. URL: <https://surl.li/uqwjxz>

8. Pavlenko L., Shipitsina Ye. Overview of the environment of the public education management reform in Ukraine through the prism of the European management practices. *Сучасний менеджмент: моделі, стратегії, технології*: матеріали XXII Всеукраїнської щорічної студентської науково-практичної конференції за міжнародною участю, 22 квітня 2021. Одеса: ОРІДУ НАДУ. С. 300–301. URL: <http://www.oridu.odessa.ua/9/buk/21042021.pdf>

9. Шипіцина Є. Актуальні проблеми ЄС крізь призму його історичного розвитку. *Актуальні проблеми європейської та євроатлантичної інтеграції України*: матеріали 18-ї наук.-практ. конф., 13 травня 2021 р., м. Дніпро. Дніпро: ДРІДУ НАДУ. С. 28–31. URL: <https://surl.li/xrjeiw>

10. Шипіцина Є. Європейські принципи публічного управління: загальна середня освіта в реаліях сьогодення. *Актуальні проблеми європейської та євроатлантичної інтеграції України*: матеріали XIX наук.-практ. конф., 16 червня 2022 р., м. Дніпро. Дніпро: НТУ «Дніпровська політехніка». С. 93–95. URL: <https://surl.lu/ldfryr>

11. Шипіцина Є. С. Збереження людського капіталу в умовах кризи: управлінський аспект. *Наукова весна*: матеріали XIII міжнар. наук.-техн. конф. аспірантів та молодих вчених, м. Дніпро, 1–3 березня 2023 р. Дніпро: НТУ «Дніпровська політехніка». С. 347–349. URL: <https://surl.li/sysvhh>

12. Шипіцина Є. Децентралізована модель управління загальною середньою освітою в європейських країнах. *Публічне управління та*

адміністрування в умовах воєнного стану: виклики, стратегії та досягнення в Україні: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. онлайн-конференції, м. Дніпро, 06 грудня 2023 р. Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР». С. 131–133. URL: <https://surl.li/crluff>

13. Шипіцина Є. Управління процесом розвитку професійних компетентностей вчителів в посткомуністичних країнах. *Проблеми розвитку професійних компетентностей вчителів математичної, природничої та технологічної освітніх галузей* : матеріали Всеукраїнської науково практичної конференції, м. Дніпро, 27-28 лютого 2025 р. Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР. С. 271 – 274. URL: [file:///C:/Users/Administrator/Downloads/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%202025%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Administrator/Downloads/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%202025%20(3).pdf)

ЗМІСТ

ВСТУП	20
РОЗДІЛ 1	
РЕФОРМУВАННЯ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ: ТЕОРІЯ ТА ПРАВО.....	31
1.1. Стан наукової розробки проблеми реформування публічного управління загальною середньою освітою в країнах ЄС.....	31
1.2. Реформування публічного управління загальною середньою освітою: поняття та сутність	51
1.3. Правові засади реформування вітчизняного публічного управління загальною середньою освітою в умовах євроінтеграції: аналіз прогалин у законодавстві України	64
Висновки до розділу 1	77
Список використаних джерел до розділу 1	80
РОЗДІЛ 2	
ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ В КРАЇНАХ ЄС	96
2.1. Основні моделі управління освітою в європейських країнах	96
2.2. Реформування публічного управління загальною середньою освітою в країнах ЄС-15	121
2.3. Досвід реформування публічного управління загальною середньою освітою в посткомуністичних країнах ЄС	155
Висновки до розділу 2	177
Список використаних джерел до розділу 2	180
РОЗДІЛ 3	
ШЛЯХИ АДАПТАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ РЕФОРМУВАННЯ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ	194

3.1. Вектори реформування системи загальної середньої освіти в Україні	194
3.2. Проблеми публічного управління загальною середньою освітою в Україні	211
3.3. Основні напрями адаптації в Україні європейського досвіду реформування публічного управління загальною середньою освітою.....	234
Висновки до розділу 3	261
Список використаних джерел до розділу 3	263
ВИСНОВКИ	272
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	282
ДОДАТКИ	319

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АІКОМ – автоматизована інформаційно-контрольна освітня мережа

ВСЗЯО – внутрішня система забезпечення якості освіти

ДСЯО – Державна служба якості освіти України

ЄДЕБО – Єдина державна електронна база з питань освіти

ЄС – Європейський Союз

ЄС-15 – п’ятнадцять країн-членів ЄС, що входили до його складу до розширення 2004 року

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ЗНО – зовнішнє незалежне оцінювання

ЗСО – загальна середня освіта

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр

ІСУО – інформаційна система управління освітою

МОН – Міністерство освіти і науки України

НМТ – національний мультипредметний тест

НОП – новий освітній простір

НУШ – Нова українська школа

ОВА – обласна військова адміністрація

ОМС – органи місцевого самоврядування

ПТО – професійна (професійно-технічна) освіта

ЦСР №4 – Ціль сталого розвитку №4 ООН «Якісна освіта»

ARACIP – Румунське агентство із забезпечення якості в доуніверситетській освіті (Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar)

CSL – Центр шкільного лідерства (Centre for School Leadership, Ірландія)

EQF – Європейська рамка кваліфікацій (European Qualifications Framework)

ESG – Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)

ETF – Європейський фонд з питань професійної підготовки (European Training Foundation)

Eurydice – інформаційна мережа Європейської Комісії з питань освіти

NPM – нове публічне управління (New Public Management)

OECD – Організація економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development)

Ofsted – Управління стандартів у сфері освіти, дитячих послуг і навичок (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Велика Британія)

ONQS – Національна обсерваторія якості шкільної освіти (Observatoire national de la qualité scolaire) — запропонована у Франції

PISA – Програма міжнародного оцінювання учнів (Programme for International Student Assessment)

SELFIE – інструмент саморефлексії щодо ефективного навчання із використанням інноваційних освітніх технологій (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies)

subwencja oświatowa – освітня субвенція (польське означення)

W – ваговий коефіцієнт у формулі фінансування освітньої субвенції

ВСТУП

Актуальність теми. Загальна середня освіта розглядається не лише як базовий освітній рівень, а як ключовий інструмент формування людського капіталу, забезпечення соціальної мобільності та розвитку демократичного суспільства. Трансформація освітніх систем, загострення глобальних викликів, зростання нерівності і посилення впливу цифрових технологій зумовлюють потребу у переосмисленні ролі держави, громадянського суспільства та територіальних громад у забезпеченні якості, доступності, інклюзивності та ефективності освітніх послуг.

Проблема реформування публічного управління загальною середньою освітою в Україні, яка перебуває у стані війни та здійснює активну євроінтеграцію, поєднується з викликами децентралізації та реформування місцевого самоврядування. Реформа сфери освіти стала одним із пріоритетів державної політики, проте її реалізація потребує перегляду стратегій, моделей та механізмів управління, що мають відповідати європейським підходам та внутрішнім викликам.

У європейських країнах реформування публічного управління освітою відбувалося шляхом переходу від централізованих до більш автономних і підзвітних моделей. Досвід таких країн, як Естонія, Фінляндія, Португалія, Нідерланди, Велика Британія, Франція, Швеція, Італія та Іспанія, демонструє ефективність поєднання інституційної автономії шкіл із чіткими механізмами зовнішнього оцінювання, публічної звітності та активної участі місцевих громад. Дослідники А. Джурило, О. Локшина, І. Лопушинський, К. Шихненко, Л. Калініна, О. Глушко, О. Шпарик, В. Кремень у своїх роботах акцентують на потребі інтеграції європейських управлінських стандартів у систему української освіти з урахуванням принципів good governance: прозорості, ефективності, підзвітності, участі, результативності.

Досвід Естонії демонструє результативність реформи фінансування, децентралізації управління та впровадження цифрових інструментів контролю якості освіти. У Фінляндії акцент зроблено на педагогічній автономії, довірі

до вчителя як до ключової фігури освітньої реформи, високих стандартах підготовки кадрів. У Португалії – на укрупненні шкільної мережі, мультипрофільності, запровадженні соціальної підтримки для забезпечення рівного доступу. У Великій Британії трансформація здійснювалася через розвиток академій та мультиакадемічних трастів, підвищення підзвітності. У Нідерландах функціонує модель управлінської автономії в межах нормативних рамок, яка поєднується з високим рівнем освітньої свободи та державним контролем за якістю.

Питання реформування системи загальної середньої освіти в Україні розглядаються в контексті реалізації концепції «Нова українська школа», що передбачає зміни змісту, методів і структури управління. Водночас виникають нові виклики, пов'язані із розподілом повноважень між центральною владою, органами місцевого самоврядування та закладами освіти. Як зазначають А. Сбруєва, Л. Березівська, С. Сисоєва, ключовим стає питання забезпечення балансу між автономією та контролем, а також розвиток інституційної спроможності на місцях. Вітчизняні вчені підкреслюють необхідність гнучкого підходу до реформ, що має враховувати соціальну диференціацію, демографічні виклики, нерівномірність ресурсного забезпечення територій.

Додатковим викликом є необхідність узгодження освітньої політики з принципами європейських стратегій («Education and Training 2020», «European Education Area 2025», «Європейський простір освіти і навчання – 2030»), а також з вимогами щодо цифровізації, інклюзивності, екологізації та дуалізації освіти. У роботах Г. Терещенка, О. Глушко, О. Шпарик, І. Дехтярьової, В. Сиченка, О. Денисюк та Н. Титаренко наголошується на важливості інтеграції української системи освіти в європейський простір через розбудову спроможної мережі закладів освіти, розвиток цифрових компетентностей, проєктно-орієнтованого управління, соціальної відповідальності та формування нової управлінської культури на місцевому рівні.

Актуальність обраної теми обумовлюється також необхідністю подолання низки проблем: відсутності чіткої вертикалі управління в умовах

децентралізації; нерівномірності фінансування; слабкої кадрової підготовки управлінців освіти; недостатнього рівня участі громадськості у прийнятті рішень; законодавчих колізій, зокрема між Законами України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» та Бюджетним кодексом. Пандемія COVID-19 і повномасштабна війна суттєво вплинули на управлінські процеси, актуалізувавши необхідність гнучких механізмів кризового управління та сталого розвитку освіти. Міграція, втрата інфраструктури, цифрова нерівність загострили проблеми рівного доступу та фінансової справедливості.

У цьому контексті актуальним є аналіз європейських моделей публічного управління загальною середньою освітою з метою визначення можливостей їх адаптації до українських умов. Такий підхід забезпечує системне осмислення концептуальних засад управління й формування інституційно обґрунтованих механізмів трансформації освітнього адміністрування в умовах децентралізації та євроінтеграції. Порівняльний аналіз досвіду країн ЄС, узагальнення практик, виокремлення ефективних моделей і управлінських інструментів слугують основою для розробки пропозицій щодо вдосконалення нормативного регулювання, налагодження міжінституційної співпраці та посилення публічної відповідальності в системі управління загальною середньою освітою.

Отже, дисертаційне дослідження спрямоване на аналіз та концептуалізацію публічного управління загальною середньою освітою в контексті європейського досвіду з акцентом на пошук оптимальних моделей та механізмів його вдосконалення в Україні.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконане у межах тем науково-дослідних робіт: «Еволюція інститутів і форм публічного управління: теоретико-методологічні засади» (номер державної реєстрації 01180006488, 2021), що виконувалася у Дніпропетровському регіональному інституті державного управління Національної академії державного управління при Президентові України; «Забезпечення стійкості, ревіталізації та розвитку територій і громад в

Україні» (номер державної реєстрації 0122U002375, 2022–2023); «Цифрова трансформація публічного управління» (номер державної реєстрації 0122U002236, 2022–2023) – теми кафедри державного управління і місцевого самоврядування Навчально-наукового інституту державного управління НТУ «Дніпровська політехніка». Крім того, дослідження проводилося у межах теми «Удосконалення механізмів державного антикризового управління в умовах системних реформ в Україні» (номер державної реєстрації 0118U100228), що реалізується ГО «Міжнародний центр з розвитку науки і технологій» (договір № 03/765-1852 від 13.03.2025). Матеріали, підготовлені в межах зазначених тем, інтегровані до змісту дисертаційного дослідження, а також відображені у відповідних наукових публікаціях.

Мета і завдання дослідження. *Метою* дисертаційного дослідження є наукове обґрунтування концептуальних засад, моделей і механізмів реформування публічного управління загальною середньою освітою в Україні з урахуванням європейського досвіду. Для досягнення зазначеної мети в дисертації були визначені такі наукові *завдання*:

- визначити теоретичні та концептуальні засади публічного управління загальною середньою освітою та уточнити понятійно-категоріальний апарат дослідження;
- проаналізувати чинне законодавства України у сфері загальної середньої освіти, виявити наявні нормативно-правові прогалини та бар'єри для реалізації ефективної системи управління, зокрема в контексті євроінтеграції;
- охарактеризувати основні моделі управління освітою в країнах Європейського Союзу, проаналізувати механізми їх реформування (зокрема в країнах ЄС-15 і посткомуністичних державах), а також узагальнити інституційно релевантний досвід країн поза межами ЄС (Канада, Сінгапур) у контексті децентралізації, автономії, цифровізації та інституційної відповідальності;

- дослідити динаміку трансформації публічного управління загальною середньою освітою в Україні в період незалежності, виокремити ключові етапи та особливості реформ;
- визначити актуальні проблеми публічного управління загальною середньою освітою в Україні;
- узагальнити відповідні елементи європейського досвіду управління освітою, що можуть бути адаптовані в Україні з урахуванням національного соціально-економічного та правового контексту;
- сформулювати науково обґрунтовані пропозиції щодо вдосконалення інституційних механізмів управління загальною середньою освітою в Україні з урахуванням європейського досвіду.

Об'єктом дослідження є публічне управління загальною середньою освітою.

Предметом дослідження є європейський досвід реформування публічного управління загальною середньою освітою.

Методи дослідження. Для досягнення мети та виконання завдань дисертаційного дослідження застосовано систему загальнонаукових, спеціальних, правових і візуально-аналітичних методів, що забезпечили комплексний аналіз європейського досвіду публічного управління загальною середньою освітою та обґрунтування можливостей його адаптації до українських умов.

Системний підхід слугував методологічною основою дослідження, що дозволило розглядати публічне управління загальною середньою освітою як багаторівневу, динамічну, інтегровану систему, яка функціонує у взаємозв'язку з соціальними, правовими, економічними та інституційними чинниками. Методи аналізу, синтезу, індукції, дедукції, абстрагування та узагальнення використовувалися на всіх етапах дослідження для опрацювання джерел, уточнення понятійного апарату, структурування типологій, інтерпретації теоретичних положень і емпіричних даних.

Історичний метод застосовано для реконструкції еволюції публічного управління загальною середньою освітою в Україні та пострадянських державах-членах ЄС, з урахуванням впливу радянської централізованої моделі управління та міжнародних реформаторських ініціатив (OECD, ETF, World Bank, Erasmus+). Порівняльно-аналітичний метод використано для аналізу інституційних структур, управлінських моделей, механізмів фінансування, нормативно-правових основ і систем оцінювання якості освіти в країнах ЄС-15, посткомуністичних державах ЄС та Україні. Догматичний метод і метод системно-правового аналізу застосовано для дослідження чинного законодавства України у сфері освіти та місцевого самоврядування, а також його узгодженості з адміністративними і освітніми нормами Європейського Союзу.

Методи моделювання, типологізації, структуризації та проектування застосовано для розроблення авторських моделей управління, матриці адаптивності, схем взаємодії суб'єктів управління, а також моделі дуальної освіти в закладах загальної середньої освіти. SWOT-аналіз було використано для оцінювання потенціалу управлінських моделей у європейських країнах і ризиків їх імплементації в Україні, а також для аналізу впровадження дуальної моделі освіти у старшій школі Дніпропетровської області. Візуально-аналітичні методи реалізовано через створення порівняльних таблиць, хронологічних схем, матричних моделей, типологічних таблиць, графіків і схем, які ілюструють ключові параметри управління.

Емпіричну базу дослідження становили статистичні дані ЄДЕБО, Міністерства освіти і науки України, Державної служби якості освіти, обласних військових адміністрацій, освітні звіти країн ЄС (Eurydice, OECD), результати міжнародних досліджень (PISA, TIMSS, TALIS), інформація про реалізацію проектів Erasmus+, а також аналітичні звіти міжнародних інституцій. Нормативну базу склали Конституція України, закони та підзаконні акти України у сфері освіти та місцевого самоврядування, законодавчі акти країн Європейського Союзу, офіційні документи ЄС,

стандарти EQF і ESG, стратегія «Європа 2020», програми Erasmus+, рекомендації OECD, UNICEF, Ради Європи, а також національні стратегії й плани дій у сфері освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що в дослідженні цілісно обґрунтовано комплекс механізмів вдосконалення системи публічного управління загальною середньою освітою в Україні в умовах децентралізації, цифровізації та руху до європейських стандартів. Основні результати, які становлять наукову новизну, полягають у тому, що:

уперше:

- розроблено концептуальну модель впровадження дуальної освіти у старшій школі в межах публічного управління ЗСО, а також адаптовану до Дніпропетровської області. На відміну від існуючих досліджень, що стосуються лише вищої та професійно-технічної освіти, ця модель інтегрує управлінські, організаційні та кадрові механізми саме для ЗСО. Обґрунтовано доцільність впровадження дуальної форми здобуття повної загальної середньої освіти в умовах профільної школи відповідно до концепції НУШ; визначено її структурні компоненти, особливості педагогічного супроводу та вплив на професійне самовизначення учнів; розроблено модель взаємодії закладів освіти та роботодавців у межах дуального навчання.

удосконалено:

- понятійно-категоріальний апарат дослідження: сформульовано авторське визначення поняття «реформування публічного управління загальною середньою освітою» як цілісного процесу, що охоплює інституційні, фінансові, правові та цифрові трансформації з метою забезпечення ефективності, доступності та якості освітніх послуг. Це трактування відрізняється від попередніх, які зводили реформу здебільшого до адміністративних або структурних змін. Уточнено взаємозв'язок понять «публічне управління», «державне управління» та «державно-громадське управління» в освіті. На відміну від традиційних підходів, авторська інтерпретація ґрунтується на принципах поліцентризму та good governance

(належного врядування), що деталізує функції, суб'єктів і механізми взаємодії на різних рівнях управління.

- класифікацію проблем публічного управління загальною середньою освітою шляхом розширення її до шести складових: інституційного, фінансового, кадрового, цифрового, інфраструктурного та соціального. Така систематизація включає комплексну оцінку бар'єрів реформування на основі реальних управлінських викликів, на відміну від попередніх досліджень, які фокусувалися лише на окремих аспектах;

- механізм формульного фінансування шкіл в Україні – шляхом адаптації європейських підходів (зокрема польської та британської практик) із включенням індексу соціально-демографічної вразливості територій. Запропоновано альтернативну шкалу вагових коефіцієнтів для малокомплектних закладів освіти, що дозволяє враховувати реальні витрати на освітні послуги та забезпечити рівність доступу в умовах децентралізації.

дістали подальшого розвитку:

- методологічні підходи до аналізу європейських реформ у сфері освіти через поєднання концепцій good governance (належного врядування), нової публічної управлінської парадигми та поліцентричного управління;

- типологія моделей управління загальною середньою освітою, яка систематизує централізовану, децентралізовану, державно-громадську та ринкову моделі з урахуванням їх сильних і слабких сторін. На відміну від існуючих класифікацій, авторська типологія базується на аналізі реальних інституційних практик країн ЄС та містить ознаки гібридності української моделі;

- цифрові інструменти управління загальною середньою освітою. Запропоновано концепцію інтеграції існуючих інформаційних систем (АІКОМ, ЄДЕБО, ІСУО, «Єдина школа») в єдиний портал для стратегічного планування, моніторингу та управлінського моделювання освітньої політики на всіх рівнях – від закладу до держави. Уточнено, що система АІКОМ, яка нині виконує переважно облікову функцію, може бути адаптована для

автоматизованого аналізу наповнюваності класів, логістики, інфраструктурної спроможності та кадрового забезпечення, що перетворює її на повноцінний інструмент публічного управління в умовах децентралізації;

- інституційні механізми взаємодії між суб'єктами управління освітою, зокрема через укладання багаторівневих угод, розподіл повноважень і застосування міжсекторального партнерства. На відміну від наявних моделей, авторський підхід інтегрує європейські практики (наприклад, мультиакадемічні трасти, освітні хаби) в український контекст.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що основні теоретичні положення та прикладні рекомендації дисертаційного дослідження доведені до рівня практичного застосування в діяльності органів публічного управління, закладів освіти та установ підготовки кадрів, що підтверджено довідками про впровадження в таких установах (Додаток Б):

- Департамент освіти і науки Дніпропетровської обласної військової адміністрації – у діяльності департаменту враховано авторські рекомендації щодо моделі публічного управління освітою, яка поєднує децентралізовану автономію закладів із централізованими стандартами якості. Підтримано ідею впровадження дуальної освіти у ЗЗСО. Додатково, в управлінській діяльності департаменту використовуються пропозиції щодо цифрового моніторингу, оцінювання підзвітності та підтримки педагогічних кадрів у громадах, що постраждали від війни (довідка № 2541/0/211-25 від 21.04.2025).

- Відділ освіти, культури, молоді та спорту Миколаївської сільської ради Дніпропетровської області – упроваджено підходи до оптимізації освітньої мережі громади на основі європейських практик стратегічного планування (Фінляндія, Польща, Естонія). Зокрема, враховано рекомендації щодо посилення інституційної спроможності місцевого самоврядування, розвитку партнерств між закладами загальної середньої та позашкільної освіти, удосконалення прозорості, підзвітності та взаємодії з батьківською спільнотою. Напрацювання використано при формуванні стратегічних документів громади у сфері освіти (довідка № 222 від 21.04.2025).

– Комунальний заклад освіти «Ліцей «Синергія» Дніпропетровської обласної ради». В управлінській практиці оновлено підходи до внутрішнього моніторингу якості освіти, посилено роботу органів учнівського самоврядування, впроваджено профорієнтаційні формати, орієнтовані на індивідуальні освітні траєкторії. Особливу увагу приділено апробації елементів дуальної освіти шляхом співпраці з ЗВО та роботодавцями, впровадження менторських практик і підтримки дітей із соціально вразливих категорій (довідка № 37 від 28.11.2024).

– Національний технічний університет «Дніпровська політехніка» (ННІ державного управління) – результати дослідження використано при оновленні робочих програм освітніх компонентів для підготовки здобувачів освітніх ступенів магістра і доктора філософії за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування» та спеціальністю 073 «Менеджмент». Зокрема, інтегровано теми щодо моделей публічного управління в освіті, інклюзивної політики в системі охорони здоров'я та інструментів оцінювання ефективності місцевих освітніх проєктів (довідка № 12-22-9 від 25.04.2025).

Отримані результати можуть бути використані органами державної влади, місцевого самоврядування, закладами освіти та науково-методичними установами під час розробки політик, програм і механізмів управління загальною середньою освітою з урахуванням європейського досвіду, цифрової трансформації та викликів післявоєнного відновлення.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійним завершеним науковим дослідженням, у якому всі сформульовані положення, висновки та пропозиції обґрунтовані на основі власних аналітичних і теоретичних напрацювань. Внесок здобувача деталізовано у відповідному переліку публікацій за темою дисертації.

Апробація результатів дисертації. Основні результати дисертаційного дослідження, висновки та рекомендації оприлюднені та обговорені на таких наукових конференціях: XII науково-практична конференція «Правові аспекти публічного управління: теорія та практика» (м. Дніпро, 2020); XXII

Всеукраїнська щорічна студентська науково-практична конференція з міжнародною участю «Сучасний менеджмент: моделі, стратегії, технології» (м. Одеса, 2021); XVIII науково-практична конференція «Актуальні проблеми європейської та євроатлантичної інтеграції України» (м. Дніпро, 2021); XIX науково-практична конференція «Актуальні проблеми європейської та євроатлантичної інтеграції України» (м. Дніпро, 2022); XII міжнародна науково-технічна конференція аспірантів та молодих вчених «Наукова весна» (м. Дніпро, 2023); Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Публічне управління та адміністрування в умовах воєнного стану: виклики, стратегії та досягнення в Україні» (м. Дніпро, 2023); Всеукраїнська науково-практична конференція «Проблеми розвитку професійних компетентностей вчителів математичної, природничої та технологічної освітніх галузей» (м. Дніпро, 2025).

Публікації. Основні наукові результати дисертаційної роботи опубліковані в 13 наукових працях, із них: 6 статей у наукових фахових виданнях України (з них 1 – у співавторстві), 7 тез доповідей у матеріалах науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списків використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 339 сторінок, з них 299 – основний текст, 15 таблиць, 11 рисунків, 9 додатків, загальний список використаних джерел становить 393 найменувань, з них 192 зарубіжних (у тому числі 183 – різними іноземними мовами) та 201 українських джерел (законодавство, аналітика, наукові публікації, освітні стратегії тощо).

РОЗДІЛ 1

РЕФОРМУВАННЯ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ: ТЕОРІЯ ТА ПРАВО

1.1. Стан наукової розробки проблеми реформування публічного управління загальною середньою освітою в країнах ЄС

Процес реформування публічного управління загальною середньою освітою в країнах Європейського Союзу є предметом численних наукових досліджень, зосереджених на питаннях децентралізації, автономії навчальних закладів, фінансування та контролю якості освіти. Реформи у цій сфері спрямовані на забезпечення гнучкості механізмів управління, підвищення ефективності використання ресурсів, запровадження інноваційних моделей управління.

Наукові підходи до аналізу реформ загальної середньої освіти розглядають як концептуальні аспекти управління, так і практичні інструменти їх реалізації. Особливу увагу вітчизняних та зарубіжних вчених приділено досвіду країн, які досягли значних успіхів у модернізації систем освіти, зокрема скандинавських країн – Н. Андрійчук, А. Динович [3], О. Максименко, [72; 73], Н. Лалак, М. Граб [59], С. Лемпінен, І. Кісі, Н. Ніванаго [129], Р. Ахтіайнен, Дж. Пулккінен, М. Яхнукайнен [116]; Німеччини – А. Джурило [38], О. Назаренко [78]; Франції – К. Марой, Х.°Понс [74], Ж. Жанто, С. Джонсон [126], К. Пін, А. ван Зантен [133], П. Мандавкар [130]; Великої Британії – Л. Мартиненко [75; 76], Т. Дерев'янка [35]; Естонії – О. Локшина, А. Джурило, О. Максименко, О. Шпарик [67], М. Кітсінг, Г. Кукемельк [128], П. Гудар, Б. Понт, Р. Вієннет, К. Хекман, Каміла де Мораес, М. Костіно [120]. Дослідження дозволяють визначити основні тренди європейських реформ загальної середньої освіти, серед яких підвищення шкільної автономії, підзвітність освітніх закладів, інтеграція цифрових

технологій в освітній процес, розширення доступу до якісної освіти через соціальну підтримку учнів з інклюзією.

Важливою складовою європейських реформ є також запровадження компетентнісного підходу до навчання, який передбачає розвиток у здобувачів освіти soft skills [118], критичного мислення та підприємницької культури. Зміни в управлінні загальною середньою освітою відображають загальні тенденції трансформації публічного управління, зокрема перехід до мережевого управління, в якому взаємодіють держава, бізнес та громадські організації.

Водночас, незважаючи на значну кількість наукових праць, потребує подальшого аналізу питання адаптації європейських практик управління до специфіки пострадянських систем освіти, зокрема в контексті реформування освіти в Україні. Досвід Польщі як посткомуністичної країни, що здійснила масштабні освітні трансформації в умовах європеїзації, аналізує М. Лахижа, наголошуючи на важливості поєднання державного управління «зверху-вниз» із орієнтацією на якість, автономію закладів та стратегічне кадрове забезпечення вищої освіти та науки [60]. Дослідник акцентує, що схожі виклики постають і перед Україною, зокрема щодо балансування між глобальними стандартами, національними інтересами та збереженням інтелектуального потенціалу в межах країни. С. Ганущин у своїх дослідженнях виокремлює кілька важливих аспектів, що стосуються реформування публічного управління в Україні. Вона підкреслює різноманіття європейських моделей публічного управління, таких як англосаксонська, французька, німецько-австрійська та змішана системи. Дослідниця зазначає, що Україна, не маючи власної чітко визначеної моделі, активно наслідує міжнародні практики, зокрема під впливом «Вашингтонського консенсусу», що зумовлює перехід під керівництво США та МВФ. Також додає, що реформування супроводжується серйозними викликами, зокрема вузьким внутрішнім ринком, глибокою соціальною стратифікацією та зрощенням публічної влади з олігархічним капіталом [25].

Актуальною є тема децентралізації та розвитку місцевого самоврядування, з огляду на реформування публічного управління загальною середньою освітою. С. Ганущин вважає, що ефективність таких реформ залежить від правильності теоретичних розробок та практичної реалізації місцевого самоврядування. У цьому контексті дослідниця підкреслює важливість європейської моделі розвитку, яка поєднує демократичні трансформації, ринкову економіку та громадянське суспільство, зокрема через процеси євроінтеграції, що мають вирішальне значення для національної безпеки та розвитку України [25]. Отже, вивчення європейського досвіду управління освітою є необхідним для формування ефективної системи публічного управління вітчизняною загальною середньою освітою.

Аналіз європейського досвіду реформування освіти показує, що запозичення моделей ЄС можливе лише з урахуванням національних особливостей, таких як рівень децентралізації влади, соціально-економічні умови, стан розвитку освітньої інфраструктури. Наприклад, фінансова автономія шкіл у країнах ЄС передбачає високий рівень відповідальності керівництва школи за розподіл ресурсів, що вимагає професійної підготовки управлінського персоналу. В Україні такий підхід потребує додаткових механізмів контролю та підтримки з боку держави.

Тому, перш ніж переходити до розгляду особливостей українського законодавчого регулювання реформування публічного управління загальною середньою освітою, важливо оцінити, наскільки європейські моделі управління можуть бути ефективно імplementовані в українську практику.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають роботи з питань управління освітою, освітніх реформ та інновацій в управлінні освітою. В. Кремень визначає реформу освітньої системи як цілеспрямований процес, що забезпечує виховання особистості, яка б відповідала вимогам культурного, морального, творчого й соціального розвитку [57].

В. Кремень також розглядає освітню реформу крізь призму філософії освіти, наголошуючи на взаємозв'язку соціальних запитів і трансформації

освітнього середовища. Для глибшого розуміння процесів реформування освіти в Україні варто розглянути основні концепції публічного управління, які використовуються в міжнародній практиці. Наприклад, підхід «Нове публічне управління» спрямований на підвищення ефективності публічного управління шляхом запозичення механізмів із сфери бізнесу, зокрема аутсорсингу, конкурентного фінансування та оцінки ефективності [125]. Водночас підхід «належного врядування» наголошує на прозорості, підзвітності та участі громадськості в процесах прийняття рішень [115].

А. Василюк трактує реформу в системі освіти як будь-яку зміну, що відповідає розробленим цілям освітньої політики та спрямована на досягнення стратегічних програм [18]. А. Сбруєва дає розгорнуте визначення освітніх реформ як у «вузькому», так і в «широкому» розумінні [92]. К. Шихненко розробляє загальну класифікацію освітніх змін за ознаками тривалості, характеру дій, масштабів поширення та здатності реагувати на зміни [106]. Поняття «реформування» в освітньому контексті обґрунтовано українською вченою С. Сисоєвою [93]. Водночас вітчизняні дослідники звертають увагу і на ризики реформ, зокрема, можливі труднощі в їх реалізації через недостатню інституційну спроможність державних органів та фінансові обмеження.

Вивчення питання еволюції освіти засвідчило, що українські вчені розглядають реформу змісту загальної середньої освіти в незалежній Україні, зокрема шлях реформи освіти в Україні вивчали багато науковців, таких як Л. Березівська [7], Л. Гриневич [32], В. Кремень [17; 51; 55; 56], О. Локшина [65; 66; 68].

Зокрема Л. Березівська у монографії «Реформування шкільної освіти в Україні у XX ст», висвітлює соціально-економічні, суспільно-політичні, педагогічні причини, процесуальні аспекти та змістовні складові реформування вітчизняної шкільної освіти на різних етапах її розвитку у XX столітті. Щодо реформування загальної середньої освіти в перше десятиліття незалежної України автор зазначає, що «позитивною тенденцією освітніх реформ стало створення нормативної бази з урахуванням громадсько-педагогічної думки»

[7]. Водночас дослідник зазначає, що значна частина реформ проводилась без належного фінансового забезпечення, що ускладнювало їх реалізацію та спричиняло нерівномірний розвиток навчальних закладів у різних регіонах. Результатом співпраці Міністерства народної освіти УРСР та освітянської спільноти став Закон України «Про освіту», який визначив освіту пріоритетною сферою розвитку суспільства на засадах гуманізму, демократії та національної самосвідомості і став переломним у відході від радянської моделі освіти. Реформа передбачала децентралізацію управління, скасування ідеологічного контролю, відродження національної складової освіти, надання академічної свободи навчальним закладам [9]. У ньому закріплено ключові принципи: доступність, рівність умов, світськість, науковість, інтеграція з міжнародною освітою, гнучкість і безперервність навчання. Цей документ став першою національною освітньою стратегією незалежної України та зазнав змін в період 1993–2003 років.

Водночас, В. Юрченко та Л. Гриценко наголошують на комплексному характері цих реформ, які охоплюють економічні, політичні, культурологічні та педагогічні складові. Вони відзначають, що успішність реформування залежала від розробки нових концепцій, стандартів, програм та підручників, а також від зміни системи підготовки педагогічних кадрів. Особливе значення мали участь усіх учасників освітнього процесу – педагогів, учнів, батьків та громадськості – у реалізації реформ, оскільки результативність таких змін ставала очевидною лише через значний проміжок часу, що ускладнювало оцінку їх ефективності [112].

У контексті реформування публічного управління О. Решота звертає увагу на важливість адаптації адміністративних процесів до нових реалій, зокрема через децентралізацію та підвищення автономії місцевих органів влади. Одним із важливих напрямків була необхідність створення ефективних механізмів контролю якості та транспарентності в управлінських процесах, що мало сприяти підвищенню довіри громадян до органів публічної влади. Крім того, реформи включали розвиток електронного урядування та інноваційних

технологій, щоб сприяти спрощенню адміністративних процедур і забезпеченню доступності публічних послуг для всіх верств населення [89].

Аналізуючи цей період, варто зазначити, що незважаючи на значний прогрес у законодавчому забезпеченні, практична реалізація закону відбувалася повільно, що було зумовлено як політичними факторами, так і економічними труднощами перехідного періоду.

Л. Гриневич у своїй статті «Концептуальні ідеї реформи «Нова українська школа» у світлі української педагогічної думки» наголошує, що публічне управління освітою у рамках реформи «Нова українська школа» має бути спрямоване на створення освітньої системи, що відповідає новим викликам, зокрема євроінтеграційним процесам та оборонній спроможності України. Це також підтверджують результати оцінок освітніх реформ міжнародними організаціями, які наголошують на необхідності збалансування інноваційних підходів і традиційних методів для забезпечення поступової адаптації системи. Реформа має бути орієнтована на забезпечення розвитку особистості через гуманістичні цінності, критичне мислення та активну громадянську позицію, а також на інтеграцію міжнародного досвіду в навчальний процес. Зокрема фундаментальним є розуміння необхідності інвестицій в освіту та підтримки її реформування через державні субвенції [32].

Важливими для нашого дослідження є наукові праці академіка В. Кременя, в яких обґрунтовано чинники формування змісту освіти в контексті становлення державної незалежності [56]; значення «Білої книги», у якій особливу увагу було приділено питанням змісту загальної середньої освіти [17]; важливу роль учених НАПН України у розробленні законодавчих і нормативно-правових документів, які заклали основу для подальшого розвитку національної освіти [55]; суттєві зміни в змісті загальної середньої освіти в Україні впродовж першого десятиріччя державної незалежності [51].

О. Локшина у своїй статті «Трансформаційні процеси у шкільній освіті Європейського Союзу: роздуми для України» [68] акцентує увагу на

трансформаціях в освіті ЄС, які охоплюють зміни в змісті освіти, підходах до його добору, методах навчання та оцінювання. Вона зазначає, що публічне управління освітою повинно адаптувати систему до нових суспільних і глобальних реалій, враховуючи потреби багатокультурного середовища, новітні ІКТ, автономію та децентралізацію управління. Автор підкреслює важливість інтеграції національних систем освіти з міжнародними стандартами та підтримки інноваційного розвитку суспільства через зміст освіти.

У статті «Політика Європейського союзу у галузі освіти і навчання: цілі, пріоритети, ініціативи» автор зазначає, що освітня політика ЄС спрямована на побудову Європейського освітнього простору, що базується на інноваціях та системності. Це дозволяє виділити кілька ключових напрямків, які можуть бути корисними для України: підвищення мобільності здобувачів освіти і педагогів, впровадження компетентнісного підходу та інтеграція цифрових технологій в освітній процес. Вона підкреслює важливість стратегічних пріоритетів, які забезпечують ефективну трансформацію всіх рівнів освіти через синергію та застосування чітких індикаторів і моніторинг прогресу. О. Локшина також вбачає перспективу в дослідженні освітніх політик країн ЄС щодо розвитку різних рівнів освіти, орієнтуючись на спільні цілі та ініціативи [65]. В статті «Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 рр, як євроінтеграційний орієнтир для української освіти» автор зазначає, що ЄС реалізує цілісну стратегію співробітництва в галузі освіти, яка сприяє гармонізації національних освітніх систем країн-членів і спрямована на створення суспільства знань. Вона підкреслює важливість стратегічних пріоритетів, таких як мобільність, навички, кваліфікації, цифровізація, та зелений перехід, що забезпечують інтеграцію національних освітніх систем у Європейський освітній простір. О. Локшина також вважає перспективним дослідження можливостей адаптації стратегії європейського співробітництва до української освітньої системи, особливо в період відновлення після кризових періодів [66].

Разом з тим, незважаючи на велику кількість наукових праць, немає комплексного бачення реформування освіти та ролі державних органів під час кризових ситуацій. Зокрема, освітня галузь зазнала серйозних викликів під час пандемії COVID-19 та повномасштабної війни в Україні, що актуалізувало питання кризового управління та необхідність розробки ефективних антикризових механізмів.

Результати аналізу останніх публікацій показують, що більшість праць, опублікованих за роки незалежності України, висвітлюють питання управління загальною середньою освітою як у нашій державі, так і в інших країнах світу. Особливу увагу дослідники приділяють питанням децентралізації управління, інноваційним моделям адміністрування освітніх процесів, адаптації європейських стандартів до національного контексту.

Аналізуючи європейський і світовий досвід реформування публічного управління освітою в умовах децентралізації, було враховано позиції українських дослідників, які висвітлюють як загальні тенденції трансформацій, так і специфічні напрямки управління, фінансування, методологію та цифровізацію:

1. Децентралізація та поліцентричне управління: А. Джурило, О. Глушко, О. Локшина [64] окреслили можливості творчого застосування в Україні досвіду трансформацій в освіті на прикладі країн ЄС та США. І. Лопушинський, аналізуючи європейський досвід децентралізації управління базовою освітою, дійшов висновку щодо необхідності здійснення децентралізації комплексно, із залученням громадянського суспільства, органів місцевої влади та освітніх суб'єктів. На його думку, «децентралізацію в управлінні освітою слід здійснювати комплексно: між державою і громадянським суспільством, між органами влади і споживачами освітніх послуг, між державною виконавчою владою і місцевим самоврядуванням, між керівником освітньої установи і освітянами» [69]. Ці підходи узгоджуються з тенденціями реформування освіти в країнах Європейського Союзу, де баланс

між централізацією та автономією навчальних закладів сприяє підвищенню якості освіти.

2. Методологічні засади управління освітою: Л. Калініна розглядала специфіку методології управління в системі методологічного знання як напрям пізнання управлінської практики в сфері освіти, що «розвивається навколо управлінської діяльності та критичного мислення й охоплює сукупність таких компонентів, як: методологія освітнього менеджменту, методологія інформаційного менеджменту, методологія організаційного менеджменту, методологія інноваційного менеджменту, методологія організаційної діяльності, методологія управлінської діяльності тощо» [94]. Це підтверджує необхідність комплексного підходу до розробки політики реформування публічного управління загальною середньою освітою, що охоплює як управлінську складову, так і технологічні та організаційні аспекти.

3. Соціальне підприємництво та освітні траєкторії: О. Мізевич, С.°Кириченко, І. Кириченко [77] досліджують міжнародний досвід публічного управління розвитком освітніх траєкторій для соціальних підприємців, зокрема у таких країнах як Велика Британія, США, Сінгапур, Німеччина, Іспанія та Нідерланди. Врахування таких практик може бути корисним для формування в Україні стратегій розвитку соціального підприємництва через систему загальної середньої освіти.

4. Наслідки маркетизації та неоліберальних підходів: І-Сул Юн досліджувала ефективність освітніх реформ на прикладі канадської системи освіти, аналізуючи вплив маркетизації загальної середньої освіти та політики вибору школи на соціальну рівність і доступ до якісної освіти [138]. Дослідниця підкреслює, що неоліберальні реформи, орієнтовані на конкуренцію та індивідуальний вибір, часто призводять до зростання нерівності, зниження ролі державного регулювання та витіснення принципів соціальної справедливості. Проблему ризиків неоліберальних реформ також піднімають українські науковці О. Денисюк і Н. Титаренко [34], зосереджуючись на викликах реформування НУШ (Нова українська школа).

5. Історична динаміка освітніх реформ в Україні: О. Корицька, В.°Ковальчук [52] розглядають етапи освітніх реформ в Україні, починаючи з прийняття Закону «Про освіту» у 1991 р. та розробки Національної програми «Освіта» у 1993 р. Акцентують на важливих віхах, таких як запровадження 12-бальної системи оцінювання у 2000-х роках, приєднання до Болонської системи у 2005 році та запровадження зовнішнього незалежного оцінювання у 2006 році. Особливу увагу приділено реформам ЗНО за часів міністерства Л.°Гриневич та створенню онлайн-платформи «Всеукраїнська школа онлайн» під час пандемії.

6. Інноваційні моделі управління та цифровізація: В. Сиченко аналізував інструменти регулювання розвитку освіти в умовах динамічних змін «враховуючи сучасні світові тенденції державного управління розвитком національних систем освіти та потреб українського суспільства в радикальному реформуванні галузі у напрямі максимізації її внеску до вирішення завдань переходу на інноваційну модель розвитку» [95]. Зокрема, це передбачає розвиток державно-приватного партнерства, посилення фінансової автономії навчальних закладів, впровадження цифрових технологій в управління освітою. В. Белова працювала над теоретичним обґрунтуванням впровадження в Україні досвіду Англії з управління середньою освітою [10]. У своєму дослідженні вона наголошує на необхідності вдосконалення механізмів управління освітою, що включає запровадження ефективної системи моніторингу якості освіти, посилення відповідальності керівників шкіл, розширення їхньої автономії.

Ці дослідження підкреслюють актуальність вивчення досвіду публічного управління освітою країн ЄС і надають ціни вказівки для подальшого впровадження цього досвіду в Україні. Однак питання запровадження інноваційних моделей управління освітою потребує оновлення наукових досліджень, а також оновленого підходу до реформування публічного управління загальною середньою освітою у контексті розвитку

процесів глобалізації, євроінтеграції, зростання ролі міжнародних організацій в освітній політиці та реалій України.

Наукове співтовариство активно досліджує питання реформування публічного управління загальною середньою освітою в Україні в контексті євроінтеграції. Проте існує потреба у подальшому дослідженні впровадження європейських стандартів освіти в українську систему з врахування специфіки національного законодавства, соціально-економічних викликів та інституційного потенціалу. Також, необхідно враховувати рівень фінансової спроможності територіальних громад, оскільки саме на їх рівень у процесі децентралізації передається значна частина управлінських повноважень.

Нормативно-правову базу, яка регулює систему освіти, досліджують вітчизняні вчені А. Андреев [2], Л. Белова [11], В. Бульба [15] та О. Поступна [83]. Дослідники акцентують увагу на специфіці публічного управління в освіті, аналізують ефективність існуючих механізмів управління та пропонують шляхи їх вдосконалення.

Дослідження законодавчих аспектів, зокрема правових колізій між окремими нормативними актами, представлені в роботах М. Вороніної [22]. Авторка зосереджується на проблемах тлумачення та застосування законодавства про освіту, що є важливим для гармонізації національного права з європейськими стандартами. Окремі аспекти публічного управління регіональними освітніми системами розглядає О. Поступна у своїй монографії «Публічне управління регіональними освітніми системами в Україні» [83]. Її дослідження спрямоване на підвищення ефективності управління освітою шляхом впровадження новітніх підходів до адміністрування.

Європейський досвід реформування освітніх систем та ключові компетенції для навчання протягом життя висвітлюються у рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради (ЄС) [134], а також у стратегічних документах Європейської Комісії, таких як «Europe 2020» [123]. Ці документи визначають загальні напрями модернізації освіти в країнах ЄС, зокрема шляхом посилення зв'язку освіти з ринком праці, впровадження принципу

навчання впродовж життя, забезпечення інклюзивності освітніх програм. З огляду на це, варто зазначити, що глобальний контекст освіти розглядається у матеріалах UNESCO [136] та ООН [137], які наголошують на важливості забезпечення інклюзивної та якісної освіти.

Важливою складовою сучасної освітньої політики є інклюзивна освіта, яка забезпечує рівний доступ до освіти для всіх дітей, незалежно від їх індивідуальних потреб. Вивчення правових та організаційних аспектів інклюзії є ключовим для створення ефективних умов навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Дослідження Т. Шлапко, С. Філоненко, М. Ковалевського та А. Гриб [108] зосереджено на міжнародно-правових актах, які гарантують рівний доступ до освіти для дітей з особливими потребами. Автори аналізують існуючі стратегії інтеграції дітей з особливими потребами в загальноосвітні навчальні заклади, наголошуючи на важливості адаптації цих стратегій до реалій української системи освіти.

Н. Горішина [30] пропонує комплексний аналіз міжнародного досвіду інклюзивної освіти, зокрема моделей, що використовуються в різних країнах, та їх вплив на систему освіти в Україні. Автор відзначає відсутність єдиного визначення інклюзивної освіти на міжнародному рівні та різноманіття підходів до її реалізації, які суттєво відрізняються в різних країнах. Це дозволяє визначити виклики, з якими стикається Україна в інтеграції інклюзивних практик, і дає орієнтири для розвитку інклюзії відповідно до європейських стандартів. Водночас відкритим залишається питання ефективної організації навчання учнів з ООП з урахуванням національних особливостей та специфіки української освіти.

Дослідження І. Греба та М. Леврінц [31], які порівнюють інклюзивні моделі в Бельгії, Іспанії та Італії, дають цінний досвід для адаптації європейських підходів до української системи освіти. Окремо розглядаються правові та організаційні підходи, моделі психологічного, медичного та соціального супроводу та індивідуального підходу до навчання, які необхідні

для покращення інклюзії в Україні. Ці стратегії можуть стати основою для вдосконалення практик інклюзивної освіти в контексті українських реалій і потреб.

В контексті внутрішніх викликів України, важливим напрямком сучасних освітніх трансформацій в Україні, особливо в контексті євроінтеграції, є розробка ефективних механізмів фінансування освіти, забезпечення кадрового потенціалу та модернізації процесів управління. Г. Терещенко наголошує на необхідності забезпечення високої якості освіти з урахуванням викликів у фінансуванні та підготовці кадрів, які постають перед системою освіти України в контексті євроінтеграційних процесів [98].

Наступним кроком є розгляд процесу інтеграції української освіти до Європейського Союзу, який досліджує О. Глушко. Вона звертає увагу на важливість Копенгагенських критеріїв, які стали основою реформування державних систем освіти. Дослідниця акцентує увагу на тому, що успішна гармонізація української освіти з європейськими стандартами потребує продовження законодавчих ініціатив, спрямованих на реформування освітньої інфраструктури, а також підвищення кваліфікаційних вимог до вчителів та управлінців освітою [28].

Крім того, важливою складовою є мобільність у сфері освіти, яку також досліджує О. Шпарик, яка зазначає, що важливою частиною цієї інтеграції є забезпечення мобільності студентів і викладачів, яка може бути реалізована лише через гармонізацію навчальних програм і стандартів. На її думку, розмаїття освітніх систем Європи має стати основою для створення універсальних механізмів, які б дозволяли здійснювати ефективний обмін між навчальними закладами різних країн [110].

Поряд із внутрішніми викликами, не менш важливою постає роль міжнародних організацій, таких як ЮНЕСКО, Світовий банк, ОЕСР, ЄС у вирішенні глобальних викликів у сфері освіти. О. Локшина наголошує, що ці організації активно сприяють розвитку інклюзивної освіти та підтримують стратегії сталого розвитку, що особливо важливо в умовах глобальних

соціально-економічних змін. Також наголошує на важливості співпраці з міжнародними партнерами для досягнення стратегічних освітніх цілей, які включають не лише економічну, а й соціальну стабільність [63].

Зокрема В. Божинський досліджує еволюцію державного регулювання освіти в Україні, акцентуючи увагу на важливості євроінтеграційних процесів у контексті реформування системи освіти. Він наголошує, що інноваційні моделі, такі як Нова українська школа (НУШ), виступають основними інструментами адаптації української освіти до європейських стандартів, водночас вказуючи на необхідність подальших кроків у реформах для повної інтеграції в ЄС [13].

Не менш важливим є впровадження інноваційних методик. С. Раков наголошує на важливості інтеграції результатів міжнародних досліджень, таких як PISA, у реформування шкільної освіти в Україні. На його думку, важливою є зміна парадигми освіти, коли здобувач освіти стає активним учасником навчально-виховного процесу, що дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу за рахунок інноваційних методів та позакласного навчання [88].

Виокремлено дослідження О. Іваницької, яка розглядає співпрацю між Україною та ЄС у науково-освітній сфері, зокрема в контексті Угоди про асоціацію. Вона зазначає, що участь України в програмах ЄС, таких як Erasmus+ та Jean Monnet, сприяє академічній мобільності та підтримує формування висококваліфікованих кадрів, що є критично важливим для післявоєнного відновлення країни [46].

На фоні зазначених вище складових процесу реформування системи освіти важливу роль відіграє взаємодія державного та приватного секторів, яка активно досліджується в контексті підвищення ефективності управління освітою. І. Дьоміна [39] наголошує, що державно-приватне партнерство (ДПП) є важливим інструментом удосконалення системи освіти, оскільки дозволяє залучати приватні інвестиції в інфраструктуру, впроваджувати інноваційні технології, забезпечувати фінансування розвитку навчальних закладів. Крім

того, сприяє адаптації освіти до сучасних вимог ринку праці, надаючи необхідні ресурси для модернізації освітніх програм.

Дуальна система освіти, яка активно розвивається в країнах Європи, є ще одним яскравим прикладом ефективної співпраці держави, бізнесу та професійних організацій. О. Кучер [58] аналізує міжнародні моделі дуальної освіти, порівнюючи їх законодавчі, управлінські та фінансові складові. Така взаємодія сприяє підвищенню якості освіти та забезпеченню належного зв'язку закладів освіти з потребами ринку праці, що є важливим напрямком для ефективного розвитку сучасної системи освіти. Окрім тісної взаємодії освіти з ринком праці, важливою умовою сталого розвитку освітньої системи є формування організаційного механізму управління інтелектуальним потенціалом на регіональному рівні. У цьому контексті враховано висновки дослідження К. Сахарової [91] щодо ролі освіти у забезпеченні збалансованого розвитку територій, зокрема шляхом поєднання управлінських інструментів, інвестицій у людський капітал та підтримки інноваційних ініціатив.

З огляду на зазначені дослідження, можна зробити висновок, що євроінтеграційні процеси висувають нові вимоги до фінансування освіти, кадрового забезпечення, мобільності учасників освітнього процесу. Важливу роль у цьому відіграють міжнародні організації, які сприяють розвитку інклюзивної освіти, підвищенню якості навчальних програм, інтеграції України до європейського освітнього простору. Однак ключовим залишається питання адаптації освітніх реформ до національних реалій та забезпечення їх ефективної реалізації в умовах сучасних викликів, а дуальна освіта виступає одним із перспективних напрямків.

Попри значний обсяг досліджень, все ще залишається актуальною проблема гармонізації нормативної бази України з європейськими стандартами, що вимагає подальшого аналізу законодавчих прогалин та впровадження відповідних змін. Важливим кроком у цьому напрямку є посилення механізмів контролю оцінювання навчальних досягнень учнів відповідно до міжнародних критеріїв.

Останні роботи, зокрема дослідження А. Джурила, О. Глушка та О. Локшиної [64], аналізують можливості креативного застосування європейського досвіду трансформацій в освітніх системах в контексті українських реалій. Л. Калініна [94] зосереджує увагу на аналізі організаційного механізму управління в освітній сфері, вивчаючи його вплив на ефективність освітніх систем. І. Лопушинський [109], спираючись на досвід європейської децентралізації управління загальною середньою освітою, обґрунтовує принципи, які можуть бути застосовані в українському контексті. Таким чином, актуальним є подальше дослідження методів адаптації європейських практик до української освітньої системи, зокрема через комплексний аналіз моделей управління та механізмів їх впровадження.

Сучасні дослідження підкреслюють важливість аналізу міжнародного досвіду реформ публічного управління в освіті, адже вони надають корисні інструкції та вказівки для впровадження в Україні. Однак питання реформування системи публічного управління освітою в контексті євроінтеграційних процесів та специфіки посткомуністичних країн потребують поглибленого дослідження.

А. Джурило аналізувала світові освітні практики в країнах із централізованою та децентралізованою системою управління, визнавши, що світові освітні практики характеризуються циклічні зміни у співвідношенні державного і автономного управління. В країнах із централізованою системою освіти спостерігаються тенденції до децентралізації управління, тоді як в країнах із низькою часткою державної участі в управлінській освіті спостерігаються тенденції до зростання автономії навчальних закладів [37].

Л. Гаєвська та Н. Шульга досліджували досвід Європейського Союзу в контексті формування освітньої політики. Вони зробили висновок, що в трансформаційних процесах, які відбуваються в ЄС, важлива роль належить державній освітній політиці. Зокрема, це стосується розробки стратегічних напрямків розвитку освіти, впровадження механізмів контролю якості, забезпечення рівного доступу до освітніх послуг. У рамках цієї політики

проводяться пошуки найбільш ефективних концепцій організації освітньої парадигми, визначення стратегічних цілей, механізмів управління освітньою системою та розробка принципів, які забезпечують функціонування освіти як провідного ресурсу соціально-економічного розвитку країни ЄС на шляху їх інтеграції в єдиний Європейський освітній простір [24].

І. Лопушинський та О. Ковнір звернули увагу на новітні тенденції реформування освіти в умовах децентралізації влади в Україні. Їхні дослідження підтверджують, що успішна децентралізація потребує не лише адаптації міжнародного досвіду, а й створення національної нормативно-правової бази, яка враховує місцеву специфіку. Вони дійшли висновку, що запровадження децентралізованої системи освіти в Україні наразі переходить на етапі вивчення світового досвіду, зокрема європейського, формування відповідної законодавчої бази та розробки української моделі децентралізації освіти [109; 70].

Г. Бурховецька на рівнях закладів освіти проаналізувала основні напрямки децентралізації управління. Серед основних напрямків виокремила: звітування керівників перед громадськістю, врахування громадської думки та шкільного самоврядування під час планування роботи на навчальний рік, а також використання позабюджетних коштів [16]. Зокрема, І. Дехтярьова та Р. Шиян присвятили свої дослідження процесам децентралізації та демократизації управління вищою освітою в країнах ЄС [36; 107].

Децентралізація управління освітою є ключовим напрямком реформування державного управління загальною середньою освітою. О. Денисюк, Т. Дронь, Н. Титаренко та В. Ткаченко [33] наголошують на важливості гнучкої адаптації освітніх програм до місцевих умов. Міжнародний досвід децентралізації, зокрема в країнах ЄС, аналізують І. Лопушинський, О. Ковнір [69] та О. Глушко [29], які звертають увагу на вплив децентралізації на підвищення якості освітніх програм.

Поряд з децентралізацією важливу роль відіграє фінансова автономія навчальних закладів. В. Гапон та О. Барабаш наголошують на необхідності

адаптації фінансових систем до міжнародних стандартів, що сприятиме ефективному розподілу ресурсів та підвищенню прозорості бюджетування [26]. О. Якимчук [114], О. Денисюк, Т. Дронь, Н. Титаренко та В. Ткаченко [33] розглядають реформу на прикладі «Нової української школи» (НУШ) та її адаптацію до європейських стандартів, зокрема в контексті шкільної автономії та децентралізації.

Окрім фінансування, ключовим напрямком модернізації системи освіти залишається цифровізація публічного управління освітою. Інтеграція цифрових технологій в управління освітою є етапом модернізації освітніх процесів. В. Супрун наголошує на важливості цифрових інструментів для покращення комунікації, управління ресурсами та моніторингу якості освіти [97]. У цьому контексті враховано дослідження Є. Бородіна, який акцентує на значенні запровадження єдиних інформаційних систем як ключового інструменту цифрової трансформації публічного управління, зокрема в соціальній сфері, що має методологічну цінність і для освітньої галузі [14]. Водночас Н. Ткачова та О. Казанська підкреслюють роль новітніх технологій як інструмент сталого розвитку освіти [99]. Є. Легеза та А. Манжула також вказують на значення цифрових рішень у підвищенні доступності та якості освітніх послуг, зокрема в контексті децентралізації та посилення автономії навчальних закладів [61]. Ю. Косенчук описує досвід використання цифрових технологій у фінській освітній моделі [54], а Н. Любченко акцентує увагу на цифровій компетентності управлінців, що дозволяє зменшити адміністративне навантаження [71]. В. Вознюк [19], Л. Вознюк та О. Мартиненко [20] аналізують процеси модернізації управління в контексті реформ, зокрема запровадження інновацій, що забезпечують ефективне управління та підвищення якості освіти, виокремлюючи підготовку керівників навчальних закладів до впровадження цифрових технологій. Зазначені європейські тенденції узгоджуються із сучасною політикою смарт-спеціалізації, яка, як показано у дослідженні І. Чикаренко та Т. Маматової, стала ключовим інструментом цифрової трансформації та стратегічного планування

регіонального розвитку в рамках ініціативи «Smarter Europe» [103]. Такий підхід забезпечує не лише адресність інвестицій, а й формує нову модель регіонального управління, орієнтовану на сталий розвиток і впровадження цифрових технологій в усі сфери, зокрема в освіту.

Ризики та виклики реформування публічного управління загальною середньою освітою в Україні включає труднощі з фінансуванням, і демонстрацію єдиних стратегій на всіх рівнях управління освітою, і опір частини педагогічного колективу інноваціям. О. Денисюк та Н. Титаренко досліджують ризики НУШ [34], а М. Шевченко та А. Сімахова звертають увагу на модернізацію структур управління в умовах змін [105].

Державно-громадське управління освітою є основою демократичної освітньої політики. І. Шоробура [109] наголошує на важливості участі громадськості в управлінській освіті для забезпечення прозорості та демократичності рішень.

Таким чином, реформування державного управління освітою в Україні в контексті євроінтеграції вимагає комплексного підходу, що включає адаптацію міжнародного досвіду з урахуванням національних особливостей. Децентралізація управління освітою сприяє підвищенню автономії закладів освіти та забезпеченню їх фінансової незалежності, що є ключовим фактором ефективності реформи. Важливими напрямками реформування системи освіти залишаються цифровізація процесів управління, запровадження прозорих механізмів фінансування, посилення участі громадськості в прийнятті управлінських рішень, вдосконалення нормативно-правової бази, що відповідає європейським стандартам. На основі існуючих досліджень можна зробити висновок, що процес реформування стикається з низкою викликів, зокрема фінансовими обмеженнями, недостатньою підготовкою управлінців до впровадження інновацій та опором змінам. Подальші дослідження мають бути зосереджені на розробці ефективних механізмів управління та адаптації найкращих європейських практик до українських реалій.

Отже, за результатами аналізу наявних досліджень щодо реформування державного управління загальною середньою освітою в країнах ЄС можна виділити декілька основних недоліків, які потребують подальшого вивчення. По-перше, значна частина досліджень зосереджена на впровадженні дуальної освіти в системі вищої освіти, залишаючи недостатньо дослідженою проблему її адаптації до закладів загальної середньої освіти. Це створює прогалини в розумінні того, як цю модель можна інтегрувати в освітню практику на рівні загальної середньої освіти.

По-друге, більшість досліджень не враховують швидку еволюцію технологій та їх вплив на освітній процес, що потребує більш детального аналізу, в тому числі адаптації навчальних програм до нових вимог і технологічних змін.

Крім того, бракує порівняльних досліджень щодо успіхів реформування публічного управління загальною середньою освітою в країнах ЄС, що обмежує можливість визначення найбільш ефективних моделей реформування та розуміння як різні країни адаптують європейські освітні стандарти до свого національних інтересів та можливостей.

Іншим важливим недоліком є відсутність аналізу економічних наслідків реформ, зокрема витрат на перепідготовку вчителів, адаптацію інфраструктури та впровадження нових технологій, що є критично важливим для оцінки ефективності реформ.

Також важливим є недолік поверхневого вивчення впливу криз, зокрема пандемії COVID-19, на публічне управління загальною середньою освітою в країнах ЄС. Зокрема, відсутні дослідження, які відображають процес та результативність реформи освіти в умовах тривалих криз в європейських країнах. В контексті подій в Україні аналіз цих змін може дати нове розуміння того, як системи освіти можуть адаптуватися до екстремальних обставин і залишатися ефективними в складних умовах.

Згідно виокремлених недоліків, подальші напрями дослідження можуть бути зосереджені на вивченні можливостей адаптації дуальної освіти для

загальноосвітніх закладів в Україні з урахуванням європейського досвіду, а також детальний аналіз впливу реформ на результати навчання, мотивацію учнів та вчителів в країнах ЄС. Крім того, актуальним є проведення поглибленого порівняльного аналізу європейських моделей реформ та економічної оцінки ефективності реформ, щоб зрозуміти витрати та вигоди від їх впровадження.

Зокрема, показники задоволеності здобувачів освіти і педагогів є важливими індикаторами успішності запроваджених реформ, оскільки безпосередньо впливають на якість навчання та ефективність освітніх процесів. Тому необхідно детальніше дослідити, як конкретні зміни, зокрема в рамках НУШ, змінюють ставлення до навчання в різних групах учасників освітнього процесу та впливають на якість освіти.

Також, подальші дослідження мають бути зосереджені на тому, як країни з постконфліктним досвідом впроваджують освітні реформи в умовах кризи та як ці практики можна адаптувати до українських реалій.

1.2. Реформування публічного управління загальною середньою освітою: поняття та сутність

В процесі реформування публічного управління загальною середньою освітою необхідне розуміння ключових понять «реформа», «реформа публічного управління» і «реформа публічного управління загальною середньою освітою», що дозволить дати оцінку змінам в управлінських структурах та системі освіти в цілому. В повсякденному обігу під реформою вбачають не просто зміни, а покращення, яке зберігає основні принципи роботи системи, але адаптується до нових умов і вимог. В контексті загальної середньої освіти ці зміни важливі, оскільки вони впливають на те, як організовано навчання, як працюють управлінці і як забезпечуються європейські стандарти освіти.

Термін «реформа» має широке значення і розглядається крізь призму різноманітних підходів, що враховують її сутність, цілі, суб'єкти та механізми реалізації. У національному словнику, поняття «реформа» тлумачиться як трансформація, зміна чи інновація, яка не руйнує основну природну структуру системи [64, с. 10], що підкреслює поступовий, еволюційний характер реформаторських змін, що зберігають фундаментальні засади існуючої системи.

К. Шихненко зазначає, що реформа – це зміни, ініційовані «зверху» на політичному рівні [64, с. 11]. Це визначення тотожне з думкою Ю. Соколович-Алтуніної, яка розглядає процес реформування як зміни, розпочаті «зверху до низу», з чітким розумінням мети [64, с. 11]. Обидва дослідники підкреслюють централізований характер реформаторських ініціатив, що здійснюються владними структурами та впливають на систему управління.

Реформа, як зазначають науковці, є складним процесом, який включає різні складові залежно від сфери її застосування, наприклад, державне управління, економіка, право чи освіта. На цьому етапі важливо визначити основні характеристики реформ на основі наукових підходів.

Зокрема, М. Вебер підкреслював важливість раціоналізації та бюрократизації в реформах державного управління, наголошуючи на необхідності створення чіткої адміністративної структури для ефективного впровадження змін [40]. С. Гантінгтон у своїй праці «Політичний порядок у суспільствах, що змінюються» розглядав реформи як ключовий елемент політичного розвитку, пов'язуючи їх ефективність із рівнем інституціоналізації держави та її здатністю до контролю [101].

Д. Норт наголошував на важливості поетапного підходу до реформ, що враховує інституційне середовище та необхідність законодавчого закріплення змін для забезпечення їх довгострокової стабільності [80]. Схожий підхід до аналізу реформ використала О. Пархоменко-Куцевіл [81], яка розглядала процес реформування публічного управління як складне та багатовимірне явище. На її думку, реформи спрямовані на модернізацію, оптимізацію та

підвищення ефективності органів державної влади, і їх можна класифікувати за типами: функціональні, процедурні та структурні реформи. Також, дослідниця акцентувала на необхідності системного підходу до реформування, який включає: аналіз попередніх реформ та їх результатів; визначення пріоритетних напрямків реформування; розробку обґрунтованих механізмів впровадження реформ; фінансове планування та оцінку ефективності змін; формування кадрового потенціалу, необхідного для впровадження реформ; оцінку позитивних і негативних наслідків реформ [81].

Інший підхід продемонстрував Й. Шумпетер у своїй концепції «творчої деструкції», де описав реформи як процес, коли старі структури поступаються місцем новим, наголошуючи на інноваційному характері змін, що є особливо актуальним для реформування освітніх систем [79; 82].

К. Оффе зосередився на специфіці реформ у демократичних суспільствах, де вони часто супроводжуються суспільним опором. У зв'язку з цим він наголосив на важливості поступового підходу та залучення громадськості для досягнення ширшого консенсусу [132].

Г. Алмонд і С. Верба, розглядаючи реформи крізь призму політичної культури, наголошували на їх залежності від рівня громадської активності та участі громадян у процесі змін. Особливо це стосується освітніх реформ, які вимагають залучення громадськості до визначення напрямів розвитку освіти [45].

Згідно з дослідженнями Д. Кауфмана, А. Краая та П. Цойо, важливою умовою успіху реформ є їх регулярна оцінка та відповідність міжнародним стандартам. Вони підкреслюють, що ефективність реформ залежить від механізмів моніторингу та оцінки їх впливу, що є критично важливим аспектом для інтеграції реформ у глобальний контекст [127].

Отже, основними ознаками реформ, визначених на основі зазначених досліджень, є: поступові та систематичні зміни, політичний характер ініціативи, законодавче закріплення реформ, інноваційність, громадська активність, моніторинг ефективності впроваджених змін.

Погляди К. Шихненка та Ю. Соколович-Алтуніної, які розглядають реформу як ініціативу «зверху вниз», спрямовану на досягнення конкретних цілей, створюють підстави розглядати реформу освіти як окрему складову. В монографії присвяченій трансформаційним процесам у шкільній освіті проведено аналіз наукових підходів до визначення сутності реформ у системі освіти та їх особливостей [64].

Дослідники висловлюють різні думки щодо поняття «реформи освіти» та його сутності. А. Василюк наголошує що реформа передбачає зміни в освітній системі, які відображають політику, мають стратегічні наміри та формалізовані нормативно-правовими засобами, а суть реформування полягає в цілеспрямованих діях державних і громадських органів [64, с. 12]. А. Джурило розглядає освітню реформу, як складний процес, який залежить від готовності держави, ресурсів і громадської підтримки, і виділяє її ключові особливості: структуру, ієрархію та зв'язок із зовнішнім середовищем [64, с. 11]. Зокрема, С. Сисоєва вказує на причини реформ, серед яких цивілізаційні зміни, соціально-економічні перетворення та інтеграція країни в глобальні процеси [64, с. 11].

З огляду на визначення сутності реформування системи освіти в науковій літературі, можна виділити погляди В. Кременя, який розглядає реформування системи освіти як цілеспрямований процес, основною метою якого є виховання особистості, що відповідає сучасним вимогам культурного, морального, творчого та соціального розвитку. Його підхід орієнтований на кінцевий результат реформи – формування гармонійно розвиненої особистості, здатної до ефективної інтеграції в суспільство [64, с. 10].

А. Сбруєва пропонує декілька тлумачень поняття «реформа освіти», у вузькому розумінні – ініційований «зверху» процес політико-адміністративних змін, який спрямований на структурні перетворення освітньої системи. А у широкому розумінні реформа, на думку автора, включає не лише адміністративні зміни, а й педагогічні та соціальні перетворення, які охоплюють як всю систему освіти, так і окремі навчальні

заклади [64, с. 10]. На нашу думку, такий підхід є гнучким та враховує багаторівневість реформування освіти.

На багаторівневість звертає увагу Л. Березівська, поділяючи їх за ініціативою на державно-адміністративні («згори вниз») та громадсько-педагогічні («знизу вгору»), з акцентом на соціально-політичних, соціально-економічних і педагогічних детермінантах реформи [64, с. 11 – 12]. Такий підхід дозволяє розглядати освітні реформи як багатофакторний процес, що включає як часткові, так і системні зміни.

К. Маклафлін і А. Рубі характеризують реформу освіти як комплексний процес, який охоплює зміни в політиці, педагогічній практиці та управлінській освіті. Вони підкреслюють, що ці зміни залежать від історичних, культурних, соціальних та економічних умов, наголошуючи на контекстуальній специфіці реформи [131]. Д. Сенгех і Р. Вінтроп розглядають освітню реформу, як спробу вдосконалити існуючі освітні системи для підвищення їх ефективності та результативності в рамках поточної структури, зокрема шляхом покращення управління та педагогічних підходів [135].

О. Шпарик виокремлює основні риси освітніх реформ, наголошуючи на їх комплексності та міждисциплінарному характері. Вона зазначає, що освітні реформи охоплюють не лише освітні процеси, а й політичні, економічні, соціокультурні аспекти, прикладні напрямки та механізми змін. Важливими характеристиками реформ є інноваційність, яка проявляється через впровадження нових методів, технологій, підходів до управління, а також їх поступовість, що дозволяє системі освіти адаптуватися до нових викликів. Крім того, освітні реформи передбачають збереження фундаментальних цінностей освіти, таких як рівний доступ та якість освіти, що забезпечує стабільність системи навіть у періоди значних трансформацій [111].

Публічне управління в науковій літературі трактується як явище, що відображає взаємодію державних, громадських та приватних інститутів для планомірного забезпечення суспільних інтересів. Н. Філіпова зазначає, що публічне управління – це не лише набір інструментів управління, а й процес,

який досліджує взаємодію між політичною системою, державним сектором і суспільством [94, с. 62]. Водночас В. Сиченко та В. Волошка наголошують на взаємодії державного та громадянського управління, що забезпечує створення ефективних управлінських рішень, які сприяють розвитку країни та її системи освіти [94, с. 62]. О. Кіфоренко, який розглядає публічне управління як сферу послуг, орієнтовану на підтримку громадянського суспільства та задоволення потреб населення [48, с. 30].

Інший підхід демонструє О. Долженков, який пояснює публічне управління як управління суспільством через вплив на соціальну систему та її окремі елементи, що забезпечують виконання основних функцій управління [94, с. 62]. Н. Чубінська звертає увагу на цілеспрямовану, нормативно врегульовану взаємодію органів державної влади із суб'єктами господарювання. Наголошує на важливості створення правових, економічних і соціальних умов для реалізації інтересів громадян, також на регулятивній ролі та підтримці управління [104, с. 9].

Ще один підхід демонструє Д. Кілінг, який описує публічне управління як системний механізм. Цей механізм включає політичні орієнтири, правове регулювання, організаційні та управлінські структури, які забезпечують комплексний підхід до управління [96, с. 74].

Термінологічний словник визначає публічне управління як діяльність органів державного управління, місцевого самоврядування, приватного сектору та інститутів громадянського суспільства, спрямовану на формування та реалізацію рішень суспільного значення. Ця діяльність включає планування, організацію, координацію та контроль у різних сферах, зокрема в освіті, відповідно до повноважень, визначених законом [94, с. 62]. Отже, поняття публічного управління охоплює різні аспекти, зокрема взаємодію між різними інституціями, нормативно-правове регулювання, реалізацію управлінських рішень та створення умов для розвитку суспільства, в тому числі й системи освіти.

Виходячи з цього, можна розмежувати два ключових терміни: «реформування» як процес змін, і «публічне управління» як механізм

реалізації цих змін через взаємодію органів влади, громадськості та інших інститутів. Ці поняття взаємопов'язані, адже публічне управління забезпечує практичну реалізацію процесу реформування.

Дослідження О. Кіфоренко визначають важливі напрямки публічного управління в соціальних системах, зокрема на різних рівнях управління та в контексті різних сфер суспільного розвитку. Публічне управління розглядається як комплексний процес взаємодії органів державної влади, місцевого самоврядування, недержавних суб'єктів та громадськості, спрямований на ефективне управління соціально-економічними та політичними процесами [47]. Можна виокремити декілька підходів, які визначають ефективність взаємодії влади з різними соціальними групами та забезпечення розвитку країни (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Підходи до публічного управління в контексті суспільних систем

Особливості публічного управління	Основні підходи
Публічне управління інклюзивним розвитком	С. Ібрахім визначає публічне управління інклюзивним розвитком як діяльність, яка забезпечує ефективну роботу органів влади та включення всіх соціальних груп у процеси розвитку. А. Кожина додає, що на місцевому рівні треба зменшити соціальну нерівність і покращити добробут через участь місцевих органів управління.
Комплексний підхід до публічного управління	С. Корнієвський наголошує, що публічне управління повинно враховувати взаємодію політичних, економічних, соціальних і екологічних факторів для формування ефективної системи розвитку регіону. Також важливий розвиток інституцій, що забезпечують ефективну роботу регіонів і сприяють інтеграції та інноваціям.
Множинність складових публічного управління	О. Вольська зазначає, що публічне управління поєднує державне управління та місцеве самоврядування. Воно включає державний менеджмент, аналіз програм і взаємодію з бізнесом і громадянами, що дозволяє знайти баланс між різними учасниками управлінського процесу через політичне, правове, економічне і організаційне управління.
Зворотний зв'язок та виконання рішень	Одним із головних елементів публічного управління є зворотний зв'язок, який дозволяє враховувати інтереси громадян через громадські організації, профспілки, соціальні програми та бізнес, що включає правове регулювання та державне-приватне партнерство для ефективного управління.
Захист суспільних інтересів	Публічне управління спрямоване на захист суспільних інтересів та прав громадян через оподаткування, законотворчість, соціальні програми та взаємодію з державними і некомерційними структурами, що працюють на благо громади.

Продовження табл. 1.1

Аналітичний підхід до управління	Сучасне публічне управління потребує від державних службовців високих аналітичних здібностей для прогнозування наслідків рішень і ефективного залучення громадян до процесу прийняття рішень.
Політичний підхід та демократичні принципи	Публічне управління ґрунтується на принципах демократії, прозорості та відкритості. Взаємне довір'я між державою, громадянами та бізнесом є важливим для забезпечення ефективних рішень у рамках управлінських процесів.
Етапи розвитку публічного управління	Важливою тенденцією є перехід від централізованих підходів до більш гнучких, договірних відносин, що дозволяє зберігати ефективність через розвиток політичних інститутів та принципу довіри, а також інтегрувати державне управління і публічне управління в єдину систему.

Джерело: узагальнено автором на основі [21; 47; 53]

Отже, публічне управління освітою можна розглядати як підсистему публічного управління, оскільки воно має свою специфіку, яка зумовлена суспільною значущістю освіти, її впливом на розвиток суспільства, економіки та культури. Н. Ткачова пропонує підхід, який підкреслює цілеспрямованість управлінської діяльності на задоволення потреб усіх учасників навчально-виховного процесу. Розглядає публічне управління освітою як процес поєднання різноспрямованої діяльності суб'єктів державного та громадського управління, які забезпечують функціонування та розвиток закладів освіти в інтересах суб'єктів навчально-виховного процесу, суспільства та влади [100, с. 298].

Е. Соколова наголошує на особливостях публічного управління в системі вищої освіти, зазначаючи, що воно виходить за рамки традиційних інструментів управління. На її думку, цей процес зосереджений на розбудові механізмів взаємодії між політичною системою, громадським сектором та навчальними закладами. Публічне управління освітою у вищих навчальних закладах спрямоване на вдосконалення механізмів контролю з боку влади та трансформацію організаційної структури університетів відповідно до потреб сучасного суспільства [96, с. 74].

В іншому дослідженні Н. Ткачова та О. Казанський характеризують публічне управління освітою як процес, що включає функціонування державних і громадських інституцій, відповідальних за стан освіти в країні.

Підхід наголошує на необхідності взаємодії вищого керівництва та суб'єктів освітньої діяльності для досягнення стратегічних цілей розвитку освіти [99].

Отже, публічне управління освітою виступає як підсистема загального управління, яка спрямована на забезпечення цілісності, ефективності та сталості освітньої системи. Різноманітні наукові підходи підкреслюють комплексність публічного управління освітою, що включає взаємодію державних і громадських інституцій, вдосконалення механізмів управління та відповідальність за розвиток освітньої галузі.

Управління освітою в Україні спрямоване на забезпечення доступності та якості освіти, інноваційний розвиток, відповідність освітніх програм національним і міжнародним стандартам, реалізацію демократичних принципів управління [85]. До основних суб'єктів управління належать Міністерство освіти і науки України, органи місцевого самоврядування, заклади освіти, органи самоврядування в закладах освіти, спеціалізовані організації, що здійснюють атестацію та акредитацію [84; 85]. Об'єктами управління є освітні послуги, навчальні плани, фінансування, освітнє середовище та кадрове забезпечення закладів освіти [85].

У науковій літературі також зустрічається поняття «державно-громадське управління освітою», яке тісно пов'язане з поняттям «публічне управління освітою», але має свої характерні ознаки. Обидва терміни охоплюють управлінську діяльність у сфері освіти, але між ними є важливі відмінності в акценті на різних способах взаємодії суб'єктів управління.

Публічне управління освітою є більш загальним поняттям і характеризує процес управління, який включає діяльність державних органів, органів місцевого самоврядування та інших інституцій [124], спрямовану на реалізацію освітньої політики в інтересах суспільства, людини та громадянина. Це поняття охоплює механізми управління, спрямовані на забезпечення ефективності та стабільності освітньої системи.

Натомість державно-громадське управління освітою є специфічним підходом, який акцентує увагу на інтеграції суб'єктів державного та

громадського управління. О. Пастовенський розглядає державно-громадське управління освітою як інтеграцію діяльності державних і громадських суб'єктів управління, які реалізують узгоджену освітню політику, орієнтовану на інтереси людини, громади, держави [109, с. 62].

Державно-громадське управління освітою також розглядається в контексті децентралізації управління та запровадженні механізмів самоврядування в освітній сфері. Так, І. Гречка наголошує на важливості досягнення автономії навчальних закладів як ключової мети [109, с. 62]. Виходячи з цього державне управління має на меті забезпечити більшу гнучкість і адаптацію до місцевих умов і потреб учасників освітнього процесу.

Щодо структури управління В. Бочкарьов виділяє кілька важливих ознак: наявність чіткої структури державного управління освітою, реальні повноваження державних управлінських структур, а також координація повноважень та система вирішення конфліктів між державними і громадськими органами [109, с. 62], що є суттєвою відмінністю від більш традиційного підходу публічного управління.

Таким чином, хоча обидва терміни, пов'язані з управлінням освітою, державно-громадське управління зосереджене на інтеграції державних і суспільних інституцій, децентралізації процесів управління та більшому залученні громадськості до прийняття рішень. Це відрізняє його від публічного управління освітою, яке базується на традиційній формі взаємодії державних органів з іншими інституціями.

Водночас у контексті загальної середньої освіти визначення «державне управління загальною середньою освітою» набуває характерних ознак, пов'язаних із забезпеченням доступності, якості і відповідності освіти сучасним суспільним завданням та цінностям, що сприяють сталому розвитку держави.

Водночас визначення повної загальної середньої освіти як систематизованої сукупності результатів навчання і компетентностей,

передбачених державними стандартами, закріплено в Законі України «Про повну загальну середню освіту» [86, ст. 1].

Наукові підходи до трактування поняття «державне управління загальною середньою освітою» свідчать про його широкий зміст: воно включає не лише реалізацію стандартів, а й активну взаємодію державних органів, громадянського суспільства та учасників освітнього процесу. Наприклад Г. Тодосова визначає державно-громадське управління загальною середньою освітою як соціальне управління, що ґрунтується на взаємодії державних органів та інститутів громадянського суспільства з використанням політичних, економічних, соціальних і організаційно-правових механізмів [109, с. 62].

Важливу роль мають принципи, які дозволяють побудувати ефективну систему взаємодії між різними суб'єктами освітнього процесу. До таких принципів, запропонованих К. Переславцевою, належать: законність, демократичність, стимулювання громадської активності, колективність у прийнятті рішень, ротація учасників, поєднання традицій і інновацій, а також взаємодія дорослих і дітей [109, с. 62].

Державне управління загальною середньою освітою, яке аналізують сучасні дослідники, є ключовим інструментом досягнення стратегічних цілей. А. Штенцль та А. Баско наголошують на стандартах, концепціях та доступності освіти, а Н. Ногас та Н. Дічек розглядають його крізь призму сталого розвитку та формування соціальних цінностей [42, с. 88 – 89].

Отже, аналіз теоретико-законодавчих підходів до державного управління загальною середньою освітою сприяє подальшому визначенню поняття «публічне управління загальною середньою освітою».

Сучасний розвиток суспільства вимагає адаптації системи загальної середньої освіти до нових соціально-економічних викликів, цифровізації, глобалізації та інтеграції у міжнародний освітній простір. У цьому контексті публічне управління загальною середньою освітою стає невід'ємною частиною ефективного управління. Можливість формування цього поняття зумовлена: суспільною значущістю освіти, зміною ролі держави в управлінні,

правовими аспектами, потребою в інноваціях та відповідальністю перед суспільством.

Отже, публічне управління загальною середньою освітою – цілеспрямований процес планування, організації, координації, реалізації та контролю освітньої політики, що створюється органами державної влади, місцевого самоврядування, громадянським суспільством, приватними структурами та іншими суб'єктами з метою забезпечення доступності, якості, ефективності та стабільності системи загальної середньої освіти відповідно до інтересів суспільства, держави та особистості.

Порівняно з іншими визначеннями термінів в контексті управління загальною середньою освітою «публічне управління загальною середньою освітою» має ряд відмінностей. Державне управління загальною середньою освітою охоплює діяльність органів державної влади і спрямоване на реалізацію державної політики через централізовані механізми, обмежені нормативно-розпорядчими інструментами. В подальшій науковій трансформації визначення поняття «державно-громадське управління загальною середньою освітою» (О. Пастовенський) можливо інтегрує державні (В. Бочкарьов) та громадські інституції (Г. Тодосова) з акцентом на децентралізацію, механізми самоврядування (Я. Гречка) та активну участь громади (К. Переславцева) з використанням підходів (Г. Тодосова) для посилення місцевого впливу на освіту (А. Штенцль, А. Баско) [109, с. 62; 42, с. 88 – 89].

Реформування публічного управління охоплює широке коло суб'єктів, включаючи приватний сектор, міжнародні організації та громадські ініціативи, що дозволяє збалансувати централізовані та децентралізовані механізми управління, а також зосередитися на інтеграції інноваційних підходів. Невід'ємною складовою цього процесу є зміни та адаптація системи загальної середньої освіти до нових викликів, що вимагає необхідності реформування публічного управління (Рис. 1.1).

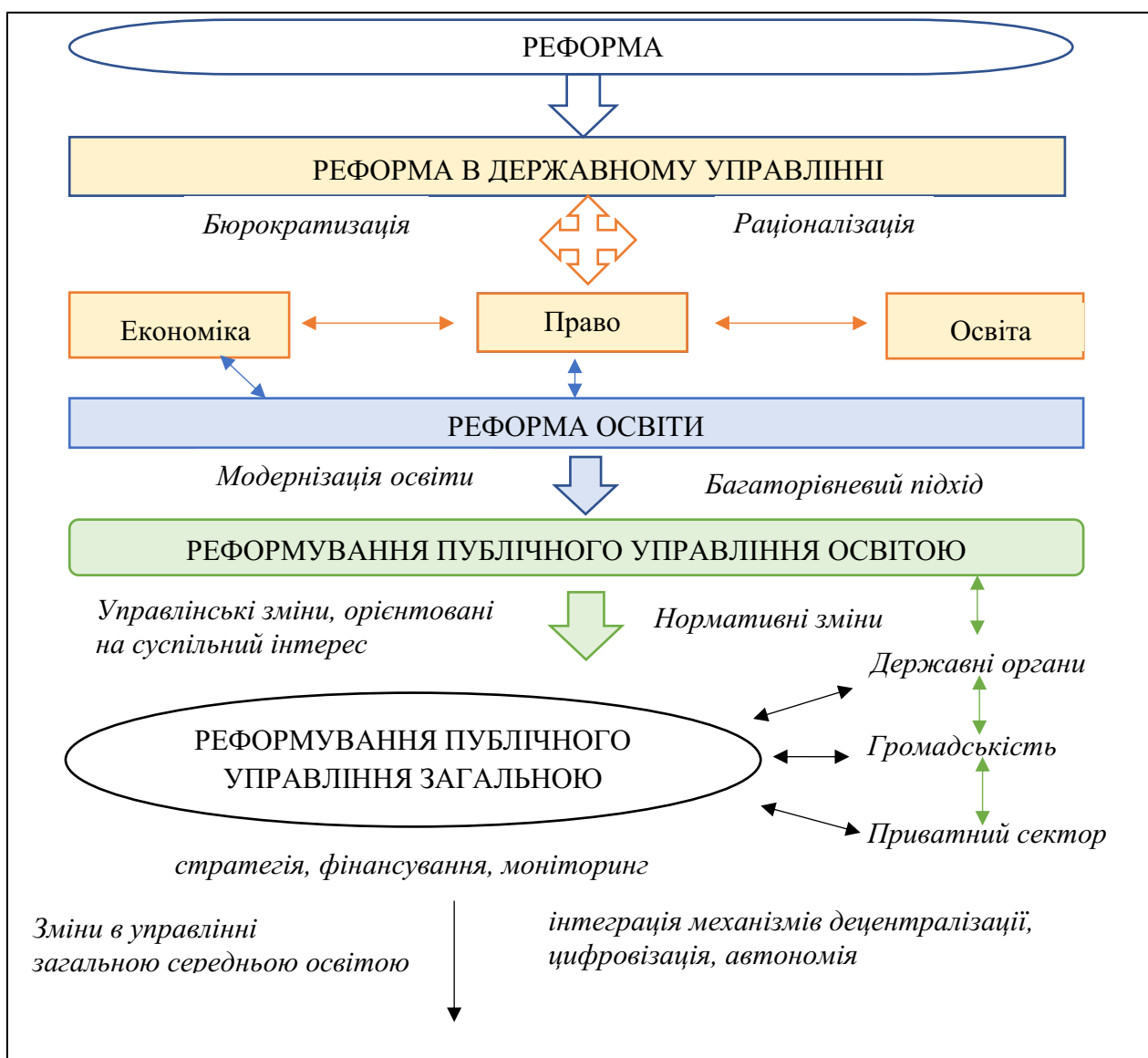


Рис.1.1. Структура реформування публічного управління загальною середньою освітою

Джерело: створено автором

На нашу думку, розуміння терміну «реформування» як процесу змін, сприяє формуванню визначення поняття «реформування публічного управління загальною середньою освітою» як комплексного процесу змін, спрямованих на вдосконалення організаційних структур, механізмів управління та взаємодії між державними органами, органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями та іншими суб'єктами, з метою підвищення якості, доступності та ефективності загальної середньої освіти.

Це визначення охоплює не лише правові, фінансові та адміністративні зміни, а й культурні та соціальні, які дозволяють адаптувати систему загальної середньої освіти до потреб суспільства та держави в умовах сучасних викликів та розвитку.

Отже, реформа загальної середньої освіти має специфічні характеристики, зокрема інноваційний характер, поступовість і збереження основних цінностей. Публічне управління виступає міждисциплінарним явищем, яке передбачає взаємодію державних і громадських інститутів, тому фундаментальним є створення правових та організаційних умов для ефективного управління сферою загальної середньої освіти.

Перспективи подальших досліджень можуть бути зосереджені на вдосконаленні механізмів реалізації реформ в контексті досвіду європейських країн та їх адаптації до українських реалій.

Зокрема, важливим напрямком є дослідження взаємодії різних рівнів управління в процесі реформування публічного управління загальною середньою освітою.

1.3. Правові засади реформування вітчизняного публічного управління загальною середньою освітою в умовах євроінтеграції: аналіз прогалин у законодавстві України

Європейські документи, які визначають реформи в сфері освіти, особливо в контексті євроінтеграції, є основою для створення державних політик і програм реформ. Зокрема, одним із важливих документів у цій сфері стала стратегія «Європа 2020» [123], яка була спрямована на розвиток інклюзивної та рівної освіти, створення умов для доступу до якісної освіти для всіх учнів, незалежно від їхнього соціального статусу чи індивідуальних потреб. Ця стратегія визначає ключові напрями для розвитку освіти на рівні Європейського Союзу, зокрема підвищення кваліфікації вчителів, створення освітніх стандартів і доступність освіти для всіх громадян ЄС.

Крім того, важливим інструментом є Програма «Еразмус+» [122], яка підтримує освітні ініціативи та зміцнює співпрацю між державами-членами ЄС в галузі освіти, яка, створюючи можливості для обміну досвідом та підвищення якості навчання, фокусується на вдосконаленні системи загальної середньої освіти, підвищенні кваліфікації педагогічних працівників та покращенні управлінських практик у сфері освіти [121]. Ще одним важливим документом є Європейська рамка кваліфікацій (EQF), яка визначає рівні кваліфікацій для різних ступенів освіти, що є важливим для підвищення стандартів освіти та розвитку компетентностей учнів. Вона дозволяє забезпечити чітку відповідність між національними системами освіти та стандартами ЄС, що особливо важливо для створення єдиного освітнього простору на європейському рівні [137]. Зазначені ініціативи спрямовані на модернізацію навчальних програм, адаптацію до вимог сучасного ринку праці та зміцнення зв'язків між закладами освіти та іншими інституціями освіти.

Ці документи мають значний вплив на законотворчий процес в Україні, адже країна активно інтегрується в європейські освітні практики за допомогою реформ в сфері освіти. Україна прагне створити правову базу, яка відповідає європейським стандартам. Одним з перших кроків у цьому напрямку став Закон України «Про освіту» (ЗУ «Про освіту») [85], який передбачає доступність, інклюзивність та автономію навчальних закладів. Зокрема, у статті 19 Закону акцентується на необхідності створення умов для інклюзивної освіти, що відповідає принципам європейської стратегії «Європа 2020». Однак ця сфера потребує більш детального регулювання, зокрема щодо забезпечення доступу до освіти для осіб з обмеженими можливостями, включаючи технічне оснащення та професійну підготовку педагогів для роботи з такими дітьми. Закон також передбачає підвищення автономії навчальних закладів, що сприяє ефективнішому використанню ресурсів та впровадженню інноваційних методів у навчальний процес. У статті 22 Закону наголошується на важливості впровадження принципів партнерства між державними інституціями,

громадами та батьками, що також є важливим елементом адаптації освітньої системи до європейських стандартів.

Порівнюючи конкретні статті та пункти освітянських законів України із європейськими документами, можна виділити певні відповідності та прогалини в законодавстві.

Так, згадана вище стаття 19 Закону України «Про освіту» визначає основи забезпечення інклюзивного навчання для осіб з особливими освітніми потребами. У п. 4 цієї статті зазначається, що «державою гарантується створення умов для доступу осіб з особливими освітніми потребами до освіти». Це положення відповідає цілям стратегії «Європа 2020», яка підкреслює важливість забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх. Проте закон не містить деталізованих норм щодо практичного впровадження механізмів рівного доступу, зокрема регулювання фінансування або підготовки педагогів для роботи в інклюзивному середовищі [85].

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (ЗУ «Про ПЗСО») посилює управлінську автономію навчальних закладів, зокрема в статті 38, де зазначається, що «заклади освіти мають право самостійно формувати освітні програми, штатний розпис та бюджетний кошторис». Ці положення відповідають вимогам децентралізації освіти, прописаним у стратегії освіти і навчання 2020, яка є складовою загальної стратегії «Європа 2020». Водночас у п.3 статті 38 цього Закону не деталізовано механізми контролю за якістю управлінських рішень, що створює ризики неефективного використання ресурсів і можливих порушень [86].

Європейська рамка кваліфікацій (EQF) акцентує увагу на розробці національних кваліфікаційних систем. В Україні цей процес відображено у Національній рамці кваліфікацій, що затверджена постановою Кабінету Міністрів України (2011 р.). Впровадження рамки дозволяє забезпечити відповідність освітніх стандартів європейським вимогам, однак потребує подальшого вдосконалення. Наприклад, стаття 12 ЗУ «Про ПЗСО» встановлює

рівні загальної середньої освіти, але не передбачає детального зв'язку з вимогами ринку праці чи новітніх технологій, що зазначено в EQF. Це створює труднощі для адаптації українських кваліфікацій до європейських умов.

Загалом, законодавство України відповідає європейським підходам щодо інклюзії, децентралізації та автономії навчальних закладів, але потребує подальшого уточнення в частині чіткішого визначення механізмів забезпечення рівного доступу до інклюзивної освіти, а також стосовно контролю та моніторингу автономії закладів освіти.

Водночас, недостатня увага приділяється адаптації змісту освіти до глобальних викликів і технологічних змін. Наприклад, п. 1 статті 7 ЗУ «Про ПЗСО» може трактуватися неоднозначно щодо створення інноваційних навчальних програм, адже відсутні конкретні критерії їх оцінювання.

Разом із тим, обмежена участь місцевих органів влади в управлінні та контролі за якістю освіти, як зазначено у статті 70 ЗУ «Про освіту», де їхні повноваження окреслені загально і потребують деталізації відповідно до принципів субсидіарності, закріплених у європейських практиках.

Варто відмітити, що європейські документи акцентують увагу на важливості децентралізації управління в освітньому секторі, однак в Україні це питання потребує подальшої розробки і вдосконалення механізмів контролю на місцевому рівні. Особливо важливим є забезпечення ефективного моніторингу якості освіти, що повинно здійснюватися не тільки на рівні центрального уряду, але й за участі місцевих органів, щоб створити дійсно інклюзивну систему освіти, доступну для всіх учнів [15, с. 44].

З огляду на сучасні тенденції розвитку освіти, відсутність чітко визначеного механізму інтеграції сучасних освітніх технологій у національну систему освіти можна вважати недоліком. Так, Закон України «Про освіту», зокрема стаття 3 (освітні принципи), передбачає адаптацію освітнього процесу до нових викликів, однак в ньому не прописано конкретних кроків щодо інтеграції технологій і практик, що відповідають вимогам глобального ринку праці. Це суперечить європейським вимогам щодо розвитку кваліфікаційних

систем (EQF), які акцентують увагу на необхідності перегляду освітніх програм з огляду на технологічні зміни та попит на кваліфікації, що відповідають вимогам ринку праці. Наприклад, у пункті 3 статті 13 ЗУ «Про ПЗСО» згадано про «відповідність освітніх програм національним стандартам», але відсутнє посилання на кваліфікаційні стандарти EQF або механізми їх впровадження.

Державна служба якості освіти в Україні виконує важливу роль у забезпеченні контролю за дотриманням освітніх стандартів. Її функції закріплені в статті 25 ЗУ «Про освіту», де зазначено, що служба здійснює моніторинг і оцінку якості освіти. Однак існують прогалини в практичних механізмах її діяльності, зокрема, в частині забезпечення прозорості перевірок і оперативності їх проведення. Зокрема, стаття 25, пункт 2 визначає, що Служба оцінює рівень відповідності навчальних закладів державним стандартам, але не конкретизує, як саме здійснюється цей процес і які індикатори оцінки використовуються для вимірювання результатів навчання. У порівнянні з європейськими стандартами, наприклад, у Європейській рамці забезпечення якості вищої освіти (ESG), де чітко прописано вимоги до оцінки освітніх установ, в Україні цей процес не має достатньо чітко визначених критеріїв і індикаторів.

Якщо йдеться про механізми контролю якості освіти, то їх недосконалість в Україні зумовлена кількома факторами, зокрема недостатнім узгодженням із європейськими практиками забезпечення прозорості та відкритості процедур перевірки. У європейській практиці акцент ставиться на створення системи зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти, що регулюється чіткими стандартами і вимогами. В Україні ж відсутня конкретика в визначенні індикаторів успішності навчання, зокрема в ЗУ «Про освіту» та ЗУ «Про ПЗСО». Це можна віднести до недоліків системи, що ускладнює процес оцінки результатів освітньої діяльності [11, с. 17].

Таким чином, для вдосконалення державного контролю за якістю освіти в Україні, необхідно:

1. Розробити чітко визначені механізми інтеграції освітніх технологій та вимог ринку праці в національну освітню систему, що відповідатимуть Європейській рамці кваліфікацій (EQF).

2. Підвищити прозорість і оперативність моніторингу і перевірок, зазначених у статті 25 ЗУ «Про освіту», а також конкретизувати індикатори, за якими оцінюється якість освіти в українських навчальних закладах.

3. Приділити більше уваги розробці та інтеграції європейських стандартів якості освіти, зокрема в контексті системи зовнішнього оцінювання, яка повинна включати чіткі критерії вимірювання результатів навчання, згідно з європейськими практиками.

Європейські країни часто використовують комплексні системи оцінки, де враховуються не лише академічні результати, але й розвиток соціальних, емоційних та життєвих навичок учнів. В Україні ж, хоча система зовнішнього оцінювання якості освіти розвивається, не вистачає системної роботи з моніторингу та зворотного зв'язку з усіма учасниками освітнього процесу.

Відсутність чіткої узгодженості між національним законодавством України та європейськими нормами в частині визначення стандартів для вчителів та їхніх кваліфікацій є важливою проблемою, яка потребує уваги. Зокрема, питання кваліфікацій вчителів врегульовано в кількох законах України, однак деякі положення потребують вдосконалення, щоб відповідати європейським стандартам.

Згідно з ЗУ «Про освіту», стаття 26 встановлює вимоги до кваліфікації педагогічних працівників, що передбачає обов'язкове підвищення кваліфікації. Проте, ця норма потребує більш чіткого визначення механізмів оцінки кваліфікації та сертифікації педагогів. В Україні відсутня чітка система визначення рівня кваліфікації вчителів, що було б аналогічно Європейській рамці кваліфікацій (EQF), яка забезпечує чіткі стандарти та рівні кваліфікацій, орієнтуючи на міжнародні вимоги.

Крім того, ЗУ «Про повну загальну середню освіту» у статті 59 встановлює, що вчителі повинні відповідати вимогам до кваліфікації, однак

Закон не містить достатньо конкретних норм щодо забезпечення постійного професійного розвитку вчителів. Це суперечить практикам, що застосовуються в європейських країнах, де підвищення кваліфікації є системним і перевіряється за допомогою спеціальних сертифікаційних органів. Наприклад, у країнах ЄС є чітко визначені професійні стандарти для вчителів, а також механізми сертифікації та акредитації, що гарантують відповідність педагогів до європейських вимог.

В Україні процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників є важливою частиною реформ, однак його ефективність залишається низькою через відсутність належної взаємодії між державними органами та освітніми установами, а також через недостатнє фінансування відповідних програм [134]. Європейські країни мають розвинену систему безперервної освіти для вчителів, що дозволяє постійно підвищувати їхню кваліфікацію та адаптувати до нових вимог, що стоять перед освітніми системами.

Таким чином, необхідно вдосконалити національну нормативно-правову базу в частині визначення кваліфікаційних стандартів для вчителів, орієнтуючи її на європейські практики та забезпечивши системний контроль за професійним розвитком педагогів.

Міжнародні акти та Цілі сталого розвитку (ЦСР) ООН є важливими орієнтирами для розвитку національних систем освіти. Зокрема, Ціль 4 ЦСР – «Забезпечити інклюзивну, рівну та якісну освіту і сприяти можливостям для навчання протягом усього життя для всіх» – визначає основні напрямки розвитку освіти в глобальному контексті [137]. Ця ціль передбачає забезпечення рівного доступу до освіти, зокрема для груп, які перебувають у ситуації вразливості, таких як діти з інвалідністю, бідні сім'ї та учні, що знаходяться в складних життєвих ситуаціях.

У свою чергу, міжнародні акти, такі як Конвенція ООН про права дитини та Декларація Пекінської платформи дій, підкреслюють необхідність інтеграції прав людини в освітні системи, що є основою для забезпечення

рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхнього соціального, економічного та культурного становища.

Відповідно до цих міжнародних документів, національні системи освіти мають адаптувати свої політики, нормативно-правову базу та освітні практики для досягнення визначених ЦСР. Це включає розвиток інклюзивної освіти, зменшення нерівності в освіті, а також інтеграцію цифрових технологій та інновацій у навчальний процес, що відповідає міжнародним зобов'язанням України у контексті ООН [134].

Загалом, Ціль 4 ЦСР передбачає досягнення таких ключових показників: забезпечення безперервного навчання протягом усього життя, підвищення рівня грамотності та чисельних навичок серед дітей, підготовку молоді та дорослих до сучасних вимог ринку праці, а також посилення доступу до освіти для осіб з обмеженими можливостями та тих, хто опинився в складних життєвих обставинах. Відповідно до цієї Цілі, основною метою є покращення доступу до якісної освіти на всіх її етапах, а також розвиток системи освіти, що відповідає сучасним викликам, зокрема в умовах технологічних змін та глобалізації.

Україна, як країна, що підписала і підтримала прийняття Цілей сталого розвитку ООН, активно працює над інтеграцією глобальних стандартів і принципів до національної освітньої системи. Важливими кроками на цьому шляху стали реалізація ряду законів і програм (Програма «Інклюзивна освіта: рівень свідомості, рівень можливостей»; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року; Державна програма розвитку освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я; Програма цифровізації освіти), що відповідають міжнародним вимогам. Наприклад, прийняття Закону України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту» передбачає закріплення принципів доступності та інклюзивності освіти, що є важливими аспектами Цілі 4. Одним із основних положень законодавства є забезпечення рівних можливостей для всіх учнів незалежно від їх соціального чи фізичного статусу, що кореспондується з міжнародними зобов'язаннями

України щодо подолання освітніх бар'єрів (ст. 6, ч. 1 Закону України «Про освіту», ст. 5 Закону України «Про повну загальну середню освіту»).

Однак, при всіх досягненнях, на шляху реалізації Цілі 4 в Україні все ще існують певні прогалини. Зокрема, однією з проблем залишається недостатня інтеграція принципів інклюзивної освіти, особливо для дітей з особливими освітніми потребами. Хоча в Україні є програми, такі як Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти та Програма підтримки дітей з обмеженими можливостями, доступ до таких програм часто залишається обмеженим, що створює нерівні умови для розвитку дітей в різних регіонах країни. Потребують удосконалення також методи оцінки якості освіти, зокрема Моніторинг результатів навчання та оцінка ефективності освітніх програм, що на сьогодні є неповними в частині врахування індивідуальних освітніх потреб учнів і не завжди відповідають сучасним вимогам, таким як адаптація до потреб цифрової ери та інтеграція компетенцій для життя, визначеним міжнародними стандартами, зокрема Європейськими стандартами оцінки якості освіти (EQAVET) та Цілями сталого розвитку ООН.

Ще одним важливим напрямком є цифровізація освіти. На сьогодні в Україні активно впроваджуються цифрові технології, згідно з Програмою цифровізації освіти та Законодавством щодо електронного навчання, однак рівень цього впровадження не завжди є достатнім, що вказує на недостатню інфраструктуру для забезпечення рівного доступу до цифрових ресурсів, зокрема для дітей з сільських і віддалених районів. Цифровий розрив залишається проблемою, яка обмежує можливості учнів і вчителів щодо доступу до сучасних освітніх матеріалів і технологій [134].

З огляду на сучасні тенденції розвитку освіти, відсутність чітко визначеного механізму інтеграції сучасних освітніх технологій у національну систему освіти можна вважати недоліком. Закон України «Про освіту», зокрема стаття 3 (освітні принципи), передбачає адаптацію освітнього процесу до нових викликів, однак в ньому не прописано конкретних кроків щодо інтеграції технологій і практик, що відповідають вимогам глобального ринку

праці. Це суперечить європейським вимогам щодо розвитку кваліфікаційних систем, які акцентують увагу на необхідності перегляду освітніх програм з огляду на технологічні зміни та попит на кваліфікації, що відповідають вимогам ринку праці. Наприклад, у пункті 3 статті 13 ЗУ «Про ПЗСО» згадано про «відповідність освітніх програм національним стандартам», але відсутнє посилання на кваліфікаційні стандарти EQF або механізми їх впровадження.

В Україні нормативно-правове забезпечення освіти має низку прогалин порівняно з європейськими стандартами. Зокрема, недостатньо деталізованим залишається інтегрування інклюзивної освіти в загальну систему, що ускладнює створення рівних можливостей для всіх учнів. Автономія навчальних закладів обмежена централізованим управлінням, що зменшує гнучкість у прийнятті рішень. Кваліфікаційні вимоги до вчителів не завжди передбачають обов'язкове підвищення кваліфікації за міжнародними стандартами. Фінансування освіти зосереджено переважно на централізованому рівні, що обмежує ініціативи місцевої влади. Крім того, стримує розвиток якісної освіти в Україні відсутність системної інтеграції міжнародних освітніх стандартів та механізмів оцінювання, зокрема за моделлю PISA (табл.1.2).

Таблиця 1.2

Порівняльний аналіз нормативно-правового забезпечення України
та ЄС: прогалини в законодавстві України

Напрямок	Нормативно-правові документи		Прогалини в українському нормативно-правовому забезпеченні
	Європа	Україна	
Інклюзія	Стратегія «Європа 2020»: рівний доступ до якісної освіти для всіх.	Закон України «Про освіту», стаття 19: доступ до освіти для осіб з особливими освітніми потребами.	Відсутні детальні механізми фінансування та навчання вчителів та зазначені норми частково регулюються постановами КМУ (наприклад, Постанова № 88 від 2017 р. «Про організацію інклюзивного навчання»).

Продовження табл. 1.2

			Впроваджені зміни до фінансування інклюзивної освіти за рахунок субвенції потребують аналізу
Автономія закладів освіти	Децентралізація в стратегії «Європа 2020»: підвищення ефективності управління.	Закон України «Про ПЗСО», стаття 38: заклади освіти самостійно формують програми, штатний розпис і кошториси.	Відсутня чітка система контролю за якістю управлінських рішень, що може призвести до непрозорого розподілу фінансування між закладами загальної середньої освіти (ЗЗСО).
Кваліфікаційні рамки	Європейська рамка кваліфікації (EQF): інтеграція стандартів ринку праці та компетентностей учнів.	Національна рамка кваліфікації (НРК) (2011): відповідність освітніх рівнів.	Останні зміни до НРК спрямовані на зближення з ринком праці, але адаптація змісту освіти недостатня, особливо в контексті дисциплін STEM та цифрових компетенцій.
Моніторинг якості освіти	Європейська система забезпечення якості середньої освіти базується на принципах циклічного управління якістю, використання міжнародних стандартів оцінювання (PISA, EQAVET) та механізмів зовнішнього моніторингу (SICI, SELFIE).	Закон України «Про освіту», стаття 25: Державна служба якості освіти (ДСЯО) відповідає за моніторинг та оцінку.	В Україні запроваджено моніторинг PISA, але національні показники якості освіти (ДСЯО) не завжди відповідають реальності, що унеможливорює порівняння динаміки розвитку.
Освітні технології	EQF: інтеграція сучасних освітніх технологій і відповідність змісту освітніх вимог ринку праці.	Закон України «Про освіту», стаття 3: адаптація до нових викликів, але без конкретних механізмів.	Відсутність конкретних механізмів впровадження цифрових технологій у навчальний процес (Selfie, цифрові компетентності вчителів). Реальний вплив останніх державних програм цифровізації освіти на ЗЗСО ще не оцінено.

Продовження табл. 1.2

Фінансування освіти	Програма «Еразмус+»: підтримка інновацій, обмін досвідом, фінансування співпраці між країнами.	Загальні положення у законах «Про освіту» та «Про ПЗСО», без деталізації механізмів підтримки інклюзії чи розвитку інноваційних програм.	Фінансування інклюзивної освіти здійснюється через цільові субвенції, але їх недостатньо для забезпечення потреб усіх ЗЗСО. В Україні немає програми на зразок Erasmus+ для підтримки освітніх інновацій.
Управління на місцевому рівні	Принцип субсидіарності в стратегії «Європа 2020»: передача повноважень місцевим органам з відповідною відповідальністю.	Стаття 70 ЗУ «Про освіту»: визначення повноважень громадського самоврядування та державно-громадського управління у сфері освіти без деталізації.	Відсутня чітка деталізація механізмів залучення громадськості, оцінки їх пропозицій, прозорості та законності в процесі прийняття управлінських рішень, що заперечує ефективне здійснення громадського контролю та взаємодії органів управління та закладів освіти.

Джерело: узагальнено автором на основі [11; 85; 86; 88; 117; 119; 121; 122; 123; 134; 137]

Для ефективної інтеграції української освітньої системи в європейський простір необхідно комплексне доопрацювання законодавства, що передбачатиме конкретні механізми контролю, фінансування та впровадження новітніх освітніх підходів.

У публічному управлінні загальною середньою освітою в Україні важливим є дотримання чинного законодавства, зокрема Конституції України, Закону «Про освіту» та Закону «Про повну загальну середню освіту», які визначають основи функціонування закладів освіти та забезпечення якості освіти. Проте на практиці органи управління освітою часто орієнтуються не лише на закони, а й на підзаконні акти, які можуть не повністю відповідати законодавству або дублювати його, створюючи правові колізії. Це може призвести до неузгодженості між національними стандартами та їх застосуванням, що потребує постійного вдосконалення механізмів правового контролю та адаптації законодавчої бази.

З огляду на зазначені виклики необхідно вдосконалити нормативно-правову базу, усунувши правові колізії та забезпечивши узгодженість між нормами законодавства та їх реалізацією (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Напрями вдосконалення законодавства публічного управління
загальною середньою освітою України в контексті євроінтеграції

Закон	Напрямок	Рекомендації
ЗУ «Про освіту», стаття 19, 22	Інклюзивна освіта	Розробити механізми фінансування з урахуванням оновлених бюджетних програм та закріпити посилення на них у статті 19 ЗУ «Про освіту».
		Запровадити обов’язкові програми підготовки вчителів для роботи в інклюзивному середовищі (зміни до статей 19 та 22).
		Посилити контроль за ефективністю використання коштів, виділених на інклюзивну освіту, розглянути можливість перенаправлення коштів на покращення матеріально-технічного забезпечення (інклюзія).
ЗУ «Про повну загальну середню освіту», стаття 38	Управління автономією	Установити чіткі механізми контролю за управлінськими рішеннями у пункті 3 статті 38 ЗУ «Про ПЗСО».
		Впровадити систему оцінювання ефективності управління закладами освіти за європейськими стандартами (SICI, SELFIE).
ЗУ «Про повну загальну середню освіту», стаття 13	Інтеграція освітніх технологій	Внести зміни до статті 13 ЗУ «Про ПЗСО», враховуючи вимоги EQF та цифрової трансформації освіти.
		Розробити прозорі та об’єктивні критерії оцінювання інноваційних освітніх програм і технологій, які враховують актуальні вимоги цифрової освіти та запити ринку праці.
ЗУ «Про освіту», стаття 25	Контроль якості освіти	Розширити положення статті 25 Закону «Про освіту», передбачивши відкритість та прозорість контролю за діяльністю закладів освіти.
		Впровадити чіткі показники оцінки навчальних закладів відповідно до ESG з урахуванням результатів незалежних аудитів якості освіти.
ЗУ «Про освіту», стаття 70	Децентралізація управління	Доповнити статтю 70 ЗУ «Про освіту», конкретизуючи взаємодію між центральними та місцевими органами влади.
		Забезпечити систему державних субсидій, грантів та програм партнерства для місцевих громад, спрямованих на реалізацію освітніх реформ та покращення управління ЗЗСО. Запровадити механізми фінансового стимулювання інноваційних освітніх ініціатив на місцевому рівні шляхом співфінансування та залучення міжнародної допомоги.

Джерело: складено автором

Аналіз законодавства України у сфері публічного управління загальною середньою освітою в контексті євроінтеграції показав наявність низки прогалин, що гальмують ефективне впровадження реформ. Зокрема, залишається невирішеною проблема фінансування інклюзивної освіти та підготовки вчителів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Відсутність чітких механізмів контролю за прийняттям управлінських рішень та розподілом фінансування створює ризики неефективного використання ресурсів. Неповна адаптація Національної рамки кваліфікацій до європейських стандартів уповільнює інтеграцію освітньої системи з ринком праці.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку ефективних механізмів фінансування інклюзивної освіти, удосконалення нормативно-правового забезпечення автономії закладів загальної середньої освіти, адаптацію освітніх стандартів до вимог ринку праці, створення комплексної системи моніторингу якості освіти на основі європейських практик.

Висновки до розділу 1

У результаті аналізу сучасного стану наукової розробки проблеми реформування публічного управління загальною середньою освітою в країнах Європейського Союзу було систематизовано ключові підходи до трансформації освітніх систем у межах європейської інтеграції. Особливу увагу приділено децентралізації, розширенню автономії шкіл, підвищенню фінансової відповідальності та забезпеченню якості освіти.

Узагальнено наукові позиції щодо типології європейських моделей публічного управління освітою, які умовно поділяються на англосаксонську, французьку, німецько-австрійську та змішану. Ідентифіковано провідні тренди, серед яких посилення автономії закладів освіти, цифровізація, розвиток м'яких навичок (soft skills), формування підзвітності та мережевих моделей управління. Проаналізовано адаптаційний потенціал європейських

моделей у контексті трансформації української освітньої системи з урахуванням особливостей пострадянського простору. Встановлено відсутність цілісного наукового бачення щодо можливостей адаптації зазначеного досвіду до українських умов, що свідчить про наявність науково-практичної прогалини. У зв'язку з цим визначено потребу в подальших дослідженнях, орієнтованих на адаптацію європейських управлінських підходів до національного контексту, удосконалення правового забезпечення інклюзивної освіти, аналіз ефективності фінансових механізмів на місцевому рівні, оцінку впливу державно-приватного партнерства, вивчення ролі міжнародних освітніх програм у розвитку кадрового потенціалу та розробку індикаторів для моніторингу результатів реформ. Загалом проведене дослідження сформувало наукове підґрунтя для подальшого комплексного аналізу механізмів адаптації європейського досвіду до української системи управління освітою. Здійснено ґрунтовний науково-теоретичний аналіз концептуальних засад реформування публічного управління в сфері загальної середньої освіти.

Описано та систематизовано ключові поняття, що становлять теоретичну основу дослідження, зокрема такі як «реформа», «реформа публічного управління», «реформа публічного управління загальною середньою освітою». Проаналізовано сучасну систему управління освітою в Україні з урахуванням її організаційної структури, функціонального наповнення та відповідності національним і міжнародним стандартам. У центрі уваги перебували суб'єкти освітнього управління, об'єкти впливу та чинне законодавче регулювання. Проведено порівняльний аналіз підходів до тлумачення поняття «реформа» у вітчизняній та зарубіжній науці, на основі праць українських і західних дослідників. Узагальнено основні характеристики реформ, серед яких поступовість, централізованість, інноваційність, правове забезпечення, наявність моніторингу та залучення громадськості. Розглянуто особливості освітньої реформи як окремого напрямку публічного управління, що охоплює стратегічний, політико-

адміністративний і соціальний виміри. Систематизовано наукові підходи до розмежування понять «державне управління», «публічне управління» та «державно-громадське управління», з виокремленням основних відмінностей. Запропоновано інтеграційну модель публічного управління освітою, що передбачає взаємодію держави, громадянського суспільства, міжнародних організацій і приватного сектора. Описано еволюцію відповідної термінології, уточнено зміст ключових понять. Виокремлено основні принципи ефективного управління: законність, демократичність, колегіальність, баланс традиційних і новітніх підходів. Обґрунтовано необхідність трансформації системи управління освітою під впливом цифровізації, глобалізації, децентралізації та соціальних трансформацій. У межах аналізу наукових позицій з проблем реформування загальної середньої освіти окреслено багатоаспектність цього процесу. На підставі критичного огляду джерел сформульовано авторське визначення поняття «реформування публічного управління загальною середньою освітою» як складного процесу, що включає організаційні, правові, фінансові, соціальні й культурні зміни. Сформовано аналітичну платформу для подальших досліджень у сфері вдосконалення публічного управління освітою.

У межах правового аналізу реформування публічного управління загальною середньою освітою в умовах євроінтеграції здійснено комплексне вивчення українського та європейського освітнього законодавства з метою виявлення відповідностей, невідповідностей і прогалин. Розкрито зміст ключових європейських документів, які впливають на реформування систем освіти держав-членів ЄС, а також проаналізовано їхній вплив на формування трансформаційних орієнтирів в українській освіті. Досліджено національні законодавчі акти, зокрема закони України у сфері освіти, з погляду відповідності європейським принципам інклюзивності, автономії закладів, децентралізації управління та розвитку компетентнісного підходу. Проведено порівняльний аналіз окремих статей національного законодавства з положеннями стратегічних документів ЄС, що дало змогу окреслити як

позитивні тенденції, так і наявні суперечності. Виокремлено основні недоліки правового регулювання, зокрема у сфері забезпечення інклюзії, чіткого механізму контролю за управлінськими рішеннями, відповідності освітніх програм потребам ринку праці, інтеграції цифрових інструментів, ефективності інституцій якості освіти. Узагальнено чинники, які ускладнюють впровадження європейських практик в українське законодавче поле. Аргументовано доцільність законодавчого удосконалення, що передбачає розробку механізмів впровадження інновацій, підвищення прозорості управлінських процедур, уточнення функцій органів місцевої влади відповідно до принципу субсидіарності. Проведено також критичний аналіз причин виникнення правових колізій і суперечностей між базовими та підзаконними нормативними актами. Для ілюстрації розбіжностей між європейською та українською моделями освітнього управління побудовано порівняльну таблицю, що дозволяє виявити точкові сфери невідповідності. У результаті сформульовано низку практичних рекомендацій щодо вдосконалення законодавства у сфері освіти, які базуються на принципах інклюзивності, цифровізації, фінансової ефективності та європейських підходах до оцінювання якості освіти.

Основні результати, отримані в розділі 1, опубліковані в працях [5; 8; 9; 10].

Список використаних джерел до розділу 1

1. Адобаш В. В. Модернізація навчального процесу в умовах реформування шкільної освіти в 1985–1991 роках. *Етнічна історія народів Європи*. 2024. № 72. С. 105–111.
2. Андреев А. В. Сфера освіти як об'єкт публічного адміністрування. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2015. № 3. С. 146–151.

3. Андрійчук Н. М., Динович А. В. Сучасна система освіти Скандинавських країн у контексті інклюзивного підходу. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 2. С. 112–121. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-16>.
4. Баштанник В. В. Кудрявцева М. В. Реформа децентралізації як сучасний концепт державотворення. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2020. № 2. С. 17–24.
5. Баштанник В. В. Організаційні засади формування інтегрованих систем публічного управління як основи процесу реформування державного управління. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2020. № 1. С. 5–12.
6. Баштанник В. В., Рагімов Ф. В. Еволюція інститутів публічного управління в контексті загальноєвропейського політичного тренду. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2019. № 3. С. 28–34.
7. Березівська Л. Д. Реформування загальної середньої освіти в Україні у XX столітті крізь призму джерелознавства: наук.-допом. бібліогр. покажч. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2019. 251 с.
8. Березівська Л. Д. Реформування змісту загальної середньої освіти в незалежній Україні в напрямі національної самоідентифікації (1991–2002 роки): історико-джерелознавчий аспект. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 33(2). С. 9–15.
9. Березівська Л. Реформування шкільної освіти України в умовах державотворення (початок 90-х років XX ст.). *Молодь і ринок*. 2011. № 6. С. 17–21.
10. Белова В. В. Система управління середньою освітою в Англії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2021. 238 с.
11. Белова Л. О., Бульба В. Г., Поступна О. В. Стан і проблеми здійснення управління якістю освіти та освітньої діяльності в Україні:

експертне оцінювання. *Теорія та практика державного управління: зб. наук. пр.* Харків: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2018. № 2(61). С. 8–18.

12. Бирка М. Ф. Реформування сучасної загальної середньої освіти: основні акценти і концепти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2022. № 82. С. 91–98.

13. Божинський В. С. Державне регулювання загальної середньої освіти в Україні як складова євроінтеграційного процесу. *Освітня аналітика України: загальна середня освіта.* 2024. № 6(32). С. 93–106.

14. Бородін Є.. Запровадження єдиної інформаційної системи в контексті реформування публічного управління соціальною сферою. *Аспекти публічного управління.* 2021. №9 (1). С. 5 – 10. <https://doi.org/10.15421/152151>

15. Бульба В. Г., Поступна О. В. Підготовка магістрів публічного управління та адміністрування: питання підвищення ефективності. *Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. пр.* Харків: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2016. Вип. 1(49). С. 143–148.

16. Бурховецька Г. В. Децентралізація управління шкільною освітою. *Зб. наук. пр. Донецького державного університету управління. Сер.: Державне управління.* 2014. Т. 15. Вип. 291. С. 287–297.

17. Василь Кремень: «Біла книга національної освіти України – перший крок до започаткування традиції періодичного моніторингу, прогнозування тенденцій і проектування практичних заходів у контексті реформування вітчизняної сфери освіти»: інтерв'ю для «РШ» / підгот. А. Пугач. *Рідна школа.* 2009. № 11. С. 3–6.

18. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія й сучасність : моногр. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 340 с.

19. Вознюк В. С. Нові підходи до управління школою за умов реформування освітньої галузі. *Педагогічний пошук.* 2018. № 2. С. 11–15.

20. Вознюк Л., Мартиненко О. Особливості управління інноваційними процесами в умовах реформування шкільної освіти. *Нова педагогічна думка.* 2020. № 1. С. 12–16.

21. Вольська О. М. Публічне управління як системне явище в сучасному суспільстві. *Таврійський науковий вісник. Сер.: Економіка*. 2020. № 3. С. 15–20.
22. Вороніна М. А. Законодавство про освіту та вищу освіту: колізії між окремими актами тлумачення у правозастосовній практиці. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. № 2(5). С. 75–81.
23. Гавриленко К. М., Юхно І. В., Баштанник В. В. Формування адміністративного простору реалізації публічно-управлінської діяльності в умовах конституційних змін в Україні. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. № 2. С. 7–12.
24. Гаєвська Л. А., Шульга Н. Д. Досвід Європейського Союзу щодо формування й реалізації освітньої політики як головного важеля соціально-економічного розвитку країн. *Вісник післядипломної освіти. Сер.: Управління та адміністрування*. 2017. Вип. 4–5. С. 9–22.
25. Ганущин С. Перспективи реформи публічного управління у контексті сучасних демократичних трансформацій. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Сер.: Політичні науки та публічне управління*. 2022. № 3(63). С. 13–18.
26. Гапон В. В., Барабаш О. А., Читаєва К. Г. Вплив євроінтеграційних процесів на перспективи реформування фінансової системи у сфері загальної середньої освіти України. *Освітня аналітика України*. 2022. № 4. С. 98–117.
27. Гаращук К. В. Значення британського досвіду структурного реформування системи загальної середньої освіти для українського шкільництва. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. № 3. С. 67–72.
28. Глушко О. З. Інтеграція загальної середньої освіти України в європейський освітній простір: законодавчий вимір. *Діалог культур у Європейському освітньому просторі* : зб. матеріалів ІХ міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 10 травня 2024 р. Київський національний університет технологій та дизайну, 2024. С. 180–182.

29. Глушко О. Стратегічний та законодавчий рівні реформування змісту шкільної освіти на компетентнісних засадах у країнах ЄС. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 45–58.
30. Горішна Н. М. Інклюзивна освіта: підходи до розуміння та виклики розвитку. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2020. Т. 162. № 6. С. 23–29.
31. Гребя І., Леврінц М. Міжнародний досвід реалізації інклюзивної освіти на прикладі країн Європи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2022. № 29. С. 81–86. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264259>
32. Гриневич Л. Концептуальні ідеї реформи «Нова українська школа» у світлі української педагогічної думки. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 98–111.
33. Денисюк О. Я. та ін. Реформа НУШ як складова інтеграції української освіти в європейський освітній простір. *Освітня аналітика України*. 2022. Т. 4. С. 84 – 97.
34. Денисюк О. Я., Титаренко Н. В. Ризики та виклики реформування загальної середньої освіти (НУШ). *Освітня аналітика України*. 2021. № 4. С. 76–88.
35. Деревянко Т. Реформування загальної середньої освіти в зарубіжних країнах другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. на сторінках періодичних видань. *Науково-педагогічні студії*. 2024, № 3(3). С. 56–64. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2019-3-56-64>
36. Дехтярьова І. О. Децентралізація та демократизація управління вищою освітою у Чеській Республіці. *Актуальні проблеми державного управління*. 2015. № 2. С. 184–192.
37. Джурило А. П. Актуальні проблеми управління освітніми системами у зарубіжжі: централізація і децентралізація. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4. С. 170–178.

38. Джурило А. П. Національний вимір трансформацій шкільної освіти. *Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї* / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ, 2021. С. 58–110.
39. Дьоміна І. О. Державно-приватне партнерство як механізм розвитку сфери освіти в Україні в умовах децентралізації та глобалізації. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Сер.: Державне управління*. 2021. Т. 32. № 71. С. 52–58.
40. Єрмоленко А. Концепт раціональності в соціології Макса Вебера та його вплив на сучасні соціальні науки. *Філософська думка*. 2021. № 1. С. 37–56. <https://doi.org/10.15407/fd2021.01.037>.
41. Жукова І. Наукові позиції щодо сутності загальної середньої освіти. *Наукові перспективи (Naukovi perspektivi)*. 2023. № 7(37). С. 764–776.
42. Жукова І. Нормативно-правовий підхід до розгляду формування теоретичних аспектів державної політики щодо загальної середньої освіти. *Успіхи і досягнення у науці*. 2024. № 6(6). С. 81–91.
43. Загородня А. Реформування середньої освіти в добу незалежності: система профільного навчання старшої школи. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 3. С. 17–20.
44. Засекіна Т., Тишковець М. Від «стандарту змісту» до «стандарту результатів» – концептуальні засади реформування загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 4. С. 134–141.
45. Застава І. В. Демократизація суспільства як основа демократизації влади: теоретико-методологічні підходи. *Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки*. 2020. Т. 2. № 1–18. С. 82–91. <https://doi.org/10.34142/24130060.2019.18.2.08>.
46. Іваницька О. Науково-освітня співпраця Європейського союзу та України. *New pedagogical thought*. 2023. Т. 113. № 1. С. 3–8.
47. Кіфоренко О. В. Галузеве спрямування поняття «публічне управління». *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. № 3. С. 42–46.

48. Кіфоренко О. Поняття публічного управління: історичний генезис. *Таврійський науковий вісник. Сер.: Публічне управління та адміністрування*. 2022. № 3. С. 30–36. <https://doi.org/10.32851/tnv-pub.2021.3.5>.
49. Книшик С. І. Адаптація європейських принципів управління загальною середньою освітою в Україні. *Ефективність державного управління*. 2016. № 1–2(1). С. 69–77.
50. Книшик С. І. Становлення системи державного управління загальною середньою освітою в Україні на засадах європейських стандартів. *Державно-управлінські студії*. 2017. № 1. URL: <https://surl.li/uivtzy>.
51. Концепція державного стандарту загальної середньої освіти в Україні. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1996. № 17/18. С. 2–11.
52. Корицька О. І., Ковальчук, В. О. Трансформація загальної середньої освіти в Україні: виклики та перспективи в умовах довоєнних реформ і повномасштабного вторгнення. *Проблеми сучасних трансформацій. Сер.: Економіка та управління*. 2025. № 17. <https://doi.org/10.54929/2786-5738-2025-17-07-01>.
53. Корнієвський С. Сучасні тенденції у сфері наукових досліджень публічного управління регіональним розвитком. *Аспекти публічного управління*. 2024. Т. 12. № 1. С. 135–141.
54. Косенчук Ю. Теоретичні аспекти реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. № 37. С. 82–87.
55. Кремень В. Г. Зasadничі положення державної освітянської політики. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2000. № 1. С. 6–10.
56. Кремень В. Г. Зміст освіти й дидактична стратегія. *Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми перспективи)*. Київ, 2003. С. 47–58.
57. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.

58. Кучер О. А. Міжнародний досвід упровадження дуальної освіти. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2023. № 2. С. 70–82.
59. Лалак Н. В., Граб М. В. Сучасні тенденції реформування системи освіти Норвегії. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Сер.: Педагогіка та психологія: зб. наук. пр.* / Ред. кол.: Пазюра Н. В. (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2020. Вип. 1(11). С. 229–232.
60. Лахижа М. І. Проблеми публічного управління модернізацією вищої освіти та науки в Польщі. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: право, публічне управління та адміністрування*. 20204. №13. <https://doi.org/10.54929/2786-5746-2024-13-02-03>.
61. Легеза Є. О., Манжула А. А. Імплементация зарубіжного досвіду щодо надання публічних послуг у вітчизняне законодавство України як один із напрямків реформування освіти. *ScienceRise. Juridical Science*. 2017. № 2. С. 45–49.
62. Лобода С. Рецензія на рукопис хрестоматії «Антологія текстів з реформування змісту загальної середньої освіти в Україні (1991–2017)». *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2023. № 1. С. 184–186.
63. Локшина О. І. Стратегічні орієнтири міжнародних організацій у галузі освіти. *Український педагогічний журнал*. 2019. Т. 2. С. 5–14.
64. Локшина О. І. та ін. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США : моногр. Київ, 2018. 192 с.
65. Локшина О. Політика Європейського союзу у галузі освіти і навчання: цілі, пріоритети, ініціативи. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 4. С. 5–17.
66. Локшина О. Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 рр., як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 5–17.
67. Локшина О. та ін. Підтримка ЄС інтеграції українських дітей і молоді в системи освіти держав-членів в умовах війни РФ проти України:

стратегічні орієнтири та успішні практики. *Український педагогічний журнал*. 2022. №. 3. С.°6 – 19.

68. Локшина О. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу: роздуми для України. *Рідна школа*. 2015. № 1–2. С. 13–18.

69. Лопушинський І. П., Ковнір О. І. Європейський та світовий досвід реформування освіти в процесі децентралізації влади. *Педагогічний альманах*. 2017. № 33. С. 230–237.

70. Лопушинський І. П., Ковнір О. І. Стан та перспективи реформування освіти в умовах децентралізації влади в Україні. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електронне наукове фахове видання Херсонського національного технічного університету*. 2017. № 1. URL: <http://el-zbirn-du.at.ua/>.

71. Любченко Н. В. Інноваційна компетентність керівників закладів у контексті інноваційних проєктів щодо реформування загальної середньої освіти. *Вісник післядипломної освіти. Сер.: Педагогічні науки*. 2023. № 26. С. 179–198.

72. Максименко О. О. Децентралізація в освіті європейських країн: досвід Норвегії. *Український педагогічний журнал*. 2021. Т. 4. С. 77–87.

73. Максименко О. О. Проблема управління шкільною освітою у науковому полі Норвегії. *Український педагогічний журнал*. 2023. Т. 3. С. 37–53.

74. Марой К. та Понс Х. Реконцептуалізація траєкторій освітньої політики в глобалізованому світі: уроки багаторівневого порівняння підзвітності у Франції та Квебеку. *Порівняльна освіта*. 2021. № 57(4). С. 560–578. <https://doi.org/10.1080/03050068.2021.1981714>.

75. Мартиненко Л. А. Інноваційний потенціал реформ освіти сучасної Великої Британії для України. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації*: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. 17 квіт. 2024 р. м. Дніпро : Дніпро, 2024. С. 37–43.

76. Мартиненко Л. А. Тенденції розвитку освіти у Великій Британії. *Actual Problems in the System of Education General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*. 2024. Р. 345–357. DOI: 10.18372/2786-5487.1.18750.
77. Мізевич О. В., Кириченко С. І., Кириченко І. І. Стратегічні підходи органів публічного управління до запровадження освітніх траєкторій соціального підприємництва. *Освітня аналітика України*. 2024. № 3(29). С. 5–15.
78. Назаренко О. В. Проблеми сучасної системи шкільної освіти Німеччини. *Діалог культур у Європейському освітньому просторі*: зб. матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 12 трав. 2020 р. / упор. С. Є. Дворянчикова. Київ : КНУТД, 2020. С. 116–120.
79. Непокупна Т., Шевченко Б., Долгов В. Концепція «творчого руйнування» Й. Шумпетера як методологічна основа формування економічної політики інноваційного розвитку. *Молодий вчений: наук. журн.* 2020. № 12.1 (88.1). С. 35–38.
80. Норт Д. Інституції, інституційна зміна та функціонування економік / пер. з англ. І. Дзюба. Київ : Основи, 2000. 198 с.
81. Пархоменко-Куцевіл О. І. Реформування системи публічного управління як основа розвитку сучасного українського суспільства. *Публічне управління та місцеве самоврядування*. 2020. № 2. С. 64–69.
82. Паховська А. П., Русіна Ю. О. Інноваційна економіка та нова теорія зростання. *Modern problems of science, education and society*. Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference. Kyiv, Ukraine. 2023. С. 1069–1072.
83. Поступна О. В. Публічне управління регіональними освітніми системами в Україні : моногр. Харків : ТОВ «Оберіг», 2021. 400 с.
84. Про місцеве самоврядування в Україні : Закон України від 21 трав. 1997 р. № 280/97-ВР: станом на 5 бер. 2025 р. URL: <https://surl.lu/tmhjtk>.

85. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII: станом на 15 лист. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>.

86. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січ. 2020 р. № 463-IX. Дата внесення змін від 17 лист. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.

87. Просіна О. В. Реформування освіти: професійна трансформація педагогічних працівників у контексті війни та поствоєнного періоду. *Вісник післядипломної освіти. Сер.: Педагогічні науки*. 2023. № 26. С. 199–214.

88. Раков С. А. Якість освіти України за результатами PISA–2018 і проєкт ОЕСР «майбутнє освіти і компетентностей 2030». *Освітня аналітика України*. 2020. № 2. С. 99–114.

89. Решота О. А. Особливості розвитку публічного управління в Україні: сучасні тенденції та проблеми. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2020. № 3. DOI: 10.32702/2307-2156-2020.3.37.

90. Романько І. І. Досвід реформування національної системи освіти та його використання в сучасній Україні: історіографія питання. *Науковий вісник Львівської академії. Сер.: Педагогічні науки*. 2017. № 2. С. 96–105.

91. Сахарова К. Organizational mechanism for managing the development of intellectual potential of the region in the context of ensuring sustainable development. *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2025. №. 33. С. 98 – 104.

92. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.). Суми : Козацький вал, 2004. 500 с.

93. Сисоєва С. О. Освітнологічний зміст освітніх реформ. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : моногр. / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. Київ : Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. С. 133–151.

94. Сиченко В. В., Волошка Є. М. Публічне управління фаховою передвищою освітою: обґрунтування ключових дефініцій. *Таврійський*

науковий вісник. Сер.: Публічне управління та адміністрування. 2023. № 3. С. 60–66. <https://doi.org/10.32782/tnv-pub.2023.3.8>.

95. Сиченко В. В., Хитько М. М., Хитько М. О. Використання форсайту для стратегічного планування розвитку освіти в умовах її системних змін. *Публічне управління та митне адміністрування*. 2020. № 2(25). С. 152–157.

96. Соколова Е. Т. Система інноваційних форм менеджменту як механізм регулювання публічного управління освітою. *Таврійський науковий вісник. Сер.: Публічне управління та адміністрування*. 2022. № 1. С. 73–79. <https://doi.org/10.32851/tnv-pub.2022.1.10>.

97. Супрун В. В. Публічне управління інноваційним розвитком освітньої галузі України. *Вісник післядипломної освіти. Сер.: Соціальні та поведінкові науки*. 2022. № 22. С. 277–306.

98. Терещенко Г. М. Реформування системи освіти України в контексті євроінтеграції. *Освітня аналітика України*. 2024. № 6(32). С. 40–50.

99. Ткачова Н. М., Казанська О. О. Інноваційний інструмент публічного управління в сфері освіти. *Публічне управління для сталого розвитку: виклики та перспективи на національному та місцевому рівнях* : зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. 21–22 травня 2020 р. Маріуполь. Маріуполь-Київ, 2020. С. 245–249.

100. Ткачова Н. Напрями публічної політики щодо розвитку сфери інтернаціоналізації освіти. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 10(16). С. 295–305. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-10\(16\)-295-305](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-10(16)-295-305).

101. Томахів В., Качуровський О. Концептуальні засади дослідження демократичних трансформаційних процесів. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2024. № 47. С. 140–144. <https://doi.org/10.32782/apfs.v047.2024.25>.

102. Хоменко Н. М., Янковська О. В. Середня освіта в УРСР від Другої світової війни до руйнації СРСР. *Енциклопедія історії України: Додатковий том. Кн. 1: НАН України. Інститут історії України. «Наукова думка», 2021. 773 с.*

103. Чикаренко І. А., Маматова Т. В. Смарт-спеціалізація в рамках реформованої Політики згуртованості Європейської Комісії: нові пріоритети та виклики. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. №. 6. С. 91 – 99.

104. Чубінська Н. Характеристика сучасної сутності поняття «публічне управління у сфері освіти». *Публічне управління та адміністрування в Україні. Секція: теорія та історія публічного управління*. 2021. № 23. С. 7–10. <https://doi.org/10.32843/pma2663-5240-2021.23.1>.

105. Шевченко М. М., Сімахова А. О. Деякі аспекти реформування загальної середньої освіти в Україні у контексті концепції Нової української школи. *Освітня аналітика України*. 2022. № 1. С. 67–79.

106. Шихненко К. І. Розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці США (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2015. 322 с.

107. Шиян Р. Децентралізація освіти у Польщі: досвід для України. URL: <https://surl.li/bcxeeek>.

108. Шлапко Т. Філоненко С., Ковалевський М., Гриб А. Міжнародний досвід правового регулювання інклюзивної освіти. *Електронне наукове видання «Аналітично-порівняльне правознавство»*. 2021. № 3. С. 79–85.

109. Шоробура І. М. Принципи державно-громадського управління освітою як основного напрямку демократизації освітньої політики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Т. 70. С. 61–66.

110. Шпарик О. М. Інтеграція шкільних систем у Європейському Союзі: сучасні тенденції. *Український педагогічний журнал*. 2024. Т. 3. С. 41–51.

111. Шпарик О. Поняття «освітній розвиток» та «реформування освіти» у сучасному науковому дискурсі України та Китаю. *Український Педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 38–49. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-38-49>.

112. Юрченко В. І., Гриценко Л. І. Реформування освіти в Україні: проблема сприйняття і довіри громадськості. *Вісник психології і педагогіки*.

Матеріали круглого столу «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій: підсумки IV етапу експерименту» (13 червня 2019 року) № 24. 6 с.

113. Якимчук О. І. Реформа освіти: філософія, методологія, практика. *Politology bulletin*. 2020. № 85. С. 102–110.

114. Якимчук О. Реформа української освіти: 2007–2015 рр. *Вища освіта України*. 2020. № 2. С. 25–29.

115. Яловець О. А. Доктрина належного врядування: аксіологічний вимір. *Редакційна колегія*. 2024. С. 176–178.

116. Ahtiainen R., Pulkkinen J., Jahnukainen M. The 21st Century Reforms (Re)Shaping the Education Policy of Inclusive and Special Education in Finland. *Education Sciences*. 2021. № 11(11). С. 750. <https://doi.org/10.3390/educsci11110750>.

117. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*, 2018. URL: <http://surl.li/wvitls>.

118. Dzhurylo A., Hlushko O., Shparyk O. Innovative approaches to formulation and development of soft skills of secondary school students in the context of Ukraine's integration into the European education area. *Education: Modern Discourses*. 2021. № 4. P. 39–49. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-05>.

119. Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World. Paris: OECD Publishing, 2021. URL: <http://surl.li/whmekk>.

120. Enhancing data informed strategic governance in education in Estonia. Education Policy Perspectives. OECD Publishing, Paris. 2021. № 47. 44 p. DOI: 10.1787/11495e02-en.

121. Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport. URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/>.

122. Erasmus+ Programme Guide 2023. European Commission. Brussels, 2023. URL: <http://surl.li/uaatnj>.

123. Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth. European Commission. Brussels, 2010. URL: <http://surl.li/yfvuxu>.
124. Holovko K., Levchenko S., Dubinskiy O. Subjects of public administration: reforming the concept in Ukraine. *Baltic Journal of Economic Studies*. 2020. Т. 6. №. 1. С. 35–41.
125. Hood C. Публічне управління на всі пори року? *Державне управління*. 1991. Т. 69. № 1. С. 3–19.
126. Jeantheau J. P., Johnson S. Assessment innovation and reform in France. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2019. Vol. 27(3). P. 290–308. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1577218>.
127. Kaufmann D., Kraay A., Zoido-Lobaton P. Governance matters. World Bank Group, 1999. URL: <https://surl.li/pesvfh>.
128. Kitsing M., Kukemelk H. Estonia: School Governance in Estonia – Turnaround from Order-Oriented to Inclusive and Evidence-Based Governance. *Educational Authorities and the Schools: Organisation and Impact in 20 States*. 2020. P. 131–150. DOI: 10.1007/978-3-030-38759-4_8.
129. Lempinen S., Kiesi I., Nivanaho N. et al. Digital Transformation and Discourses of Change Commodify Finnish Public Education. *New Zealand Journal of Educational Studies*. 2024. Vol. 59. P. 815–832 (2024). <https://doi.org/10.1007/s40841-024-00357-z>.
130. Mandavkar P. Education System in France. World Conference on *Startup in India and Education with Placement in Abroad*. Abasaheb Parwekar College, Yavatmal. Conference Proceeding. November 2022. Vol. 1. P. 12–15.
131. McLaughlin C., Ruby A. Chapter 10. Implementing Educational Reform Some Reality Checkpoints. *Implementing Educational Reform. Cases and Challenges*. Edited by Colleen McLaughlin and Alan Ruby. Cambridge University Press, 2021. P. 193–212. <https://doi.org/10.1017/9781108864800.011>.
132. Offe C. Varieties of Transition: The East European and East German Experience. Cambridge, Mass: MIT Press, 1997. 249 p. URL: <https://surl.li/ucmlqx>.

133. Pin C., van Zanten A. The Impact on French Upper Secondary Schools of Reforms Aiming to Improve Students' Transition to Higher Education. *Oxford Research Encyclopaedia of Education*. 22 December 2021. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1673>.

134. Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*, 2008. URL: <http://surl.li/erjyrv>.

135. Sengeh D., Winthrop R. Transforming Education Systems: Why, What, and How. Policy Brief. Center for Universal Education at The Brookings Institution, 2022. 33 p.

136. UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Paris, 2015. URL: <http://surl.li/emrmmr>.

137. United Nations. Sustainable Development Goal 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All. URL: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2017/goal-04/>.

138. Yoon E.-S. From GERM (Global Education Reform Movement) to NERM (Neoliberal Educational Reform Madness). *Critical Education*. 2024. Vol. 15(2). P. 13– 28. <https://doi.org/10.14288/ce.v15i2.186904>.

РОЗДІЛ 2

ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ В КРАЇНАХ ЄС

2.1. Основні моделі управління освітою в європейських країнах

Національною стратегією розвитку освіти в Україні було визначено, що система освіти нашої країни має формуватися адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, які забезпечать інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір. Одним з стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти визначено «створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей» [21]. Більшість європейських країн усвідомлюють необхідність розвитку системи освіти, так як сучасний світ цінує інноваційні технології та знання. Процес оновлення управління системою освіти в Україні пов'язаний з комплексним підходом, який включає не тільки оновлення ресурсів закладів освіти, своєчасну реакцію на зміни соціально-економічного середовища, в якому вони функціонують, а й передбачає впровадження досвіду управління зарубіжних країн.

Управління освітою в європейських країнах може бути організоване за різними моделями, залежно від політичної системи, культурних традицій та економічного стану країни. Основні моделі управління освітою в європейських країнах можна визначити такими:

- централізована модель (Франція, Італія, Люксембург);
- децентралізована модель (Німеччина, Іспанія);
- модель партнерства між державою та громадою (Норвегія, Швейцарія, Данія, Фінляндія);
- модель ринкової економіки (Велика Британія).

Франція. У центрі уваги централізованої моделі – держава, яка контролює всі аспекти освіти, включаючи програми навчання, фінансування

та управління закладами освіти. У Франції держава визначає деталі навчальних програм на всіх рівнях освіти; організовує процедуру допуску вчителів у професію, наймає вчителів, які стають державними службовцями, наймає директорів шкіл, організовує підвищення кваліфікації вчителів; наймає та навчає інспекторів, відповідальних за контроль якості системи освіти; близько 85 % шкіл Франції є громадськими, проте існують і приватні школи, держава є основним джерелом фінансування державної системи освіти і також субсидує приватні школи [12].

Першим етапом освіти населення Франції є дошкільна освіта, яка пропонується в «дитячих школах» (*écoles maternelles*) або в дошкільних закладах початкових шкіл (*écoles élémentaire*). В віці трьох років майже 100% дітей відвідують початкові школи. Початкова освіта є обов'язковою, навчальні заклади відвідують діти віком від 6 до 11 років. Іспитів наприкінці п'ятирічної програми початкової школи не передбачено. Всіх учнів переводять до шостого класу автоматично.

Середня освіта триває 7–8 років і розділена на два етапи: первинна середня освіта, яка є обов'язковою (4 роки) та вторинна середня освіта (3–4 роки). Законом країни запроваджено «єдиний коледж» (*collège unique*) для всіх дітей, які завершили навчання у початковій школі. За цим законом всі класи мають бути змішаними, тобто неможливим є створення класів, сформованих виключно з дітей з високою або низькою успішністю. До того ж батьки повинні віддавати своїх дітей до школи в тому районі, в якому вони проживають, що створює труднощі для викладачів, особливо в районах, де проживає велика кількість іммігрантів із недостатнім рівнем володіння французькою мовою.

Італія. В системі освіти Італії також провідну роль відіграє держава, зокрема міністерство освіти, яке слідкує за розробкою навчальних програм, організовує іспити та випробування для педагогів. Окрім держави, значний вплив на освітній процес має католицька церква, що пояснюють близькістю Ватикану. Дошкільна освіта в країні є необов'язковою, на відміну від

початкової, яка є обов'язковою не лише для громадян країни, але й іноземців, незалежно від того, легально перебувають в Італії батьки дитини, чи ні. Освітня система має 3 головні цикли навчання: початкова школа (*scuola elementare*), яка триває 5 років (відповідно до законодавства Італії, вступити до початкової школи дитина може в 5,5 років), по завершенню навчання складаються обов'язкові іспити, за результатами яких видаються документи про завершення початкової школи; середня школа, яка є останнім етапом обов'язкової освіти в Італії і поділяється на: середню школу першого ступеня (*scuola media*; 3 роки) та середню школу другого ступеня (*scuola superiore*; 5 років); вища школа (від 5 років і більше). Переважна більшість (95%) італійських шкіл є державними. Приватні школи працюють за тими ж програмами, що й державні, але видавати документи про освіту вони не мають права. Тому всі іспити здаються тільки в державних школах.

Люксембург. Система освіти Люксембургу побудована на центральній з елементами ринкової моделі управління, що орієнтована на адаптацію до потреб економіки, конкурентоспроможності та мультикультурного суспільства. Це включає майже 170 державних початкових шкіл (безкоштовних), розкиданих у 100 муніципалітетах, а також низку приватних закладів [153].

Освітні програми та стандарти розробляє Міністерством освіти, дітей та молоді (*Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse*), а національний інститут розвитку освіти (*Institut de formation de l'Éducation nationale, IFEN*) консулює вчителів та проводить їх навчання для реалізації цих програм. На місцевому рівні освітні комісії (*Commissions scolaires*) адаптують програми відповідно до потреб громади, а школи, маючи певну автономію, обирають методи навчання з урахуванням контингенту учнів [153].

Системою освіти керує Міністерство освіти, дітей та молоді, яке відповідає за управління навчальними закладами, забезпечення доступу до освіти для всіх дітей (включаючи дітей з особливими освітніми потребами) та розробку стратегій модернізації. На місцевому рівні комунальні ради (*Conseils*

communaux) організовують роботу шкіл, відповідальних за їх інфраструктуру, а директори шкіл поєднують адміністративні та педагогічні функції, реалізуючи освітні програми на практиці. Фінансування освіти переважно відбувається за рахунок державного бюджету, який покриває витрати на школи, зарплати вчителів, навчальні матеріали та розвиток інфраструктури. Громадські ради відповідають за утримання шкільних будівель, організацію харчування та позакласних заходів. Крім того, Люксембург використовує гранти Європейського Союзу для реалізації інноваційних проектів, особливо у сфері багатьох видів освіти.

Люксембурзька система освіти має кілька ключових характеристик. Обов'язкова освіта охоплює дітей віком від 4 до 16 років [140]. Початкова освіта (*enseignement fondamental*) триває 9 років і складається з чотирьох циклів: 1-й цикл (дошкільний, 4–5 років) — навчання люксембурзькою мовою з введенням основ французької; 2–4 цикли (6–11 років) — викладання переважно німецької мови з поглибленим вивченням французької та люксембурзької мов.

Середня освіта (*enseignement secondaire*) поділяється на:

- класичну середню освіту (*enseignement secondaire classique*) тривалістю 7 років, яка готує учнів до вступу в університети. Викладання починається німецькою мовою, поступово переходить на французьку, а також включає предмети англійською та латинською мовами.
- загальну середню освіту (*enseignement secondaire général*), яка також триває 7 років і пропонує технічні та професійні програми, орієнтовані на ринок праці.

Крім державних шкіл, в країні існують міжнародні та приватні заклади, які пропонують програми європейського бакалавра (*Baccalauréat européen*) або міжнародного бакалавра (*International Baccalaureate*). Вони забезпечують освітні можливості для іноземців і враховують потреби мультикультурного суспільства.

Приклади цих країн показують що централізована модель організована таким чином, що держава має виключні законодавчі повноваження щодо загальних питань в галузі освіти, мінімальних стандартів, які мають бути гарантовані по всій країні та основних принципів. Також держава несе відповідальність за фінансування шкіл як на освітні, так і на адміністративні цілі (рис.2.1).

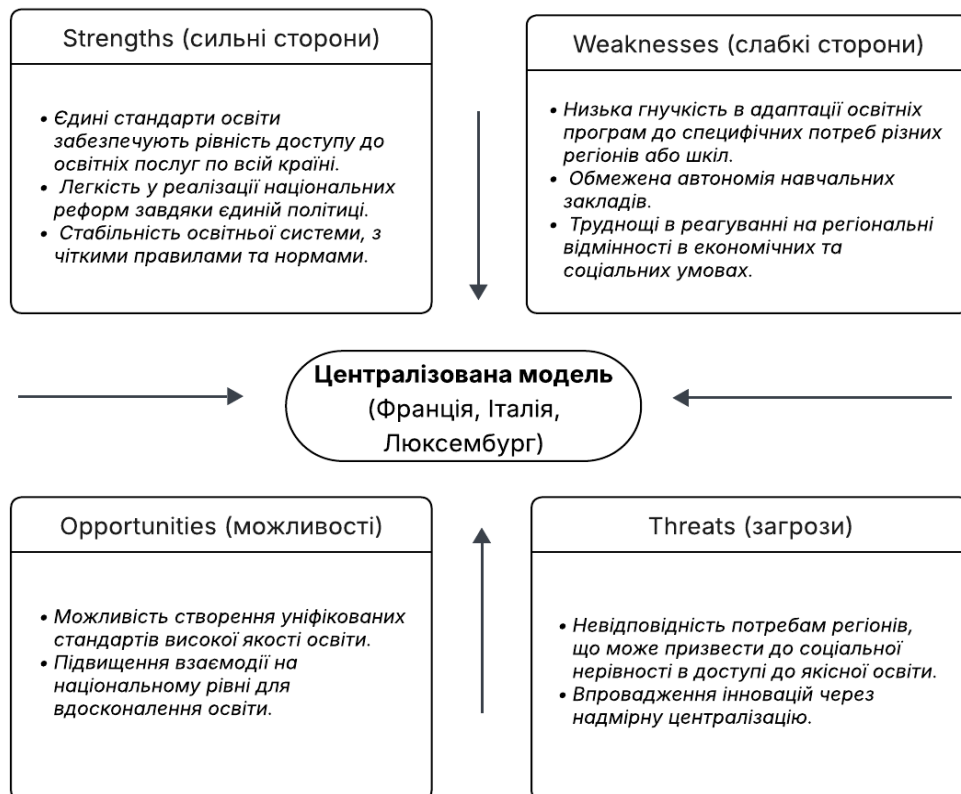


Рис.2.1. SWOT-аналіз централізованої моделі управління освітою

Джерело: складено автором

У децентралізованій моделі влада та відповідальність за управління освітою розподіляються між різними рівнями влади, включаючи державні, регіональні та місцеві органи. Ця модель характерна для країн з більш розвиненою системою регіонального самоврядування (рис.2.2).



Рис.2.2. SWOT-аналіз децентралізованої моделі управління освітою

Джерело: складено автором

Німеччина. Сучасна система освіти Німеччини є однією з пріоритетних сфер діяльності і представлена: початковим ступенем, середньою освітою першого (Sekundarbereich I) і другого (Sekundarbereich II) ступенів, вищою освітою [14]. Так як в другій половині XX століття Німеччина була розділена на дві країни (ФРН та НДР), то це обумовило різний розвиток їх систем освіти. В НДР діти обов'язково потрапляли до дитячого садочку в 3-річному віці, у закладах вищої освіти не було вступних іспитів, а випускники зобов'язані були відпрацювати певну кількість років за державним направленням. В ФРН діти до 3-х років частіше виховувалися вдома, єдиної програми, за якою готували в школі не було, ключовою особливістю була федералізація освіти. Шкільні програми, умови навчання та вимоги в різних федеральних землях могли суттєво відрізнятися. Після об'єднання в 1990 році Східної і Західної Німеччини в єдину державу було проведено ряд реформ, зокрема – у сфері шкільної освіти, а саме, було сформовано загальний підхід до поділу на

«першу ланку» (до десятого класу) та «другу ланку» (два останні роки навчання в гімназії за напрямом). Початковий ступінь представлений початковою школою (Grundschule), у якій навчаються діти віком від 6–7 років. Навчання у більшості федеральних земель триває 4 роки, а в Берліні і Бранденбурзі – 6 років. Після закінчення початкової школи учні не одержують спеціального сертифіката. Перехід учнів до здобуття середньої освіти I ступеня здійснюється після закінчення початкової школи.

Іспанія. В Іспанії згідно із затвердженням Головного закону освіти зберігається державний характер освіти. Вона розглядається як найважливіший громадський обов'язок і повинна бути доступною для всіх. Базова освіта передбачає десять років навчання у школі учнів віком від 6–16 років, поділяється на початкову та середню обов'язкову освіту. Крім того, закон регламентує організацію дошкільної освіти, середньої освіти, вищої освіти, освіти для дорослих [31]. Водночас, закон відображає аспекти, пов'язані з організацією та функціонуванням навчальних закладів, підвищення їхньої ефективності та управлінську автономію, регулює повноваження шкільних рад і викладацького складу, сприяє ширшій участі та відповідальності учнів і батьків у навчально-виховному процесі, передбачає діагностичне оцінювання оволодіння учнями компетентностями наприкінці другого циклу початкової освіти і другого циклу середньої освіти.

При застосуванні децентралізованої моделі повноваження в сфері освіти розподілені між усіма рівнями влади: центральний орган державної влади відповідає за розробку та реалізацію освітньої політики, забезпечує однорідність системи освіти, гарантує рівні умови для всіх громадян країни у реалізації прав на освіту; місцеві органи влади здійснюють виконавчі та адміністративні повноваження в управлінні освітою в межах своєї території; муніципалітети відповідають за функціонування будівель закладів дошкільної, початкової та спеціальної освіти; заклади освіти користуються автономією у підготовці, прийнятті та виконанні планів розвитку шкіл і планів

управління. Організація системи державного фінансування здійснюється відповідно до децентралізації освітніх повноважень.

У моделі партнерства між державою та громадою, держава співпрацює з громадськими організаціями, батьками та іншими зацікавленими сторонами у прийнятті рішень щодо освіти. Ця модель характерна для країн з високим рівнем громадської активності та розвиненою системою громадських організацій (рис.2.3).



Рис.2.3. SWOT-аналіз моделі державно-приватного партнерства в управлінні освітою

Джерело: складено автором

Норвегія. Управління освітньою системою Норвегії ґрунтується на принципах демократії, рівності та доступності. Всі громадяни мають право на отримання якісної освіти, незалежно від соціального стану чи місця проживання. Одним з ключових принципів управління освітньою системою Норвегії є децентралізація та локальний контроль. Муніципалітети та шкільні

ради мають значний ступінь автономії у прийнятті рішень щодо організації навчального процесу та використання ресурсів. При цьому, національна влада забезпечує контроль за якістю освіти та встановлює загальнодержавні стандарти. Публічне правління освітньою системою Норвегії відбувається на трьох рівнях: центральному, регіональному (департаменти освіти в кожному з 18 округів Норвегії), муніципальному (комуна), що повністю збігається з адміністративним поділом королівства [17]. На центральному рівні, що представлений Норвезьким парламентом, урядом країни та Міністерством освіти та досліджень визначаються цілі та рамка освітньої системи від дошкільної освіти до вищої освіти; розробляється національна освітня політика на основі законодавства. Органи управління на регіональному рівні відповідають за рівень старшої школи. Муніципалітети опікуються закладами дошкільної освіти і доглядом за дітьми, початковою і середньою школою, вони забезпечують фінансування та організацію навчальних закладів на своїй території. Середня освіта в Норвегії представлена, в основному, державними школами (93 %). Норвезька шкільна система розділена на три частини: початкова школа (Barneskole, 6-13 років), середня школа (Ungdomsskole, 13–16 років) та старша школа (Videregående skole, 16–19 років). Початкова освіта є обов'язковими для всіх дітей віком від 6 до 16 років. На рівні початкової школи офіційних оцінок немає, вчителі пишуть коментарі, аналіз та тести для батьків. В середній школі учні починають отримувати оцінки. Їхні оцінки разом з їхнім місцезнаходженням в країні визначатимуть, чи будуть вони прийняті до старшої школи. Для навчання в старшій школі учень може подати заявку на загальне навчання (studypesialisering) або професійне навчання (yrkesfag). Середня школа зазвичай пропонує загальноосвітню та професійну навчальну програму. Батьки, учні, вчителі та інші зацікавлені сторони беруть участь у прийнятті рішень щодо організації навчального процесу та розвитку освітньої системи в цілому.

У районах із саамським населенням для учнів розроблено окрему програму, яка передбачає вивчення саамської мови та традицій. Спеціальні

навчальні матеріали та підтримка розвитку самої особистості є частиною національної освітньої політики [151].

Швейцарія. Швейцарська модель управління освітою є результатом федеральної системи, де основна відповідальність за освітню систему лежить на 26 кантонах, тоді як федеральний уряд забезпечує нагляд і підтримку на національному рівні (Eidgenössisches Departement für Bildung, Forschung und Innovation, EDFI). У 2021 році державні витрати на освіту становили приблизно 5,04 % ВВП країни, що вище за середньосвітовий показник у 4,42 % [169]. Швейцарія є багатомовною країною з чотирма офіційними мовами: німецькою, французькою, італійською та ретороманською, які визначають культурні та освітні характеристики кожного кантону. Це дозволяє кожному кантону адаптувати навчальні програми та освітні стандарти з урахуванням мовних і культурних особливостей. Освітня політика Швейцарії закріплена в Конституції, зокрема в статті 19, яка визначає освіту як ключовий елемент розвитку суспільства [21].

Система освіти в Швейцарії включає кілька рівнів [21]:

- **Primarstufe** – початкова освіта (1-6 класи, вік: 6-12 років), яка є обов'язковою для всіх дітей з метою отримання базових знань та навичок з таких предметів, як математика, мови, природничі науки. У деяких кантонах є комбінований цикл «Grundstufe» або «Basisstufe», що складається з дитячого садка і перших років початкової школи (4-7-8 років). У франкомовних кантонах два роки дитячого садка входять до «циклу 1», що триває чотири роки. У кантоні Тічіно є додатковий добровільний рік для дітей від трьох років. Після закінчення початкової школи учні переходять до середніх навчальних закладів, де обирають один із трьох основних напрямків: загальноосвітній, професійно-технічний або змішаний.
- **Sekundarstufe I** – середня освіта є обов'язковою (7-9 класи, вік: 12-15 років), винятком є кантон Тічіно, де нижчий рівень середньої школи (Scuola media) триває чотири роки.

– Sekundarstufe II – середня освіта II рівня (10-12 класи, вік: 15 до 18 років) включає професійно-технічну освіту (практичні стадії, навчання в професійних школах) та академічне навчання (ліцеї).

– Tertiärstufe – вища освіта (вік: 18 років і старше) надається університетами або технікумами.

Відповідальність за початкову та неповну середню освіту лежить на кантонах і муніципалітетах, які забезпечують доступність і безкоштовність освіти для всіх дітей. Вища освіта регулюється спільно федеральним урядом і кантонами, де особлива увага приділяється професійно-технічній освіті, яка є елементом швейцарської системи освіти.

Данія. Данія приділяє значну увагу розвитку шкільної освіти. Витрати держави на освіту одні із найбільших у світі, вони тримаються на рівні 8–9 % від внутрішнього валового продукту, адже освіта формує свідомість людини і закладає основи для подальшого навчання і руху по соціальних ліфтах. В країні централізовано навчальні плани і децентралізовано управління закладами освіти. Муніципалітети виявляють ефективні та неефективні школи і роблять все для того, аби вони надавали якісну освіту. Міністерство ставить планку освіти і контролює якість освіти через національне тестування. У Данії держава фінансує всі заклади освіти незалежно від їх форми власності: школи графств фінансуються державою на 100 %, приватні – на 85 %. Батьки і громадськість стають більше залученими до управління школою, якщо вони бажають відкрити малокомплектну школу в своєму поселенні, то це може бути приватна школа 75% витрат на яку сплачує держава, а 25 % – батьки [28]. У Данії існує доволі розгалужена система дошкільних закладів: ясел, дитячих садків. Витрати за перебування дітей в дошкільних закладах покладені на місцеві бюджети. У віці 6 років діти мають право безкоштовно на добровільній основі відвідувати підготовчий клас у школі. Загальноосвітня середня школа у Данії – це державна школа, навчання в якій розраховано на 9–10 років. Дев'ятирічна єдина школа, в якій учень тільки після дев'ятого класу постає перед вибором між професійною освітою, гімназією, підготовчими курсами

або продовженням навчання у 10-му класі, яке є не обов'язковим. Закон країни передбачає викладання у школах 15 обов'язкових і декількох факультативних предметів, причому кожна школа відповідає за те, щоб були виконані завдання викладання кожного предмета, що приписуються Міністерством освіти. На сьогодні система освіти Данії є однією з найбільш демократичних у світі. Батьки мають великий вплив на навчання в школі і вибір навчальних дисциплін, також вони вирішують яким чином їх дітям відвідувати школу. Учні через шкільну раду, до якої входять сім батьків, два педагоги, два учні та представник мерії мають право вибирати собі викладача чи вимагати його звільнення.

Фінляндія. Система освіти в Фінляндії вважається однією з найкращих у світі. У різноманітних рейтингах з оцінки освіти та розвитку людських ресурсів ця країна перебуває на найвищих місцях. Основна мета освітньої політики Фінляндії полягає в наданні якісної освіти усім, незалежно від віку, місця проживання, майнового стану, статі або рідної мови [19]. Фінляндія має високий рівень державного фінансування освіти, що дозволяє забезпечити всебічний доступ до якісної освіти для всіх громадян; тримає високий стандарт підготовки вчителів, де освітні заклади мають важливу роль у формуванні педагогічного кадрового потенціалу; організаційна модель державного управління країни заснована на принципах децентралізації та демократії, де місцеві уряди та шкільні ради мають значну автономію; при оцінюванні набутих компетентностей здобувачів освіти увага акцентується на індивідуальному розвитку учнів. З організаційної точки зору фінська система освіти не сильно відрізняється від інших європейських систем, але деякі принципові аспекти роблять її особливою та успішною. Насамперед, це – усвідомлення цінності освіти в суспільстві, більшість громадян Фінляндії вважають, що саме загальнодоступна шкільна система стала визначальним фактором фінської історії та створює фундамент для процвітання країни. Освіта у Фінляндії універсальна та безкоштовна, з безкоштовним харчуванням учнів, з автономією на всіх рівнях, з орієнтацією на навчання, а не керування

учнем. Крім того, професія вчителя у Фінляндії престижна та користується повагою громадян. Серед вступників на педагогічні професії «дуже висока конкуренція – тільки 20 % бажаючих вступають до педагогічних вузів, що дозволяє вибрати найбільш талановитих та мотивованих до викладання абітурієнтів» [19]. Фінській освітній системі характерна гнучкість: «здобути кваліфікацію можна різними шляхами, а обов'язкові рішення приймаються на кінцевих етапах. 50 % учнів продовжують навчання у вищих класах середньої школи. 42 % – обирають професійно-технічну освіту. В кінцевому підсумку 60 % учнів отримують вищу освіту» [19]. Освіта є безкоштовною від дошкільної підготовки до закладів вищої освіти. На освіту «виділяється 11-12 % з державного бюджету і муніципалітетів Фінляндії. Таким чином фінансуються безкоштовні підготовчі класи, базове навчання, гімназії, професійна освіта, а також підтримується недержавна культурно-просвітницька робота. Університети також на 64 % фінансуються із державного бюджету, а спеціалізовані інститути – на 83 % Так формується система навчання протягом всього життя для всіх, хто живе у цій країні. Приблизно половина дорослого населення бере участь у навчальних програмах для дорослих» [140].

У моделі ринкової економіки освіта розглядається як товар, а заклади освіти та програми навчання конкурують між собою на ринку. Ця модель характерна для країн з високим рівнем приватного сектору та розвиненою ринковою економікою (рис.2.4).

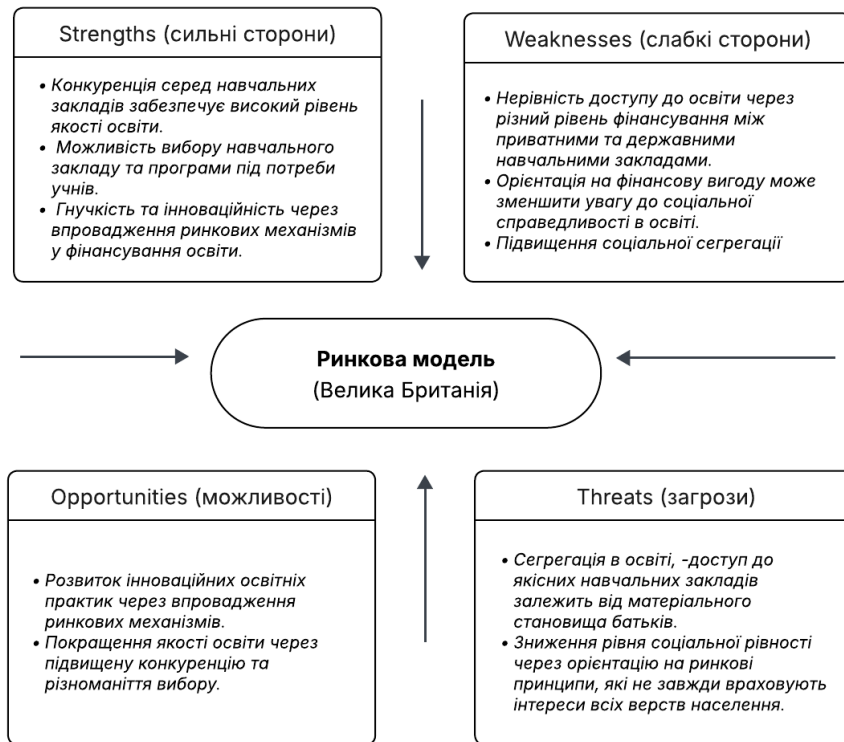


Рис.2.4. SWOT-аналіз ринкової моделі в управлінні освітою

Джерело: складено автором

Велика Британія. У Великій Британії ринкова модель управління шкільною освітою була запроваджена в 1988 році за уряду Маргарет Тетчер. Згідно з цією моделлю, держава фінансує навчальні заклади на основі формули, яка враховує кількість учнів та їх потреби. Навчальні заклади отримують більше коштів за кожного учня з низькими показниками успішності та/або з особливими потребами. У Великій Британії батьки та учні мають право вибору навчального закладу. Це спонукає школи до покращення якості навчання та забезпечення більш широкого спектру послуг для учнів та їх батьків. Крім того, велика конкуренція між навчальними закладами стимулює їх до покращення результативності та ефективності. Однак, у Великій Британії також виникають проблеми з нерівним доступом до якісної освіти, особливо в місцях з низьким рівнем доходів. Відповідальність та повноваження у сфері управління освітою країни розподіляються між центральним органом управління, місцевими органами управління та навчальними закладами. Освіта Великої Британії складається з державного та

приватного секторів. Переважає державний сектор, на який великий вплив мають місцеві органи влади в рамках своїх повноважень. Держава регулює процес освіти за допомогою фінансування, оподаткування та законодавства. Останнім часом освіта в країні зазнала глибоких трансформацій на всіх рівнях – дошкільному, початковому, середньому та вищому – в таких питаннях як фінансування освіти, навчальна програма, моніторинг, кваліфікаційні рівні, оцінювання та інспекція. Управління системою освіти в Великій Британії на центральному рівні відбувається за допомогою двох урядових відомств – Департаменту освіти (Department for Education) та Департаменту у справах бізнесу, інновацій і навичок (Department for Business, Innovation and Skills). Ці органи несуть відповідальність за загальний стан надання освітніх послуг, впровадження національної політики і планування напрямку освітньої системи в цілому. Департамент у справах бізнесу, інновацій і навичок має широке коло повноважень у галузях, пов'язаних з економічним зростанням. Департамент освіти здійснює стратегічний контроль, визначає цілі й окреслює політику щодо досягнення цих цілей [3]. В Великій Британії існують як державні (State Schools), так і приватні (Independent Schools або Public Schools) школи. За законодавством, безкоштовну освіту можуть одержати всі громадяни Великобританії віком від 5 до 18 років, а також іноземці, батьки яких мають право на постійне проживання в країні. Обов'язкове навчання учнів від 5 до 16 років у Великій Британії включає в себе наступні етапи: у віці 4–5 років у Великобританії починається дошкільна освіта дітей (Pre-preparatory), де їм викладають рідну мову, математику та готують до повноцінного шкільного життя; від 7 до 13 років триває навчання в початковій школі (Preparatory school), основний час в якій присвячений вивченню рідної мови, фізичному вихованню. Від 13 до 16 років навчання проходить у середній школі (Secondary school). У 16 років школярі складають іспити на Загальний Сертифікат про Середню Освіту (General Certificate of Secondary Education), і на цьому обов'язкова середня освіта закінчується. Модель управління шкільною освітою, яка використовується в Великій Британії передбачає

конкуренцію між закладами освіти та залежність від фінансування закладі здобувачами освіти. Це, з одного боку, сприяє покращенню якості навчання та забезпеченню більш широкого спектру послуг для учнів та їх батьків, з іншого боку може призвести до проблем доступності до якісної освіти та забезпечення рівної якості навчання в усіх школах.

Європейські країни накопичили значний досвід управління системою освіти, який може бути корисний для України як в аспекті теоретичного узагальнення, так і відпрацювання кращих практик. Відтак, застосування різних моделей управління освітою в європейських країнах, а особливо тих, які за дослідженнями світових організацій мають перспективні здобутки, привертає увагу дослідників. До таких країн належать Франція, Італія, Люксембург, Німеччина, Іспанія, Норвегія, Данія, Швейцарія, Фінляндія, Велика Британія, освітні галузі яких набувають значного інтересу для вивчення у розрізі активних процесів євроінтеграції.

В країнах Європи історично склалися різні моделі управління освітою, основними з яких можна назвати:

- централізовану модель управління шкільною освітою, яка передбачає повний контроль держави над закладами освіти, державне фінансування, встановлення стандартів якості навчання. Перевагою такої моделі є забезпечення рівної доступності до якісної освіти для всіх учнів, незалежно від їхнього статусу та доходу родини. Разом з тим, централізована модель може призвести до бюрократизації та втрати гнучкості в управлінні освітніми закладами;
- децентралізовану модель, яка більш гнучка і передбачає більшу автономію для закладів освіти та їхніх керівників, школи мають більше можливостей для вибору педагогічних методів та програм навчання, а також для встановлення власних пріоритетів та стратегій розвитку. Однак, децентралізована модель може призвести до нерівності в доступності до якісної освіти, особливо в менш розвинених регіонах. Крім того, навчальні заклади можуть бути залежні від фінансування місцевих органів влади;

– модель партнерства між державою та громадою. Яка характеризується взаємодією та співпрацею між державними та громадськими структурами у вирішенні питань освіти; держава забезпечує фінансування та регулювання освітньої системи, а громадські структури, такі як батьківські комітети, шкільні ради та інші організації, беруть участь у прийнятті рішень та контролюють якість навчання. Недоліком моделі можна вважати те, що її використання може призвести до конфліктів між різними групами громади, які мають різні погляди на навчальну програму та методики навчання;

– модель ринкової економіки, яка передбачає, що освітні заклади діють як підприємства, які конкурують між собою за учнів та фінансування. У такій моделі держава забезпечує лише мінімальне регулювання та фінансування освіти, а школи самостійно приймають рішення про навчальну програму, методики навчання та використання ресурсів. Модель дозволяє забезпечити більшу свободу та гнучкість для шкіл у прийнятті рішень, стимулює школи до покращення якості навчання та залучення більшої кількості учнів. Однак, модель ринкової економіки може призвести до зниження якості навчання та збільшення соціальної нерівності.

Отже, навіть в умовах зближення політики в рамках Європейського Союзу, освітні системи залишаються унікальними у кожній країні з різним ступенем централізації, децентралізації управління та фінансування сфери освіти. У кожній з цих моделей управління освітою є свої переваги та недоліки.

Згідно огляду освіти в 2024 році [121], існує низка проблем, які негативно впливають на справедливість та ефективність систем освіти в різних країнах.

Однією з головних проблем є недостатня кількість викладачів, особливо з дисциплін STEM (математика, природничі науки, технології) та низька забезпеченість вчителями в соціально складних районах та сільській місцевості. У таких регіонах освітяни часто стикаються з відсутністю підтримки, що негативно впливає на якість освіти та збільшує освітні втрати.

Професія вчителя в багатьох країнах не користується попитом через низький рівень оплати праці. Заробітна плата вчителів, особливо вчителів середньої школи, в середньому на 12-16 % нижча, ніж у фахівців з аналогічним рівнем освіти. Крім того, викладачі стикаються з великим обсягом адміністративної роботи, зокрема обов'язків, що значно знижує мотивацію до професійного розвитку та продуктивності.

У багатьох країнах недостатньо розроблені програми здобуття середньої освіти для дорослих, що створює перешкоди для тих, хто бажає попрактикуватися перед навчанням. Наприклад, у Швеції, Фінляндії та Австралії більше 20 % старшокласників старше 25 років, що створює високу доступність програм для дорослих у цих країнах [121]. Водночас у багатьох інших країнах доступ до таких програм залишається обмеженим.

Рівень державних витрат на освіту в країнах Європи суттєво відрізняється, що впливає на якість освітніх послуг. У країнах із недостатнім фінансуванням застаріла матеріально-технічна база навчальних закладів, обмежений доступ до сучасних цифрових технологій та ресурсів, а також менше можливості впровадження інклюзивної освіти. Це створює додаткові перешкоди для досягнення рівності в освіті. Тому, варто порівняння фінансування освіти в різних країнах, що є важливою складовою оцінки їх розвитку (рис.2.5).

Державні витрати на освіту з огляду на частку ВВП ряду європейських країн у 2020–2022 роках. дозволяють сформулювати припущення, що країни, які демонструють стабільно високі витрати на освіту (понад 10 % ВВП), (Швейцарія, Данія) підтримують високий рівень якості освітніх послуг. Швейцарія у 2022 році витратила 15,4 % ВВП на освіту, що забезпечує їй доступ до передових освітніх технологій та висококваліфікованих кадрів. У той же час країни, такі як Італія та Франція, показують коливання у витратах на освіту, що може негативно вплинути на сталий розвиток освітніх систем та їх здатність адаптуватися до нових викликів. Ці варіації у фінансуванні підкреслюють потребу оптимізації державних витрат на освіту, щоб

забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх верств населення та підвищити ефективність освітніх систем.

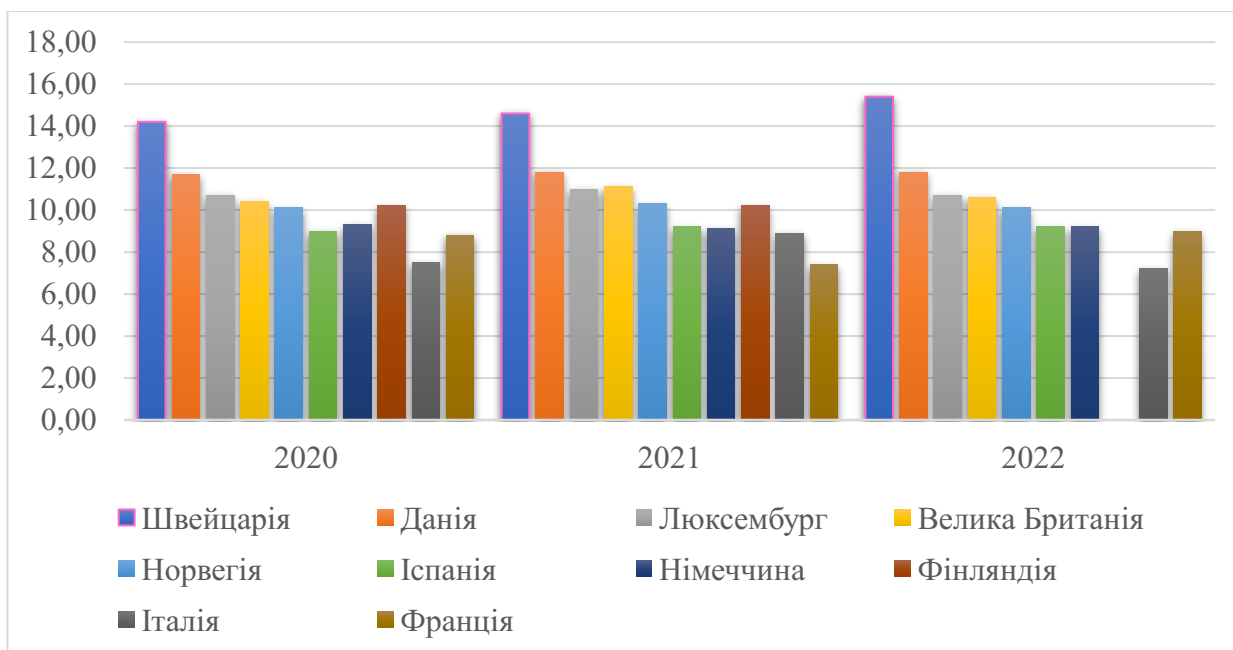


Рис.2.5. Державні витрати на освіту, всього (% ВВП)

Джерело: складено автором на основі [79; 168]

Згідно з дослідженням OECD (2024) [121], багато європейських країн демонструють ефективність моделей управління освітою та впроваджують інноваційні підходи, які сприяють гнучкості та доступності. Одним із ключових напрямків є впровадження модульних та дистанційних освітніх програм для дорослих (Франція, Іспанія за підтримки громадських організацій), що дає можливість поєднувати навчання з іншими обов'язками, включаючи роботу чи сім'ю. У Франції запроваджено механізми заохочення вчителів, які працюють у складних умовах, педагогам дають премії за роботу в соціально складних регіонах.

Зокрема, високі результати в оцінюванні PISA 2022 демонструють ефективність систем освіти багатьох європейських країн, які посіли лідируючі позиції в цьому міжнародному дослідженні, що підкреслює їх здатність адаптувати освітню політику до сучасних викликів та забезпечити високу якість освіти (рис.2.6.).

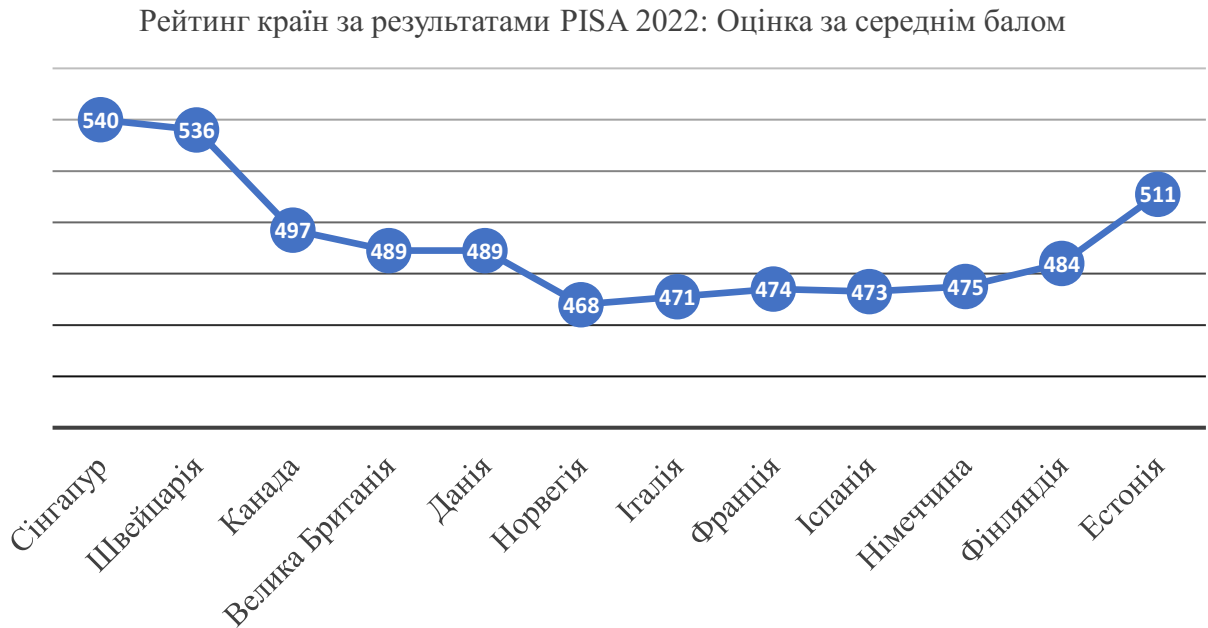


Рис.2.6. Рейтинг країн за результатами PISA 2022: Оцінка за середнім балом

Джерело: складено автором на основі [23]

Дані з PISA 2022 показують, що країни з високими державними витратами на освіту, як і Швейцарія та Данія, мають високі показники в міжнародних оцінюваннях, що підтверджує прямий зв'язок між фінансуванням та високою якістю освітніх послуг. Утім варто звернути увагу на моделі управління освітою в Канаді та Сінгапурі, хоча ці країни не належать до Європи, їхні системи можуть бути корисними для порівняння, зокрема в аспекті досягнення високих результатів у міжнародних оцінюваннях.

Освітня система Канади дуже неоднорідна, оскільки 10 провінцій, що складають державу, мають широку автономію. Формується 10 систем освіти, які успішно функціонують. Управління та адміністрування освітою в Канаді здійснюється на трьох рівнях – федеральному, провінційному та місцевому. На федеральному рівні уряд допомагає провінціям фінансувати освітні програми через виплату загальних дотацій чи грантів, а законодавча влада забезпечує захист освітніх прав різних меншин. На рівні провінції мається можливість створювати закони у сфері освіти, розробляти освітні програми та навчальні плани, а також здійснювати підготовку та кваліфікаційну перевірку

вчителів та надавати субсидії шкільним радам для фінансування освіти. Безпосередньо на місцевому рівні шкільні ради відповідають за адміністрацію, нерухомість, персонал і прийом учнів. До складу цих рад входять директори, вчителі, батьки або опікуни, а також непедагогічні працівники школи. Громадськість обирає «опікунів», які стануть членами шкільної ради. Вони проводять регулярні засідання, де представники громади можуть висловлювати свої думки щодо управління школами в їхньому районі. Також вони пояснюють політику і рішення ради жителям громади, щоб заручитися їхньою підтримкою.

Отже, Канада має федерально-провінційну систему фінансування, де провінції відповідають за освіту, але отримують фінансування з федерального бюджету, що забезпечує різноманіття підходів у кожній провінції. Гнучка система підготовки вчителів країни включає різноманітні програми та підходи від провінції до провінції. Щодо публічного управління освітою, то вона характеризується комбінацією централізованих та децентралізованих елементів управління, де керівництво освітою здійснюється на різних рівнях від шкільних до провінційних. Також кожна провінція встановлює власні стандарти та тести для оцінювання.

Сінгапур має централізовану систему управління, яка надає цільове фінансування та встановлює стандарти якості. В країні значні кошти спрямовуються в освіту, на розвиток вчителів, інфраструктури та інновацій, так як увага акцентується на постійному професійному розвитку вчителів та на інноваційних підходах до навчання й викладання. Оцінювання знань учнів здійснюється згідно з національними стандартами. Свіжі рейтинги свідчать про ефективність освітньої системи у Сінгапурі. Випускники шкіл цього міста-держави демонструють високий рівень знань і вмінь, що дозволяє їм успішно працювати в умовах змінної світової економіки та нової промислової революції. Так, за даними останнього звіту PISA (Programme for International Student Assessment) оприлюдненого 5 грудня 2023 року, «у якому оцінюють здібності учнів з країн – учасниць Організації економічного співробітництва

та розвитку (ОЕСР), Сінгапур перевершив усіх за показником наукових знань молоді (Рис.2.6). Крихітна держава обігнала в рейтингу різні країни, зокрема Фінляндію і Канаду, які роками були одними з перших за цим напрямком» [23]. За рейтингом виявляється, що учні з Сінгапуру володіють достатньою кваліфікацією для самостійного творчого застосування отриманих знань як у стандартних, так і в незвичайних ситуаціях, що готує їх до життя з його непередбачуваністю. Багато фахівців стверджують, що сучасні учні мають навчитися не лише конкретним предметам, але й навичкам самонавчання, щоб мати можливість в майбутньому здійснювати самоосвіту та володіти креативним та критичним мисленням. Досвід Сінгапуру свідчить про успішну реалізацію такої системи освіти, що допомагає сучасним школярам отримувати необхідні навички та знання. Основною метою профільного міністерства освіти в Сінгапурі є не лише забезпечення грамотності дітей і молоді, але й допомога їм у самореалізації: завдання освіти у цій країні – сприяти виявленню талантів серед молоді, розкриттю їхнього потенціалу та розвитку інтересу до навчання, що дозволить набувати нові знання та навички за необхідності. Влада розуміє, що зміни у світі, такі як глобалізація, зростання населення та мегаполісів, впровадження інноваційних технологій, потребують серйозної уваги. Для того, щоб Сінгапур зміг використати ці зміни на свою користь, система освіти спрямована на розвиток певних компетенцій, відомих як «Компетенції XXI століття». Для впровадження цієї доктрини Міністерство освіти Сінгапуру вжило заходів, які «мали допомогти кожному маленькому громадянину міста-держави вирости гармонійною особистістю – освіченою, морально стійкою, здоровою. Освіта тут обов'язкова для всіх верств населення, крім приватних шкіл тут створено потужну мережу державних навчальних закладів. Усі вони відповідають вимогам освітньої доктрини і достатньо профінансовані. Кожний заклад освіти оснащений всім необхідним для здобуття бажаних результатів навчання. Викладачі мають великі можливості для саморозвитку, їм створюють всі умови для підтримки високих стандарти освіти країни» [25]. Порівняльний аналіз цих країн допомагає

виявити різноманітність підходів та вибрати найбільш ефективні стратегії для покращення систем управління освітою в інших країнах (табл.2.1).

Таблиця 2.1

Система середньої освіти різних країн: градація та регулювання

Категорія	Фінляндія	Канада	Сінгапур	Україна
Регулювання системи загальної середньої освіти	Регулюється Міністерством освіти і культури Фінляндії	Регулюється провінційними урядами Канади	Регулюється Міністерством освіти Сінгапуру	Регулюється Міністерством освіти і науки України
Доступність	В державних школах безкоштовне	В державних школах безкоштовне	В державних школах безкоштовне	В державних школах безкоштовне
Градація ланок середньої освіти	Нижній ступінь: 1-6 клас Верхній ступінь: 7-9 клас	Початкова школа: 1-5 клас Середня школа: 6-8 клас Старша школа: 9-12 клас	Початкова школа: 1-6 клас Середня школа: 7-10 клас	Початкова школа: 1-4 клас Основна школа: 5-9 клас Старша школа: 10-11 клас
Навчальна програма	Навчальні програми на основі національної програми	Навчальні програми згідно з навчальним планом своєї провінції	Навчальні програми на основі національних стандартів	Навчальні програми в Україні затверджені МОН
Державне тестування	Обов'язкових іспитів немає	Провінційні тести для оцінювання навичок учнів	Іспити після початкової школи, середньої та для вступу до вищого навчального закладу	Іспити після початкової школи, середньої та для вступу до вищого навчального закладу (відмінено перші два етапи на період воєнного стану).

Джерело: узагальнено автором на основі [16, 19, 25]

Деякі з успішних практик та стратегій із систем управління освітою Фінляндії, Сінгапуру та Канади можуть бути корисними для впровадження в українському контексті. Наприклад фокус на професійному розвитку вчителів: з фінського досвіду високий статус та висока якість підготовки вчителів; сінгапурське створення можливостей для постійного їх навчання; канадська гнучка система професійного розвитку. В публічному управлінні школами

територіальної громади варто звернути увагу на значну автономію у вирішенні питань, пов'язаних із навчанням та управлінням в Фінляндії та створення сприятливих умови для інновацій та адаптації до місцевих потреб в Канаді. Важливо враховувати принципи інклюзивної освіти, які впроваджені в цих країнах для забезпечення рівних можливостей для всіх учнів незалежно від їхніх потреб та особливостей. Використання найкращих практик з оцінювання та вимірювання результатів з Фінляндії, Сінгапуру та Канади може допомогти встановити ефективні механізми оцінки якості освіти в Україні, але тут важливо збалансувати стандартизоване оцінювання з оцінкою, що базується на комплексному розумінні навчання та розвитку учнів. Поряд з позитивними моментами врахування зарубіжного досвіду в управлінні системою освіти на місцевому рівні громади можуть зіткнутися з рядом викликів та перешкод, які варто узяти до уваги. Насамперед, це різниці культур. Їх необхідно враховувати та адаптувати зарубіжний досвід до українського контексту. Також впровадження нових стратегій та практик може вимагати значних інвестицій, а наразі в умовах воєнного стану громади можуть зіткнутися з обмеженими фінансовими ресурсами, що ускладнить реалізацію де-яких аспектів зарубіжного досвіду. Врахування цих викликів та перешкод під час впровадження зарубіжного досвіду в українську систему освіти допоможе зробити процес більш ефективним та успішним.

Висновки. Моделі управління загальною середньою освітою на рівні територіальної громади в Фінляндії, Канаді та Сінгапурі відрізняються за своєю організацією та принципами. У Фінляндії, система освіти характеризується високим рівнем децентралізації, де велика автономія надається місцевим управлінням. Місцеві влади, такі як муніципалітети, мають значний контроль над шкільними діяльностями та фінансами. У Канаді, система управління освітою також має велику долю децентралізації, але з важливим елементом федерального фінансування та регулювання. Кожна провінція має власні стандарти та програми, і місцеві уряди та шкільні ради беруть на себе значну відповідальність за управління освітніми закладами. У Сінгапурі, управління освітою централізоване.

Держава має контроль над фінансуванням, стандартами та політикою освіти. Ця модель дозволяє державі забезпечувати рівномірний доступ до якісної освіти та контролювати реалізацію стратегічних цілей у сфері освіти.

Таким чином, різноманіття підходів до управління освітою в європейських країнах демонструє, що універсальної моделі не існує — кожна країна адаптує систему до власного історичного, соціального та економічного контексту. Водночас аналіз міжнародного досвіду, зокрема в межах ЄС, Канади та Сінгапуру, дозволяє виокремити найбільш ефективні управлінські підходи, які забезпечують високі результати навчання, інституційну стійкість та інклюзивність освітніх систем (рис. 2.7).

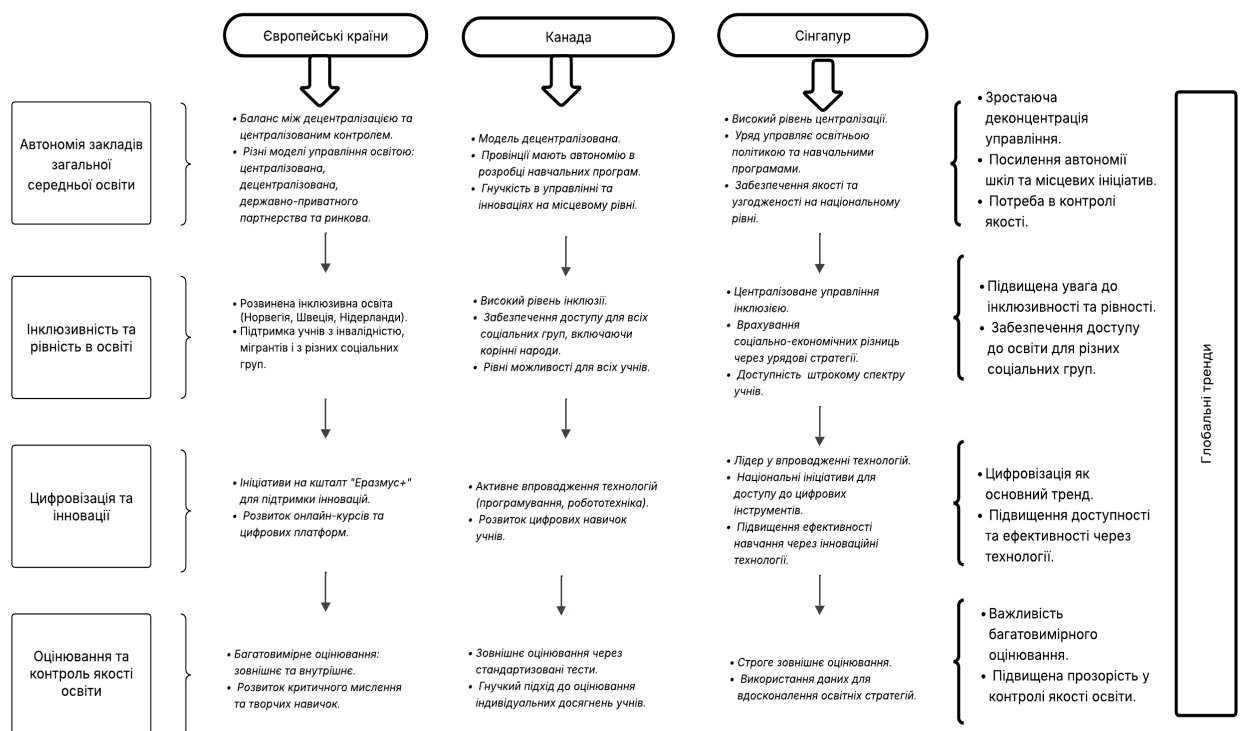


Рис.2.7. Моделі управління освітою в Канаді, Сінгапурі та європейських країнах

Джерело: узагальнено автором на основі власного аналізу

Аналіз досвіду управління освітою на рівні місцевих громад у різних країнах світу вказує на необхідність для України розглядати власний, унікальний підхід, заснований на найкращих практиках глобальної спільноти. Проте, на шляху до адаптації такого досвіду варто брати до уваги особливості нашого менталітету, історичність нашої країни та її культурні установки.

Використання цього досвіду, адаптованого до українських реалій, може стати ключовим чинником у розвитку ефективної системи управління освітою на місцевому рівні. Наразі Україна може налагодити активний обмін досвідом з Фінляндією, Сінгапуром та Канадою через партнерства між освітніми установами, міжнародними організаціями та урядовими агенціями. Адаптувати досвід цих країн з врахуванням унікальних особливостей та потреб української системи освіти та культури конкретної громади. Важливо включити в усі процеси впровадження іноземного досвіду різні зацікавлені сторони, включаючи учителів, батьків, учнів, адміністраторів та громадські організації, що сприятиме покращенню якості освіти як окремої територіальної громади, так і досягненню успіху в цій галузі на рівні держави.

2.2. Реформування публічного управління загальною середньою освітою в країнах ЄС-15

До 2004 року, в період перед розширенням Європейського Союзу, реформи публічного управління загальною середньою освітою в країнах ЄС-15 загалом були спрямовані на вдосконалення інституційних структур управління, посилення децентралізації та поступову інтеграцію європейських стандартів якості в національні освітні системи. Серед ключових орієнтирів виступили документи Європейського Союзу, зокрема Зелена книга (1995 р.) і Біла книга (1997 р.), які акцентували на необхідності зміцнення автономії освітніх установ, модернізації управлінських підходів та розвитку спільної освітньої політики в межах ЄС. Важливою міждержавною програмою стала Erasmus+ (з 1987 року), що активізувала мобільність педагогів і здобувачів освіти, сприяючи поширенню управлінських інновацій між країнами.

Реформування базувалося на спільних векторах: покращення якості освіти, децентралізація управління, розвиток міжнародного співробітництва та розбудова механізмів шкільної автономії. Водночас, імплементація європейських рекомендацій здійснювалася з урахуванням правових,

адміністративних і культурних особливостей кожної країни. Серед держав, що входили до складу ЄС-15, – Австрія, Бельгія, Данія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Греція, Ірландія, Італія, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Іспанія, Швеція та Велика Британія – спостерігалися як спільні, так і унікальні траєкторії реформ.

Австрія. Система загальної середньої освіти в Австрії регулюється державою через Федеральне міністерство освіти, мистецтва та культури, а також Федеральне міністерство науки, досліджень та економіки. Її історичне коріння сягає реформ Марії Терези 1774 року, які заклали основу обов’язкового шкільного навчання. У 1869 році Закон Рейху про початкову школу продовжив цей термін до восьми років [39].

Після розпаду Австро-Угорської імперії соціал-демократична влада ініціювала залучення широкого кола експертів – не лише вчителів, а й психологів та психоаналітиків – до створення нової моделі освіти для дітей із соціально вразливих категорій [18]. У 1927 році була створена Hauptschule – загальноосвітня школа для дітей 10–14 років, яка поєднувала академічне навчання з професійною орієнтацією. У 1962 році обов’язкову освіту продовжено до дев’яти років, а також здійснено реформу педагогічної підготовки. Починаючи з 1993 року було впроваджено інтегроване навчання дітей з інвалідністю – спершу в початковій, а згодом і в середній школі. Остання системна реформа 2009 року передбачала поступову заміну Hauptschule новим типом середньої школи, завершену до 2017/2018 навчального року [39].

До реформи австрійська модель характеризувалася жорсткою централізацією. Федеральне міністерство освіти, науки та досліджень (BMBWF) зосереджувало у своїх руках повноваження з розробки навчальних програм, призначення директорів, фінансування закладів та нагляду за якістю освіти. Водночас, ця структура була обмеженою у врахуванні регіональної специфіки, що спричиняло зростаючу потребу в децентралізації [40].

Серед ключових проблем, які визначили необхідність реформи: перевантаження центральних органів влади, нерівномірне фінансування між землями, відсутність зовнішнього оцінювання результатів навчання, застарілі форми шкільного менеджменту, які не відповідали вимогам цифрової трансформації [38].

Реформа, що розпочалась після 2017 року, охопила кілька стратегічних напрямів: децентралізація, посилення автономії шкіл, запровадження єдиної системи оцінювання, оптимізація фінансування та цифровізація освітнього процесу.

Одним із ключових етапів стало створення механізму розподілу повноважень між федеральною владою та регіональними урядами. Було започатковано формування Schulcluster – освітніх кластерів, які об'єднують декілька шкіл під єдиним управлінням, забезпечуючи ефективне використання кадрів та ресурсів. Регіональні управління освіти отримали більше повноважень у питаннях кадрової політики та адаптації навчального змісту [41].

Значні зміни торкнулися і керівництва шкіл. Директори закладів освіти отримали розширені повноваження у сфері фінансів, управління персоналом і побудови освітніх траєкторій. Запровадження гнучкого навчального плану дало можливість адаптувати зміст освіти до потреб конкретного регіону чи школи. Моніторинг якості освіти здійснюється на регулярній основі за допомогою внутрішніх і зовнішніх аудитів [135].

В межах реформи було створено єдину національну систему оцінювання результатів навчання, що включає стандартизовані тести та активну участь країни в міжнародних дослідженнях якості освіти (PISA, EQF). На основі цих індикаторів формується подальша стратегія освітньої політики [38].

Поряд із цим запроваджено прозорі механізми фінансування, орієнтовані на ефективність використання ресурсів. Значно зросли інвестиції у цифрову інфраструктуру: впроваджено електронні підручники, дистанційне навчання та цифрові платформи [37].

Таким чином, Австрія реалізувала модель поєднання централізованого стратегічного управління з регіональною автономією, орієнтовану на ефективне використання ресурсів і підвищення якості освіти. Особливістю австрійської реформи стало впровадження Schulcluster – форми горизонтального управління між закладами освіти, яка не має прямих аналогів у більшості країн ЄС. Запровадження зовнішнього оцінювання, діджиталізація освітнього середовища та розширення повноважень директорів закладів сприяли підвищенню ефективності освітньої системи. Цей досвід може розглядатися як приклад балансування між державною відповідальністю та автономією шкіл в умовах європейської інтеграції.

Бельгія. Реформа публічного управління загальною середньою освітою в Бельгії мала довготривалий та поетапний характер, обумовлений складною федеративною структурою держави. У країні діє децентралізована модель, в якій управлінські повноваження у сфері освіти розподілені між трьома рівнями: федеральним, громадським та місцевим. Федеральна влада регулює обов'язковість шкільної освіти та пенсійне забезпечення вчителів, тоді як освітню політику, стандарти, навчальні програми і фінансування повністю адмініструють три мовні громади – фламандська, франкомовна та німецькомовна. Кожна з них має власне міністерство освіти, що відображає мовно-культурну різноманітність бельгійського суспільства [30].

Місцеві органи (муніципалітети, провінції) не здійснюють стратегічного управління, однак беруть участь у матеріально-технічному забезпеченні шкіл, організації освітнього середовища та допоміжних сервісів.

Фундаментальні трансформації у сфері управління розпочалися наприкінці 1980-х років. У 1988–1989 роках було здійснено передачу освітніх повноважень громадам, що стало першим кроком до децентралізації. Конституційна реформа 1993 року закріпила автономію освітньої політики кожної з громад, що створило правову основу для розбудови освітніх систем, орієнтованих на регіональні особливості та потреби [50].

Важливим етапом стала фінансова реформа 2001 року, яка передбачала перехід до децентралізованого розподілу коштів, що дозволило впровадити більш справедливі механізми фінансування та сприяло підвищенню доступності освіти. У 2013–2014 роках відбулася стандартизація освітніх кваліфікацій відповідно до Європейської рамки кваліфікацій (EQF), що підвищило сумісність бельгійської системи з європейськими освітніми стандартами.

Через специфіку федеративного устрою кожна громада реалізує власні орієнтири, відповідно до потреб, в управлінні освітою. Так, Фландрія зосередилася на впровадженні цифрових інструментів та розвитку STEM-напрямів, адаптуючи освіту до вимог інноваційної економіки [29]. Валлонія, у свою чергу, наголосила на розвитку інклюзивного середовища та мовної інтеграції учнів з різними культурними бекграундами [82]. Німецькомовна громада, що має найменшу кількість учнів, розвиває моделі персоналізованого навчання з високим ступенем адаптації до індивідуальних потреб [49].

Разом із позитивними зрушеннями децентралізація створила низку системних викликів. Однією з головних проблем є суттєві відмінності в якості освіти між регіонами. За результатами міжнародних досліджень (зокрема PISA), Фландрія демонструє стабільно вищі результати порівняно з Валлонією. Крім того, федералізм ускладнює уніфікацію освітніх стандартів: відсутність єдиного загальнонаціонального стандарту створює перешкоди для забезпечення рівних освітніх можливостей.

Хоча загальна стратегія розвитку освіти в Бельгії частково узгоджується з європейською політикою (програма Erasmus+, імплементація EQF, директиви ЄС з інклюзії), децентралізований характер управління призводить до неоднакової ефективності впровадження цих ініціатив у регіонах.

З 2014 року всі рівні освіти в Бельгії були офіційно узгоджені з Європейською рамкою кваліфікацій, що полегшило академічну мобільність та транснаціональне визнання кваліфікацій. Програма Erasmus+ відіграла важливу роль у розвитку міжрегіонального співробітництва, поширенні

інноваційних практик та підвищенні професійної мобільності вчителів. Директиви ЄС, спрямовані на інклюзію, сприяли розробці політик підтримки вразливих груп у всіх мовних громадах.

Правовою основою функціонування освітніх систем є «Code de l'enseignement» (Кодекс про освіту) [43], що визначає загальні принципи освітньої політики, а також низка регіональних нормативно-правових актів, які уточнюють механізми реалізації стандартів.

Бельгійська модель управління загальною середньою освітою є прикладом глибокої децентралізації, що відкриває широкі можливості для адаптації політики до регіональних умов, але водночас створює серйозні виклики в частині забезпечення освітньої рівності. Відсутність єдиного національного стандарту, різний темп впровадження цифрових і методологічних інновацій, а також відмінності в освітніх результатах між громадами потребують додаткових зусиль у сфері міжрегіональної координації. Унікальною особливістю бельгійського кейсу є багатомовна й поліцентрична структура освіти, в якій управлінські рішення приймаються максимально наближено до конкретного мовно-культурного контексту.

Данія. Реформування публічного управління загальною середньою освітою в Данії зумовлювалося поєднанням соціально-економічних, демографічних і політичних чинників. На початку 2000-х років система освіти Данії зазнала серйозної критики через незадовільні результати учнів у міжнародному дослідженні PISA [123], що привернуло увагу суспільства до проблем якості навчання. Одночасно зміни на ринку праці, зокрема стрімкий розвиток цифрових технологій, висунули нові вимоги до змісту освіти та актуалізували необхідність зміцнення підготовки в STEM-дисциплінах. Демографічні тенденції, включаючи зростання міграційних потоків, урбанізацію та збільшення потреб у регіональному вирівнюванні, посилили потребу в більш інклюзивному та гнучкому управлінні. Значну роль у формуванні реформаторського порядку денного відіграла участь Данії у європейських ініціативах – Erasmus+, Nordplus, проєктах ОЕСР – що створило

додаткові стимули для адаптації управлінських практик до міжнародних стандартів [66; 159]. Однією з фінансових передумов реформ стало впровадження таксометра – системи, яка орієнтує фінансування на досягнуті результати, кількість учнів та ефективність навчального процесу [159].

Інституційна модель управління освітою в Данії є глибоко децентралізованою. Міністерство освіти відповідає за визначення національних рамкових стандартів, однак оперативне управління освітніми закладами здійснюється на муніципальному рівні [155]. Відповідальність за повсякденну організацію навчального процесу, кадрову політику та розподіл ресурсів покладається на місцеві органи влади та ради шкіл. При цьому самі школи, зокрема державні заклади (Folkeskole), функціонують як автономні організації з власними управлінськими органами, що дає їм змогу адаптувати освітню стратегію до потреб конкретної громади [155].

Серед ключових змін, реалізованих упродовж останніх двох десятиліть, можна виокремити реформу педагогічної освіти 2013 року, яка зосередилася на розвитку науково-орієнтованого підходу до підготовки вчителів і посиленні професійних вимог до вступу на освітні програми [95]. Було запроваджено нову систему забезпечення якості освіти, засновану не на централізованому інспектуванні, а на механізмах внутрішнього оцінювання, щорічної звітності та залученні батьків до оцінки ефективності шкіл [149]. Важливим етапом стала цифровізація управління, в межах якої створено національні платформи Aula та Lectio, що забезпечують адміністративну та комунікаційну взаємодію в межах школи та з батьківською спільнотою [101; 160]. Зміна фінансової моделі відбулася через повномасштабне впровадження принципу фінансування, залежного від результатів навчання, що стимулювало школи до підвищення ефективності використання ресурсів [159].

У результаті реформ було досягнуто низку позитивних зрушень. Повноваження між міністерством, муніципалітетами та школами стали чітко розмежованими, що підвищило ефективність управління. Зросла участь громади в освітньому процесі, особливо через діяльність шкільних рад, до

складу яких входять представники батьків, учителів і учнів [115]. Освітня політика стала більш адаптивною, її зміст переглядається на основі міжнародних звітів і рекомендацій, зокрема OECD та результатів участі Данії в PISA [123]. Інтеграція до європейського освітнього простору відкрила широкі можливості для академічної мобільності та міжсекторальної співпраці [90; 95].

Водночас система загальної середньої освіти Данії не позбавлена викликів. Досі залишається актуальним дефіцит кваліфікованих учителів, особливо в природничо-математичних дисциплінах і в сільських регіонах. Спостерігається нерівність навчальних досягнень, пов'язана з соціально-економічним становищем родин, що особливо гостро проявляється серед дітей мігрантів. Проблемою є також переповненість класів у старших школах, що негативно впливає на індивідуалізацію освітнього процесу. Хоча цифрові платформи впроваджено повсюдно, існують диспропорції у доступі до технологій, що створює додаткові бар'єри для окремих категорій учнів. Крім того, програми професійно-технічної освіти відстають від потреб ринку праці, незважаючи на високу частку бюджетного фінансування, яка перевищує 6% ВВП [66].

Таким чином, Данія продемонструвала ефективність децентралізованого підходу до управління освітою, заснованого на гнучкості, автономії та підзвітності. Водночас збереження рівного доступу до якісної освіти, вирівнювання міжрегіональних можливостей і оновлення змісту професійної підготовки залишаються пріоритетами для подальшого вдосконалення управлінської моделі. Досвід Данії демонструє, що збалансоване поєднання стратегічного національного координування та інституційної автономії шкіл є ключем до стійкості та інноваційності системи освіти.

Фінляндія. Реформа публічного управління загальною середньою освітою у Фінляндії є прикладом глибокої та послідовної трансформації, спрямованої на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх

громадян. Її основи були закладені ще у 1960-х роках у відповідь на виявлену соціальну нерівність у доступі до освіти. На той час фінська освітня система була побудована за паралельною моделлю, коли після початкової школи учні розподілялися на нижчі та старші середні школи залежно від академічних здібностей. Така структура сприяла відтворенню соціальної стратифікації, оскільки вибір освітньої траєкторії значною мірою залежав від соціально-економічного статусу родини та місця проживання [72].

У 1968 році парламент Фінляндії ухвалив Закон про шкільну систему, який започаткував процес уніфікації початкової та середньої освіти у формі дев'ятирічної загальноосвітньої школи. Метою цього кроку було подолання регіональної та соціальної нерівності шляхом запровадження єдиної для всіх освітньої траєкторії [130]. Реалізація реформи відбувалася поступово: з 1972 року її почали впроваджувати у сільських північних регіонах, а до 1977 року – й у густонаселених південних частинах країни. Протягом цього періоду суттєво зросло фінансування освіти: частка витрат на освіту в загальному бюджеті збільшилася з 9,1 % у 1960 році до 16,9 % у 1975 році [130]. Значна увага приділялася підготовці педагогічних кадрів: вчителів перевчали у вищих навчальних закладах для відповідності новим вимогам [36; 130].

Ця реформа істотно підвищила рівень освіченості населення, посприяла соціальній згуртованості та забезпечила умови для стрімкого економічного розвитку. Паралельно з упровадженням єдиної школи у Фінляндії розпочалася децентралізація системи управління, яка надала органам місцевого самоврядування та самим школам значну автономію щодо адаптації навчальних програм до локальних умов [36].

Однак реформа не була позбавлена суперечностей. Запровадження спеціалізованих класів, зокрема музичних, викликало суспільні дебати щодо допустимості елементів академічного відбору у системі, що наголошує на рівності. Крім того, децентралізація потребувала належної координації між центральною владою та муніципалітетами, аби гарантувати єдність стандартів освіти на національному рівні.

Сьогодні загальна середня освіта у Фінляндії базується на принципах якості, доступності та соціальної справедливості. Її структура передбачає кілька послідовних етапів: дошкільну освіту, нульовий підготовчий рік (*esiopetus*), базову загальну освіту, академічну або професійно-технічну середню освіту та вищу освіту [70]. Базова загальна середня освіта є безкоштовною, триває дев'ять років і є обов'язковою для всіх дітей віком від 7 до 16 років. Однією з унікальних характеристик фінської моделі є відсутність зовнішнього стандартизованого оцінювання протягом навчального процесу. Контроль знань покладається на вчителя, що відображає високий рівень довіри до педагогічної професії [70].

Підготовка вчителів є ще одним ключовим чинником успіху. Усі педагоги зобов'язані мати ступінь магістра, а вступ до відповідних університетських програм є надзвичайно конкурентним: приймається лише близько 10 % абітурієнтів [70]. Це забезпечує формування високомотивованого та фахово підготовленого педагогічного складу. Особливе значення надається принципам інклюзії. Учні з особливими освітніми потребами навчаються в загальноосвітніх класах із підтримкою асистентів і фахівців, а освітня система функціонує за моделлю трирівневої підтримки, що забезпечує індивідуальний підхід до кожного учня [70].

Завдяки гуманістичному підходу та інституційній стабільності фінські школярі демонструють високі результати в міжнародних дослідженнях, таких як PISA, зберігаючи при цьому низький рівень стресу, високу внутрішню мотивацію та позитивне ставлення до навчання. Таким чином, освітня система Фінляндії стала прикладом для наслідування в багатьох країнах, адже ґрунтується на довірі, рівності, професіоналізмі та стратегічному інвестуванні в якість навчального процесу.

Франція. Реформа публічного управління загальною середньою освітою у Франції відбувалася в умовах пошуку балансу між централізацією та децентралізацією. Попри низку ініціатив, французька система освіти й надалі залишається однією з найбільш централізованих у Європі [65]. До

початку реформ управління освітою було майже цілком зосереджено на центральному рівні: усі стратегічні рішення – від змісту навчальних програм до кадрової політики – ухвалювалися Міністерством національної освіти, а місцевим органам влади відводилася виключно виконавча функція. Така модель обмежувала адаптивність системи до локальних потреб та стримувала розвиток інноваційних підходів у регіонах.

Поштовхом до змін стали виклики, пов'язані з низькою гнучкістю системи, зростанням суспільного попиту на якісні освітні послуги, а також загальна хвиля адміністративної децентралізації, яка охопила Францію у 1980-х роках. У відповідь на ці виклики було прийнято низку законодавчих актів: зокрема, реформи 1983 та 1985 років закріпили передачу частини повноважень на рівень регіонів, департаментів і комун. Місцева влада отримала контроль над будівництвом, утриманням та оснащенням шкільної інфраструктури, а також за адміністративним персоналом навчальних закладів [124].

Водночас центральна влада зберегла контроль над ключовими елементами управління: змістом навчальних планів, призначенням викладачів та фінансуванням їхньої праці. Через систему ректорів та інспекторатів Міністерство освіти фактично контролює більшість стратегічних рішень, що значно обмежує автономію шкіл. З початку 2000-х років було здійснено часткову імплементацію концепцій нового державного управління (New Public Management), зокрема запроваджено програмно-цільове бюджетування, систему оцінювання ефективності, однак реального розширення повноважень шкіл не відбулося [36].

Результати реалізованих змін були переважно організаційного характеру. Передача логістичних функцій на місцевий рівень сприяла покращенню інфраструктури, оптимізації управління матеріально-технічним забезпеченням та підвищенню ефективності розподілу ресурсів. Зросла участь регіональної влади в управлінні освітнім середовищем, що забезпечило кращу відповідність рішень потребам окремих територій [36].

Разом із тим система стикнулася з низкою проблем. Насамперед – з нерівномірністю фінансових можливостей між регіонами, що впливає на якість інфраструктури та доступ до освітніх послуг. Франція посідає одне з останніх місць у Європі за рівнем автономії шкіл у питаннях кадрової політики, організації навчального процесу й адаптації програм [47]. Крім того, спроби впровадження змін неодноразово наштовхувалися на опір з боку вчительських профспілок, які побоювалися зниження національних стандартів та погіршення умов праці педагогів. Це призводило до часткового впровадження або перегляду окремих ініціатив [127].

Таким чином, французький досвід реформування управління загальною середньою освітою демонструє труднощі трансформації в межах централізованої системи. Хоча було зроблено кроки до адміністративної децентралізації, ключові повноваження залишаються у центрі. Це, з одного боку, дозволяє зберігати єдність освітнього простору, але, з іншого – стримує розвиток інновацій та знижує адаптивність системи до викликів сучасності.

Німеччина. До початку реформ система загальної середньої освіти в Німеччині функціонувала в умовах глибокої децентралізації. Управління освітніми процесами було виключною компетенцією 16 федеральних земель (Länder – землі), які самостійно розробляли стандарти, затверджували навчальні програми та формували власні моделі шкільної освіти. Така структура забезпечувала гнучкість і можливість адаптації до локальних потреб, проте водночас породжувала суттєві міжрегіональні відмінності у якості освіти, розподілі ресурсів і загальному управлінні. Відсутність єдиної освітньої політики на федеральному рівні ускладнювала ефективну координацію й стала предметом гострої критики після оприлюднення результатів дослідження PISA-2000. У ньому виявлено не лише порівняно низький рівень знань серед німецьких школярів, але й глибоку соціальну розбіжність результатів навчання, коли освітні досягнення істотно залежали від соціального походження учнів [145; 167].

Відповіддю на цей виклик стали структурні реформи, спрямовані на підвищення ефективності освітньої політики. Вперше було запроваджено національні стандарти, які формулювалися й узгоджувалися під егідою Постійної конференції міністрів освіти та культури (Kultusministerkonferenz, КМК – Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs). Одночасно було запроваджено зовнішнє оцінювання результатів навчання, якого раніше фактично не існувало в уніфікованій формі [145].

Значним поштовхом до модернізації стали проекти, ініційовані на муніципальному рівні. Програма Lernen vor Ort (навчання на місцях, 2009–2014), реалізована за підтримки Федерального міністерства освіти і науки (Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF), охопила близько 40 муніципалітетів. Основна мета полягала у створенні локальних систем управління освітою на основі даних, міжвідомчої співпраці та стратегічного планування. У її межах було розроблено аналітичні інструменти для моніторингу, створено інформаційні платформи для прийняття рішень, а також налагоджено сталі зв'язки між освітніми закладами, органами місцевого самоврядування та соціальними службами [129].

Ця логіка знайшла подальший розвиток у програмі Kommunales Bildungsmanagement (муніципальне управління освітою, з 2020 року), яка фокусується на створенні безперервних освітніх траєкторій у парадигмі навчання впродовж життя. Особливу увагу приділено інтеграції освітніх секторів (дошкільної, загальної, професійної, вищої та освіти дорослих), аналітиці та побудові стійких партнерств на місцевому рівні [35].

Одним із новаторських напрямів стало поступове впровадження елементів дуальної моделі в загальну середню освіту. Хоча дуальна освіта традиційно притаманна професійно-технічному сектору, окремі її компоненти, зокрема програми профорієнтації (Berufsvorbereitung – підготовка до професійної діяльності), тісна співпраця зі сферою бізнесу через ініціативу SchuleWirtschaft (Школа й економіка), а також інституалізація практики під час навчання, стали складовою загальношкільного освітнього

процесу, що дало змогу учням на ранньому етапі отримати реалістичне уявлення про професійні перспективи та адаптувати навчальний зміст до вимог ринку праці [138].

Реформи дали відчутний результат. Зокрема, у дослідженні PISA-2018 зафіксовано зростання результатів німецьких учнів з читання, математики та природничих наук [122]. Водночас було розширено автономію муніципалітетів у плануванні мережі шкіл, налагоджено локальні системи моніторингу за моделлю Bildungsmonitoring (освітній моніторинг) та закладено підґрунтя для формування культури управління на основі аналітики.

Серед позитивних наслідків реформ вирізняються посилення підзвітності на місцевому рівні, гнучкість адаптаційної освітньої політики, активна участь громадськості та приватного сектора в управлінні школами, а також успішне залучення державного фінансування через цільові грантові програми. Утім, не всі цілі були досягнуті. Залишається нерівність між західними та східними землями – зокрема, Баварія стабільно демонструє вищі показники, тоді як землі колишньої НДР зазнають нестачі ресурсів. Муніципалітети також стикаються з дефіцитом кваліфікованих кадрів, а цифровізація управління, особливо у сільських районах, просувається повільно. Додатковою проблемою є фрагментованість освітніх даних та відсутність загальнонаціональної цифрової платформи [35].

У підсумку можна зазначити, що Німеччина сформувала модель освітнього управління, яка поєднує регіональну автономію з елементами централізованої координації. Ключову роль у реформуванні відіграло застосування освітньої аналітики як стратегічного ресурсу. Інтеграція дуального підходу в загальноосвітній процес посилила зв'язок школи з ринком праці. Проте збереження територіальних диспропорцій і фрагментованість управлінських інструментів вимагають подальших кроків у напрямі національної інтеграції та цільової підтримки вразливих освітніх складових.

Греція. До реформ публічне управління освітою здійснювалося переважно через Міністерство національної освіти та релігійних справ

(Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων), яке було відповідальним за розробку навчальних програм, призначення директорів шкіл, затвердження підручників і централізоване фінансування. Така модель практично не передбачала участі місцевої влади чи освітянської спільноти в ухваленні управлінських рішень або формуванні політики [71].

Необхідність реформування зумовили як внутрішні, так і зовнішні чинники. Зокрема, фінансово-економічна криза 2009–2010 років потребувала оптимізації бюджетних витрат, зокрема в галузі освіти, згідно з вимогами Міжнародного валютного фонду та Європейського Союзу в межах програм фінансової стабілізації. Рекомендації ОЕСР також наголошували на важливості децентралізації, ефективного розподілу ресурсів, підвищення якості освіти та управлінської підзвітності [71].

Ключовим етапом трансформації стало запровадження адміністративної реформи «План Каллікратіс» (Σχέδιο Καλλικράτης) у 2010 році, затвердженого Законом № 3852/2010, внаслідок чого було скорочено кількість органів місцевого самоврядування та передано частину функцій в управлінні освітою на рівень регіонів. На рівні 13 регіонів (περιφέρειες – периферії) були створені децентралізовані управління освіти, які координують діяльність місцевих директоратів (Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – директорати загальної середньої освіти) та інспекторатів [68].

У 2015 році центральний орган влади отримав нову назву – Міністерство освіти, науки та релігії (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων), а з 2019 року – Міністерство освіти та релігій (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων), яке діє до сьогодні.

У межах реформи було реалізовано низку заходів, зокрема: оптимізовано мережу шкіл шляхом об'єднання малокомплектних сільських закладів та переглянуто принципи територіального планування; запроваджено механізми зовнішнього оцінювання якості освіти, зокрема моніторинг навчальних досягнень та процедуру атестації вчителів; удосконалено систему підготовки педагогічних кадрів через запровадження безперервного

професійного розвитку [144]; активізовано цифровізацію освітньої сфери, зокрема у зв'язку з пандемією COVID-19; створено платформи дистанційного навчання та реалізовано локальні ініціативи, зокрема проєкт Фонду Онассіса – створення 22 інноваційних державних шкіл у вразливих регіонах [162].

Результати впровадження реформ виявилися помітними. Посилення децентралізації дало змогу місцевим адміністраціям оперативніше реагувати на потреби громад, що підвищило довіру до системи. Якість освіти в окремих регіонах зросла, результати учнів у незалежних оцінюваннях покращилися. Широке впровадження цифрових рішень, зокрема функціонування Всегрецької шкільної мережі (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο – Панеллініо Схολіко Диктіо), забезпечило доступ до ресурсів і комунікацій для всіх учасників освітнього процесу [121].

Разом із тим, впровадження реформ супроводжувалося певними викликами. Політична нестабільність зумовлювала зміну стратегічних пріоритетів міністерства, що ускладнювало довгострокове планування. Стратегічна централізація в ключових питаннях, зокрема щодо розробки програм та кадрової політики, зберігається. Також спостерігається опір частини професійної спільноти, зокрема щодо механізмів оцінювання та змін у навчальному контенті.

Сучасна модель управління загальною середньою освітою в Греції поєднує централізовану нормативно-правову базу із делегованими адміністративними функціями на регіональному та муніципальному рівнях. Міністерство освіти та релігій (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων) визначає національні стандарти, затверджує навчальні плани, встановлює системи оцінювання та здійснює контроль за фінансуванням. Регіональні управління координують реалізацію державної політики в освітній галузі, а директорат загальної середньої освіти здійснює безпосередній нагляд за закладами на місцях [84].

Грецька модель освіти включає дошкільну освіту (від 4 до 6 років), початкову школу (Δημοτικό σχολείο – Дімотіко схоліо), яка триває 6 років (6–

12 років), та середню освіту двох рівнів: гімназію (Γυμνάσιο – Гімнасіо) – 3 роки, та ліцей (Λύκειο – Лікео) – також 3 роки. Серед ліцеїв розрізняють загальноосвітній ліцей (Γενικό Λύκειο – Єніко Лікео) і професійний ліцей (Επαγγελματικό Λύκειο – Епангелматіко Лікео), що дають змогу або продовжити навчання, або працевлаштуватися [84].

Також функціонують вечірні школи (Εσπερινά Γυμνάσια και Λύκεια – Есперіна Гімнасія і Лікея) та школи другого шансу (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας – Схолеа Девтері Ефкеріас) для дорослих, які не завершили базову освіту в установлені строки [84].

Грецький досвід реформування управління загальною середньою освітою демонструє суперечливу динаміку: з одного боку, відбулися важливі кроки до децентралізації та інституційного оновлення; з іншого – продовжує домінувати централізована управлінська логіка, що обмежує гнучкість системи та її здатність до сталого розвитку. У контексті євроінтеграції це створює підґрунтя для подальших структурних змін, зокрема щодо управлінської автономії шкіл, посилення педагогічного самоврядування та впровадження національної стратегії цифрової трансформації освіти.

Ірландія. Система загальної середньої освіти Ірландії охоплює два основні етапи: молодший цикл (Junior Cycle – приблизно з 12 до 15 років) і старший цикл (Senior Cycle – з 15 до 18 років). Структура передбачає обов'язкове завершення дев'ятирічного освітнього мінімуму, після чого видаються сертифікати – Junior Certificate і Leaving Certificate відповідно. Школи в Ірландії поділяються на державні (publicly funded), приватні (private) та ті, що керуються релігійними організаціями, однак переважна більшість фінансується з державного бюджету [54].

Поворотним моментом у розвитку управлінських механізмів став Закон про освіту 1998 року (Education Act 1998), який визначив розподіл повноважень між центральними та регіональними органами влади, заклав принципи прозорості й підзвітності в управлінні [56]. У наступні роки реформування зосередилося на змісті та структурі навчання. Реформа

молодшого циклу передбачала запровадження міжпредметних компетентностей, зменшення залежності результату від фінального іспиту, а також розвиток самостійного мислення учнів [94]. У 2023 році було розпочато реформу старшого циклу з акцентом на індивідуалізацію в оцінюванні та зміцнення зв'язку з ринком праці [52]. Водночас стратегія 2023–2025 років (Statement of Strategy 2023–2025) містить пріоритети щодо цифровізації, інклюзії та якості освіти [55].

Координацію освітньої політики здійснює Департамент освіти Ірландії (Department of Education), який відповідає за розподіл фінансування, розробку політик і нагляд за якістю. На регіональному рівні функціонують Ради з освіти і навчання (Education and Training Boards, ETBs), відповідальні за впровадження національної політики в межах окремих громад [54]. Більшість шкіл мають обмежену фінансову автономію – бюджети формуються централізовано через систему грантів. Хоча деякі складові управління персоналом або вибору освітніх модулів дозволено на місцях, ключові рішення залишаються за державою [54].

Суттєвою перевагою ірландської системи є дієвий механізм інспекційної перевірки – Інспекція Міністерства освіти (Inspectorate), яка здійснює регулярний аудит якості, надає рекомендації та звітує про інституційні результати [53, 54]. Особливо позитивно відзначається гнучкість системи під час адаптації до потреб учнів-мігрантів, зокрема українських школярів, які були інтегровані в освітнє середовище без значних труднощів [53].

Ірландська модель також передбачає активну участь громадськості в управлінні. При кожній школі діє шкільна рада (Board of Management), до якої входять представники батьків, вчителів, громади та учнів (у старших класах). Важливу роль відіграють профспілки вчителів, громадські організації та місцеві ініціативи, що підтримують партнерську модель у прийнятті рішень [42].

Серед досягнень варто відзначити оновлені навчальні програми, зростання ролі міжпредметних компетентностей, підвищення автономії

здобувачів освіти і поява нових форматів оцінювання. Водночас залишаються виклики — нерівномірний доступ до цифрових ресурсів у різних регіонах, перевантаження вчителів адміністративними завданнями та потреба в глибшій фінансовій децентралізації [42].

Європейські програми, зокрема Erasmus+, сприяли активній участі Ірландії в міжнародних освітніх процесах і гармонізації зі стандартами OECD. Дані PISA регулярно використовуються для адаптації змісту та управлінських підходів до міжнародних практик [55].

Ірландська модель реформ базується на поступовій модернізації освітніх процесів без радикального руйнування наявної інституційної структури. Вдалося посилити міжпредметні зв'язки, акцентувати увагу на оцінюванні компетенцій, інтегрувати шкільні спільноти у процес прийняття рішень. Однак низька автономія шкіл у фінансуванні та перевантаження педагогів залишаються серйозними бар'єрами для ефективності. Реформа має стабільну динаміку і демонструє значну стійкість до викликів, зокрема кризи міграції та цифрової трансформації. Ірландський досвід заслуговує на увагу України, особливо в частині шкільних рад, інспекційного контролю з функцією підтримки та управлінського партнерства на місцевому рівні.

Люксембург. Система загальної середньої освіти у Великому Герцогстві Люксембург організована за принципом диференціації освітніх траєкторій. Після завершення базової школи учні переходять до одного з двох напрямів: класичної середньої школи (*enseignement secondaire classique, ESC*), що орієнтована на академічну підготовку для вступу до університетів, або загальної середньої школи (*enseignement secondaire général, ESG*), що поєднує загальноосвітні й технічно-професійні модулі [120].

Однією з унікальних рис люксембурзької моделі є її тримовна організація — навчання здійснюється люксембурзькою (*Lëtzebuergesch*), німецькою (*Deutsch*) та французькою (*Français*), що є частиною державної освітньої політики з підтримки багатомовності та соціальної інтеграції в умовах мультикультурного суспільства [120].

З 2012 року в Люксембурзі активно реалізуються комплексні освітні реформи. Центральними напрямками стали впровадження модульного навчання, диференціація освітніх маршрутів, формування системи внутрішнього оцінювання, посилення компетентнісного підходу та розбудова інклюзивного освітнього середовища [80]. Правову основу складає Закон «Про загальну освіту» від 6 лютого 2009 року (*Loi du 6 février 2009 relative à l'organisation de l'enseignement fondamental*), а також нормативні документи Міністерства освіти, дітей та молоді (*Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, MENJE*) [80; 120].

MENJE виконує широкий спектр повноважень – від освітньої політики до соціального захисту неповнолітніх. Така інституційна інтеграція освіти, молоді та сімейної політики є винятком у європейській практиці, що дозволяє в Люксембурзі координувати заходи підтримки учнів із вразливих груп на міжвідомчому рівні [120]. Фінансування здійснюється з державного бюджету, при цьому витрати на середню освіту стабільно перевищують середні показники країн ОЕСР, що дозволяє реалізовувати інфраструктурні, цифрові та інклюзивні ініціативи [67].

Школи мають право на створення внутрішніх навчальних програм у межах рамкових стандартів MENJE. Дозволено застосовувати власні освітні методики, вводити нові предмети, використовувати гнучкі модулі. При цьому автономія шкіл супроводжується суворими вимогами до звітності, що забезпечує баланс між свободою і відповідальністю [120].

Якість освіти контролюється через діяльність Національної обсерваторії якості освіти (*Observatoire national de la qualité scolaire, ONQS*), яка проводить зовнішній аудит та координує впровадження планів розвитку на основі результатів самооцінювання [118]. До управління активно залучаються шкільні ради (*Conseils d'éducation*), батьківські комітети, молодіжні організації та профспілки, що формує партисипативну модель управління – рішення ухвалюються за участі всіх зацікавлених сторін [120].

Серед головних досягнень – системна підтримка інклюзії, запровадження модульного навчання, що дозволяє варіативно вибудовувати індивідуальні освітні маршрути, а також реалізація тримовної інтегративної моделі, що відповідає демографічному складу країни. Разом із цим, Люксембург стикається з проблемами нерівності результатів між соціальними групами, зростанням кількості учнів, які змушені повторювати рік, а також обмеженою адаптацією учнів до вимог загальної середньої освіти у моделі ESG [64].

Люксембург активно інтегрується в міжнародний освітній простір: бере участь у програмах Erasmus+, ініціативах ЮНЕСКО та OECD, а також впроваджує Європейську рамку кваліфікацій (EQF). Дані PISA, TALIS та інші порівняльні дослідження використовуються як емпірична база для вдосконалення національної політики в освіті [67; 80].

Люксембург демонструє приклад високорівневої інтегрованої політики, де освіта, соціальна підтримка та молодіжна робота функціонують в межах єдиної інституційної системи. Це забезпечує адаптивність до сучасних викликів, особливо в контексті мультикультурності та мобільності. Сильними сторонами реформи є тримовна освітня модель, інклюзивність, автономія шкіл і незалежний контроль якості. Проте для України особливо цінним є досвід поєднання гнучких освітніх траєкторій, участі громади в управлінні та використання зовнішнього аудиту не як контролю, а як підтримки розвитку закладу. Люксембург водночас демонструє й ризики – соціальну стратифікацію результатів та виклики у забезпеченні ефективної організації навчання для учнів з різними здібностями, інтересами чи потребами.

Італія. Система загальної середньої освіти в Італійській Республіці побудована за дворівневою моделлю, що включає нижню середню школу (*Scuola secondaria di primo grado*) для учнів віком 11–14 років та старшу середню школу (*Scuola secondaria di secondo grado*), яка триває п'ять років і охоплює учнів віком від 14 до 19 років. Важливою рисою є наявність трьох основних напрямів старшої школи: академічні ліцеї (*Licei*), технічні інститути

(Istituti tecnici) та професійні заклади (Istituti professionali), що забезпечують варіативність освітніх траєкторій відповідно до академічних або практичних нахилів учнів [110].

У повоєнний період система освіти в Італії зберігала централізовану модель управління, однак упродовж 2000-х років уряд розпочав низку реформ, спрямованих на модернізацію структури, підвищення якості та посилення автономії шкіл. Переломним моментом став Закон № 107/2015 «La Buona Scuola» (Добра школа), який започаткував реформу професійного розвитку педагогів, розширив автономію закладів освіти та посилив інтеграцію між навчальним процесом і ринком праці [109]. Крім того, реформа 2023 року ввела нову структуру професійно-технічної освіти за моделлю 4+2 – чотири роки базового навчання з можливістю двох років подальшої спеціалізації [108].

Публічне управління загальною середньою освітою в Італії базується на змішаній моделі: Міністерство освіти та заслуг (Ministero dell'Istruzione e del Merito) відповідає за стратегічне планування та законодавче регулювання, а реалізація політики здійснюється через регіональні департаменти освіти та автономні школи. Ця модель забезпечує баланс між централізацією (у плані стандартів, фінансування, програм) і децентралізацією (у питаннях організації навчального процесу та оцінювання) [110].

Фінансування освіти здійснюється переважно з державного бюджету з можливістю отримання цільових трансфертів. Особлива увага приділяється модернізації інфраструктури, цифровій трансформації, підтримці соціально вразливих категорій та реалізації європейських ініціатив, зокрема у рамках програми Next Generation EU [110].

Значним досягненням є впровадження Національної системи оцінювання (Sistema Nazionale di Valutazione), яка включає інституційне самооцінювання, зовнішню експертизу, стандартизоване тестування (INVALSI) та обов'язкові плани покращення, що створює систему підзвітності, орієнтовану на розвиток, а не лише на контроль [111].

Італія також розвиває партисипативну модель управління: у школах діють ради (Consigli d'Istituto), що включають представників батьків, учнів, вчителів, адміністрації, а також муніципалітети та громадські організації. Такий підхід посилює прозорість управлінських рішень та забезпечує адаптацію шкільної політики до локальних потреб [109].

Водночас освітня система Італії зіштовхується з низкою викликів. Територіальна нерівність (насамперед між Північчю та Півднем країни), високий рівень відсіву учнів, складнощі з інтеграцією студентів-мігрантів, особливо в технічних і професійних школах, залишаються серйозними проблемами, які вимагають комплексного вирішення [108].

Італія бере активну участь у реалізації європейських стратегій в освіті (зокрема, «Європа 2020», «Еразмус+»), а також у програмах OECD – PISA та TALIS. Впровадження Європейської рамки кваліфікацій (EQF) дало змогу забезпечити прозорість освітніх результатів, сприяти мобільності здобувачів освіти та взаємному визнанню кваліфікацій [112].

До унікальних особливостей належать інтеграція освіти з ринком праці через систему *alternanza scuola-lavoro* (поєднання школи та роботи), а також запровадження професійної моделі 4+2, що забезпечує гнучкість та поетапність у здобутті професії. Саме така адаптація освіти до потреб економіки та локальних громад є вагомим рисом італійської стратегії. Італія продемонструвала поступовий, але системний перехід до моделі управління освітою, яка поєднує централізовані рамки з автономією на місцях. Успішними стали інструменти інституційної оцінки, механізми професійного розвитку вчителів і формування індивідуальних навчальних маршрутів. Попри значні успіхи в цифровізації та модернізації, проблеми регіональної нерівності та інтеграції мігрантів залишаються актуальними. Для України може бути корисним італійський досвід балансування між єдиними державними стандартами й автономією шкіл, а також моделі поєднання навчання з практичною підготовкою в старшій школі.

Нідерланди. Освітні реформи в Нідерландах не відбувалися одномоментно – це був тривалий процес, під час якого держава поступово передавала школам більше повноважень, розширювала їхню автономію та впроваджувала нові форми підзвітності шкільного врядування. Зміни зачіпали не лише організаційні механізми, а й торкалися питання довіри до освітніх закладів як самостійних одиниць, здатних приймати відповідальні управлінські рішення. Конституційна норма про «свободу освіти» (стаття 23 Конституції Нідерландів – Artikel 23 van de Grondwet) гарантує рівність у фінансуванні між державними та приватними школами, які охоплюють понад 70 % учнів [87, с. 655]. До початку реформ система загальної середньої освіти мала централізований характер: Міністерство освіти (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) затверджувало навчальні плани, здійснювало фінансування та формувало кадрову політику. У 1968 році було ухвалено Закон про середню освіту (Wet op het Voortgezet Onderwijs), що уніфікував структуру ЗСО, поділивши її на три освітні траєкторії: VMBO (підготовка до професійної освіти), HAVO (загальна середня освіта з п'ятирічним циклом) і VWO (академічно орієнтована шестирічна освіта для вступу до університетів) [87, с. 658].

У 1980–1990-х роках було запроваджено так зване «lump-sum» фінансування (блокові гранти), яке передбачає надання школам повної фінансової автономії. Шкільні ради (schoolbesturen), що виконують функції роботодавців, стали самостійними юридичними особами. Закон «Добра освіта – добре управління» (Goed onderwijs, goed bestuur, 2010) закріпив обов'язкову підзвітність цих рад за якістю освіти, ефективністю фінансів і дотримання стандартів [75].

Фінансування загальної середньої освіти здійснюється за принципом «гроші слідують за учнем» з урахуванням вагових коефіцієнтів (наприклад, для учнів із соціально вразливих груп або мігрантів). Підручники та навчальні матеріали надаються безкоштовно. Міністерство освіти координує політику, але школи мають широкі повноваження щодо її реалізації. Важливим

елементом системи є Інспекція освіти (Inspectie van het Onderwijs), яка здійснює ризик-орієнтований моніторинг, публікує відкриті звіти, а також має право втручання у випадках критичного зниження якості [87, с. 662].

Євроінтеграційні процеси посилили орієнтацію Нідерландів на якість та інклюзію. Зокрема, виконано цілі стратегії «Європа 2020» щодо зниження частки молоді, яка не навчається і не працює (NEET), та підвищення рівня завершення ЗСО до понад 85 %. Участь у PISA, EQF, EQAVET стимулювала запровадження внутрішніх стандартів оцінювання, інклюзивних практик і співпраці між школами та громадами [75].

Реформа ЗСО в Нідерландах вважається однією з найуспішніших у Європі: автономія поєднується з відповідальністю, а публічність рішень – із гнучкістю шкільної політики. Водночас система зберігає потужні інструменти державного нагляду та мінімальну бюрократизацію управління (відсутній регіональний рівень). Участь громадськості та соціальних партнерів робить управління прозорим. Досвід Нідерландів особливо корисний для України у сфері фінансової децентралізації, автономізації шкіл та запровадження інституційної підзвітності без втрати якості.

Португалія. Реформування публічного управління загальною середньою освітою в Португалії відбувалося у контексті демократизації після Революції гвоздик (1974) та активної інтеграції країни до Європейського Союзу. Основні трансформації були зосереджені на децентралізації повноважень, модернізації шкільної інфраструктури, підвищенні якості освітніх послуг та посиленні соціальної інклюзії.

До початку реформ освітнє управління в Португалії характеризувалося жорсткою централізацією: Міністерство освіти здійснювало повний контроль над кадровою політикою, фінансуванням, навчальними планами та механізмами оцінювання. Ситуація почала змінюватися після вступу до Європейського Союзу у 1986 році, коли Португалія почала отримувати підтримку з фондів регіонального розвитку ЄС, що дозволило модернізувати інфраструктуру та переглянути управлінські підходи [62].

У 2008 році було започатковано реформу «Contrato de Autonomia» («Контракт автономії»), яка передбачала укладання договорів між окремими школами та Міністерством освіти. Такі договори надавали автономію в управлінні кадровими ресурсами, бюджетом і педагогічними підходами. Учасники зобов'язувались досягати визначених освітніх результатів, що фактично означало перехід від централізованого адміністрування до моделі керованої підзвітності [126].

Після 2015 року значна частина управлінських функцій була передана на муніципальний рівень. Місцева влада отримала повноваження в галузі обслуговування шкільної інфраструктури, організації харчування, транспортного забезпечення та реалізації програм інклюзивної освіти. Ці кроки розширили можливості адаптації шкільної політики до потреб на місцях та підвищили ступінь участі громад [125].

У цифровій площині з 2016 року реалізується програма «Portugal INCoDe.2030», що включає підвищення цифрової компетентності, розвиток освітніх платформ та стимулювання інноваційного навчального середовища. Програма є частиною реалізації європейських цифрових цілей і підтримується як урядом, так і Європейською комісією [125].

Фінансова модель базується на державному фінансуванні, але з 2018 року муніципалітети отримали право на цільові трансферти. Такий підхід дозволив місцевим адміністраціям бути більш гнучкими в управлінні коштами та зменшити розриви в доступі до послуг, зокрема вразливих соціальних груп.

За результатами впроваджених реформ показник передчасного вибуття з системи освіти було знижено з понад 30 % у 1990-х роках до менше ніж 6 % у 2022 році. Значно зросло охоплення старшою школою, покращились результати учнів за даними досліджень PISA, активізувалася участь громадськості в управлінні через шкільні ради, муніципальні освітні комісії та платформи соціального партнерства [104; 126].

Реформування освіти в Португалії продемонструвало ефективність поетапної децентралізації в поєднанні з чіткими механізмами підзвітності.

Здобуто значний прогрес у цифровізації, зниженні освітнього відсіву та посиленні ролі громад у шкільному управлінні. Проте нерівність між регіонами, особливо щодо кадрового забезпечення та доступу до інновацій, залишається викликом. Для України релевантними є елементи моделі автономії за контрактом, участі громадськості та муніципального управління з гнучким фінансуванням, що дозволяє враховувати місцеві потреби у складних соціальних контекстах.

Іспанія. Іспанська модель управління загальною середньою освітою сформувалась під впливом глибоких політичних змін, що розпочались після ухвалення Конституції 1978 року. Вона заклала правові засади демократичного устрою та започаткувала процес децентралізації, що суттєво змінив освітню систему. До цього моменту все управління освітою здійснювалося централізовано Міністерством освіти, без участі регіонів і громадськості [105].

Першим вагомим етапом реформ стало ухвалення Закону LODE (1985), який закріпив право батьків, учнів і працівників шкіл брати участь в управлінні закладами через шкільні ради. Наступний ключовий документ – LOGSE (1990) – упорядкував освітню структуру та запровадив концепцію обов’язкової середньої освіти (ESO) для учнів віком 12–16 років. Старша школа (Bachillerato) передбачена для 16–18-річних. Освіта в державних школах безкоштовна, а близько 25–30 % учнів навчаються у *concertadas* – школах, що мають приватну форму власності, але фінансуються державою [78].

Далі, LOE (2006) інтегрував попередні норми, а LOMLOE (2020) оновив стратегічні напрями – акцент змістився на інклюзію, міжпредметні компетентності, цифрову трансформацію [106].

Сьогодні освітнє управління функціонує у трикутнику: національний уряд (через Міністерство освіти і профільні інспекції), 17 автономних спільнот (які реалізують політику, контролюють школи, призначають вчителів) і самі

заклади, що мають автономію в межах внутрішньої організації, адаптації програм, визначення виховної та методичної політики [116; 107].

Система оцінювання багаторівнева: внутрішній моніторинг у школах, регіональні тести, національні діагностичні оцінювання, а також контроль з боку *alta inspección* – інспекції, що забезпечує відповідність загальнонаціональним стандартам [46; 63]. Висновки з цих даних не лише публікуються, а й активно використовуються в політичних корекціях.

Участь громадськості та прозорість управління стали важливою частиною реформи. Шкільні ради, муніципальні освітні комісії, а також Національна рада з питань освіти залучають батьків, учителів, учнів і представників громадських організацій до ухвалення рішень на різних рівнях [105].

Щодо фінансування: попри те, що витрати на освіту становлять близько 4,3 % ВВП (на рівні середнього показника ЄС), саме автономії несуть основний фінансовий тягар, що посилює вплив регіональних пріоритетів на якість освітніх послуг [78].

Досягнення реформ очевидні: відсів учнів зменшився з 30 % у 1990-х до менш як 13 % у 2022 році [63], модернізовано інфраструктуру, розвиваються інклюзивні практики. Водночас залишаються проблеми: суттєва різниця між регіонами (Каталонія, Андалусія, Країна Басків демонструють різні моделі), обмежена уніфікація змісту, фрагментарність у законодавчій базі [134].

Зовнішні чинники також суттєво вплинули на реформу: Іспанія бере активну участь у PISA, TALIS, Erasmus+, інтегрує європейські підходи через стратегічні рамки «Європа 2020» [46; 69].

Окрема особливість іспанської системи – модель *concertadas*: публічно-приватне партнерство в освіті, де приватні заклади підпорядковуються державним стандартам, але зберігають педагогічну і управлінську автономію. Ще одна відмінність – двомовна освіта в регіонах (іспанська + каталонська/баскська/галісійська), що вимагає адаптації підручників, педагогів і змісту освіти до культурного контексту [165].

Реформа управління загальною середньою освітою в Іспанії стала відповіддю на потребу модернізації в умовах децентралізації, політичного плюралізму та зростаючих очікувань суспільства. Країна досягла значного прогресу в зниженні кількості учнів, які залишають школу до закінчення повного циклу навчання або не отримують відповідний сертифікат, розширенні участі громадськості, запровадженні компетентнісного навчання та підвищенні якості через зовнішнє оцінювання. Водночас зберігаються нерівності між регіонами, а політична конкуренція іноді ускладнює реалізацію цілісної стратегії. Для України релевантним є досвід багаторівневої моделі управління, підтримки *concertadas* як форми партнерства, а також забезпечення участі шкільної спільноти у прийнятті рішень на місцевому рівні.

Швеція. Система загальної середньої освіти у Швеції побудована за двоступеневою моделлю: обов'язкова базова школа (*grundskola*) для учнів віком 7–16 років і необов'язкова гімназія (*gymnasieskola*) для вікової категорії 16–19 років. Обидва етапи є безкоштовними для громадян і гарантовано доступними – шведське законодавство закріплює право на рівну освіту незалежно від соціального походження [142; 143].

До реформ 1990-х років система функціонувала у форматі централізованого управління: Міністерство освіти затверджувало стандарти, фінансувало школи і здійснювало контроль через вертикальну адміністрацію [164]. Проте з початку десятиліття Швеція здійснила кардинальні зрушення у напрямі децентралізації, взявши за основу принципи *New Public Management*. Було передано більшість управлінських функцій муніципалітетам, а школи отримали фінансову й адміністративну автономію. Це дало можливість адаптувати освітню політику до локальних потреб, водночас підвищивши відповідальність на місцях [89; 148].

Правову базу реформ склали оновлені версії Закону про освіту (*Skollagen*), включно з редакціями 2010 та 2022 років, які деталізували процедури оцінювання, компетентнісні підходи й стандарти на всіх рівнях [142].

Управління здійснюється у три рівні: центральний – Міністерство освіти та Skolverket (Національне агентство з питань освіти), яке відповідає за навчальні плани та моніторинг; регіональний – муніципалітети, що забезпечують реалізацію освітньої політики; і місцевий – школи, які функціонують автономно. Важливою інституцією є Skolinspektionen (Інспекція шкіл), що виконує наглядові функції й проводить незалежну перевірку якості [141].

Шведська система фінансування базується на принципі «гроші йдуть за учнем»: незалежно від того, чи відвідує учень державну школу чи приватну (фрискола), кошти виділяються з муніципального бюджету у рівному обсязі [119]. У 2023 році частка учнів, які навчалися у фрисколи, перевищила 28 % [81], що свідчить про популярність цієї моделі. Школи мають право самостійно розподіляти ресурси, наймати працівників, адаптувати програми до потреб громади.

Якість освіти забезпечується через багаторівневу систему оцінювання: національні стандартизовані тести, регулярні перевірки Skolinspektionen, внутрішні аудити та участь у міжнародних дослідженнях (PISA, TALIS) [89; 148]. Такий підхід дозволяє не лише здійснювати контроль, а й формувати аналітичну базу для коригування політики.

Участь громадськості закріплена інституційно: у роботі шкіл беруть участь шкільні ради, до яких входять батьки, учні, працівники шкіл. Профспілки вчителів мають вплив у питаннях професійного розвитку та умов праці [148]. Водночас система забезпечує суворе розмежування між політичними рішеннями та адміністративним їх виконанням, що забезпечує стабільність управління.

Попри досягнення, реформи мали й негативні наслідки. Так, за останні роки зросла освітня нерівність: успішність школярів значною мірою корелює з соціальним походженням і районом проживання. Участь у PISA 2018 та 2022 виявила зниження середніх результатів, що стало предметом дискусій серед політиків і експертів [89]. Фрагментованість управління та проблеми

інтеграції учнів-мігрантів залишаються ключовими викликами для національної системи [81].

Швеція реалізувала одну з найпослідовніших моделей децентралізації в Європі, поєднавши фінансування з місцевих бюджетів, автономію шкіл і незалежний нагляд. Високий рівень довіри до закладів освіти, підтримка інновацій, гнучкість у прийнятті рішень і активна участь громадськості зробили систему стійкою до викликів. Водночас зростаюча нерівність та тиск на школи з боку рейтингової оцінки свідчать про необхідність оновлення підходів до управління якістю. Українська система може врахувати досвід Швеції в частині фінансової децентралізації, прозорої інспекції та підтримки автономії без втрати національного контролю за стандартами.

Велика Британія. Система загальної середньої освіти у Великій Британії охоплює обов'язкове навчання для дітей віком від 5 до 16 років, з можливістю продовження до 18 років. Школи поділяються на державні (maintained schools) та академії (academies), які отримують фінансування безпосередньо від центрального уряду. Академії мають більшу автономію порівняно з традиційними державними школами, зокрема у питаннях навчального плану, управління та фінансування [150].

До реформування публічне управління загальною середньою освітою здійснювалося місцевими органами влади (Local Education Authorities, LEAs), які відповідали за фінансування, кадрове забезпечення та навчальні програми. Централізоване управління було обмеженим, що призводило до різних показників якості освіти між регіонами [154].

У 1988 році було прийнято Закон про реформу освіти (Education Reform Act 1988), який запровадив Національний навчальний план (National Curriculum), стандартизоване тестування (SATs) та рейтинги шкіл. Це сприяло підвищенню підзвітності та конкурентоспроможності шкіл [74]. Впровадження програм спеціалізованих шкіл, що дозволило школам отримувати додаткове фінансування та спеціалізуватися в певних предметних областях було реалізовано у 1990-х роках [51]. У 2000-х роках у Великій

Британії відбулося значне розширення програми академій, що дозволило школам здобути більшу автономію від місцевих органів влади та самостійно вирішувати питання управління, фінансування і змісту освіти [102]. Наступним етапом стало ухвалення у 2010 році Закону про академії (Academies Act 2010), який спростив процедуру перетворення традиційних шкіл на академії та істотно прискорив зростання їх кількості [32].

Ключовими законодавчими актами стали: Education Reform Act 1988 [74] та Academies Act 2010 [32], які закріпили принцип автономії та змінили підходи до фінансування і звітності. Аналіз дослідження Machin Vernoit демонструє, що академії в середньому досягли покращення академічних результатів учнів, особливо в неблагополучних районах [102].

Після реформ управління освітою стало більш децентралізованим. Академії отримали статус незалежних від місцевих органів влади, підпорядковуючись безпосередньо Департаменту освіти. Багато академій об'єдналися в мультиакадемічні трасти (Multi-Academy Trusts, MATs), що дозволило централізувати управління кількома школами [45].

Фінансування академій здійснюється безпосередньо через Департамент освіти, минаючи місцеві органи влади. Це забезпечує більшу гнучкість у використанні коштів, але також вимагає суворого дотримання фінансових стандартів, встановлених у «Academies Financial Handbook» [33].

Академії мають значну автономію у визначенні навчальних програм, управлінні бюджетом та кадровій політиці. Вони можуть відходити від Національної навчальної програми, але зобов'язані забезпечувати якісну та збалансовану освіту [150].

Ofsted залишається ключовим органом з оцінки якості освіти. Регулярні інспекції та публікація їхніх результатів сприяють підвищенню підзвітності та стимулюють школи до покращення показників [136]. Аналітичні огляди EPI підтверджують, що школи з кращими інспекційними оцінками демонструють стабільніше зростання академічних досягнень [137].

Реформи сприяли участі різних спонсорів, включаючи благодійні організації та бізнес, в управлінні школами, що дозволило залучити додаткові ресурси та експертизу, але також викликало дискусії щодо комерціалізації освіти [83]. Greany підкреслює складну роль спонсорів у формуванні шкільної політики, зокрема в мультиакадемічних трастах [83].

Досягнення включають підвищення гнучкості та інноваційності в управлінні школами, покращення результатів учнів та збільшення підзвітності. Водночас, виклики залишаються: фінансовий тиск змушує школи скорочувати персонал та програми, що може негативно впливати на якість освіти [152].

Хоча Велика Британія вийшла з ЄС, її освітня політика тривалий час формувалась у взаємодії з рекомендаціями міжнародних організацій, таких як OECD, які підкреслюють важливість автономії шкіл та прозорих механізмів оцінки результатів [102].

Особливістю британської моделі управління ЗСО є унікальний масштаб впровадження академій та мультиакадемічних трастів (MATs), які не мають прямих аналогів у більшості європейських країн. Ця система поєднує автономію шкіл з централізованим управлінням групою закладів через єдину структуру трасту, що дозволяє оптимізувати ресурси, кадрову політику та забезпечити спільну стратегію розвитку [45]. Крім того, активна роль спонсорів (неурядових організацій, університетів, приватного сектору) у створенні та управлінні школами є нетиповою для більшості європейських систем освіти [83]. Також британська система відзначається високим рівнем прозорості через незалежні інспекції Ofsted, які є потужним інструментом впливу на якість шкільної освіти [136]. Для України актуальним може стати досвід впровадження автономії з одночасним збереженням системи публічного контролю, а також моделі мережевої організації шкільного управління.

Аналіз досвіду реформування публічного управління загальною середньою освітою в країнах ЄС-15 демонструє загальноєвропейську тенденцію до децентралізації, посилення автономії шкіл та інтеграції

механізмів підзвітності й якості. Водночас, реалізація цих підходів набуває різного вигляду залежно від історичного контексту, адміністративно-територіального устрою держави та політичної культури.

У країнах із розвиненою традицією федералізму, таких як Німеччина чи Бельгія, акценти були зроблені на узгодженні регіональних освітніх політик і подоланні міжтериторіальної нерівності. Унітарні держави (Франція, Португалія) натомість зосередилися на поступовій передачі повноважень місцевому рівню та зміцненні партисипативних механізмів. У скандинавських країнах (Данія, Швеція) реформування супроводжувалося запровадженням елементів нової публічної управлінської парадигми (New Public Management), що поєднує гнучкість управління з чіткими стандартами оцінювання.

Є спільні риси: прагнення до інклюзивності, розвиток цифрових інструментів, використання даних для освітнього планування, а також активна участь у програмах ЄС (Erasmus+, PISA, EQF), які слугують каталізатором змін. Водночас, результати реформ демонструють як позитивні зрушення (підвищення охоплення, зниження кількості учнів, які не отримували загальну середню освіту, оновлення інфраструктури), так і низку викликів – зокрема, збереження територіальної нерівності, фрагментацію управління, тиск на освітні бюджети.

У додатку (Додаток В) узагальнено порівняльну характеристику ключових реформ у країнах ЄС-15, що дозволяє наочно простежити як відмінності у причинах і механізмах змін, так і спільні тенденції трансформації публічного управління загальною середньою освітою. Зокрема, досвід впровадження контрактної автономії (Португалія), мультиакадемічних трастів (Велика Британія), партисипативного управління (Люксембург) та цифрової трансформації (Фінляндія, Данія) має потенціал для адаптації в українських умовах з урахуванням національних особливостей та цілей євроінтеграції.

2.3. Досвід реформування публічного управління загальною середньою освітою в посткомуністичних країнах ЄС

Розпад Радянського Союзу та крах соціалістичних режимів у країнах Центральної та Східної Європи зумовили необхідність кардинального переосмислення системи публічного управління загальною середньою освітою. Успадкована від централізованої моделі структура виявилася несумісною з викликами демократизації, переходу до ринкової економіки та модернізації соціальних інститутів [57; 76].

У СРСР управління загальною середньою освітою здійснювалося в умовах жорсткої централізації. Міністерство освіти СРСР мало виключну компетенцію щодо розробки змісту навчання, визначення форм викладання й організації освітнього процесу загалом. Ця вертикальна модель не допускала варіативності, не враховувала регіональної специфіки та гальмувала появу ініціатив на місцях [1].

Із запровадженням постанови 1934 року «Про структуру початкової і середньої школи в СРСР» було уніфіковано шкільну систему: початкова школа (1–4 класи), неповна середня (1–7 класи), середня (1–10 класи). Подальші зміни, зокрема реформа 1984 року, що передбачала навчання дітей із шести років, лише підтвердили централізований характер ухвалення рішень та їх реалізації в масштабах усієї держави [2].

Сутнісною ознакою радянської моделі була її ідеологічна спрямованість. Освіта функціонувала як інструмент формування «нової радянської людини», і це визначало як зміст підручників, так і методи викладання. Альтернативні погляди, критичне мислення або варіативність підходів фактично були виключені з навчального процесу [1]. Як слушно зазначає Л. Д. Березівська, радянська система ґрунтувалася на регламентаційно-репресивній логіці, що унеможлиблювала горизонтальні зв'язки, соціальний діалог та публічну відповідальність у сфері освіти [1].

Освітня система в умовах СРСР не передбачала автономії навчальних закладів. Шкільні директори та педагогічні колективи діяли в рамках інструкцій, сформованих центральною владою. Будь-які ініціативи на місцях сприймалися як загроза вертикалі управління й здебільшого блокувалися [1].

У результаті держави з посткомуністичним минулим, зокрема Україна, успадкували не лише організаційну модель освіти, а й управлінську культуру, що вимагала глибокої трансформації після здобуття незалежності. У першій половині 1990-х років розпочався процес реформ, спрямованих на децентралізацію, запровадження шкільної автономії, оновлення змісту освіти та зміну принципів фінансування й підзвітності.

Згідно з аналітичними матеріалами Світового банку, ключовими завданнями реформ стало подолання спадщини радянської централізації, впровадження нових підходів до управління, посилення інституційної спроможності освітніх органів та модернізація освітніх систем відповідно до принципів ефективності, прозорості й підзвітності [76].

Значний вплив на трансформаційні процеси справив звіт ЮНЕСКО «Learning: The Treasure Within» (1996), який визначив стратегічні орієнтири освітньої політики XXI століття. Зокрема, наголошувалося на важливості формування ключових компетентностей, розвитку критичного мислення, підтримки інклюзивності, міжкультурного діалогу та навчання впродовж життя [163].

Європейський фонд освіти (European Training Foundation) вже у 1998 році виокремив базові напрями реформ у країнах Центрально-Східної Європи, серед яких: децентралізація управління, фінансова автономія закладів освіти, подолання соціальної нерівності та підтримка місцевої освітньої політики [57].

У більшості посткомуністичних країн ці перетворення відбувалися в умовах зовнішнього партнерства з міжнародними структурами (ЮНЕСКО, OECD, ЄС, Світовий банк) і супроводжувалися створенням нових інституційних механізмів, що забезпечували адаптацію до європейських стандартів якості та управління.

В українському контексті досвід країн Центральної та Східної Європи слугує релевантною базою для рефлексії над власною траєкторією змін. Запровадження Концепції «Нова українська школа», поступова децентралізація, цифровізація процесів, реформування системи оцінювання якості освіти та створення автономного простору для шкіл демонструє спроби подолати структурні обмеження, успадковані з минулого.

Разом із тим, як і в інших посткомуністичних країнах на початковому етапі, в Україні актуальними залишалися виклики інституалізації реформ, зміцнення кадрового потенціалу, формування нової управлінської культури та інтеграції змістовних і управлінських трансформацій в єдину освітню політику.

Досвід Естонії, Польщі, Чехії та інших постсоціалістичних країн демонструє можливість ефективної модернізації публічного управління загальною середньою освітою через поєднання децентралізації, суспільної участі, розширення автономії шкіл та їх інтеграції в європейський простір. Ці приклади є важливими не лише як модель, але і як джерело стратегічного натхнення для подальшого розвитку української системи освіти.

Міжнародне дослідження якості освіти PISA (Programme for International Student Assessment), організоване Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) виступає інструментом для оцінювання ефективності освітніх систем у глобальному вимірі. Результати країн із посткомуністичним минулим – зокрема Естонії, Польщі, Чехії та України – у циклах 2018 та 2022 років відображають не лише рівень академічних досягнень учнів, а й здатність систем реагувати на глобальні виклики, включаючи пандемію COVID-19, цифрову трансформацію та соціально-економічну турбулентність.

У дослідженні PISA 2018 року [157] спостерігалася така динаміка:

- Естонія зайняла провідні позиції серед усіх країн Європейського Союзу, продемонструвавши високі результати з читання (523), математики (523) та природничих наук (530). Така успішність є наслідком послідовної

державної стратегії, орієнтованої на рівність доступу до освіти, розвиток цифрових інструментів навчання та автономізацію шкіл.

– Польща також продемонструвала стабільно високі показники, що перевищували середні значення по ОЕСР: читання – 512, математика – 516, природничі науки – 511. Ці досягнення стали результатом багаторічної освітньої політики, яка поєднувала модернізацію навчального змісту з децентралізацією управлінських функцій.

– Чехія мала дещо нижчі показники: 490 з читання, 499 з математики та 497 з природничих наук. Водночас країна продовжувала поступову реформу змісту освіти, надаючи пріоритет оновленню педагогічних методик і підготовці вчительських кадрів.

– Україна, що вперше взяла участь у дослідженні як повноправний учасник, продемонструвала результати нижчі за середні по ОЕСР: 466 (читання), 453 (математика) та 469 (природничі науки). Основні чинники обмежень включали нерівномірний доступ до освітніх ресурсів, збереження традиційних форм навчання та недостатню цифрову інтеграцію.

У циклі PISA 2022 року [158] тенденції були такими:

– Естонія підтвердила свою лідерську позицію, зберігши стабільні результати: читання – 521, математика – 523, природничі науки – 528, що демонструє стійкість освітньої системи навіть в умовах глобальної нестабільності.

– Польща залишалася серед лідерів: 508 балів з читання, 515 – з математики, 507 – з природничих наук. Результати демонструють ефективність уже впроваджених реформ і стійкість освітньої політики до кризових впливів.

– Чехія зазнала незначного зниження показників: читання – 485, математика – 491, природничі науки – 495. Ймовірною причиною є адаптація до змінених форматів навчання у період пандемії, а також потреба в оновленні управлінських моделей.

– Україна, на жаль, втратила частину попередніх позицій: читання – 428, математика – 441, природничі науки – 450. У цьому випадку чинниками зниження стали не лише внутрішньосистемні обмеження, а й надзвичайні обставини: повномасштабна війна, вимушена евакуація та міграція учнів, руйнування освітньої інфраструктури, погіршення психоемоційного стану учасників освітнього процесу.

Таким чином, Естонія постає як один із найуспішніших прикладів адаптації посткомуністичної освітньої системи до вимог XXI століття: синергія цифровізації, автономії та інклюзії забезпечує її конкурентоспроможність у європейському просторі. Польща демонструє ефективність поступової модернізації та інтеграції громадянського впливу в управлінні освітою. Чехія, попри окремі коливання, зберігає інституційний потенціал для стабілізації через оновлення підходів до вчительської освіти та управління. Натомість Україна, опинившись у складних обставинах, потребує не лише продовження реформ, а й системного відновлення, що передбачає зміцнення інституцій, психологічну підтримку учнів і вчителів, а також стратегічну міжнародну допомогу.

Естонія. Естонія є одним із прикладів успішної трансформації публічного управління освітою серед посткомуністичних країн Європи. Її досвід особливо цінний у контексті євроінтеграційних прагнень України, адже реформування освітньої системи в цій державі супроводжувалося глибокими адміністративними змінами, цифровою модернізацією та впровадженням інноваційних управлінських рішень.

Одним із ключових досягнень естонської освітньої реформи є глибока цифровізація освітнього процесу. У школах широко застосовуються електронні щоденники, онлайн-платформи для дистанційного навчання, а також інші цифрові інструменти, що істотно спрощують організацію навчання та адміністрування. Водночас, Естонія впровадила сучасну систему оцінювання, яка підвищила прозорість і об'єктивність результатів навчання, сприяючи формуванню довіри до освітньої системи з боку суспільства.

Окрему увагу приділено забезпеченню рівного доступу до якісної освіти для всіх соціальних груп, що стало індикатором соціальної справедливості та ефективності освітньої політики.

Контекст реформування публічного управління у сфері освіти в Естонії нерозривно пов'язаний із ширшою адміністративною реформою, яка офіційно розпочалася у червні 2016 року після ухвалення Парламентом Естонії (Рійгікогу) Акту про адміністративну реформу [100]. Цей процес став результатом тривалих підготовчих етапів, що охоплювали понад два десятиліття дискусій і планів щодо оптимізації адміністративно-територіального устрою країни.

Історичне підґрунтя місцевого самоврядування в Естонії сягає 1866 року, коли був запроваджений Закон про сільські громади. Після відновлення незалежності у 1991 році, у 1993-му відбулася масштабна реорганізація місцевого управління: було створено 256 муніципалітетів, кожен із яких отримав автономні повноваження щодо прийняття рішень у межах своєї території. Із 2018 року, після ліквідації повітових урядів, муніципалітети почали виконувати додаткові функції – зокрема, у сфері реєстрації актів цивільного стану, зміни імені або статі, а також стратегічного планування місцевого розвитку. Закон про організацію місцевого самоврядування надає цим органам широкі повноваження та відповідальність, закріплюючи принцип демократичного представництва та самостійності у вирішенні питань місцевого значення.

Попри типові для пострадянських країн виклики – економічну нестабільність, соціальні трансформації, обмежені ресурси – Естонії вдалося побудувати конкурентоспроможну систему освіти, спираючись на ефективну адміністративну модель. На момент початку реформ країна перебувала в умовах глибокої соціально-економічної кризи та не мала значної зовнішньої підтримки. Проте через переорієнтацію на прозорі механізми управління, фінансову автономію шкіл і підзвітність на горизонтальному рівні Естонія

змогла реалізувати комплексну освітню трансформацію до моменту вступу в Європейський Союз у 2004 році.

Окреме місце у процесі реформ посіла орієнтація на досвід Фінляндії. Ще до широкого міжнародного визнання фінської моделі (за результатами PISA 2000), Естонія почала вивчати та адаптувати її під власні умови. Уже в 1993 році було ініційовано децентралізацію системи управління освітою, що дало змогу швидко сформувати нові підходи до управління, змісту навчання й автономії освітніх закладів. У 2006 році естонські школярі вперше взяли участь у дослідженні PISA й продемонстрували високі результати. А вже у 2018 році вони вибороли перше місце серед країн ЄС за показниками з читання, математики та природничих наук, утвердивши статус Естонії як освітнього лідера регіону.

Таким чином, естонський досвід ілюструє можливість реалізації результативної реформи публічного управління освітою навіть за відсутності потужної ресурсної бази. Його основними засадами стали: стратегічне бачення розвитку, підтримка інновацій, довіра до локального рівня управління та послідовна інтеграція цифрових рішень. Така модель видається надзвичайно релевантною для України, яка нині шукає ефективні шляхи модернізації власної освітньої системи в умовах складного безпекового та соціального контексту.

Польща. Польща є одним із найбільш вдалих прикладів реформування публічного управління освітою серед посткомуністичних країн Європи, а її досвід набуває особливої значущості для українського контексту в умовах пошуку ефективної моделі освітньої політики. Починаючи з початку 1990-х років, у країні було ініційовано глибокі трансформації, які охопили як зміст освітніх програм, так і структуру управлінських процесів. Реформи базувалися на принципах демократизації, відкритості управління та активного залучення громадянського суспільства до формування освітньої політики.

На першому етапі змін особлива увага приділялася переосмисленню ролі держави у сфері надання освітніх послуг. Це стало поштовхом до

формування моделі публічного управління, зорієнтованої на потреби громадян та забезпечення механізмів демократичного контролю. У процесі підготовки до вступу в Європейський Союз польське законодавство активно гармонізувалося з європейськими нормами, що стало каталізатором для модернізації освітньої сфери та підвищення ефективності функціонування державного сектора загалом [5].

Закон «Про систему освіти», ухвалений у 1991 році Сеймом Республіки Польща, закріпив низку фундаментальних принципів, серед яких – безперервність освіти, єдність і диференціація освітньої системи, розвиток особистості, соціалізація та підтримка самоврядування в освіті [8]. У 1999 році було проведено одну з найбільш масштабних реформ, яка охопила адміністративний устрій системи освіти, зміни у підготовці педагогічних кадрів, оновлення навчальних програм і впровадження нових стандартів. Створення гімназій як проміжної ланки між початковою та старшою школою дозволило не лише розвантажити учнів, а й забезпечити кращу адаптацію до індивідуальних освітніх траєкторій.

Наступною складовою реформи стала децентралізація управління освітою, що передбачала передачу значного обсягу повноважень на рівень муніципалітетів, що дало змогу навчальним закладам отримати автономію у фінансових, адміністративних і методичних питаннях, а також створити умови для посилення впливу громад на освітній процес. Значна увага приділялася не лише адміністративним аспектам, а й професійній підготовці вчителів: реформування системи педагогічної освіти супроводжувалося підвищенням соціального статусу вчителів, розширенням їхніх компетентностей і можливостей для фахового розвитку.

Позитивний ефект реформ підтверджується результатами міжнародних досліджень якості освіти, зокрема PISA, у яких Польща стабільно демонструє високі показники. Ці результати є свідченням того, що модернізація управління в поєднанні з автономією шкіл, оновленням змісту навчання та

підтримкою вчительської спільноти сприяє покращенню якості освітніх послуг.

Разом із тим, польський досвід є цінним не лише з погляду освітньої політики, а й у контексті державного управління. Він дозволяє окреслити низку стратегічних орієнтирів, які можуть бути адаптовані до українських умов. Йдеться про зменшення надмірної централізації, спрощення адміністративних процедур, удосконалення бюджетного планування, посилення прозорості та підзвітності в публічному секторі, а також розширення можливостей для участі громадян у процесі формування освітньої політики. Хоча пряме перенесення польської моделі є недоцільним з огляду на різні стартові умови, її ключові елементи, зокрема інституційну сталість, інклюзивність управлінських рішень та системність реформ, можна вважати релевантними орієнтирами для модернізації освітнього управління в Україні.

Чехія. Чеська Республіка становить інтерес для наукового аналізу передусім тому, що її модернізація шкільної системи не обмежувалася формальними змінами. На тлі переходу до регіонального управління, держава намагалася поєднати адміністративну перебудову з вирішенням глибших соціальних проблем, зокрема – подоланням нерівного доступу до якісної освіти. Передача повноважень на місця дозволила школам більше враховувати потреби на місцях, однак водночас викрила інші труднощі, серед яких брак фінансових ресурсів та складність інклюзії певних категорій населення – передусім ромських громад. Чеські урядові ініціативи, хоч і розгорнуті в умовах післясоціалістичного трансформаційного тиску, продемонстрували послідовну орієнтацію на оновлення змісту освіти, модернізацію підходів до навчання та професійне зростання педагогів – без декларативності, а в межах державної стратегії зближення з європейським освітнім простором.

У 2001 році урядом Чеської Республіки було затверджено програму, що отримала назву «Біла книга». Документ не лише структурував бачення розвитку шкільної освіти, а й був вписаний у рамку соціально-економічного планування. Уперше система освіти в Чехії була осмислена як центральний

елемент довготривалої стратегії розвитку людського капіталу. Вплив цієї програми простежується не тільки в законодавстві чи державному фінансуванні, а й у зміні уявлень про роль школи у формуванні громадянської позиції та повсякденних цінностей. Задовго до того, як цифрова трансформація стала модним трендом, Чехія заговорила про потребу критичного переосмислення освітніх цілей, виявлення помилок у старій системі й регулярне оновлення змісту навчання відповідно до змін у суспільстві.

Після падіння авторитарного режиму в січні 1989 року, перші проекти оновлення системи освіти з'явилися вже на початку 1990-х. Протягом наступного десятиліття вони еволюціонували у напрямі багаторівневої моделі навчання. Сьогодні структура включає дошкільну, початкову, середню, вищу, післядипломну освіту, а також різні форми безперервного навчання. Дев'ятирічна обов'язкова освіта охоплює два етапи – молодший та старший цикл початкової школи, після чого діти мають змогу вступити до гімназії чи професійного технічного закладу. Гімназії, у свою чергу, можуть бути шестирічними або восьмирічними, залежно від моделі, яку обирає заклад.

Окрему увагу в реформі було приділено зміцненню автономії школи через впровадження індивідуальних навчальних програм, відомих як «Шкільні програми». Їх розробляють самі вчителі на основі державної концепції, викладеної в «Білій книзі». Програму координує відповідальний педагог, а остаточне затвердження здійснюється директором школи за участю шкільної ради. До її складу входять не лише представники педагогічного колективу чи батьків, а й учні – що надає органу справжню представницьку функцію. Структура програм дозволяє гнучко адаптувати навчальний процес: школи можуть посилювати певні напрями – спортивний, мистецький чи технічний – залежно від наявних ресурсів, інфраструктури та запиту громади.

Триступенева структура шкільної освіти охоплює 13 навчальних років. Після завершення двох обов'язкових етапів учні складають державні іспити з чеської мови, іноземної мови та математики, а також шкільні предмети за

вибором. Директор школи не лише відповідає за розробку програми, а й зобов'язаний оприлюднити її на сайті закладу. Функціонування шкільної ради формально схоже на українську модель, однак у Чехії цей орган має більш реальний вплив на освітню політику закладу, хоча й не втручається у фінансове адміністрування [11].

Завдяки поєднанню адміністративної реформи з переосмисленням цілей і форм навчання, Чехія змогла не лише оновити інституційну архітектуру системи освіти, а й привести її у відповідність до стандартів ЄС. Успішність цих змін вимірюється не лише через закони чи показники PISA, а через поступову зміну освітньої культури – у тому числі ставлення до школи як простору співпраці, розвитку, участі та довіри.

Досвід Естонії, Польщі та Чехії демонструє, що реформа публічного управління загальною середньою освітою в постсоціалістичних країнах може відбуватися не лише за формальним зразком, а з урахуванням національних традицій, потреб громад та реального стану інституцій. У кожному з цих випадків децентралізація, зміна управлінської логіки та оновлення змісту освіти супроводжувалися конкретними рішеннями, які вплинули на повсякденне функціонування шкіл. Естонія зробила ставку на цифрові інструменти й автономію закладів, Польща – на оновлення програм і підтримку вчителів, Чехія – на участь громад у шкільному врядуванні та відмову від уніфікованих моделей. Ці приклади не є універсальними, але вони показують, що зміни можливі навіть за обмежених ресурсів і в умовах великого суспільного запиту на реформу.

Литва. У Литві процес оновлення освітньої політики розпочався одразу після відновлення незалежності у 1990 році. Однією з головних цілей на початковому етапі стало подолання адміністративної радянської системи, зокрема — ліквідація вертикально-централізованого управління та побудова нової інституційної архітектури. В 1992 році було ухвалено перший Закон Литовської Республіки «Про освіту», який запровадив принцип автономії навчальних закладів, а також започаткував створення муніципальних відділів

освіти як базових управлінських одиниць на місцях [99]. Подальше оновлення законодавства, зокрема перед вступом до Європейського Союзу у 2003 році, передбачало зміцнення ролі громад у прийнятті рішень, створення незалежної системи оцінювання якості та формування професійного управлінського складу в освіті [98].

З 2010-х років в управлінській моделі Литви виразно простежується тенденція до підвищення компетентності керівного складу шкіл. Була сформована система підготовки директорів як освітніх менеджерів, здатних працювати в умовах автономії й відкритої підзвітності. Значну роль відіграли електронні інструменти моніторингу, серед яких система EMIS, що забезпечує централізований збір даних, контроль за фінансами, кадровими рішеннями та результатами навчання [58]. Литовська реформа поєднала гнучке врядування з чіткими механізмами оцінки й планування, що дало змогу створити функціональну і прозору модель управління на місцевому рівні.

Латвія. У Латвії реформи освіти стартували майже одночасно – з моменту проголошення незалежності у 1991 році. Пріоритетами на початку стали дерусифікація змісту навчання, зміцнення демократичних інститутів управління та зміна системи фінансування. Закон про освіту 1995 року закріпив норми автономії шкіл, підзвітності та відкритого врядування [91]. Проте протягом 1990-х система залишалася адміністративно фрагментованою. Лише у 2000-х було ініційовано послідовну передачу повноважень на муніципальний рівень, що дало змогу зміцнити місцеву відповідальність за освітні рішення [73].

Одним із найбільш дискусійних етапів стала реформа 2006–2010 років, яка передбачала оптимізацію мережі шкіл, зменшення кількості малокомплектних закладів, розвиток шкільних округів та створення спеціалізованих центрів компетентності [146]. Хоча ці зміни викликали опір на місцях, вони дозволили перерозподілити ресурси, посилити інклюзивність та підвищити якість управління. Особливу увагу Латвія приділила прозорості: було створено загальнодоступний освітній портал skolvadiiba.lv, на якому

публікуються результати діяльності закладів, рішення щодо призначень, фінансування та інші дані [96]. Такий підхід зробив Латвію одним із лідерів регіону у впровадженні електронного моніторингу освітньої політики.

Словаччина. Словаччина формувала свою систему управління освітою після розпаду Чехословаччини у 1993 році. Першим кроком стало законодавче закріплення самоврядних повноважень муніципалітетів у сфері освіти, включно з можливістю призначення керівників навчальних закладів та розпорядження бюджетними коштами [171]. У 2002 році було ухвалено оновлений Закон про освіту, який закріпив автономію шкіл та надав ширші повноваження місцевим органам влади [170]. Проте на практиці нововведення зіткнулися з низкою проблем. На відміну від Литви чи Латвії, у Словаччині спостерігався брак підготовлених управлінських кадрів, слабкість нормативної бази та недостатня інституційна спроможність муніципалітетів реалізовувати політику на місцях.

З метою подолання цих викликів уряд країни у 2014 році ухвалив Національну стратегію освіти, яка передбачала підвищення кваліфікації керівників, створення інструментів моніторингу якості, посилення ролі місцевих рад та професіоналізацію управлінського апарату в освіті [60]. Реформа базувалася не на швидких змінах, а на поступовому вибудовуванні стабільної системи, здатної до саморегулювання й корекції помилок.

Угорщина. У 1990-х роках, після переходу до демократичної форми правління та ринкової економіки, Угорщина розпочала масштабні перетворення в системі освіти. Одним із базових принципів нового підходу стало посилення автономії навчальних закладів, зменшення ролі центральної адміністрації та розширення прав педагогічної спільноти. При цьому реформа не торкалася радикально змістовного наповнення навчального процесу, що пояснювалося нестабільністю перехідного періоду й потребою уникнути соціального спротиву [86].

У 1993 році був ухвалений новий закон «Про освіту», який закріпив за органами місцевого самоврядування повноваження щодо фінансування та

управління школами. Закон також визначив нову роль батьків та громадських об'єднань у процесі ухвалення рішень, що стосуються навчального середовища [103]. Протягом наступних років Угорщина послідовно адаптувала освітню політику до європейських вимог. Була реалізована Національна стратегія розвитку освіти, впроваджено механізми управлінського моніторингу, започатковано цифровізацію публічної сфери та інструменти звітності [88].

Однак починаючи з 2010 року, після зміни політичного курсу, в освітньому управлінні країни почала переважати інша логіка. Створення у 2012–2013 роках централізованої інституції Klebelsberg (KLIK), якій було делеговано управління шкільною мережею, кадрові рішення та бюджетний контроль, фактично повернуло систему до вертикально підпорядкованої моделі [117]. Рівень автономії директорів різко знизився: вони втратили повноваження у фінансових питаннях, а школи були інтегровані до структури, яка підпорядковується центральному уряду [85].

Із 2020 року зміни торкнулися також і навчального змісту. Нові навчальні програми були побудовані навколо концептів національної ідентичності, християнських традицій і переосмислення історичного наративу. На думку критиків, це свідчить про намагання ідеологізувати освіту, обмежити простір для альтернативних точок зору й послабити академічну свободу [85; 86].

Варто також згадати, що на загальному рівні державного управління уряд Угорщини реалізував Програму розвитку публічного сектору на 2014–2020 роки. У межах цієї ініціативи було створено єдину мережу адміністративних офісів, спрощено доступ до державних послуг і запроваджено цифрові інструменти для громадян і посадовців [88]. Проте навіть попри очевидні технічні досягнення, значна частина експертного середовища звертає увагу на згортання демократичного врядування, зниження прозорості рішень і дедалі глибше витіснення місцевих органів самоврядування з реального процесу ухвалення політики [85].

Досвід Угорщини є прикладом нестійкої моделі реформування. Від початкових спроб зміцнити автономію та зробити систему відкритішою країна поступово повернулася до централізованого управління, в якому баланс між педагогічною свободою, державною політикою й інституційною підзвітністю порушено. Цей приклад варто враховувати Україні як застереження щодо ризиків надмірної концентрації повноважень у руках центральних органів, навіть у разі успішної цифровізації чи формального вдосконалення адміністративних процедур.

Болгарія. Після політичного зламу 1989 року Болгарія стала на шлях реформування освітньої сфери. У перші роки трансформацій одним із ключових орієнтирів стало впровадження демократичних принципів в управлінні, а також адаптація освітньої політики до норм європейського простору. Вже в 1991 році був ухвалений новий Закон про народну освіту, який започаткував процес децентралізації. Місцевим органам влади та окремим навчальним закладам було передано значний обсяг повноважень, зокрема щодо розробки навчальних програм, управління бюджетами та кадрової політики.

Упродовж наступних років система зберігала цю загальну орієнтацію, однак у 2016 році вектор реформ частково змінився. Новий Закон про дошкільну та шкільну освіту ввів чітко регламентовані державні стандарти, централізоване фінансування та жорсткі механізми контролю за якістю освіти. Замість повної автономії — школи отримали змішану модель: у сфері матеріального забезпечення та призначень керівників вплив місцевої влади залишився, але ключові функції планування та оцінювання було повернуто під контроль міністерства.

На тлі змін у регулюванні Болгарія водночас інтенсивно розвивала цифрову складову в освітньому процесі. Ініціативи, пов'язані з електронним навчанням, розвитком інфраструктури та підвищенням цифрової грамотності педагогів, були спрямовані на модернізацію освітніх послуг і зменшення бар'єрів для доступу до якісного навчання. Ці зусилля підтримувались

європейськими фондами, а також стали частиною внутрішньої стратегії цифрового оновлення державного сектору.

Втім, за зовнішнім прогресом залишилися проблеми, які Болгарії досі не вдалося повністю подолати. Нерівномірність доступу до якісної освіти між містом і селом, хронічне недофінансування освітніх програм, кадровий дефіцит та еміграція кваліфікованих учителів стали серйозними бар'єрами для побудови стабільної системи. У таких умовах навіть технологічні нововведення не здатні забезпечити системну якість без належної підтримки з боку уряду, реформ у професійній освіті та стабілізації шкільної інфраструктури.

Болгарський досвід показує, що жодна модель освітнього управління не є ефективною сама по собі. Вирішальним чинником залишається баланс – між автономією та регуляторним наглядом, між гнучкістю та відповідальністю, між місцевими ресурсами і державною підтримкою. Для України, яка продовжує змінювати структуру управління, уроки Болгарії бути корисними насамперед у тому, як уникнути втрати керованості під час розбудови нової інституційної рамки.

Румунія. Після повалення режиму Ніколае Чаушеску в 1989 році Румунія розпочала глибоку трансформацію освітньої системи. Центральним завданням стала не лише деполітизація, але й переосмислення принципів управління. Колишня модель, що базувалась на вертикальному контролі, поступилася місцем поступовій децентралізації, посиленню ролі місцевих органів та впровадженню стандартів, запропонованих європейськими інституціями.

Передумови реформ включали перехід від партійного управління до автономії навчальних закладів, демонтаж старих інституційних вертикалей [59], орієнтацію на вимоги Європейської Комісії, OECD та Болонського процесу, а також розширення повноважень місцевої адміністрації в управлінні загальною середньою освітою [113].

Ключові зміни розгорталися поетапно. У 1995 році був ухвалений Закон «Про освіту» (Legea Educației nr. 84/1995), який закріпив автономію шкіл та створив національну систему оцінювання. У 2001–2004 роках була змінена формула фінансування, що враховувала кількість учнів, соціальний статус і регіональні особливості [113]. У 2006 році започатковано діяльність незалежної інституції – Romanian Agency for Quality Assurance in Pre-University Education (ARACIP), що відповідає за акредитацію та моніторинг якості освіти [133]. Подальші реформи були зафіксовані в Законі «Про національну освіту» 2011 року (Legea educației naționale nr. 1/2011), який запровадив нову модель управління, що передбачає стратегічне планування, звітність директорів і застосування показників ефективності [97].

На сьогодні більшість адміністративних функцій реалізуються на рівні județ (області) через inspectorate școlare județene [113]. Директори призначаються за результатами відкритого конкурсу, школи мають право формувати частину навчального плану та впроваджувати внутрішні системи забезпечення якості [113; 97]. Бюджетне забезпечення здійснюється на основі формули per capita, передбачаючи додаткові субвенції для сільських шкіл та учнів із особливими освітніми потребами [59]. ARACIP здійснює аудит навчальних закладів кожні п'ять років за сукупністю кількісних та якісних індикаторів [133].

У 2023 році було запущено масштабну ініціативу «România Educată» як елемент Національного плану відновлення та стійкості (PNRR). Вона включає цифрову трансформацію освітньої інфраструктури, професійний розвиток вчителів, оновлення змісту навчання та модернізацію підходів до оцінювання [113].

Попри позитивні результати, відображені у звіті Education and Training Monitor – Romania 2022, включаючи зростання охоплення ранньою освітою та прогрес у цифровізації [59], система все ще стикається з істотними труднощами. До них належать регіональна нерівність, високий рівень

раннього вибуття з освіти (16% у порівнянні з 9,7% у середньому по ЄС), а також обмеженість автономії в окремих громадах [59].

Румунська модель демонструє можливість поєднання децентралізованого врядування, незалежного інституційного контролю та стратегічного планування без втрати елементів державного управління. Українська система може запозичити низку рішень, зокрема функціонування незалежного органу оцінювання (ARACIP) [133], надання школам та їхнім керівникам управлінської автономії [97], розширення участі громад у контролі якості [97], а також перехід до цифрової трансформації у межах довгострокової освітньої стратегії, як це відображено в «România Educată» [59].

Хорватія. Після проголошення незалежності у 1991 році Республіка Хорватія зіштовхнулася з необхідністю розбудови власної системи освіти, яка мала відповідати новим політичним реаліям, враховувати виклики післявоєнної відбудови та водночас забезпечувати поступову інтеграцію в європейський простір. Одним із пріоритетних напрямів трансформації стала реформа публічного управління у сфері загальної середньої освіти, яка проводилася послідовно, з урахуванням змін у внутрішньополітичному та соціально-економічному середовищі країни [7].

Поштовхом до реформ стала необхідність остаточного виходу з-під впливу югославської централізованої моделі освіти, що не відповідала ані демократичним нормам, ані потребам нової держави. Перші кроки полягали у зміні змісту навчання: акцент змістився на формування національної ідентичності, утвердження мовної та культурної самобутності, переосмислення історичної пам'яті та відмову від комуністичних ідеологій. Було переглянуто навчальні плани, оновлено освітні стандарти, ліквідовано багато з югославських інституційних практик. У цей же період було започатковано процес децентралізації управління, що передбачав поступове передання повноважень від центральної влади до муніципалітетів [7; 22].

Зі зростанням євроінтеграційного вектору значення набули інституційні зміни: ухвалення нового законодавства про освіту, запровадження зовнішнього оцінювання навчальних досягнень, гармонізація освітніх рівнів, а також поява незалежних органів моніторингу та оцінювання якості [20; 22]. Роль шкільного управління значно посилилася: директори шкіл отримали автономію в реалізації освітніх планів, що стало кроком до управлінської суб'єктності закладів освіти.

У межах національних програм розвитку людського капіталу та за підтримки європейських ініціатив Хорватія здійснила поступову цифровізацію освітнього процесу. Впроваджено інформаційно-комунікаційні технології в навчання, розвинуто цифрову інфраструктуру шкіл, організовано перепідготовку педагогічного персоналу з акцентом на компетентнісний підхід і новітні технології [20].

Останні роки позначені поглибленням децентралізаційних процесів. Посилено вплив місцевих громад на ухвалення освітніх рішень, оновлено механізми шкільного самоврядування, посилено підтримку дітей з особливими освітніми потребами. Нова модель оцінювання навчальних результатів передбачає орієнтацію на розвиток критичного мислення, командної роботи та життєвих компетентностей [10; 20].

Результатом цих трансформацій стало формування національної системи управління загальною середньою освітою, яка спирається на високий рівень автономії шкіл, стабільну цифрову інфраструктуру та участь місцевої влади у стратегічному плануванні розвитку мережі навчальних закладів. Водночас сформовано цілісну інклюзивну політику щодо підтримки вразливих груп учнів, що відповідає європейським стандартам рівності в доступі до якісної освіти [7; 10].

Хорватський досвід демонструє приклад зваженого управлінського переходу — від централізованої моделі до гнучкої багаторівневої системи з національними орієнтирами. Для України особливо цінними є напрацювання, що стосуються поетапного делегування управлінських функцій місцевим

громадам, впровадження незалежного зовнішнього оцінювання, розширення повноважень директорів шкіл, а також формування єдиної цифрової стратегії розвитку освіти з урахуванням як державних, так і локальних ініціатив [7; 10; 20; 22].

Словенія. Після здобуття незалежності у 1991 році Республіка Словенія одним із пріоритетів внутрішньої політики визначила побудову національної освітньої системи, що ґрунтувалася б на принципах демократичного врядування, освітньої автономії та соціальної справедливості. Відмова від югославської централізованої моделі управління вимагала не лише нового законодавчого оформлення, а й концептуального переосмислення ролі школи як інституції. Розбудова публічного управління освітою велася з орієнтацією на європейські стандарти, зокрема в межах Копенгагенської та Лісабонської стратегій [61].

Перший етап реформ, який тривав упродовж 1991–2000 років, був зосереджений на інституційному становленні нової системи управління. Прийнятий Закон «Про організацію та фінансування освіти» (*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*) закріпив правову автономію навчальних закладів, залучення батьків до шкільних рад, а також утворення Національного освітнього інституту. Важливою зміною стало передання повноважень щодо управління школами муніципалітетам, що надало можливість формувати локальні освітні політики з урахуванням специфіки громад [114].

Наступна фаза, орієнтована на стратегічну модернізацію (2001–2013 роки), супроводжувалася вступом Словенії до ЄС і передбачала запровадження інструментів зовнішнього оцінювання навчальних досягнень. У цей період була створена система акредитації та інспекції шкіл, а також ініційовано реалізацію концепції «*Šola za življenje*» («Школа для життя»), яка трансформувала навчальні програми за логікою компетентнісного підходу. У процесі ухвалення управлінських рішень на місцях все активніше брали участь

представники громад, що забезпечило розвиток партисипативного врядування [61].

Упродовж 2014–2022 років основний акцент був зроблений на цифрову трансформацію освіти. Було впроваджено низку проєктів, зокрема eŠola та eUčitelj, які дозволили повноцінно інтегрувати цифрові платформи до навчального процесу в усіх ЗЗСО країни. У роки пандемії COVID-19 уряд спрямував значні європейські інвестиції на підтримку дистанційного навчання, що забезпечило рівний доступ до освіти в умовах кризи [61].

Актуальні зміни після 2022 року стосуються подолання структурних нерівностей і посилення інклюзивності. Як зазначено у звіті Education and Training Monitor – Slovenia 2022, серед пріоритетів – зниження рівня передчасного вибуття з освіти, скорочення розривів між школами різних регіонів, а також підтримка учнів із вразливих соціальних груп, зокрема ромського походження. Міністерство освіти впроваджує програми підвищення кваліфікації директорів, формуючи їх як управлінців нового типу – здатних до стратегічного планування, управління ресурсами та залучення громади до освітнього процесу [61; 114].

Серед результатів реформи варто виокремити повне охоплення учнів базовою середньою освітою, високий рівень цифрової забезпеченості шкіл, системну реалізацію інклюзивної політики, а також формування стабільної моделі муніципального управління з методичним наглядом центрального органу [114]. Словенія створила багаторівневу систему врядування, в якій локальні структури отримали реальні повноваження без втрати державної координації.

Досвід Словенії є корисним для України в кількох напрямках. По-перше, це створення ефективної мережі зовнішнього оцінювання якості навчання, подібної до румунської моделі ARACIP. По-друге, це поетапна передача управлінських функцій місцевим громадам із одночасною професіоналізацією директорського корпусу. По-третє, це національна інвестиційна політика у сфері цифрової трансформації ЗЗСО. І, нарешті, це розвиток компетентнісного

підходу у змісті освіти та запровадження гнучких навчальних планів у межах національного змісту освіти [61; 114].

Досвід реформування публічного управління загальною середньою освітою в посткомуністичних країнах Європейського Союзу продемонстрував, що жодна універсальна модель не гарантує успішності без урахування національного контексту, інституційної спроможності та рівня залучення громадян до ухвалення управлінських рішень. Усі досліджені країни — Естонія, Польща, Чехія, Литва, Латвія, Словаччина, Угорщина, Болгарія, Румунія, Хорватія та Словенія — реалізовували трансформацію освітнього управління з огляду на власні історичні, соціальні та політичні обставини.

Ключовою спільною ознакою реформ стала відмова від централізованих механізмів, характерних для радянської чи югославської освітньої моделі, на користь автономізації навчальних закладів, децентралізації управління, посилення муніципального рівня та створення незалежних інституцій моніторингу якості освіти. Водночас спостерігається широкий спектр підходів до балансування між місцевою автономією та державною координацією: від повної управлінської свободи у випадку Естонії до часткової рецентралізації в Угорщині.

Значна увага в реформованих моделях була приділена професіоналізації директорів, впровадженню системи зовнішнього оцінювання (наприклад, ARACIP у Румунії або загальнонаціональних інспекцій у Словенії), а також цифровій трансформації освітнього простору (eŠola в Словенії, EMIS у Литві, skolvadiba.lv у Латвії). Успішні приклади цифровізації поєднувались із паралельною роботою над компетентнісним підходом, інклюзивністю та оновленням змісту навчання.

Водночас країни не уникнули проблем, пов'язаних із нерівномірністю впровадження реформ, кадровим дефіцитом на місцях, бюрократичними труднощами, фрагментарністю нормативної бази або навіть спробами ідеологізації змісту освіти (як у випадку Угорщини після 2010 року).

Деталізовану характеристику сильних сторін, моделей управління, форм фінансування, механізмів контролю якості та виявлених недоліків реформ подано в Додатку Г («Досвід реформування публічного управління ЗСО в посткомуністичних країнах ЄС»), що надає узагальнену основу для подальших порівнянь.

Для України цікавими можуть бути такі практики: цифрова трансформація освітнього простору з одночасним посиленням місцевої відповідальності (Естонія, Словенія); формалізація незалежного зовнішнього оцінювання (Румунія); інституційна підтримка директорів як управлінців (Хорватія); впровадження систем відкритої публічної звітності (Латвія); поетапна передача повноважень управління з центру на рівень громад (Польща, Чехія). Інтеграція цих елементів у національну політику може сприяти як зміцненню прозорості в освіті, так і формуванню нової культури управлінської відповідальності.

Висновки до розділу 2

Досліджено міжнародний досвід реформування публічного управління загальною середньою освітою в країнах Європейського Союзу, посткомуністичних державах Центрально-Східної Європи, а також у провідних країнах світу (Канада, Сінгапур). Проаналізовано понад 30 управлінських моделей у їх динаміці змін за останні три десятиліття. Виокремлено релевантні структурні елементи управління ЗСО, які дозволяють оцінити ефективність державної політики в освітній сфері з урахуванням сучасних викликів – цифровізації, інклюзії, кадрового дефіциту, бюджетної обмеженості, міграційних процесів.

Досліджено й класифіковано чотири ключові моделі управління загальною середньою освітою: централізовану, децентралізовану, державно-громадську (партнерську) та ринкову. Централізовані моделі (Франція, Італія, Португалія) забезпечують нормативну єдність та уніфікований підхід до

якості освіти, але страждають від бюрократизації та обмеженої гнучкості. Децентралізовані системи (Німеччина, Іспанія, Швейцарія) орієнтовані на регіональні потреби, однак нерідко загострюють міжрегіональну нерівність. Партнерські моделі (Фінляндія, Данія, Люксембург) демонструють високий рівень залучення громадськості, довіри до вчителів і горизонтальних форм управління. Ринкові моделі (Велика Британія) акцентують на конкуренції, автономії та ефективності, але викликають дискусії щодо доступності освіти.

Проаналізовано зміст реформ у країнах ЄС-15. Встановлено, що найбільш сталими є ті управлінські трансформації, які супроводжувалися інституційною стабільністю, участю громадськості, реформою професійної підготовки вчителів, створенням незалежних інституцій зовнішнього оцінювання (Ofsted, CNESCO тощо) та запровадженням електронного моніторингу освітніх результатів (Eurydice, Inspectorate Portals). Виокремлено такі траєкторії змін: централізовані реформи з поступовим делегуванням повноважень (Франція, Португалія), регіоналізовані моделі в умовах федералізму (Німеччина, Бельгія), публічно-приватне партнерство у врядуванні (Нідерланди, Велика Британія), а також інклюзивне партисипативне управління (Фінляндія, Данія, Ірландія).

Проаналізовано досвід трансформації систем ЗСО в посткомуністичних країнах (Естонія, Польща, Чехія, Литва, Латвія, Словенія, Хорватія, Румунія, Болгарія, Словаччина, Угорщина), зокрема понад 50 законодавчих змін, ухвалених після 1990 року, в тому числі щодо децентралізації, цифровізації, оновлення змісту освіти, створення незалежних інституцій (ARACIP у Румунії, CNVV у Хорватії, Skola 2030 у Латвії). Показано, що у країнах Балтії домінує модель «інституційної довіри» – автономія директорів, цифрові інструменти, горизонтальна підзвітність. У Вишеградській групі натомість спостерігається домінування змішаних моделей з тенденцією до повернення централізованих практик (приклад Угорщини – KLIK).

Проведено глибоке порівняння систем у країнах з різними стартовими умовами. Так, Естонія – приклад цифрової трансформації з високим ступенем

шкільної автономії, Польща – приклад управлінської стабільності та ефективного муніципального врядування, Чехія – модель оновлення змісту через участь шкільних рад. Водночас Болгарія, Румунія та Словаччина демонструють суперечливі результати через слабкість муніципалітетів, регіональну нерівність і фрагментарність політики.

Розкрито управлінські особливості Сінгапуру (централізоване стратегічне управління з акцентом на людський капітал), Канади (федералізм, шкільні ради, баланс участі й контролю), Фінляндії (довіра до вчителів, автономія, гнучкий зміст освіти). Визначено, що найвищих результатів досягають системи з гармонійним поєднанням автономії, публічної підзвітності, стратегічного управління та інституційної підтримки.

Узагальнено практики, які мають високу релевантність для України: контрактна автономія директорів (Португалія), мультиакадемічні трасти (Велика Британія), системи відкритої звітності (Латвія), цифрова аналітика (Естонія), незалежне оцінювання (Румунія), професіоналізація директорів (Словенія), інклюзивна політика (Словаччина, Словенія), гнучкі освітні програми (Чехія), стратегічні національні платформи (Хорватія).

Окремо проаналізовано роль міжнародних інституцій (OECD, ЄС, ЮНЕСКО, Світовий банк) у формуванні управлінських стратегій та моделей оцінювання. Показано, що участь у програмах PISA, TALIS, EQF, Erasmus+ стала не лише інструментом діагностики, а й механізмом нормативного й організаційного реформування.

Встановлено, що реформування публічного управління ЗСО у провідних країнах світу та Європи не є лінійним процесом. Успіх залежить від комплексного впровадження таких принципів: баланс між автономією та відповідальністю, прозорість у прийнятті рішень, професіоналізація управлінців, сталість політики незалежно від політичних змін, спроможність громад реалізовувати управлінські повноваження.

Новизна проведеного дослідження полягає в поєднанні макроаналізу (типологія моделей, порівняння між країнами, вивчення ролі міжнародних

організацій) та мікроаналізу (інституційні приклади, специфіка механізмів реалізації, управлінська логіка кейсів). Запропоновано власну матрицю адаптивності моделей до умов українського освітнього середовища. Створення матриці базується на комплексному аналізі моделей публічного управління ЗСО, що функціонують у країнах ЄС-15 та посткомуністичних державах Центрально-Східної Європи. У процесі побудови враховано такі критерії адаптивності: інституційна спроможність органів управління, рівень автономії шкіл, ефективність механізмів підзвітності, участь громадськості, ступінь цифровізації та кадрові можливості (Додаток Д).

Основні результати, отримані в розділі 2, опубліковані в працях [1; 2; 3; 4; 12; 13].

Список використаних джерел до розділу 2

1. Березівська Л. Д. Реформування загальної середньої освіти в Радянській Україні в умовах авторитарного суспільства (1931–1991): історіографія та джерела. *Науково-педагогічні студії*. 2019. №. 3. С. 9–33.
2. Березівська Л. Д. Реформування загальної середньої освіти в Україні у XX столітті крізь призму джерелознавства: науково-допоміжний бібліографічний покажчик. ТОВ Твори, 2019. 251 с.
3. Белова В. В. Система управління середньою освітою в Англії: дис. кандидата педагогічних наук: 13.00.01. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2021. 238 с.
4. Бурдяк В. І. Особливості діяльності уряду Болгарії в процесі реалізації євроінтеграційного курсу країни. *Політикус: наук. журнал*. 2024. № 2. С. 22–28.
5. Василюк А., Ляшенко Л. Нові підходи до планування і реформування освіти (зарубіжний досвід). *Освіта і управління*. 2002. Т. 4. № 1. С. 59–68.

6. Візія майбутнього освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/viziya>.
7. Галів М. Освітня політика в Хорватії (кінець ХХ–початок ХХІ ст.): стратегія післявоєнної відбудови і європейського розвитку. *Українські історичні студії*. 2024. С. 147–159.
8. Гречка Я. Р. Самоврядування в навчальних закладах Польщі як важливий компонент державно-громадського управління. *Державне управління та місцеве самоврядування: наук. вісн.* 2008. Вип. 4(6). С. 294–303.
9. Джурило А. П., Глушко О. З., Локшина О. І., Маріуц І. О., Тименко М. М., Шпарик О. М. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США : монографія. Київ : ТОВ Конві Прінт, 2018. 192°с.
10. Заблодська І. В., Рогозян Ю. С. Досвід розбудови території Хорватії після збройного конфлікту: умови, пріоритети та інструментарій. *Economics and Law*. 2022. Т. 66. №. 3. С. 72–84.
11. Знайомство з освітою в Чехії. URL: <https://surl.li/wgvpph>.
12. Зязюк Л. Освітня система Франції. *Рідна школа*. 2001. № 11. С. 70–74.
13. Калініна Л. Науковий дискурс сучасних методологій організаційного механізму управління в сфері освіти. *Рідна школа*. 2017. № 1–2. С. 8–17.
14. Козак Т. Б. Модель системи освіти Німеччини як вагомий чинник здійснення професійної підготовки. *Збірник наукових праць Львівського національного університету ім. Івана Франка*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 2017. С. 229–233.
15. Лахижа М. І. Децентралізація публічної адміністрації в Республіці Болгарія: теоретичні та практичні аспекти. *Аспекти публічного управління*. 2014. Т. 2. № 1–2/3–4. С. 30–35.

16. Лопушинський І. П., Ковнір О. І. Європейський та світовий досвід реформування освіти в процесі децентралізації влади. *Педагогічний альманах*. 2017. № 33. С. 230–237.
17. Максименко О. Децентралізація в освіті європейських країн: досвід Норвегії. *Український педагогічний журнал*. Київ, 2021. № 4. С. 77–87.
18. Марусинець М. М. Освіта Австрії: історичні акценти розвитку. *Освітній простір України*. 2018. № 14. С. 30–38.
19. Особливості системи освіти Фінляндії. URL: <https://surl.li/uykyoi>.
20. Офіційний сайт Міністерства науки та освіти Республіки Хорватія. URL: <https://mzo.gov.hr>.
21. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 23 червня 2013 року №344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>.
22. Пугач В. Г. Адміністративна реформа у Хорватії: ретроспективний аналіз системних змін. *Вчені записки: Теорія та історія державного управління*. 2019. Том 30 (69). № 3. С. 25–28.
23. Результати PISA 2022. URL: <https://surl.li/gjxvot>.
24. Піску М. Історичний огляд фінської освітньої політики з 1944 по 2011 рік. *Журнал соціології освіти*. 2014. № 6(2). С. 36–68. URL: <https://surl.gd/yeaovv>.
25. Система освіти Сінгапуру рік у рік посідає перші місця у світових рейтингах. URL: <https://surl.li/tukygc>.
26. Сиченко В. В., Хитько М. М., Хитько М. О. Використання форсайту для стратегічного планування розвитку освіти в умовах її системних змін. *Публічне управління та митне адміністрування*. 2020. № 2(25). С. 152–157.
27. Справедливість в освіті та на ринку праці: основні висновки з огляду на освіту 2024. ОЕСР «Перспективи освітньої політики». № 107. Видавництво ОЕСР: Париж, 2024. [https://doi.org/10.1787/b502b9a6 -en](https://doi.org/10.1787/b502b9a6-en).

28. Ткачук А. Скандинавський шлях. Досвід реформ адміністративно-територіального устрою і місцевого самоврядування в Данії та Швеції. Київ: Логос, 2015. 124 с.
29. Фландрія: Освіта та навчання. URL: <https://surl.li/xrehpw>.
30. Черкасов В. Ф. Тенденції розвитку загальної музичної освіти в Бельгії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 196. С. 64–68. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-196-64-68>
31. Юрченко М. Розвиток шкільної освіти в Іспанії. Порівняльно-педагогічні студії. 2010. № 3–4. С. 138–146.
32. Academies Act 2010. с. 32. London: Her Majesty's Stationery Office. URL: <https://surli.cc/awooib>.
33. Academy Trust Handbook 2023. Department for Education. London: DfE, 2023. URL: <https://surl.li/bxswvl>.
34. Antunes F., Viseu S. Education governance and privatization in Portugal: Media coverage on public and private education. *Education Policy Analysis Archives*. 2019. Vol. 27. No 125. P. 1–25. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4293>
35. Bekanntmachung der Richtlinie zur Förderung eines 'Fachnetzwerks für kommunales Bildungsmanagement. Kommunales Bildungsmanagement: офіційне повідомлення про програму, 2023. URL: <https://surl.li/iqwopa>.
36. Bezes P. Reshaping the state: Administrative reform and New Public Management in France. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*. 2009. № 22(1). P. 7–26. URL: <https://surl.li/ufwlaq°>.
37. Biwald P., Maimer A., Prorok T., Wirth K. Public Management Reformen in Österreichs Städten: Eine Evaluierung. Oktober 2011. 80 p. URL: <https://surl.li/qazemk>.
38. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Der Nationale Bildungsbericht 2024. URL: <https://surl.li/gihajo>.
39. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Geschichte des österreichischen Schulwesens. URL: <https://surli.cc/vyrtlf>.

40. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Steuerung des Schulsystems in Österreich. Bundesministerium für Bildung. Wissenschaft und Forschung. Wien, 2019. 59 s. URL: <https://surl.li/spomxx>.
41. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Zentrale Reformen und Projekte. URL: <https://surli.cc/ywgyra>.
42. Centre for School Leadership. School Leadership and System Reform in Ireland. *Education Sciences*. 2024. № 14(6). 557 p. <https://doi.org/10.3390/educsci14060557>.
43. Code de l'éducation Partie législative Annexe à l'ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000. 46. *Journal officiel de la République française (JORF)*. URL: <https://surl.li/inzpak>.
44. Colombo M. et al. Italy. The Italian education system and school autonomy. School Autonomy, Organization and Performance in Europe. A comparative analysis for the period from 2000 to 2015. *CIES-IUL at Smashwords*. 2019. P. 101–113. <https://surl.li/skanbz>.
45. Converting maintained schools to academies. National Audit Office. London: NAO, 2018. URL: <https://surl.li/fqgghw>.
46. Country profile – Spain. UNESCO Institute for Statistics. 2023. URL: <https://surl.li/onasvf>.
47. Cour des comptes. L'autonomie des établissements scolaires: une réforme inachevée. Paris: Cour des comptes, 2023. URL: <https://surli.cc/ehjmqi>.
48. Crowther J. Education governance in Scotland: A response. *Concept*. 2017. Vol. 8. № 2. 7 p. URL: <https://surl.li/vxhrgv>.
49. Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Allgemeine Informationen. URL: <https://surl.li/oulmgg>.
50. Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Die Entwicklung des Schulsystems von der Staatsgründung bis Mitte des 20. Jahrhunderts. URL: <https://surl.li/ikwkuo>.
51. Department for Education. Specialist schools programme: guidance and impact. London: DfE, 2005. URL: <https://surl.li/chshqu>.

52. Department hosts first Senior Cycle Redevelopment Conference for school leaders. Department of Education. Gov.ie. URL: <https://surl.li/bdzyyz>.

53. Department of Education. Inspectorate publishes report on the quality of education for children and young people from Ukraine. Gov.ie. URL: <https://surl.li/gllqbx>.

54. Department of Education. Overview. URL: <https://surl.li/pcfqqb>.

55. Department of Education. Statement of Strategy 2023–2025. Gov.ie. URL: <https://surli.cc/yjzzlu>.

56. Education Act, 1998. Irish Statute Book. URL: <https://surl.li/oojazm>.

57. Education and training in Central and Eastern Europe: a transition perspective. European Training Foundation. Torino: ETF, 1998. 118 p.

58. Education and Training Monitor 2022 – Lithuania. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the EU, 2022. URL: <https://salo.li/A8D5C75>.

59. Education and Training Monitor 2022 – Romania. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. URL: <https://salo.li/0ecA2Bc>.

60. Education and Training Monitor 2022 – Slovakia. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the EU, 2022. URL: <https://salo.li/B1b3cEf>.

61. Education and Training Monitor 2022 – Slovenia. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the EU, 2022. URL: <https://surl.li/lorfip>.

62. Education and Training Monitor 2023 – Portugal. European Commission. URL: <https://surl.li/almuhs>.

63. Education and Training Monitor 2023 – Spain. European Commission. URL: <https://surli.cc/grxyzi>.

64. Education and Training Monitor 2024. European Commission. Luxembourg. URL: <https://surl.li/hdigbz>.

65. Education at a Glance 2023: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2023. URL: <https://surl.lu/vrxqlu>.
66. Education at a Glance 2024. OECD. 2024. URL: <https://surli.cc/atqist>.
67. Education at Glance 2023: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
68. Education for a Bright Future in Greece. 2018. OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264298750-en>.
69. Education in a post-COVID world. UNESCO. 2021. URL: <https://surl.lu/unidlm>.
70. Education in Finland. InfoFinland. URL: <https://surl.lu/qlhqz>.
71. Education Policy Advice for Greece. 2011. OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264119581-en>.
72. Education policy in Finland. Centre for Public Impact. 2019. URL: <https://surl.lu/mowufm>.
73. Education Policy Outlook – Latvia. Paris: OECD Publishing, 2019. URL: <https://salol.li/5336D64>.
74. Education Reform Act 1988. c. 40. London: Her Majesty's Stationery Office. URL: <https://surl.li/ogdazc>.
75. Education system in the Netherlands. Dutch Ministry of Education, Culture and Science. URL: <https://surli.cc/ohoywe>.
76. Educational change in Central and Eastern Europe: tradition, challenge, and transition. Washington, D.C.: World Bank, 2000. 143 p.
77. Espinosa V. F. Francisco de Vitoria University History of Education Reforms in Spain. *Analele Universității din Craiova. Seria Istorie*. July 2022. Vol. 1(41). P. 7–25. DOI:10.52846/AUCSI.2022.1.01.
78. Estadísticas de la educación en España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2021. URL: <https://surli.cc/gdghxg>.
79. Eurostat: Державні витрати на освіту. URL: <https://surl.li/mbpvhd>.
80. Eurydice. Luxembourg – National education system overview. URL: <https://surl.li/imjknc>.

81. Eurydice. National Education Systems: Sweden. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. 2023. URL: <https://surl.li/axsmqq>.
82. Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement. Enseignement secondaire ordinaire. URL: <https://surl.li/cdmkvv>.
83. Greany T. The emerging role of school sponsors in England's education system. *School Leadership & Management*. 2018. Vol. 38(1). P. 6–25. URL: <https://surl.li/ufmfko>.
84. Greece Education System. International NGO Center for Development. URL: <https://surl.li/ovcipx>.
85. Greilinger G. Orbán's Bid to Shape Hungary's Next Generation Through Education Reform. *Visegrad Insight*. 2023. URL: <https://salo.li/4d372df>.
86. Halász G. Educational Change and Social Transition in Hungary. In *Educational Change and Social Transition in Hungary*. 2003. P. 1–20. Routledge. URL: <https://salo.li/2Fcaebe>.
87. Hooge E., Karsten S. Balancing autonomy and accountability: Dutch boards governing multiple schools. *Educational Management Administration & Leadership*. 2014. Vol. 42. № 5. P. 653–668. <https://doi.org/10.1177/0895904815598393>.
88. Hungary: Public Administration and Public Service Development Strategy 2014–2020. OECD Publishing, 2017. URL: <https://salo.li/B0664fA>.
89. Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective. OECD. 2015. URL: <https://surl.li/qhecim>.
90. International Cooperation in Knowledge Exchange. Ministry of Higher Education and Science, Denmark. URL: <https://surl.li/gzxeha>.
91. Izglītības likums [Education Law]: LR likums. Rīga: Latvijas Republikas Saeima, 1998. URL: <https://likumi.lv/ta/id/50759-izglitibas-likums>.
92. Janne Varjo. Management, Leadership, and Governance in Secondary Education (Finland). 2019. <https://doi.org/10.5040/9781350996274.0022>.
93. Jules T. D. Big «G» and Small «g»: The Variable Geometries of Educational Governance in an Era of Big Data. In: Jules T. D. and Salajan F. D.

(Ed.). *The Educational Intelligent Economy: Big Data, Artificial Intelligence, Machine Learning and the Internet of Things in Education* (International Perspectives on Education and Society. Vol. 38). Emerald Publishing Limited, Leeds. 2019. P. 15–32. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920190000038002>.

94. Junior Cycle Reform. Department of Education. Gov.ie. URL: <https://surl.li/knkqg>.

95. Kortlægning af systematiske forskningskortlægninger og forskningsoversigter af effekt i grundskolen. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. København: Danmarks Evalueringsinstitut. 2017. URL: <https://surl.li/uahixo>.

96. Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija. Skolu pārvaldība. Rīga: IZM, 2023. URL: <https://www.izm.gov.lv/lv/pareja-uz-vienotu-skolu>.

97. Legea educației naționale nr. 1/2011. Monitorul Oficial al României. URL: <https://salo.li/d48a618>.

98. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (nauja redakcija): 2003 m. birželio 17 d. Nr. IX-1630. Vilnius: Lietuvos Respublikos Seimas, 2003. URL: <https://salo.li/BaBF3ad>.

99. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas: 1991 m. lapkričio 25 d. Nr. I-1489. Vilnius: Lietuvos Respublikos Seimas, 1991. URL: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>.

100. Local Government Organisation Act: URL: <https://surli.cc/vrrcep>.

101. Lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser og forskellige andre love (ændringer i forbindelse med implementeringen af den grønne omstilling). Retsinformation. Danmark. 2024. URL: <https://surl.lu/mnldpq>.

102. Machin S., Vernoit J. Changing School Autonomy: Academy Schools and Their Introduction to England's Education. 2011. URL: <https://surl.li/zkgutc>.

103. Marusynets M., Király Á. Social and Political Aspects of Education Reforms in Hungary. Labor et Educatio. 2020. Vol. 8. P. 125–134. URL: <https://salo.li/7cB2083>.

104. Ministério da Educação. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. URL: <https://surl.li/kinhux>.

105. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). Sobre el Ministerio. URL: <https://surl.li/bynfjj>.

106. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. URL: <https://surl.li/cojbqi>.

107. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Organización y competencias educativas. 2024. URL: <https://surl.lu/dxddcd>.

108. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Istruzione tecnica e professionale: la riforma è legge. Al via il modello 4+2. URL: <https://surl.li/dydrdz>.

109. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Scuola secondaria di secondo grado. URL: <https://surl.li/juvmet>.

110. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Sistema educativo di istruzione e formazione. URL: <https://surl.li/ayxwom>.

111. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Sistema nazionale di valutazione. URL: <https://surl.li/ziifwr>.

112. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Unione Europea: cooperazione educative. URL: <https://surl.lu/yearha>.

113. Ministerul Educației al României. Офіційний сайт. URL: <https://www.edu.ro>.

114. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije. Офіційний сайт. URL: <https://www.gov.si/drzavni-organi/ministrstva/ministrstvo-za-vzgojo-in-izobrazevanje/>.

115. Ministry of Children and Education of Denmark. About the Folkeskole. URL: <https://surl.li/xnxupd>.

116. National Education Systems: Spain. Eurydice 2023. URL: <https://surli.cc/lcjbsd>.

117. National Reforms in School Education: Hungary. European Commission / EACEA / Eurydice. 2024. URL: <https://salu.li/979A8CD>.

118. Observatoire national de la qualité scolaire. ONQS. URL: <https://surl.li/pygoan>.
119. OECD Economic Surveys: Sweden 2019. OECD Publishing, 2019. URL: <https://surl.lu/nuxtnx>.
120. Overview of the Luxembourg Education System. Ministry of Education, Children and Youth. URL: <https://surl.li/xvlfkw>.
121. Panhellenic School Network in Greece. Digital Skills and Jobs Platform, European Union. URL: <https://surl.li/kovsup>.
122. PISA 2018 Results: Germany – Country Note. Париж: OECD Publishing, 2019. URL: <https://surl.li/eogotu>.
123. PISA 2022 Results: Denmark – Country Profile. OECD. URL: <https://surl.lu/mdylsi>.
124. Pons X. The new governance of French education: Between decentralization and centralization. URL: <https://surl.li/ustgug>.
125. Portugal Digital. Portugal INCoDe.2030. URL: <https://surl.li/ezwqvb>.
126. Portugal.gov.pt. Ministry of Education. About the Ministry. URL: <https://surl.li/wzntln>.
127. Potential reform of secondary education job transfers stirs union reaction. Eurofound. 1997. URL: <https://surl.li/ogqies>.
128. Quinn Y. Democracy and State Education Governance. *Belmont Law Review*. Vol. 11. Issue 2. P. 384–409. URL: <https://surl.li/craunt>.
129. Reforming education governance through local capacity building: Germany. OECD Publishing, 2021. URL: <https://surl.li/saegoa>.
130. Reforms in practice: comprehensive school's «s-class». Reinventing the Finnish comprehensive school system through specialisation reasons, rationales and outcomes for equity and equality of opportunity. 2020. P. 33–38. URL: <https://surl.li/zrdkbr>.
131. Reviews of School Resources: Denmark. OECD. URL: <https://surl.li/btrvki>.

132. Riddell R. Michael Gove's Heritage: school governance reform. *The Buckingham Journal of Education*. 2021. T. 2. № 1. С. 11–24. <https://doi.org/10.5750/tbje.v2i1.1930>.
133. Romanian Agency for Quality Assurance in Pre-University Education (ARACIP). URL: <https://aracip.eu>.
134. Save the Children España. Equidad y éxito educativo en España. 2020. URL: <https://surl.lu/kkmubc>.
135. Schmid K., Hafner H. Reformoptionen für das österreichische Schulwesen. *Ibw-Forschungsbericht*. 2011. Nr. 161. 138 p.
136. School inspection handbook 2023. London: Office for Standards in Education, 2023. URL: <https://surl.lu/tayqlu>.
137. School performance in England. Education Policy Institute. London: EPI, 2022. URL: <https://surli.cc/mqyayg>.
138. SchuleWirtschaft Deutschland. URL: <https://surl.li/eyzmpn>.
139. Simola H. A. History of educational reforms in Finland: the Baltic-German connection and the paradox of the welfare state. URL: <https://surl.li/ijzcmt°>.
140. Site du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. URL: <https://surl.li/hnbwov>.
141. Skolinspektionen. Inspektion och kvalitetssäkring. Statens Skolinspektion. 2023. URL: <https://surl.lu/sgxzgs>.
142. Skolverket. Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class and the Leisure-time Centre 2022. Swedish National Agency for Education. – 2023. URL: <https://surl.li/uclrfa>.
143. Skolverket. Swedish Education System. Swedish National Agency for Education. 2025. URL: <https://surl.li/nyevla>.
144. Stamelos G. Reforms in Greek Education: Between Discontinuity and Modernisation. *Journal of Educational Administration and History*. 2015. № 47(2). DOI: 10.1080/00220620.2015.1040377.
145. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). URL: <https://www.kmk.org>.

146. Structural Reform Support Programme – Latvia. Brussels: European Commission, 2021. URL: <https://salolli/6c5afD6>.
147. Swiss education system. URL: <https://surl.li/exrfeo>.
148. TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. OECD Publishing, 2020. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
149. Test, Evaluation and Development of Education. Ministry of Children and Education, Denmark. URL: <https://surl.li/xnxugw>.
150. The education system in the UK. Department for Education. London: DfE, 2023. URL: <https://surl.li/sjknqv>.
151. The Education System: Government.no. URL: <https://surl.li/mexjyk>.
152. The Guardian. England's secondary schools face deep staff cuts due to funding squeeze. 2025. URL: <https://salolli/Dd327fa>.
153. The luxembourgish education system – an overview 2023. URL: <https://surl.li/nwttvh>.
154. The role of regional schools commissioners. House of Commons Education Committee. London: UK Parliament, 2016. URL: <https://surl.li/kgcgrb>.
155. The Self-Governance Model. Ministry of Children and Education, Denmark. URL: <https://surl.li/umnqfm>.
156. The State of Education in the Netherlands 2023. Dutch Inspectorate of Education. URL: <https://surli.cc/ztqsuj>.
157. The State of Learning and Equity in Education. PISA 2018 Results (Volume I). Paris: OECD Publishing, 2019. 356 p. URL: <https://salolli/9fb43bf>.
158. The State of Learning and Equity in Education. PISA 2022 Results (Volume I). Paris: OECD Publishing, 2023. 384 p. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
159. The Taximeter System. Ministry of Children and Education, Denmark. URL: <https://surl.li/baypii>.
160. Thonbo R. Country Report on ICT in Education. Denmark. 2017. 22 p. URL: <https://surl.li/jxsatr>.

161. Traianou A. Evaluation and its politics: trade unions and education reform in Greece. *Education Inquiry*. 2023. P. 1–20. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2193015>.
162. Transformation of 22 public schools into Onassis Schools. Onassis Foundation. 2025. URL: <https://surl.li/mfvzla>.
163. UNESCO. Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO Publishing, 1996. 235 p.
164. Utbildningsdepartementet. Om Utbildningsdepartementet. Regeringskansliet. 2024. URL: <https://surl.li/npcpaz>.
165. Verger A., Curran M. New Public Management as Global Education Policy: Its Adoption and Re-Contextualisation in a Southern European Setting. *Critical Studies in Education*. 2014. Vol. 55. P. 253–271. DOI: 10.1080/17508487.2014.913531.
166. Watson C. From accountability to digital data: The rise and rise of educational governance. *Review of Education*. 2019. T. 7. №. 2. С. 390–427. <https://doi.org/10.1002/rev3.3125>.
167. Woessmann L. The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement. CESifo DICE Report. 2007. Vol. 5, No. 2. P. 2–8. URL: <https://surl.li/rwsegh>.
168. World Bank Group: Державні витрати на освіту, загальний (% від державних витрат). URL: <https://surli.cc/dmjiop>.
169. Worldbank: Government expenditure on education, total (% of GDP) – Switzerland. URL: <https://surl.li/acfdnf>.
170. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Bratislava: MŠVVŠ SR, 2008. URL: <https://salo.li/160691C>.
171. Zákon č. 369/1990 Zb. o obecnom zriadení [Law on Local Self-Government]. Bratislava: Národná rada Slovenskej republiky, 1990. URL: <https://salo.li/e49d608>.

РОЗДІЛ 3

ШЛЯХИ АДАПТАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ РЕФОРМУВАННЯ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ

3.1. Вектори реформування системи загальної середньої освіти в Україні

Освіта, у своєму найзагальнішому розумінні, є фундаментальною складовою розвитку людської цивілізації, що супроводжувала її на всіх етапах історичного становлення, змінюючись відповідно до соціокультурних, економічних та політичних умов. Вона виступає не лише інструментом передачі знань, навичок і цінностей від покоління до покоління, але й чинником формування особистості, суспільної свідомості та інтелектуального потенціалу нації. У сучасних умовах освіта набула статусу стратегічного ресурсу суспільного розвитку, що безпосередньо впливає на конкурентоспроможність держави у глобальному просторі. Держава відіграє ключову роль у регулюванні освітньої сфери, гарантуючи рівний доступ до знань, забезпечуючи стандартизацію навчальних програм та сприяючи інтеграції освітніх систем у міжнародний простір. Таким чином, освіта є не лише атрибутом людського розвитку, а й важливим інструментом суспільної стабільності та прогресу, що потребує постійної модернізації та адаптації до сучасних викликів.

Трансформація системи загальної середньої освіти в Україні є одним із ключових напрямів державної політики, оскільки рівень якості освітніх послуг безпосередньо корелює із соціально-економічним прогресом країни. Від часу проголошення незалежності національна система освіти зазнала суттєвих реформаторських змін, що супроводжувалися як позитивними результатами, так і численними труднощами. Сучасні процеси модернізації, зокрема децентралізація освітнього управління, впровадження концепції «Нова

українська школа» та гарантування рівного доступу до якісної освіти в умовах воєнного стану, зумовлюють підвищену актуальність ефективного публічного управління. Реформування загальної середньої освіти в Україні у період незалежності можна охарактеризувати як фазу глибокої трансформації, що знаменує перехід від авторитарної радянської освітньої моделі до демократичної, особистісно орієнтованої парадигми, яка відкриває нові перспективи розвитку.

Після набуття незалежності Україна отримала у спадок радянську модель загальної середньої освіти, яка характеризувалася централізованим управлінням, суворою ідеологічною орієнтацією та акцентом на стандартизовану систему навчання. Ключовими рисами цієї системи були: централізація, при якій всі рішення приймалися на рівні держави, а місцеві органи влади виконували лише організаційні функції; єдина навчальна програма, заснована на уніфікованих підручниках, затверджених Міністерством освіти СРСР; обов'язкове впровадження радянської ідеології, яка визначала зміст освіти відповідно до політичних настанов комуністичної партії; а також переважання теоретичних аспектів навчання при недостатньому розвитку практичних навичок та творчих здібностей учнів.

Перед Україною з 1991 року постала необхідність реформування освітньої системи з огляду на нові соціально-політичні та економічні умови. Серед основних викликів були:

- економічна криза, що спричинила фінансовий спад і призвела до системного недофінансування освітньої галузі, що негативно відобразилося на матеріально-технічному забезпеченні навчальних закладів та оплаті праці педагогічних працівників;
- потреба у модернізації навчальних програм, яка включала відмову від радянської ідеологічної складової та впровадження нових дисциплін відповідно до європейських стандартів;

- децентралізація управління освітою, що полягала в переході від централізованої моделі до більш автономного управління навчальними закладами;
- зростання диспропорції в доступі до освіти, зокрема в сільських регіонах, де школи стикнулися з труднощами через брак ресурсів і кваліфікованих кадрів.

У перші роки після здобуття незалежності перед українською освітою постала потреба не просто в корекції, а в глибокій трансформації системи, яка зберігала численні риси радянської епохи. Однією з проблем була прив'язаність до застарілих методів викладання, що залишалися орієнтованими на репродуктивне мислення, переважно лекційно-конспективну подачу матеріалу та ігнорування індивідуального стилю навчання учня. Відсутність інноваційних педагогічних технологій, низький рівень інтеграції інформаційно-комунікаційних засобів у навчальний процес і брак матеріально-технічної підтримки створювали розрив між змістом освіти й реальними потребами учнів у XXI столітті. Освітня система не формувала у здобувачів ключові компетентності, необхідні для ефективної участі в сучасному цифровому суспільстві, що призводило до зниження їхньої конкурентоспроможності на ринку праці.

Поряд із цим виокремлено проблему оцінювання знань. Упродовж тривалого часу контроль результатів навчання залишався формальним, часто суб'єктивним і несправедливим. Відсутність прозорих процедур перевірки сприяла поширенню академічної доброчесності та підривала довіру до результатів навчання. Саме ця проблема стала одним із ключових чинників запровадження нових механізмів, зокрема зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), яке мало на меті забезпечити неупереджене оцінювання рівня знань випускників, унеможливити втручання вчителів або адміністрацій шкіл у підсумкові результати, а також створити єдиний стандарт доступу до вищої освіти.

Серйозним бар'єром для оновлення системи освіти залишалася й відсутність автономії на рівні школи. Заклади загальної середньої освіти мали обмежене коло повноважень: вони не могли самостійно адаптувати навчальні плани, обирати профілі навчання чи ефективно розподіляти фінансові ресурси відповідно до локальних потреб. Усі стратегічні рішення приймалися «згори», у межах жорсткої вертикалі управління, що практично виключало ініціативу на місцях. Така ситуація не лише унеможливлювала реальну модернізацію освітнього процесу, а й знижувала мотивацію керівників закладів до пошуку ефективних управлінських рішень.

Окрім того, існувала невідповідність між змістом освіти та вимогами ринку праці. Випускники шкіл не завжди отримували знання і навички, що були необхідні для успішної кар'єри в умовах ринкової економіки, що вимагала нових підходів до формування освітніх стандартів.

Ці виклики визначили основні напрямки реформ, які почалися в 1990-х роках і тривають до сьогодні, спрямовані на адаптацію освітньої системи до вимог сучасного суспільства і ринку праці. «У 1990-ті рр. та особливо із середини 1-го десятиліття 2000-х рр. у загальній середній освіті України спостерігалось зниження як кількісних, так і якісних показників. Кількість загальноосвітніх навчальних закладів скоротилася з 21 825 у 1990 р. до 19 294 у 2013/14 н. р. Кількість учнів у загальноосвітніх навчальних закладах за цей час зменшилася з 7,131 млн до 4,203 млн (на 42 %). Водночас кількість учителів зменшилась на 6 % (з 537 тис. до 508 тис.), що спровокувало диспропорцію у співвідношенні учень-учитель, особливо в сільській місцевості та призвело до зростання неефективності фінансування середньої освіти. У 2013/14 н. р. у 6 827 міських загальноосвітніх навчальних закладах навчалось 2,915 млн учнів (у середньому 427 на одну школу), а в сільських школах (12 467 загальноосвітніх навчальних закладів) – 1,288 млн учнів (у середньому 103 на одну школу). 2013/14 н. р. співвідношення учитель-учень у міських загальноосвітніх навчальних закладах становило 1:11, а на селі - 1:6. 2014/15 н. р. це співвідношення загалом по Україні було 1:8.» [67].

Першим значущим етапом реформування освітньої системи України стало прийняття Закону України «Про освіту» [50] у 1991 році, який заклав юридичні основи для розвитку національної освітньої системи. Цей нормативно-правовий акт став основою для впровадження низки значних змін у сфері освіти. Однією з основних новацій стало визнання освіти як пріоритетної сфери державної політики, що підкреслює її роль як важливого інструменту для розвитку держави. Крім того, було введено принцип демократизації, що передбачав перехід від централізованої моделі до надання більшої автономії навчальним закладам, дозволяючи їм самостійно визначати стратегії та організаційні підходи до навчального процесу.

Закон також встановлював гарантії доступності освіти, закріплюючи право громадян на безкоштовне здобуття середньої освіти, що стало важливою складовою рівних можливостей для учнів усіх категорій. Окрім того, цей закон дозволяв створення навчальних закладів різних форм власності, що сприяло розвитку приватних та альтернативних шкіл поряд з державними. З точки зору публічного управління, ухвалення цього закону стало відправною точкою для формування нової моделі управління освітою, орієнтованої на поступову децентралізацію та передачу більше повноважень місцевим органам влади, що забезпечувало більш ефективну реакцію на потреби місцевих громад.

Після проголошення незалежності Україна успадкувала централізовану модель управління освітою, притаманну радянській адміністративно-командній системі. Упродовж 1990-х років основні повноваження у сфері загальної середньої освіти були зосереджені в Міністерстві освіти України (згодом – Міністерство освіти і науки України), що виступало як головний координатор, регулятор і контролер усіх процесів, пов'язаних із формуванням політики у сфері освіти.

На початковому етапі функціонування незалежної освітньої системи (1991–2000) центральний рівень управління був домінуючим і реалізовував функції: визначення державної політики у сфері освіти; розробка та затвердження державних стандартів і навчальних програм; ліцензування й

акредитація навчальних закладів; контроль за дотриманням законодавства та нормативних актів; формування єдиного кадрового та інформаційного простору в освіті.

Регіональний рівень, представлений обласними управліннями освіти, виконував переважно функції реалізації рішень центральних органів: розподіл фінансування відповідно до державних трансфертів, організація підвищення кваліфікації педагогів, моніторинг навчального процесу. Повноваження регіональних структур були суттєво обмежені через надмірну вертикалізацію управління, а ініціатива «знизу» практично не заохочувалась.

Місцеві органи управління освітою (міські, районні відділи освіти) діяли в межах жорстко регламентованих рамок і були позбавлені автономії у прийнятті стратегічних рішень, оскільки більшість з них фінансувалися централізовано та були зобов'язані діяти відповідно до інструкцій міністерства.

Значним етапом у трансформації інституційної моделі стало прийняття у 1996 році Конституції України, яка закріпила право громадян на безоплатну середню освіту та визначила обов'язки держави щодо гарантування цього права [25]. У 1999 році Закон України «Про загальну середню освіту» започаткував тенденцію до розмежування повноважень між рівнями управління, однак практична реалізація децентралізації залишалася обмеженою через слабку інституційну спроможність місцевого самоврядування.

Справжнє інституційне зрушення відбулося після початку реформи децентралізації у 2014 році. Згідно з прийнятим у 2017 році Законом України «Про освіту» [51] та Законом України «Про повну загальну середню освіту» 2020 року [52], було започатковано розмежування повноважень між центральним, регіональним та місцевим рівнями, а також надано ширшу автономію школам (табл.3.1).

Із 2017 року внаслідок децентралізації основна частина повноважень у сфері функціонування закладів загальної середньої освіти була передана

органам місцевого самоврядування, що змінило баланс відповідальності на користь нижчого рівня управління. Однак стратегічне планування та стандартизація залишаються у компетенції центральної влади, що дозволяє зберігати цілісність освітнього простору.

Таблиця 3.1

Розподіл повноважень у системі управління загальною середньою освітою
України (2024)

Рівень управління	Ключові інституції	Зони відповідальності та управлінські функції
Центральний (державний)	Міністерство освіти і науки України (МОН) Державна служба якості освіти України (ДСЯО)	– формування стратегічної політики у сфері освіти; – розроблення та оновлення державних стандартів і базових навчальних планів; – нормативно-правове забезпечення (ініціація та супровід законопроектів); – сертифікація педагогічних працівників, організація зовнішньої оцінки якості освіти (ДСЯО); – проведення інституційних аудитів закладів освіти.
Регіональний (обласний)	Департаменти освіти і науки обласних військових адміністрацій (ОВА)	– координація підвищення кваліфікації педагогічних працівників; – моніторинг реалізації державних реформ на територіальному рівні; – методичний супровід закладів освіти; – формування обласного бачення розвитку освітньої мережі.
Місцевий (громадський)	Відділи (управління) освіти при органах місцевого самоврядування (ТГ, міські, селищні, сільські ради)	– заснування, реорганізація та ліквідація закладів ЗСО; – проведення конкурсного відбору керівників шкіл; – розробка та впровадження освітніх політик на рівні громади; – фінансування, управління майном, кадрова політика (у межах компетенцій); – організація харчування, підвезення, безпеки учнів; – утримання, модернізація та розвиток освітньої інфраструктури.

Джерело: узагальнено автором на основі [16; 44; 49; 51; 52;]

У 1999 році було прийнято рішення про перехід на 12-річну форму навчання, що мало на меті адаптувати українську освітню систему до

європейських стандартів. Основними аргументами для впровадження цієї реформи були: узгодження з міжнародними освітніми вимогами, зокрема у контексті інтеграційних процесів України; надання учням додаткового часу для профільного навчання у старших класах, що дозволяло краще підготувати їх до подальшої освіти або професійної діяльності; підвищення якості підготовки випускників. Проте, з точки зору управлінських змін, ця реформа потребувала суттєвих коригувань у законодавчій, фінансовій та організаційній сферах. В результаті фінансових труднощів та громадського опору реформа не була реалізована в повному обсязі, і в 2010 році її тимчасово скасували.

У той самий період, у 1990-х роках, в Україні активно розвивалися альтернативні форми навчання. Одним із таких нововведень стали приватні школи, які стали конкурентами для державних навчальних закладів, сприяючи покращенню якості освіти. Крім того, було законодавчо впроваджено домашнє навчання та екстернат, що дало можливість для індивідуалізації освітнього процесу та дозволило учням обирати власний темп навчання. Паралельно виникли авторські та експериментальні школи, які започаткували новаторські методи навчання, орієнтовані на розвиток творчих здібностей учнів та особистісно-орієнтоване навчання. З точки зору управління освітою ці зміни стали свідченням поступового переходу від централізованої освітньої системи до більш адаптивної та гнучкої моделі, яка враховувала потреби різних соціальних груп.

Перший етап реформування освітньої системи України після здобуття незалежності став фундаментом для подальших перетворень. Цей етап відзначався поступовим відходом від радянської моделі, розширенням повноважень навчальних закладів та запровадженням значущих нормативних змін. Однак через економічні труднощі та відсутність достатнього досвіду в управлінні реформами багато з ініціатив залишалися неповністю реалізованими або частково впровадженими.

Ключовим нормативним актом цього періоду став Закон України «Про загальну середню освіту» [21], ухвалений у 1999 році, який окреслив основні

засади структури, змісту та організації середньої освіти в Україні. Основні положення цього закону, що були реалізовані в 2000-х роках, включають:

- запровадження трирівневої структури освіти, що передбачала: початкову освіту (1–4 класи); базову середню освіту (5–9 класи); профільну старшу освіту (10–12 класи, згодом скорочено до 11 класів).
- посилення ролі державного стандарту освіти, що визначав основні вимоги до змісту навчання, що сприяло стандартизації освітнього процесу.
- встановлення правових основ для впровадження профільного навчання в старших класах, що дозволило адаптувати навчальні програми до професійних орієнтацій учнів.
- розширення автономії навчальних закладів, що надало їм більше можливостей для розробки власних навчальних програм, використання альтернативних підручників та методик викладання.

Імплементація цього закону сприяла підвищенню якості освітнього процесу та наближенню української системи середньої освіти до європейських стандартів.

Однією з реформ в освітній системі України стало введення зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), яке з 2008 року стало обов'язковою умовою для вступу до вищих навчальних закладів. Метою цієї реформи було: забезпечення рівних умов доступу до вищої освіти через усунення корупційних ризиків, пов'язаних із організацією вступних іспитів; об'єктивне оцінювання рівня знань випускників через застосування єдиних стандартів тестування, що забезпечувало прозорість відбору абітурієнтів; оптимізація управлінських процесів у сфері освіти через перехід до стандартизованої системи контролю знань, що дозволяло централізовано оцінювати ефективність навчальних програм. З погляду публічного управління, впровадження ЗНО стало важливим етапом у створенні прозорості та справедливої системи вступу до вищих навчальних закладів, що відповідала європейським стандартам та міжнародним практикам.

У цей період особлива увага приділялася розвитку профільного навчання та стандартизації освітнього процесу. Профільне навчання, яке було запроваджене в 2003 році, дозволило старшокласникам обирати напрями навчання в залежності від їхніх інтересів та майбутньої професії (гуманітарний, природничий, технологічний напрями тощо). У 2011 році було введено державні стандарти середньої освіти, що вперше визначили основні компетентності, які учні повинні засвоїти, що відповідало європейським вимогам. Також відбулася модернізація навчальних програм, зокрема перегляд змісту освіти з акцентом на компетентнісний підхід, інтеграцію інформаційних технологій та розвиток критичного мислення. Період 2001–2013 років став визначальним для інтеграції української освіти в європейський освітній простір. Впровадження ЗНО, профільного навчання та нових освітніх стандартів сприяло підвищенню якості освіти, забезпеченню рівного доступу до вищої освіти та наближенню управлінських процесів до міжнародних стандартів.

Однією з найзначніших реформ у системі загальної середньої освіти стала Концепція «Нова українська школа» (НУШ), затверджена в 2017 році [49]. Основними цілями цієї реформи були: перехід до компетентнісного підходу в навчанні, що акцентує увагу на розвитку навичок, необхідних у ХХІ столітті, зокрема критичного мислення, комунікації та творчості; зміна структури середньої освіти шляхом введення трирівневої моделі (початкова освіта – 4 роки, базова середня – 5 років, профільна – 3 роки); оновлення методик викладання з упровадженням інтерактивних підходів, проєктного навчання та міждисциплінарних зв'язків; змінення змісту освіти через розвантаження навчальних програм, інтеграцію окремих предметів та орієнтацію на актуальні світові тенденції; а також удосконалення підготовки вчителів, включаючи підвищення кваліфікації педагогів, надання їм більшої автономії у виборі методик та запровадження сертифікації. Реформа НУШ стала важливим етапом у модернізації освітньої системи, наближаючи її до європейських стандартів. З публічного управлінського аспекту реформа

вимагала впровадження комплексних змін у фінансуванні, адміністративному управлінні та методах оцінювання навчальних досягнень.

Період після 2014 року став етапом глибоких змін у сфері загальної середньої освіти. У межах реформи «Нова українська школа», що активно впроваджується з 2017 року, передбачено глибоку перебудову системи загальної середньої освіти [54]. Основна мета змін – сформувати сучасну, гнучку та справедливую освітню систему, яка б відповідала як потребам учнів, так і викликам суспільства. Відповідно до концептуальних засад НУШ, Закону України «Про освіту» 2017 року [3] та Закону України «Про повну загальну середню освіту» 2020 року [52], очікується повний перехід до трирівневої моделі структури системи освіти до 1 вересня 2027 року: початкова освіта (1–4 класи) – реалізується у початковій школі; базова середня освіта (5–9 класи) – надається в гімназії; профільна середня освіта (10–12 класи) – забезпечується ліцеями, які мають пройти переатестацію відповідно до нових вимог.

Для здійснення переходу було передбачено адаптаційний період тривалістю до 7 років (2020–2027 роки) [52]. На цей час передбачено поступове розмежування повноважень, функцій і типології закладів. Згідно з чинним законодавством, усі повні загальноосвітні заклади, які мають учнів у старших класах (10–11), повинні до 1 вересня 2027 року отримати статус ліцею або реорганізуватися, наприклад, шляхом перетворення на гімназію [52].

Профільна школа (ліцей) зможе функціонувати лише за умови: наявності не менше ніж 100 учнів у 10–12 класах загалом (для сільських територій – не менше 60); забезпечення щонайменше двох напрямів профільного навчання (академічні або професійні); наявності відповідної кадрової бази (учителі з профільною вищою освітою, сертифіковані педагоги); облаштування ресурсної матеріально-технічної бази (лабораторії, кабінети, обладнання) [52].

Гімназії, відповідно, надаватимуть базову середню освіту (5–9 класи). У цьому випадку мінімальна наповнюваність також встановлена: не менше 200 учнів у закладі, з урахуванням освітньої мережі громади [52].

Формування профілів у ліцях здійснюється з урахуванням кількох чинників: запиту учнів і батьків; кадрових і матеріальних можливостей; потреб ринку праці регіону; освітньої стратегії громади [52]. Серед можливих академічних профілів передбачені: фізико-математичний, біолого-хімічний, гуманітарний, філологічний, суспільно-економічний. У межах професійної освіти передбачено використання елементів дуального навчання з підприємствами [52].

У громадах із малою чисельністю населення ключову роль виконують опорні школи – заклади, що об'єднують декілька філій (менших шкіл), забезпечуючи якісну освіту в центрах освітнього округу. Для отримання статусу опорного закладу необхідно: мати не менше 200 учнів; утримувати мінімум одну філію; забезпечити наявність шкільного автобуса, організацію харчування та підвезення учнів; виконувати функцію ресурсного центру для вчителів і директорів [54].

У межах реформи також передбачено повну ліквідацію малокомплектних старших класів (10–11) у закладах, що не відповідають новим вимогам до ліцеїв. Це рішення спрямоване на зосередження профільного навчання саме в ліцях, що функціонуватимуть переважно в адміністративних центрах територіальних громад або районів [52].

Окремий акцент робиться на запровадженні обов'язкової профільної орієнтації учнів після завершення 9 класу. Для цього передбачено проведення індивідуальних співбесід, діагностики, консультацій із фахівцями – усе це має допомогти школярам зробити усвідомлений вибір напряму профільного навчання [52].

У результаті впровадження вищезазначених змін очікується значне підвищення доступності якісної профільної освіти, зокрема для учнів із сільської місцевості, де раніше спостерігалася нестача ресурсів та кадрів. Оптимізація шкільної мережі має посприяти ефективному використанню бюджетних коштів, уникнути неефективного утримання малокомплектних шкіл і спрямувати ресурси на модернізацію освітньої інфраструктури [13],

[21]. Зокрема, випускники мають отримати кращі можливості для продовження освіти та професійної реалізації, що підвищить їхню конкурентоспроможність. У довгостроковій перспективі це також сприятиме стабілізації кадрового забезпечення освітньої системи через укрупнення шкіл, концентрацію ресурсів та розвиток педагогічної автономії [52; 59].

Після початку повномасштабного вторгнення РФ у 2022 році система освіти України стикнулася з низкою безпрецедентних викликів. Зокрема, був здійснений масовий перехід на дистанційну форму навчання через бойові дії та руйнування навчальних закладів, що значно загостило проблеми цифрової нерівності та психоемоційного навантаження на учнів і педагогів. Найбільше використовувались такі цифрові платформи, як Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams, Moodle, а також національна платформа «Всеукраїнська школа онлайн» (ВШО). Однією з ключових проблем стало забезпечення безпеки учасників освітнього процесу, що вимагало організації укриттів у школах і адаптації навчального процесу до умов надзвичайної ситуації. Особливої актуальності набула проблема освіти для дітей-переселенців, оскільки необхідно було інтегрувати українських школярів до освітніх систем інших країн та забезпечити підтримку освіти для внутрішньо переміщених осіб. Відновлення зруйнованої інфраструктури стало пріоритетним завданням, що включало як державні, так і міжнародні програми, спрямовані на реконструкцію навчальних закладів у постраждалих регіонах.

Цифрові технології радикально змінюють підходи до навчання, серед основних тенденцій назвемо: штучний інтелект та адаптивне навчання. Впровадження таких технологій потребує інвестицій, підготовки педагогів і доступу до якісного інтернету.

Реформи також акцентують увагу на інклюзивній освіті, зокрема: адаптація програм для різних форм сприйняття; фізична доступність закладів освіти; підготовка педагогів до роботи в інклюзивному середовищі.

Інтеграція України в європейську освітню систему включає гармонізацію освітніх стандартів та участь у міжнародних програмах

(Erasmus+, Horizon Europe). У процесі трансформації системи загальної середньої освіти України після здобуття незалежності значну увагу приділяли вивченню та адаптації досвіду інших країн. Зокрема, у межах реформи «Нова українська школа» (НУШ) Україна активно співпрацювала з Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), яка надала рекомендації, базуючись на практиках таких країн, як Естонія, Франція, Німеччина, Польща, Швеція та Англія (Велика Британія). Ці рекомендації стосувалися, зокрема, впровадження профільного навчання, розвитку автономії шкіл та орієнтації на компетентнісний підхід у навчанні [94].

Крім того, у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні зазначено, що при розробці освітніх реформ враховувалися європейські стандарти та досвід країн-членів ЄС. Зокрема, акцент робився на децентралізації управління освітою, підвищенні якості освітніх послуг та забезпеченні рівного доступу до освіти [4]. Також було враховано узагальнені аналітичні висновки, представлені у звітах освітньої мережі Eurydice, зокрема щодо трирівневої структури загальної середньої освіти, автономії навчальних закладів та професійної орієнтації школярів [93].

Таким чином, реформування системи загальної середньої освіти України відбувалося з урахуванням кращих міжнародних практик, що сприяло наближенню національної освітньої системи до європейських стандартів.

Отже, еволюція загальної середньої освіти в Україні відбувалася через кілька ключових етапів:

1. 1991–2000 роки – етап інституційного становлення. Після проголошення незалежності Україна успадкувала централізовану радянську модель управління освітою. Визначальним кроком стало прийняття Закону України «Про освіту» (1991) [50] та Конституції України (1996) [25], які закріпили право на безоплатну середню освіту. У цей період спостерігалось збереження вертикальної централізації управління, поступове запровадження принципів демократизації та допуск приватних ініціатив.

2. 2001–2013 роки – етап модернізаційних змін. Впровадження зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО, з 2008 року) [67], розвиток профільного навчання, оновлення освітніх стандартів із орієнтацією на європейські вимоги. Створено нормативну основу для децентралізації [40], однак практична реалізація залишалась обмеженою [14; 67].

3. 2014–2021 роки – етап децентралізації та впровадження концепції «Нова українська школа». З початком адміністративно-територіальної реформи (2014) [59], ухваленням Законів «Про освіту» (2017) [51] та «Про повну загальну середню освіту» (2020) [52], розпочато реорганізацію мережі закладів освіти, розмежування повноважень між рівнями управління, акцент на автономію шкіл і компетентнісний підхід у навчанні [54].

4. 2022–сьогодення – етап адаптації до умов війни та завершення структурної трансформації. Під впливом повномасштабного вторгнення РФ система освіти зазнала шоків змін: масовий перехід на дистанційне навчання, руйнування інфраструктури, потреба в цифровізації та інклюзії [13]. Заплановано повний перехід на трирівневу структуру освіти (початкова школа – гімназія – ліцей) з 1 вересня 2027 року [52], що передбачає ліквідацію малокомплектних старших класів, створення профільних ліцеїв, впровадження профорієнтації та посилення ролі громад у формуванні освітньої політики [4; 93; 94].

Кожен етап супроводжувався спробами підвищити якість освіти, однак їх ефективність залежала від політичної стабільності, фінансування та рівня управлінської компетентності.

Таким чином, трансформація системи загальної середньої освіти України в роки незалежності засвідчила поступовий перехід від централізованої, ідеологізованої моделі до більш відкритої, демократичної та орієнтованої на європейські стандарти освітньої системи. Запровадження нових нормативно-правових актів, інституційних механізмів управління, ЗНО, профільного навчання, децентралізації та Концепції «Нова українська школа» стали важливими етапами модернізації.

Водночас еволюція загальної середньої освіти відбувається в умовах економічних криз, політичної нестабільності, воєнних викликів і цифрової нерівності, що ускладнює імплементацію багатьох реформ. Системні зміни часто супроводжувалися частковою реалізацією нововведень, фрагментарністю управлінських рішень, нестачею ресурсів і слабкою інституційною спроможністю на місцях.

Незважаючи на стратегічні зрушення, залишається низка нерозв'язаних проблем у сфері публічного управління, пов'язаних із забезпеченням ефективної координації між рівнями влади, фінансовою спроможністю територіальних громад, якістю управлінських кадрів, прозорістю рішень, сталим фінансуванням та ефективністю реформ.

Враховуючи досвід європейських країн, доцільно виокремити напрями подальшого вдосконалення:

- Посилення управлінської спроможності територіальних громад, як показує досвід Фінляндії та Нідерландів, базується на поєднанні якісної підготовки управлінців, стратегічного бачення та планування освітнього розвитку в межах територіальної громади. На нашу думку актуальним є запровадження єдиних вимог до їх змісту та результатів. Не менш важливим є методичний супровід громад у розробці власних освітніх стратегій. Така робота потребує залучення фахівців – з університетів, регіональних офісів реформ, професійних асоціацій. Окремим напрямом є організація постійного моніторингу реалізації стратегій: не лише щодо формального виконання, а й з урахуванням реального впливу на якість послуг, доступність освіти та результати учнів. Без цих елементів складно визначити повноцінну управлінську спроможність громад у сфері освіти.

- У низці європейських країн, зокрема в Іспанії та Австрії, співпраця між громадами у сфері загальної середньої освіти стала відповіддю на виклики, пов'язані з браком ресурсів, особливо в сільській місцевості. Об'єднання зусиль дозволяє громадам спільно організовувати профільне навчання, налагоджувати транспортне забезпечення для учнів, оптимізувати

кадрову й матеріальну базу. Такий підхід не передбачає автоматичного скорочення шкіл, а натомість створює умови для взаємодії, у межах якої кожна громада зберігає свою освітню функцію, але працює в координації з іншими – заради доступу до якісної та різнопрофільної освіти. Водночас, в українських реаліях така модель має супроводжуватися чіткими гарантіями недопущення масового скорочення шкіл, особливо у віддалених населених пунктах, щоб не порушити право дитини на доступ до освіти за місцем проживання. Будь-яке об'єднання ресурсів повинно передбачати комплексну оцінку наслідків для учнів і враховувати соціальну функцію школи як осередку громади.

- Поглиблення інституційної незалежності та функціональної спроможності ДСЯО, на кшталт незалежних агентств в Естонії чи Швеції: розширення аналітичної та превентивної функції, а не лише контролю.

- Посилення реальної автономії шкіл (Швеція, Естонія): автономія має реалізовуватись не лише на рівні законодавчих декларацій, а й у практичній площині – передусім у сферах фінансового управління, кадрової політики, вибору освітніх підходів і методик. В умовах України це може включати розширення повноважень керівників шкіл щодо розподілу бюджету, закупівель, формування внутрішньої системи оцінювання. Водночас зміст освіти, як і раніше, формується на рівні державної політики (МОН), тож автономія має реалізовуватись у межах затверджених стандартів із можливістю гнучкої адаптації до потреб учнів і громади не формально, а згідно аналітики.

Така адаптація успішних практик дозволить зробити українську систему загальної середньої освіти більш сталою, якісною та рівною в доступі – особливо в умовах складного соціального та воєнного становища.

3.2. Проблеми публічного управління загальною середньою освітою в Україні.

Публічне управління загальною середньою освітою в Україні залишається у фокусі аналітичних досліджень, які охоплюють питання децентралізації, реформування змісту освіти, розвитку інклюзивного середовища, цифрової трансформації та адаптації європейських практик. Поряд із цим зростає інтерес до оцінки ефективності управлінських рішень на місцевому рівні, особливо в умовах фінансової автономії громад і трансформації освітньої мережі. З огляду на необхідність дослідження поточних процесів та їх відповідності орієнтирам державної політики, доцільним є системний огляд чинників, що впливають на реалізацію реформ публічного управління загальною середньою освітою.

Одним із таких чинників є статус і функції засновника закладу загальної середньої освіти, який відповідно до чинного законодавства несе комплексну відповідальність за забезпечення його повноцінного функціонування.

Засновник закладу загальної середньої освіти – орган місцевого самоврядування або державна установа – не просто ухвалює рішення про відкриття чи закриття закладу. Відповідно до статті 32 Закону України «Про повну загальну середню освіту», на нього покладається обов’язок гарантувати повноцінне функціонування закладу, що включає не лише наявність класів за трьома профілями в ліцях та створення окремої юридичної особи, а й організацію інклюзивного, безпечного й цифрового середовища, харчування, підвезення, а за потреби – проживання учнів і педагогів у пансіоні [52]. При реорганізації чи ліквідації школи засновник має забезпечити безперервність здобуття освіти учнями, а в сільській місцевості рішення про закриття можливе лише після публічного обговорення, яке має бути оголошене за рік [52]. Водночас ефективне виконання цих обов’язків залежить від наявних фінансових ресурсів, розподілених між державою та місцевим рівнем.

Фінансова модель ґрунтується на поділі повноважень. Держава фінансує зарплати педагогів через освітню субвенцію, а місцеві бюджети покривають усе інше – комунальні витрати, утримання будівель, обладнання, підвезення, харчування, оплату гуртків тощо [7]. Такий розподіл виглядає логічним, однак виявився нестійким у практиці. Формула субвенції передбачає ефективну й повну наповнюваність класів. Якщо громада має малокомплектні школи, то отримує менше, ніж потрібно. При цьому додаткового фінансового механізму, який компенсував би різницю, не передбачено. За даними Міністерства фінансів, дефіцит виникає в усіх громадах, які не відповідають умовам «оптимальної мережі», і має покриватися з їхніх власних доходів [37].

У 2023 році загальний обсяг субвенції зменшився до 87,5 млрд грн – це на п'яту частину менше, ніж роком раніше [69]. За інформацією Асоціації міст України, нестача коштів зачепила щонайменше 715 територіальних громад, а загальна сума недофінансування перевищила 8,5 млрд грн [8]. Внаслідок цього місцева влада була вимушена шукати внутрішні резерви – урізати надбавки, зменшувати кількість варіативних предметів, відправляти працівників у неоплачувані відпустки чи простій. Причиною стала дія понижувального коефіцієнта 0,9 при розрахунку обсягів субвенції [36].

У 2024 році, зважаючи на формальне збільшення загального обсягу субвенції до 103,2 млрд грн, проблем стало більше. Новий коефіцієнт – ще нижчий, 0,885, а з формули вилучено години з вивчення інформатики, іноземних мов та частини предметів варіативної складової [15; 60]. З цього робимо висновок, що навіть захищені видатки, а саме зарплати педагогів громади мають дофінансовувати самі.

До цього додається ще й те, що з 1 вересня 2025 року освітня субвенція не виділятиметься школам, де навчається менше 45 учнів, а з 2026 року – менш як 60. Це стосується лише базової і старшої школи, але прямої заборони на діяльність таких закладів немає. Водночас жодної альтернативної програми підтримки малих шкіл не запропоновано [70].

Окрема проблема – нереалізовані норми щодо підвищення оплати праці педагогів. Закон передбачав поетапне збільшення ставки до трьох мінімальних зарплат, однак ці положення неодноразово заморожувались рішеннями Кабміну через нестачу коштів [51].

Суть проблеми – громади мають широкі обов’язки у сфері освіти, але фінансові інструменти не дозволяють їх виконувати. Ризик полягає в тому, що слабкі громади вимушено оптимізують мережу, закривають школи або знижують якість освітніх послуг.

Після початку децентралізації місцеві бюджети суттєво зросли (табл.3.2). До 2021 року доходи громад перевищили 500 млрд грн, а частка місцевих бюджетів у зведеному бюджеті зросла з 32 % у 2019 році до 34,2 % у 2020-му [10]. У 2023 році планові доходи громад становили 441,9 млрд грн, а за прогнозом на 2024 рік – 450,9 млрд грн, з яких понад 60 % – власні надходження [10; 33; 34].

Таблиця 3.2

Доходи громад і місцеві видатки на освіту в Україні
та Дніпропетровській області (2020–2024)

Рік	Доходи громад України, млрд грн (загальний фонд, без трансферів)	Видатки на освіту з місцевих бюджетів млрд грн	Доходи громад Дніпропетровської області, млрд грн
2020	290,1	199,4	19,3
2021	337,0	187	22,1
2022	398,1	157	23,8
2023	441,9	248	26,5
2024	450,9 – (за прогнозом Мінфіну, власні за 9 міс – 323,9)	187,1 (за 9 міс.)	28,1 (за прогнозом Мінфіну)

Джерело: узагальнено автором [9, 10, 32, 33, 34]

Навіть за умови загального зростання показники дуже відрізняються між громадами. Є території з розвиненою базою оподаткування – зазвичай це міські громади або ОТГ із великими підприємствами. Наприклад, Слобожанська чи Криворізька громади на Дніпропетровщині мають

можливість самостійно фінансувати освітні ініціативи — оновлення класів, доплати молодим педагогам, закупівлю техніки. Натомість сільські громади, Грушівська чи Вишнівська, витрачають на освіту понад 65 % свого бюджету, фактично спрямовуючи туди всі вільні кошти [38].

Дніпропетровська область загалом демонструє високий рівень доходів: у 2020–2023 роках надходження громад зросли з 19,3 до 26,5 млрд грн, а за прогнозом на 2024 рік – до 28,1 млрд грн. Разом із цим зростали і видатки на освіту, зокрема на зарплати педагогів, комунальні послуги, ремонти, харчування тощо [62; 63] (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Видатки на загальну середню освіту

Показники	Україна (млрд грн)	Дніпропетровська обл., (млрд грн)	Примітки
Заробітна платня педпрацівників (освітня субвенція)	2020 рік – 79; 2023 рік – 99; 2024 – 100,9.	2020 рік – 5,4; 2023 рік – 6,45; 2024 – 7,4.	Зросла завдяки підвищенню окладів і збільшенню субвенції
Інші витрати на школи з місцевих бюджетів	2020 рік – 50; 2023 рік – 65; 2024 – 70.	2020 рік – 3,5; 2023 рік – 4,6; 2024 – 5,5.	Витрати на ремонти, інклюзію, енергоносії, комп'ютери, харчування
Освітня субвенція на розвиток (НУШ, обладнання, «Захист України»)	2020 рік – 1,4; 2021 рік – 1,0; 2024 – 1,3.	2020 рік – 0,09; 2021 рік – 0,07; 2024 – 0,22.	Включає закупівлю засобів навчання, мультимедіа, обладнання для НУШ та «Захисту України»
Інфраструктура та капітальні видатки (укриття, автобуси, їдальні, ремонти)	2020 рік – 0,5; 2021 рік – 0,8; 2024 – 1,3.	2020 рік – 0,03; 2021 рік – 0,05; 2024 – 0,7.	Державні субвенції на укриття, автобуси, їдальні, ремонти пансіону тощо
Разом видатки на ЗСО (оцінка)	2020 – 131; 2021 – 147; 2023 – 165; 2024 – 174–175.	2020 – 9,0; 2021 – 10,6; 2023 – 12,0; 2024 – 13,8.	Частка в обласному бюджеті стабільно висока (~45–50%)

Джерело: узагальнене автором [10; 62; 63; аналітична записка про виконання заходів Програми соціально-економічного та культурного розвитку області культурного розвитку області на 2024 рік; аналітична записка про виконання заходів програми соціально – економічного та культурного розвитку області на 2022 рік за IV квартал 2022 року]

Хоч освітня субвенція (100,9 млрд грн у 2024 р.) і становить основу зарплатного фонду для педагогів [66], більшість громад змушені покривати

частину витрат власними ресурсами, що витісняє інші напрями – модернізацію класів, розвиток інфраструктури, позашкільну освіту. Бюджети згідно статистики збільшуються, але на забезпечення якісного функціонування шкіл коштів часто бракує.

Окремо відзначимо показники витрат на одного учня. За даними Державної служби якості освіти України, середній показник утримання одного учня – від 33 до 45 тис. грн на рік. У деяких випадках витрати сягають 140–190 тис. грн, особливо в школах із критично малою наповнюваністю. Є й протилежні приклади – 10 тис. грн на учня в економних громадах [71]. Отже, фінансова нерівність між громадами не лише зберігається, а й ускладнює доступ до якісної освіти, формуючи ризики для сталості освітніх послуг.

Проблема полягає в тому, що, попри зростання доходів, громади залишаються фінансово нерівними. В одних школах будуються стадіони й STEM-лабораторії, в інших – досі відсутні внутрішні туалети чи опалення. Без ефективної державної політики вирівнювання така нерівність продовжуватиме поглиблюватись.

Поряд із трансформацією чисельності мережі та форм навчання залишається актуальним питання інфраструктурної забезпеченості.

Мережа закладів загальної середньої освіти в Україні трансформувалась за період з 2020/21 до 2023/24 навчального року – кількість шкіл скоротилася на 14 % – з 14 815 до 12 701. Найбільше постраждали сільські школи: кожна п'ята припинила роботу за чотири роки. Основна причина – відтік населення та низька наповнюваність класів. Тільки у 2019–2022 роках було закрито понад 2 тисячі шкіл, більшість з яких – малокомплектні [12; 17].

У Дніпропетровській області тенденція не така різка: за той самий період загальна кількість шкіл залишалась майже стабільною (837–826). Проте кількість учнів зменшилася майже на 13 тис. осіб, а навчання в дистанційному форматі зросло майже в чотири рази – з 25 до понад 97 тисяч учнів. Найбільше таких учнів – у 10–11 класах, що пов'язано не лише з безпековими ризиками,

а й з виїздом сімей за межі області чи країни [Форми №76-РВК, 2019–2024] (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Динаміка змін у мережі шкіл, кількості учнів і дистанційного навчання в Дніпропетровській області (2019/2020 – 2023/2024 н.р.)

Навчальний рік	Кількість інклюзивних класів	Загальна кількість шкіл	з них опорні	з них сільські	Загальна кількість учнів	Кількість учнів (дистанційно)	з них 10–11 класи (дистанційно)
2019/2020	786	837	41	263	331188	25283	6546
2020/2021	888	826	43	262	328163	30488	7022
2022/2023	1112	814	43	264	320495	93434	10569
2023/2024	1144	827	45	268	318289	97153	11255

Джерело: складено автором на основі даних [Форми № 76-РВК за 2019–2024 н.р.].

Поряд із цим, зростає кількість інклюзивних класів. У Дніпропетровській області їх кількість збільшилася з 786 до 1 144 за чотири роки, що демонструє зусилля адаптувати мережу до потреб усіх учнів. Проте реальне забезпечення таких класів залишається на низькому рівні.

Матеріально-технічна база шкіл здебільшого не відповідає сучасним стандартам. За даними Державної служби якості освіти, лише кожна п’ята школа має належне освітнє середовище. У 82% закладів встановлено систему оповіщення, проте в більшості вона не адаптована для дітей з порушеннями слуху чи зору. У 75 % закладів є укриття, які відповідають потребам за місткістю [3]. Проблеми залишаються передусім у сільських громадах: там часто немає спеціалізованих кабінетів для природничих дисциплін, навчання має переважно теоретичний характер, а на всю школу іноді лише один мультимедійний проектор. Технічне оснащення залежить від можливостей бюджету громади.

Окрема проблема – неефективне використання субвенції на обладнання. У 2024 році з 1,645 млрд грн було витрачено лише 953,7 млн грн (58 %) [5].

Причина – брак потрібного обладнання на українському ринку та невідповідність державних вимог реальним можливостям закупівель. Як результат, навіть виділені кошти не впливають на покращення якості освіти.

Війна ще більше поглибила проблеми інфраструктури. За даними МОН, до середини 2024 року внаслідок бойових дій пошкоджено понад 3 700 закладів освіти, з них понад 360 – повністю зруйновані [11]. Уряд реалізує цільову програму з облаштування укриттів, зокрема – 60 великих інфраструктурних проєктів на 2,5 млрд грн у регіонах з високим ризиком [68]. Проте поки триває війна, частина громад повністю позбавлена шкільної інфраструктури, а діти в небезпечних зонах продовжують навчатися дистанційно. Водночас у західних регіонах – навпаки: зросло навантаження на школи через збільшення кількості учнів-переселенців. Подекуди навчання організовується у дві зміни або на базі інших приміщень.

Проблема полягає в тому, що шкільна мережа та інфраструктура не встигають адаптуватися до нових викликів. З одного боку – скорочення шкіл і втрати через війну, з іншого – нездатність системи ефективно використати навіть ті ресурси, які наявні. Без структурної підтримки з боку держави та переформатування підходів до фінансування інфраструктури ці проблеми лише поглиблюватимуться.

Окремої уваги потребує логістична складова доступності освіти – організація підвозу до шкіл. Право на безкоштовне довозення до місця навчання закріплено в законодавстві. Відповідно до статті 13 Закону «Про освіту» та статті 32 Закону «Про повну загальну середню освіту», місцева влада зобов’язана організовувати підвезення учнів і вчителів, які проживають на відстані понад 2 км від закладу освіти [47; 52]. Для реалізації цього права функціонує державна програма «Шкільний автобус», яка передбачає закупівлю транспорту на умовах співфінансування [41]. Також передбачена можливість організації проживання учнів у пансіонах при ліцеях у разі надто тривалого шляху до навчального закладу [52].

Проте забезпечення підвозом залежить не лише від наявності гарантій, а й від ресурсів громади. Програма закупівлі автобусів хоч і працює, але має обмежене охоплення. Наприклад, на початковому етапі у Дніпропетровській області деякі громади відмовилися від участі в програмі через відсутність необхідних 30 % співфінансування.

У 2021 році в Україні закупили 480 автобусів, у 2022 році – лише 38 через початок повномасштабної війни. У 2023–2024 роках ситуація покращилася: закуплено понад 400 одиниць транспорту, з них 417 – у 2024 році на суму 1,0 млрд грн [31]. Але це лише частково покриває потреби.

Утримання транспорту – теж навантаження. Один новий автобус коштує близько 2–2,5 млн грн, щорічні витрати на його експлуатацію – ще в межах 200–300 тис. грн. Фінансування частково може покриватися за рахунок залишків освітньої субвенції, але зазвичай громади самостійно оплачують паливе, ремонти та зарплати водіїв.

Окрім коштів, перешкодою є і дорожня інфраструктура, у багатьох громадах дороги в такому стані, що маршрут подвоюється в часі. В осінньо-зимовий період через дощі, сніг і бездоріжжя автобуси не завжди можуть доїхати. У прифронтових зонах ситуацію ускладнюють воєнні ризики: мінна небезпека, комендантська година, мобілізація транспорту. Частину автобусів списано або передано для потреб ЗСУ.

У Дніпропетровській області в 2023/2024 навчальному році потребували підвозу 10,7 тис. учнів. Із них забезпечено транспортом понад 10,6 тис., із яких понад 8,1 тис. – шкільними автобусами. У сільській місцевості потребували транспорту 4,5 тис. учнів, із яких 4,36 тис. були забезпечені шкільними автобусами [Форми №76-РВК, 2019–2024] (табл. 3.5).

Рівень охоплення високий (99 %), але це не означає, що всі учні мають однакові умови – у багатьох громадах підвезення не відповідає вимогам щодо тривалості маршруту, а відсутність резервного транспорту не дозволяє оперативно реагувати на поломки.

Таблиця 3.5

Потреба в підвозі учнів до закладів освіти та забезпечення транспортом
у Дніпропетровській області (2019/2020 – 2023/2024 н.р.)

Навчальний рік	Потребують підвозу (усього)	Забезпечено підвозом (усього)	Забезпечено шкільним автобусом	Потребують підвозу (сільська місцевість)	Забезпечено підвозом (сільська місцевість)	З них сільських шкільним автобусом	% забезпечено (від потреби)	% сільських (від усіх потребуючих)	% забезпечено серед сільських
2019/2020	11874	11643	8765	5202	5121	4382	98.1	43.8	98.4
2020/2021	11736	11569	8711	4961	4910	4230	98.6	42.3	99.0
2021/2022	8290	8103	5741	6332	6245	5741	97.7	76.4	98.6
2022/2023	9555	9441	7414	4314	4283	4186	98.8	45.1	99.3
2023/2024	10734	10623	8153	4522	4502	4360	99.0	42.1	99.6

Джерело: складено автором за даними форм №76-РВК.

Соціальні наслідки відсутності організованого підвозу – відчутні. Деякі сім'ї не можуть забезпечити доїзд дитини до школи, тому діти залишають заклад після 9 класу без продовження навчання у ліцеї. В окремих селах батьки змушені самостійно підвозити дітей, що створює додаткове навантаження на родинний бюджет. У громадах, де відстань до школи перевищує норму, частина учнів живе тимчасово в родичів або знайомих ближче до навчального закладу. У негоду або при відсутності автобуса падає відвідуваність. Все це відображається на навчальних результатах: учні втрачають мотивацію, втомлюються, пропускають заняття.

Проблема в тому, що підвіз учнів хоч і є нормативно гарантованим, але на практиці реалізується з великими труднощами. У громадах із нестачею коштів, складною географією або пошкодженими дорогами шкільний транспорт не забезпечує рівного доступу до освіти, що поглиблює відмінності між містом і селом, особливо у старших класах, де без транспорту дитина часто позбавлена реальної можливості навчатися.

Також, окремим напрямом публічного управління в освіті є інклюзивність навчального середовища.

Україна зробила відчутний поступ у розвитку інклюзивної освіти. Законодавством передбачено право кожної дитини з особливими освітніми потребами (ООП) на навчання у найближчій до місця проживання школі. Закон «Про освіту» (ст. 20) і Закон «Про повну загальну середню освіту» (ст. 19–20) закріплюють можливість навчання в інклюзивних класах, створення команд супроводу, індивідуальних програм розвитку (ІПР), а також доступ до спеціальних шкіл [51; 52]. З 2017 року діє цільова субвенція на підтримку осіб з ООП, яка охоплює оплату корекційних занять, асистентів учителів, придбання спеціального обладнання [39].

Згідно з даними на кінець 2023 року, в Україні функціонувало понад 29 тисяч інклюзивних класів, у яких навчалось понад 40 тисяч дітей. У 2019 році ці цифри були вдвічі менші [55]. Суттєво зросла й мережа інклюзивно-ресурсних центрів (711 ІРЦ станом на 2024 рік). Майже половина шкіл країни вже мають досвід інклюзивного навчання. Це – якісний зсув порівняно з ситуацією десятирічної давності, коли вибір для родини обмежувався між домашнім навчанням або закритими інтернатами.

Однак, попри наявність правових гарантій, залишаються прогалини в практичній реалізації. Одна з основних – кадровий дефіцит. Асистентів бракує, особливо в сільських громадах. У містах частіше вдається залучити вузьких фахівців – логопедів, психологів, дефектологів, – тоді як у селах їх замінюють мобільні фахівці ІРЦ, що приїждять лише раз на тиждень. У деяких школах один асистент працює одразу з кількома учнями різних класів, що фактично зводить індивідуальний супровід до мінімуму.

Матеріальна база шкіл залишається вразливою – частина ресурсних кімнат облаштовані у переобладнаних кабінетах без належного простору. Безбар'єрність архітектури – ще один слабкий пункт. Станом на 2021 рік лише близько 15 % шкіл були повністю доступними для осіб з інвалідністю [17]. У старих триповерхових будівлях без ліфтів діти на візках не можуть повноцінно

навчатися. І хоча нові школи проєктуються з урахуванням принципів універсального дизайну, більшість навчальних закладів потребують капітальної реконструкції.

З огляду на нормативний прогрес залишаються неузгодженості у фінансуванні. За даними Міністерства фінансів передбачена державна субвенція дійсно дозволяє підтримати інклюзію – у 2024 році на неї було виділено близько 950 млн грн, із яких понад 286 млн – на додаткові послуги для майже 48 тисяч дітей [66]. Однак практика показує: громади не завжди можуть ефективно використати ці кошти. Часто затримуються тендери або відсутні виконавці, особливо в невеликих населених пунктах. Аудит Рахункової палати виявив факти повернення невикористаних коштів – через нерозуміння процедур або нестачу фахівців.

Зокрема Дніпропетровській області на фінансування потреб учнів з особливими освітніми потребами (ООП) у 2024 році виділено 18,7 млн грн, з яких фактично використано 27,4 млн грн (враховуючи залишки з попереднього року). У звіті за 2022 рік зазначалося, що кошти на облаштування ресурсних кімнат були повернені до бюджету [аналітична записка про виконання заходів Програми соціально-економічного та культурного розвитку області культурного розвитку області на 2024 рік; аналітична записка про виконання заходів програми соціально – економічного та культурного розвитку області на 2022 рік за IV квартал 2022 року].

З огляду на вищезазначені факти актуальним є порівняння з підходами Європейського Союзу. У стратегії «Європа 2020» особлива увага приділяється забезпеченню рівного доступу до якісної освіти, зокрема – для дітей з інвалідністю. В Україні ж питання фінансування інклюзії та підготовки фахівців частково вирішуються постановами Кабміну (зокрема, Постанова № 88 від 2017 року), але відсутні чіткі та довгострокові механізми, що створює прогалини в реалізації політики на місцях. Впроваджені зміни щодо субвенцій потребують системного аналізу ефективності їх використання.

Актуальним є питання організації освітнього процесу в інклюзивному середовищі. У школах формуються команди психолого-педагогічного супроводу, які розробляють індивідуальні програми розвитку (ІПР) – до складу команди входять адміністрація, учитель, асистент, батьки, представники ІРЦ. Однак якість таких програм суттєво відрізняється між громадами: у низці закладів ІПР є дієвим інструментом адаптації навчання, в інших – формальним документом без реального впливу на освітній процес. Вчителі часто перевантажені, особливо в класах, де понад 25 учнів і лише один асистент, що унеможливорює повноцінний супровід. Поширеною практикою є також приховування батьками діагнозу дитини, що призводить до зарахування дитини з особливими освітніми потребами до звичайного класу без жодної підтримки, що не лише ускладнює роботу вчителя, який не має інструментів для адаптації навчання, а й впливає на загальну динаміку класу та якість освітніх послуг. Додатково ситуацію ускладнює брак фахової підготовки педагогів до роботи з дітьми з аутизмом, тяжкими формами ДЦП, порушеннями мовлення та поведінки.

Проблема полягає в тому, що, незважаючи на якісну нормативну базу, інклюзія реалізується фрагментарно. Держава гарантує доступ, але не забезпечує достатнього кадрового резерву, архітектурної доступності та гнучких фінансових механізмів. Без вирішення цих питань інклюзивна освіта залишається передусім декларативною, а не повністю реалізованою.

Паралельно з інституційними та фінансовими викликами триває реформа змісту освіти. Реформа «Нова українська школа» (НУШ), започаткована у 2016 році, є найбільш масштабною трансформацією загальної середньої освіти в Україні за роки незалежності. Її мета – перехід на 12-річне навчання із впровадженням компетентнісного підходу, емоційно безпечного середовища, формувального оцінювання, міждисциплінарних курсів і педагогіки партнерства. Після пілотування у 2017–2018 роках повномасштабне впровадження НУШ у початковій школі стартувало у вересні 2018 року.

Реформа передбачає нову структуру шкільної освіти: 1–4 класи – початкова школа, 5–9 класи – базова гімназія, 10–12 класи – профільний ліцей. У початковій школі запроваджено тематичні інтегровані дні, діяльнісне навчання, вербальне оцінювання, відмову від домашніх завдань у 1 класі. Особливу увагу приділено розвитку ключових компетентностей (громадянської, емоційної, підприємницької), а також цифровізації процесів.

Хоча перші випускники НУШ завершують школу лише у 2029 році, вже зараз є непрямі індикатори впливу змін у програмах старшої школи (2018–2021 роки) і підвищення кваліфікації вчителів. Зокрема, це результати ЗНО 2021 року та НМТ 2022–2024 років (Додаток Е), з урахуванням мінімальної кількості балів, яку необхідно було набрати по окремих предметах (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Мінімальна кількість балів ЗНО 2021 року та НМТ 2022–2024 років

Предмет	ЗНО 2021	НМТ 2022	НМТ 2023	НМТ 2024
Українська мова	17 балів	1 бал	5 балів	7 балів
Математика	10 балів	1 бал	5 балів	5 балів
Історія України	27 балів	1 бал	6 балів	8 балів

Джерело: узагальнено автором на основі [22; 26; 27; 28]

У 2022 році, через війну, запроваджено спрощену модель НМТ з порогом у 1 бал. У 2023 році його підняли до 10 % від максимальної кількості, у 2024 – до 15 %. Таким чином, хоч формати й змінювались, загальна динаміка демонструє нестабільність знань і низьку результативність навіть за умов послабленого оцінювання.

Аналіз вступної кампанії 2020–2024 років демонструє поступове зниження середніх балів як у зарахованих на бюджетну так і на контрактну форму навчання. Тривожним є скорочення мінімальних конкурсних балів – у багатьох випадках вони дорівнюють граничному порогу (100 балів) (табл. 3.7).

Зниження конкурсних балів супроводжується зростанням невикористаних ліцензійних місць і збільшенням частки контрактного вступу

з низькими результатами, що демонструє послаблення навчальної мотивації та кризи загальної середньої освіти на завершальному етапі.

Таблиця 3.7

Середні (С) та мінімальні (М) конкурсні бали до ЗВО м. Дніпро
(2020–2024 н.р., бюджет)

Рік	ДДАЕУ	ДДМУ	ДНУ	НТУ «ДП»	УДУНТ	УМСФ
2020	143.7 / 100	- / -	167.8 / 100	160.2 / 100	- / -	173.3 / 131
2021	147.8 / 100	164.3 / 129	168.0 / 100	161.8 / 100	- / -	173.3 / 131
2022	150.2 / 100	164.4 / 148	165.7 / 103	163.0 / 100	151.7 / 107	171.9 / 119
2023	142.1 / 100	153.0 / 117	157.7 / 100	153.2 / 100	143.7 / 100	160.2 / 121
2024	141.3 / 100	147.6 / 115	153.9 / 100	151.6 / 100	143.7 / 100	155.9 / 123

Джерело: систематизовано автором за [35]

Впровадження реформи «Нова українська школа» стикається з низкою реальних бар'єрів, які гальмують її повномасштабну реалізацію. Насамперед ідеться про кадрову проблему: молоді вчителі не затримуються в системі через низький рівень оплати праці. У 2021 році середній оклад педагога в Україні становив лише близько 210 євро, тоді як у Польщі – понад 1 200 євро, у Словаччині – 1 340, у Румунії – майже 980. У таких умовах українські школи поступово втрачають фахівців, а нові кадри не зацікавлені залишатися в професії [64].

Ще одна серйозна перешкода – інфраструктурна відсталість, особливо в сільській місцевості. Відсутність стабільного інтернету, перебої з електропостачанням, нестача комп'ютерів і мультимедійного обладнання унеможливають використання сучасних цифрових методик, які передбачає НУШ. Через це школярі з віддалених громад опиняються в нерівних умовах.

Інфраструктурна відсталість у сільській місцевості залишається вагомим бар'єром для впровадження цифрових методик НУШ. Як вказано у звіті Мінцифри, попри зростання кількості шкіл з Wi-Fi-зонами, електронними щоденниками та е-журналами, значна частина навчальних закладів усе ще не має доступу до якісного інтернету, резервного енергопостачання чи сучасного ІТ-обладнання. В умовах знезручностей та бойових дій ця проблема

загострюється, особливо в регіонах із низьким Індексом цифрової трансформації (зокрема, Миколаївська, Донецька, Чернівецька області) [23].

Не менш важливими є соціальні фактори. Батьки часто не залучаються до освітнього процесу, як це передбачає концепція НУШ, через брак часу або недовіру до нових методик, через це між очікуваннями школи та реальністю в сім'ї утворюється розрив.

Окремим викликом залишається регіональна нерівність. У таких містах, як Київ чи Львів, де є достатньо ресурсів, університетів, центрів підвищення кваліфікації та активне педагогічне середовище, НУШ впроваджується швидше й глибше. Натомість у регіонах, де бракує фахівців і інституційної підтримки, зміни зводяться до формального виконання без реального оновлення змісту навчання.

Перед впровадженням НУШ понад 85 % учителів початкової школи пройшли курси. Для базової школи підготовку організували пізніше у 2021–2022 роках [57]. Проте довгострокової програми перепідготовки, орієнтованої на зміст профільної школи, не запущено. Молоді спеціалісти часто не витримують навантаження або виїжджають за кордон.

Проблема полягає в тому, що попри концептуальну новизну й суспільну підтримку, реформа НУШ реалізується нерівномірно і стикається з комплексом викликів: послабленням освітніх результатів, кадровою нестачею, низьким конкурсом до ЗВО, соціальною недовірою та інфраструктурною фрагментованістю.

Оцінити реальний ефект можна буде лише після завершення 12-річного циклу – не раніше 2029–2030 років. Тому, доречно ще раз звернути увагу на ситуацію з різних боків – не лише з точки зору проблем, але й потенціалу змін.

Переваги НУШ очевидні. По-перше, в основі лежить сучасна й добре продумана концепція, яка орієнтована на реальні потреби дитини. По-друге, реформу підтримали на державному рівні – ухвалено відповідне законодавство, затверджено нові стандарти, забезпечено фінансування початкового етапу. У багатьох педагогів ця реформа викликала інтерес –

зокрема вчителі молодших класів активно долучались до тренінгів, впроваджували інтегроване навчання, оновлювали методику. Уже є позитивні сигнали – наприклад, внутрішній моніторинг читання серед учнів 4-х класів показав покращення результатів. До реалізації реформ активно долучилися міжнародні організації, зокрема ЮНІСЕФ та програма U-LEAD з Європою. Крім того, низка проєктів Європейського Союзу забезпечила фінансування навчання педагогів, закупівлю обладнання та розробку методичних матеріалів.

Але є й інша сторона. Брак грошей на обладнання, непрозора ситуація з зарплатами, перевантаження звітністю – усе це зводить нанівець ентузіазм вчителів. Навіть найкраща концепція не працює, коли в класі немає комп'ютера, а вчитель змушений годинами заповнювати документи. Не всі школи мають рівні стартові умови: одні громади купують сучасні меблі й ноутбуки, інші – ледве справляються з опаленням. Частина вчителів реформу не сприймає або відверто ігнорує. Батьки не розуміють нововведень: чому немає оцінок, чому багато гри, а не «нормальної» математики, що подекуди породжує конфлікти. І найголовніше – зміни в базовій і старшій школі буксують: усе впроваджується повільно, розтягнуто, без чіткої дати, коли система справді запрацює на повну.

Утім, ігнорувати потенційні можливості було б нерозумно. Якщо вдасться втримати курс, оновити підходи до навчання і забезпечити школи, Україна зможе підтягнути рівень шкільної освіти до європейського. У рамках євроінтеграції освіта вже стала пріоритетом, і країна має доступ до фінансових інструментів – зокрема, грантів на розвиток шкільної інфраструктури. Естонія, Фінляндія, Литва пройшли подібний шлях – і сьогодні мають високі показники в PISA. Обмін досвідом, інтеграція ІТ-інструментів, платформи для персоніфікованого навчання можуть дати серйозний імпульс. Демографічне зменшення кількості учнів, яке сьогодні розглядається як проблема, може стати перевагою – більше уваги на кожну дитину, більше можливостей для індивідуального супроводу, якщо оптимізувати мережу.

І все ж головна загроза – війна. Втрата шкіл, евакуація дітей і вчителів, нестабільність фінансів і політики – усе це може звести реформу нанівець. Якщо молоді педагоги не приходитимуть у школу, а досвідчені виїдуть або підуть на пенсію, не буде кому працювати. Якщо реформа залишиться тільки в початкових класах – система знову стане розірваною. Якщо не вирішити проблему з цифровим розривом і втомою від дистанційного навчання — нові підходи викликатимуть ще більше невдоволення.

Наступною проблемою публічного управління загальною середньою освітою після реформи децентралізації є інституційна фрагментація відповідальності між центральними органами (МОН, ДСЯО), місцевими органами самоврядування (ОМС) та адміністраціями закладів освіти. Відсутність чіткого розмежування повноважень призводить до дублювання функцій, нечіткості процедур підзвітності та ускладнень у впровадженні освітніх змін.

Державна служба якості освіти України у 2024 році за результатами аналітичного моніторингу виявила низку конфліктних ситуацій, спричинених саме розмитістю компетенцій. Зокрема, в ряді територіальних громад органи управління освітою перевищували повноваження, затверджуючи штатні розписи закладів, втручаючись у кадрову політику, ігноруючи вимоги законодавства щодо автономії директорів та педагогічної ради [65]. Водночас частина директорів шкіл не володіє достатніми адміністративними ресурсами для реалізації управлінських рішень або не має доступу до актуальної фінансової інформації, яка залишається в межах виконавчих структур засновника.

Наслідком такої неузгодженості стала низька ефективність реалізації стратегічних ініціатив. Наприклад, у 2024 році виявлено, що частина закладів загальної середньої освіти не мала належної ліцензії або функціонувала в умовах неоптимізованої мережі, що напряму впливає на якість освітніх послуг та рівень дотримання державних стандартів [65].

Таким чином, управлінська вертикаль, що складається з декількох рівнів – від центрального до шкільного, – потребує нормативного уточнення повноважень, удосконалення механізмів координації між органами, а також запровадження системи прозорості відповідальності за результати управлінських рішень.

Одним із ключових чинників ефективного публічного управління загальною середньою освітою є наявність доступу до достовірних, своєчасних та інтегрованих даних. Утім, на практиці в Україні цифрова трансформація управлінських процесів у сфері загальної середньої освіти відбувається повільно та нерівномірно. Попри функціонування кількох ключових цифрових платформ – Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО), Інформаційної системи управління освітою (ІСУО) та Автоматизованого інформаційного комплексу освітнього менеджменту (АІКОМ) – між ними не забезпечено належної інтеграції. Це створює фрагментацію інформаційних потоків, дублювання звітності, ускладнює прийняття управлінських рішень на основі аналітики та обмежує прозорість.

У дослідженні про цифрову трансформацію управління освітою в Україні, проведеному у 2024 році за ініціативи Мінцифри, зазначено: попри певний прогрес у цифровізації (зокрема, розширення використання електронних журналів і щоденників, впровадження кабінету закладу в АІКОМ), станом на початок 2024 року лише 59 % громад системно використовують цифрові інструменти управління, ще 28 % – лише частково, тоді як 13 % не застосовують жодної з державних цифрових систем у прийнятті управлінських рішень [23]. Найбільш проблемними виявилися регіони зі слабкою інтернет-інфраструктурою та браком ІТ-кадрів – Донецька, Чернівецька, Кіровоградська області.

ІСУО та ЄДЕБО переважно використовуються як інструменти для внесення статистичних даних та формування звітів, але не для планування чи прогнозування. АІКОМ, як система управлінської аналітики, охоплює лише частину громад, і її функціонал на рівні шкіл та управлінь освіти місцевого

самоврядування лишається обмеженим. Серед головних проблем: несумісність форматів між платформами, дублювання введення одних і тих самих даних, часті затримки з оновленням інформації та недостатня інтеграція з іншими державними сервісами [1].

Крім технічних бар'єрів, важливим чинником залишається недостатня цифрова грамотність управлінців та педагогічного персоналу. За результатами аналізу проєкту USAID «ГОВЕРЛА» (2024), лише 36 % працівників ОМС мають практичні навички використання цифрових платформ для прийняття рішень, а у 41 % громад не ведеться системна робота з освітньою статистикою [2]. Отже навіть за наявності електронної інфраструктури, управлінські рішення часто базуються на інтуїції або усному узагальненні, а не на об'єктивних цифрових даних.

Таким чином, проблема цифрової фрагментації освітніх систем є перешкодою для формування ефективної моделі публічного управління освітою. Відсутність єдиного інтегрованого цифрового простору, низький рівень аналітичної культури управління та нерівномірне використання державних платформ перешкоджають реалізації реформ і знижують якість стратегічного планування. Розв'язання цієї проблеми вимагає створення єдиної інтегрованої системи освітньої аналітики, обов'язкової цифрової звітності в реальному часі та обов'язкової підготовки фахівців з цифрової трансформації в органах місцевого самоврядування.

Після впровадження реформи децентралізації територіальні громади отримали значні повноваження у сфері управління закладами загальної середньої освіти. Однак, за результатами інституційних аудитів, проведених Державною службою якості освіти України (ДСЯО) у 2024 році, системні підходи до моніторингу та забезпечення якості освітніх послуг на місцях залишаються несформованими. Зокрема, лише 62 % закладів, охоплених аудитом, продемонстрували достатній або високий рівень управлінських процесів, тоді як решта потребують змін і підтримки [24].

Також проблемою є те, що навіть за наявності внутрішньої системи забезпечення якості освіти (ВСЗЯО), яка включає щорічну самооцінку, опитування учнів і батьків, планування заходів з покращення, її використання в багатьох громадах обмежується формалізмом. В більшості випадків не фіксується логічного зв'язку між результатами самооцінки та планами вдосконалення, що свідчить про декларативний підхід до забезпечення якості [56].

Крім того, органи місцевого самоврядування рідко ініціюють зовнішню оцінку діяльності шкіл, що пов'язано з побоюваннями публічної критики. Як наслідок, школи залишаються поза ефективним наглядом, а керівники – без зовнішніх управлінських рекомендацій. У річному звіті ДСЯО за 2024 рік прямо зазначено, що громади часто не отримують методичної допомоги з питань впровадження моніторингу, а наявні ресурси обміну досвідом – неінтегровані в управлінську вертикаль [57].

Наразі між центральним органом у сфері якості освіти (ДСЯО), його територіальними управліннями, департаментами освіти ОВА та безпосередньо громадами відсутній стабільний механізм горизонтальної координації, що ускладнює обмін інформацією, звужує можливості швидкої реакції на освітні проблеми та знижує управлінську спроможність місцевих органів влади.

Як результат, індикатори якості освіти залишаються фрагментованими, а аналітичні інструменти – малопоширеними серед територіальних громад, що обмежує ефективність прийняття управлінських рішень щодо формування мережі шкіл, профілювання, підвищення кваліфікації вчителів та кадрової політики. У підсумку зазначимо, що відсутність системної моделі управління якістю освіти на рівні громади знижує результативність реформ і довіру до системи з боку батьків, учнів і педагогів.

Також, в багатьох громадах виявилася обмежена управлінська готовність до нових функцій, що ускладнює реалізацію політики на місцях.

Інституційні аудити, проведені Державною службою якості освіти у 2024 році, показали: лише 62 % закладів демонструють належний рівень управлінських процесів. У більшості випадків йдеться про відсутність стратегічного планування, формальний підхід до внутрішнього моніторингу, слабку участь педагогічного колективу в ухваленні рішень, а також брак умов для підвищення кваліфікації керівників [58].

Ще одна слабка ланка – цифрова спроможність громад. Менше третини територіальних громад системно працюють із цифровими освітніми базами (ІСУО, ЄДЕБО, АІКОМ). Значна частина управлінських рішень приймається без належного використання даних, що виключає точне планування ресурсів або контроль динаміки змін [23].

Сукупність кадрових, організаційних і цифрових проблем звужує можливості ефективного управління на рівні органів місцевого самоврядування. Вихід із ситуації – не лише в технічному навчанні керівників, а й у розробці стандартів якості місцевих управлінців освітою, а також запровадженні незалежного механізму зовнішньої оцінки спроможності громад до управління освітою.

В результаті аналізу стану публічного управління загальною середньою освітою в Україні виокремлено, що ключовими викликами залишаються: фінансова неспроможність частини громад, інституційна фрагментація, територіальна нерівність, уповільнена цифрова трансформація та кадрові бар'єри у реалізації реформ.

Брак ресурсів у багатьох органах місцевого самоврядування обмежує виконання базових обов'язків: створення профільних ліцеїв, забезпечення інклюзивного навчання, організацію підвезення, оновлення інфраструктури. Діюча формула освітньої субвенції не враховує особливостей малокомплектних шкіл, а ефективного механізму фінансового вирівнювання немає. Внаслідок чого посилюється соціально-територіальна нерівність у доступі до якісної освіти.

Реформа НУШ реалізується із суттєвими розривами між регіонами: технічне оснащення, підготовка кадрів, участь батьків і загальна підтримка змін значною мірою залежать від ресурсного потенціалу громад. Інклюзивна освіта хоча й охоплює дедалі більше шкіл, однак залишається фрагментарною через нестачу кваліфікованих фахівців, обмежену архітектурну доступність та слабе використання субвенції на ООП.

Окремою проблемою виступає інституційна нечіткість у розподілі повноважень між МОН, ДСЯО, ОМС і ЗЗСО. Координації між різними рівнями управління бракує, нормативи часто не узгоджені, а обов'язки дублюються. Через це громади не мають достатньої автономії для ефективного планування. Системи внутрішнього забезпечення якості освіти здебільшого формальні, зовнішні перевірки використовуються рідко, а цифрові інструменти для ухвалення рішень – майже не застосовуються.

Згідно виявлених прогалин доцільно виокремити рекомендації щодо вдосконалення публічного управління загальною середньою освітою в Україні з урахуванням європейського досвіду:

- Переглянути механізм фінансування шкільної освіти з урахуванням потреб малих громад, особливо сільських. Доцільно доповнити формулу освітньої субвенції коефіцієнтами, які враховують чисельність учнів, віддаленість, інклюзивність та тип громади. Такий підхід відповідає фінансовим моделям, що діють у Фінляндії та Литві, де частина коштів спрямовується за принципом рівного доступу, а не лише за наповнюваністю класів.
- Удосконалити кадрову політику в управлінні освітою, запровадивши обов'язкову акредитацію чи сертифікацію програм підготовки управлінців місцевого рівня (Фінляндія, Нідерланди). Зокрема, доцільно приділити увагу формуванню компетенцій у сферах стратегічного планування, бюджетування та цифрового управління.
- Розмежувати повноваження між МОН, ДСЯО, обласними департаментами й органами місцевого самоврядування, уникнувши

дублювання. У Німеччині та Австрії функціонує чітка система «подвійного контролю» – за якою держава відповідає за стандарти, а громади – за організацію процесу, що дозволяє уникати дублювання відповідальності.

- Інтегрувати наявні цифрові системи (ІСУО, ЄДЕБО, АІКОМ) в єдину інформаційно-аналітичну платформу для управління освітою (Швеція, Естонія). Платформа має забезпечувати зручний доступ до аналітики в реальному часі, можливість порівняння показників і підтримку управлінських рішень на рівні школи й громади.

- Сформувати систему забезпечення якості освіти на рівні громади, яка включає регулярну самооцінку, зовнішній аудит, публічну звітність і горизонтальний обмін досвідом між громадами (Ірландія, Латвія). Акцентуємо не лише на запровадженні формальної процедури, а й створенні культури оцінювання якості як інструменту розвитку.

- Забезпечити рівний доступ до освіти через розбудову транспортної логістики та безпечного середовища, особливо в громадах, де немає ліцеїв або кількість учнів зменшується (Франція, Польща). Рекомендуємо розробити національні мінімальні стандарти транспортної доступності та гарантії безперервного навчання.

- Стимулювати співпрацю між громадами у сфері загальної середньої освіти (Іспанія, Австрія) – через угоди між сусідніми громадами про спільне фінансування та організацію профільних ліцеїв, гуртків, логопедичних або інклюзивних послуг. Такий підхід, на нашу думку, дозволить зберегти доступ до якісної освіти у сільських і малочисельних громадах без примусового закриття шкіл, водночас раціоналізуючи використання ресурсів.

- Підвищити цифрову компетентність управлінців освіти (Фінляндія, Данія), що варто реалізувати через регулярні програми навчання на базі регіональних інституцій, із практичним модулем щодо роботи з аналітичними панелями, цифровими базами та платформами управлінських рішень. Особливу увагу слід приділяти не лише технічним навичкам, а й

критичному аналізу даних, плануванню бюджету в цифрових середовищах і безпечному зберіганню інформації.

3.3. Основні напрями адаптації в Україні європейського досвіду реформування публічного управління загальною середньою освітою

Поглиблення процесів децентралізації, посилення вимог до ефективності управління освітніми ресурсами, а також необхідність реагування на демографічні, безпекові та економічні виклики вимагають переосмислення підходів до організації публічного управління загальною середньою освітою в Україні. З огляду на це, аналіз європейського досвіду, що поєднує фінансову сталість, цифрову інтеграцію, кадрову підготовку та територіальну збалансованість у побудові освітніх систем, набуває практичного значення.

Проблема фінансової неспроможності органів місцевого самоврядування у сфері управління загальною середньою освітою в Україні, потребує аналізу європейського досвіду впровадження ефективних механізмів міжбюджетного вирівнювання, забезпечення фінансової сталості освітніх послуг і підтримки громад. В умовах децентралізації європейські країни не лише делегують повноваження у сфері освіти на місцевий рівень, а й забезпечують можливість компенсації через освітні трансферти, субвенції, ваучери або цільові фонди.

У Польщі з 1999 року функціонує модель освітньої субвенції (*subwencja oświatowa*), що розподіляється між гмінами на основі подушного принципу (кількість учнів, особливі потреби, відстань, тип школи) та індексу коригування, який враховує вартість освітніх послуг у конкретній місцевості. Формула постійно переглядається Міністерством освіти спільно з Комітетом з питань самоврядування [61]. Ключовим є впровадження спеціального коефіцієнта для сільських шкіл, малокомплектних класів і інклюзивного навчання. У 2022 році середній обсяг субвенції на учня становив близько 6 000

злотих (приблизно 1 400 євро) [85]. Для муніципалітетів, які не спроможні покрити базові видатки, додатково функціонує резервний фонд МОН (*rezerwa subwencji oświatowej*).

Окремою проблемою в межах фінансової неспроможності територіальних громад в Україні є питання фінансування малокомплектних шкіл, зокрема – тих, що мають менше ніж 25 або 45 учнів. Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України № 1088 від 27 грудня 2017 року (в редакції Постанови № 1394 від 05.12.2024), з 1 вересня 2025 року учні закладів, у яких кількість учнів становить менше 45 (або 25 у приватних ЗЗСО), з 1 вересня 2026 менше 60 учнів не враховуватимуться у формулі розподілу освітньої субвенції [48]. Утримання таких закладів повністю перекладається на місцеві бюджети, незалежно від фінансової спроможності громади, географічних умов, безпекової ситуації чи інфраструктурної доступності.

Такий підхід суперечить принципам територіальної справедливості та рівного доступу до освіти, закріпленим у ст. 53 Конституції України [25]. Він також посилює навантаження на сільські територіальні громади та призводить до примусового укрупнення шкільної мережі, навіть у випадках, коли транспортна логістика або безпека не дозволяють організувати підвіз учнів.

Натомість у Польщі застосовується протилежний підхід: малокомплектність школи визнається об'єктивною складністю, яка має бути врахована у формулі фінансування. В моделі *subwencja oświatowa* діє ваговий коефіцієнт $P3 = 0.33$, який застосовується до класів із середньою наповнюваністю ≤ 18 учнів. Таким чином громада отримує підвищений обсяг субвенції на кожного учня в малокомплектному класі, що дозволяє зберігати освітні установи навіть у найменших населених пунктах [61; 85].

З урахуванням вищезазначеного доцільним є поетапне запозичення польського досвіду, адаптованого до українських соціально-економічних реалій. Передусім переглянути підходи до розрахунку освітньої субвенції для малокомплектних шкіл, з урахуванням їхньої ролі в збереженні освітньої

доступності в сільських, гірських, демографічно ослаблених та громад, що постраждали від війни.

Насамперед, необхідно скасувати або переглянути обмеження, які з 2025 року виключають зі складу формули освітньої субвенції учнів середньої та старшої школи закладів, де навчається менше 25 або 45 осіб (залежно від форми власності). Замість вилучення таких шкіл, доцільно запровадити альтернативну шкалу вагових коефіцієнтів, що відображає об'єктивну вартість надання освітніх послуг у малих закладах, наприклад: для шкіл з менше ніж 25 учнями – (ваговий коефіцієнт – W) = 1,6; для шкіл з 25–44 учнями – W = 1,3; для шкіл з 45 і більше учнями – W = 1,0 (базовий коефіцієнт).

Також, необхідно нормативно визнати малокомплектність як фактор складності освітнього процесу, а не як ознаку фінансової неефективності. Такий підхід дозволить розглядати підтримку малих шкіл не як дотацію, а як інвестицію в територіальну цілісність та демографічну стійкість. Зокрема Естонія забезпечує фінансову підтримку шкіл з особливими потребами через законодавчі механізми, що враховують демографічні та соціально-економічні фактори, а також гарантує мінімальний рівень освітньої підтримки незалежно від кількості учнів [88].

Оскільки в нашій державі діє інформаційна система АІКОМ, після її вдосконалення варто використати дані цієї системи для автоматичного обрахунку наповнюваності класів та застосування вагових коефіцієнтів, що дозволить зробити модель фінансування об'єктивною, технологічною й недискримінаційною щодо сільських громад.

Крім того, необхідно передбачити механізм компенсації витрат на малокомплектні школи через окремий резервний фонд освітньої субвенції, враховуючи те, що залишки освітньої субвенції стабільно є. Такий фонд має функціонувати за прикладом польської *rezerwa subwencji oświatowej* і надавати фінансову підтримку громадам, які обґрунтовано доведуть свою неспроможність утримувати шкільну мережу власним коштом з огляду на інші потреби громади.

Отже, Польща демонструє інституційну стійкість, соціальну адаптивність і реалістичність у врахуванні потреб різних типів громад, зокрема малих і фінансово вразливих. Адаптація *subwencja oświatowa* до українських умов може посприяти забезпеченню сталості мережі шкіл, зменшенню деструктивних наслідків укрупнення і водночас збереженню контролю над якістю та ефективністю витрат.

В результаті аналізу виявлено, що запровадження в Україні механізмів територіальної оптимізації шкільної мережі – насамперед через опорні школи, інфраструктурні субвенції, розвиток шкільної логістики та цифровізації обмежується відсутністю чітких нормативних стандартів, нерівномірністю їхнього впровадження та браком довгострокових фінансових програм.

У чинному нормативному полі закріплено лише загальні вимоги до матеріально-технічної бази опорного закладу (наявність лабораторій, кабінетів природничого циклу, ресурсної кімнати, швидкісного Інтернету тощо) [45]. Однак відсутній обов'язковий перелік інфраструктурного мінімуму. Доцільно на рівні підзаконного акту визначити типовий набір ресурсного забезпечення для опорної школи – з урахуванням міжнародної практики формування базових освітніх центрів з гуртожитками, укриттями, цифровими сервісами, мультифункціональними просторами, а також вітчизняних рекомендацій щодо створення Нового освітнього простору (НОП), які містять вимоги до безбар'єрності, енергоефективності, сучасного дизайну та мотивуючого середовища [30].

У законодавстві України відсутній орієнтир щодо максимальної тривалості маршруту учня до закладу освіти, виключенням є проживання в пансіоні закладу. На основі результатів міжнародного дослідження HBSC, проведеного у Чехії, Норвегії, Шотландії та Уельсі, встановлено, що тривалість маршруту понад 15 хвилин суттєво знижує імовірність вибору активного способу пересування до школи [82]. Тому, доцільно орієнтуватись на орієнтири щодо максимально допустимого часу на дорогу до закладу освіти, який у низці європейських практик не перевищує 60 хвилин (пішки).

Встановлення такого нормативу сприятиме плануванню шкільної мережі, закупівлі транспорту, логістичному проектуванню і соціальному контролю за забезпеченням доступності.

Запровадження інтегрального показника, який відображатиме наявність укриттів, ресурсних кімнат, кабінетів STEM, доступу до Інтернету, цифрових платформ і кадрів, дозволить об'єктивно оцінювати освітню інфраструктуру території та формувати адресні механізми фінансування. Аналогічні індекси застосовуються в Литві, Естонії, Латвії для розподілу національних і європейських фондів [78; 79; 84].

В Україні діють кілька фінансових інструментів підтримки освітньої інфраструктури – зокрема, субвенція на реалізацію концепції «Нова українська школа», субвенція на створення безпечного освітнього середовища, кошти на покращення умов навчання та закупівлю обладнання. Однак ці механізми мають обмежений і короткостроковий характер, не забезпечують довгострокового планування реконструкцій, не враховують реальну інфраструктурну спроможність територій та не орієнтовані на фінансово не спроможні громади.

У зв'язку з цим доцільним є створення окремої цільової бюджетної програми, спрямованої на модернізацію опорних закладів і філій із залученням міжнародної допомоги – зокрема коштів Європейського фонду регіонального розвитку (ERDF).

Програма має охоплювати: капітальні реконструкції та обладнання укриттів; цифровізацію (ІКТ, STEM-кабінети, платформи); ресурсні кімнати та логістику; розподіл коштів на основі індексу інфраструктурної спроможності територій.

Подібні інструменти застосовуються в країнах Балтії: у Литві та Естонії фінансування базується на індикативних інфраструктурних і кадрових показниках [78; 79; 84], у Латвії реалізовано модель результатного та адресного фінансування освіти [84].

В Україні діють дві основні цифрові системи, пов'язані з управлінням загальною середньою освітою: Автоматизована інформаційна система управління освітою (АІКОМ) та державна платформа «Єдина школа». АІКОМ використовується переважно для статистичного обліку, збору мережевих показників та генерації звітності, однак не інтегрована в поточну управлінську діяльність на рівні закладу, громади чи органу управління освітою. Платформа «Єдина школа» призначена для ведення електронних журналів, табелів, обліку учнів, оцінювання та шкільного документообігу, проте її застосування обмежується внутрішніми процесами окремих закладів освіти і не є обов'язковим. Відсутність обов'язкової цифрової інтеграції між школами, їхніми філіями, управліннями освіти та засновниками ускладнює координацію, моніторинг і планування розвитку освітньої мережі, особливо в умовах децентралізації.

У Латвії реалізовано платформу e-klase, яка забезпечує повноцінну цифрову взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу. Система дозволяє відстежувати відвідуваність, успішність, домашні завдання, логістику та виконання навчальних програм. Вона використовується не лише на рівні школи, а й інтегрована в місцеві та загальнодержавні інструменти управління освітою [89].

З урахуванням наявного українського контексту, доцільно модернізувати платформу «Єдина школа» або розробити нову систему, яка забезпечуватиме повноцінне управління мережею закладів освіти в межах територіальної громади. Такий ресурс має охоплювати не лише навчальні процеси, а й логістику (підвіз), стан інфраструктури, цифрову та кадрову спроможність, а також зв'язок між закладом і засновником. Впровадження подібного інструменту сприятиме більш зваженому ухваленню управлінських рішень на місцевому рівні, дозволить забезпечити оперативну координацію дій між різними структурами та підвищити якість планування розвитку освітньої мережі в умовах обмежених ресурсів.

Згідно нормативного забезпечення, визначення статусу опорного закладу повністю делеговано засновникам – органам місцевого самоврядування. Відповідно до чинного Положення, Державна служба якості освіти України (ДСЯО) не залучається до жодного з етапів – ні до оцінювання, ні до моніторингу результатів утворення освітніх округів. Це створює ризики управлінської суб'єктивності та нерівномірності якості серед опорних шкіл у різних регіонах. Враховуючи повноваження ДСЯО щодо інституційного аудиту, визначені статтею 48 Закону України «Про освіту» [51], доцільно залучити Службу до зовнішнього супроводу та сертифікації опорних шкіл або запровадити окремий механізм верифікації інфраструктури та освітнього середовища за участі ДСЯО як незалежного регулятора якості.

Отже, запропоновані рішення спираються на практики, які вже застосовуються в Україні, проте наразі залишаються фрагментарними й не мають цілісного нормативного підґрунтя. Їх розвиток потребує чіткої регламентації, узгодженості та впровадження на рівні всієї системи. З огляду на це європейський досвід дозволяє розглядати трансформацію освітньої мережі не як процес скорочення чи економії, а як стратегічну модернізацію, спрямовану на формування простору рівного доступу до якісної освіти – незалежно від місця проживання дитини.

Серед системних викликів публічного управління загальною середньою освітою в Україні виокремлено інституційну фрагментацію. Попри наявність нормативно закріпленого розмежування повноважень між центральними органами виконавчої влади (Міністерство освіти і науки України, Державна служба якості освіти), регіональними структурами (обласні військові адміністрації, департаменти освіти), органами місцевого самоврядування та керівництвом закладів освіти, на практиці спостерігається низка системних розривів, дублювання функцій і відсутність єдиної координуючої моделі.

Прояви інституційної фрагментації включають, зокрема:

- розрізненість процедур звітності директорів шкіл, які щороку звітують перед засновником, подають інформацію органам управління

освітою (управлінням, відділам або департаментам освіти), а також проводять публічне звітування перед педагогічним колективом та громадськістю. При цьому уніфікованої електронної форми подання таких звітів не передбачено, що створює дублювання змісту та адміністративне навантаження;

- дублювання моніторингових функцій, адже діяльність шкіл оцінюється як органами управління освітою, так і Державною службою якості освіти, яка проводить інституційний аудит. Проте результати цих аудитів формально не інтегруються у загальнодержавну систему планування або управлінських рішень;

- відсутність єдиного міжінституційного документа, який би щорічно конкретизував функціональні обов'язки кожного рівня влади в управлінні освітою;

- формальність автономії директорів шкіл, які, хоча й укладають контракти з засновниками, мають обмежені можливості у прийнятті кадрових, фінансових та організаційних рішень;

- обмежена інтеграція цифрових освітніх платформ (ЄДЕБО, ІСУО, АІКОМ), які, попри наявність уніфікованої ієрархії доступу (директор – лише власна школа, органи управління освітою – територія, МОН – національний рівень), не формують єдиного наскрізного інформаційно-аналітичного простору. Дані в основному вносяться вручну, дублюються між системами, а функції аналітики, прогнозування потреб та управлінського моделювання залишаються недостатньо розвиненими.

З огляду на вищезазначене проаналізовано моделі функціонального розмежування повноважень у країнах Західної Європи, які демонструють ефективну координацію між рівнями влади, цифрову інтеграцію, прозору підзвітність та баланс автономії й відповідальності.

У Федеративній Республіці Німеччина функціонує децентралізована модель управління освітою, в межах якої кожна з 16 федеральних земель має власне міністерство освіти. Федерація формує загальні освітні орієнтири, а координація між землями здійснюється через Постійну конференцію міністрів

освіти (Kultusministerkonferenz, КМК). Землі визначають стандарти, затверджують навчальні плани, а муніципалітети відповідають за інфраструктуру. Керівники шкіл призначаються на рівні земельних органів і мають широку автономію у внутрішньому управлінні, виборі програм і моніторингових процедур [73].

Центральним елементом синхронізації освітнього управління в Німеччині є національний цифровий портал Bildungsserver, який забезпечує координацію між усіма рівнями управління, закладами освіти та батьками. Особливу роль відіграють щорічні угоди між федерацією та землями, що регламентують розподіл функцій, відповідальність та індикатори результативності [73].

У Республіці Австрія, управління освітою здійснюється через розподіл функцій між федеральним рівнем (Міністерство освіти, науки та досліджень) та регіональними освітніми дирекціями. Міністерство відповідає за встановлення стандартів і зовнішнє оцінювання якості (через Bundesinstitut für Bildungsforschung), а освітні дирекції реалізують політики, здійснюють кадрові призначення, координують навчальні програми та моніторинг [73]. Директори шкіл укладають контракти з чітким визначенням функціональної відповідальності та проходять щорічне оцінювання. В Україні такий підхід формально передбачений, але не має сталої практики реалізації.

Інтегрована цифрова система Sokrates/PH-Online дозволяє австрійським освітнім інституціям вести централізований облік, формувати аналітику, координувати управлінські процеси та мінімізувати адміністративне навантаження на заклади [86]. Українські системи обліку (ЄДЕБО, ІСУО, АІКОМ), хоча і мають ієрархічну структуру доступу, все ще потребують узгодження, автоматизації та розвитку функціоналу для прийняття управлінських рішень на основі даних.

Французька Республіка, яка історично характеризувалася високим рівнем централізації, з початку 2000-х років реалізує політику поступової децентралізації в освітній сфері. Управлінські повноваження делегуються

регіональним академіям (*académies*), які координують діяльність департаментів освіти, шкіл і муніципалітетів. Академії підпорядковуються Міністерству національної освіти, але мають розширену автономію у кадровій і фінансовій сферах [85]. На рівні школи функціонує рада закладу (*conseil d'école*), до складу якої входять вчителі, представники батьків і місцевої громади [87].

Ключовим інструментом координації є *Carta de missions des rectorats* – щорічний документ, що визначає обов'язки кожного рівня управління [75]. Крім того, функціонує DEPP – національна система моніторингу навчальних досягнень, яка забезпечує зворотний зв'язок для МОН і територій [92]. Уніфікований цифровий доступ до інформації про учнів, заклади й ресурси забезпечує платформа *ÉduConnect* [90].

Узагальнення європейського досвіду дозволяє виокремити практичні орієнтири, які можуть бути адаптовані до українського контексту. Насамперед удосконалити вже наявної системи управління шляхом усунення фрагментарності та підвищення узгодженості між суб'єктами.

Спочатку потрібно оновити механізми розмежування повноважень між Міністерством освіти і науки України, Державною службою якості освіти, обласними військовими адміністраціями, органами місцевого самоврядування та закладами освіти. Це розмежування має бути не лише формально закріпленим у законодавстві, а й деталізованим через щорічні координаційні угоди або регламенти з чітко визначеними функціями, зонами відповідальності та очікуваними результатами.

Актуальним є уніфікація звітної документації керівників шкіл, адже звітування перед різними інституціями часто відбувається за різними критеріями, у різних форматах і з дублюванням даних. Створення єдиної електронної форми звіту, інтегрованої у національну інформаційну систему, дозволить не лише зменшити адміністративне навантаження, а й підвищити прозорість та порівнюваність управлінських результатів.

Водночас існуючі цифрові платформи (ЄДЕБО, ІСУО, АІКОМ) слід не замінювати, а інтегрувати у єдиний аналітичний портал, що забезпечуватиме наскрізне планування, моніторинг і моделювання освітньої політики на основі актуальних даних у режимі реального часу. Така система повинна мати функціонал для аналітики, прогнозування та візуалізації освітніх процесів на кожному рівні управління – від школи до держави.

Особливої уваги потребує питання розширення управлінської автономії директорів шкіл, яке має відбуватися із забезпеченням необхідних умов: професійної управлінської підготовки, чітко прописаних повноважень, зрозумілих критеріїв оцінювання результативності, а також правових механізмів підзвітності.

Крім того, в умовах децентралізації необхідно посилити інституційну спроможність органів місцевого самоврядування, які виконують функції засновника, відповідають за утримання шкіл та організовують освітню мережу, що передбачає не лише фінансову підтримку, а й методичний, правовий та аналітичний супровід їхніх рішень з боку держави.

Отже, подолання інституційної фрагментації в управлінні загальною середньою освітою в Україні передбачає узгодження наявних інструментів, процедур і повноважень у єдину логіку управління, засновану на принципах субсидіарності, прозорості, цифрової інтеграції та аналітичної підтримки прийняття рішень. Досвід країн Західної Європи демонструє, що саме інституційна скоординованість, поєднана з чітким функціональним розподілом і гнучкою цифровою інфраструктурою, є запорукою ефективної реалізації освітньої політики в умовах багаторівневого врядування.

Однією із основних проблем з огляду на публічне управління загальною середньою освітою є кадрова криза, яка виявляється на кількох рівнях: нестача молодих вчителів, низька мотивація, відсутність системної підготовки керівників шкіл до управлінської діяльності, формалізм у підвищенні кваліфікації, слабка участь у стратегічному плануванні. З метою виокремлення

шляхів розв'язання цих проблем виокремлено досвід Фінляндії, Ірландії та Литви.

Фінська система освіти базується на високому статусі вчителя, якого розглядають не як виконавця інструкцій, а як інтелектуального партнера у формуванні освітнього середовища. Усі вчителі мають магістерський ступінь, педагогічна підготовка здійснюється в університетах із ґрунтовною практикою та науковою компонентою [76]. Ще однією особливістю є відбір до професії: конкурсний процес передбачає тестування з критичного мислення, комунікації, мотивації [83].

В Ірландії з 2017 року введено національну програму підготовки директорів шкіл – «Looking at Our School», що реалізується через Centre for School Leadership (CSL). Участь у програмі є обов'язковою умовою для обіймання керівної посади [83].

У структурі програми – модулі з бюджетування, етики, інклюзії, педагогічного менторства. Особливу увагу приділено soft skills, побудові команди, роботі з громадою. Ірландія також практикує менторинг для молодих директорів, підтримку через «school clusters» – горизонтальні мережі взаємодії директорів шкіл. Вчителі мають чіткий кар'єрний трек, що починається з учителя-початківця і може завершитись роллю директора або радника в національних агенціях.

Після вступу до ЄС у 2004 році Литва переглянула стандарти педагогічної освіти, інтегрувавши їх у Болонську систему. У 2019 році ухвалено «Концепцію професійного розвитку педагогів», що передбачає перехід від одноразових курсів до системи трирічних планів професійного зростання з індивідуальною траєкторією [77].

Литва фінансує не лише підвищення кваліфікації, а й участь у міжнародних програмах, мобільності, мікрокваліфікаціях (digital badges). Для директорів діє окрема система атестації, що включає зовнішнє оцінювання, самоаналіз і обов'язковий модуль з кризового управління. Держава також активно залучає директорів до формування політики якості освіти.

Отже, доцільно впровадити програму підготовки керівників шкіл, орієнтовану на стратегічне управління, фінансове планування, етичне лідерство та взаємодію з громадою – подібну до тієї, що діє в Ірландії. Ефективною також є система менторингу та горизонтальних шкільних мереж, яка забезпечує обмін досвідом між керівниками та створює підтримувальне середовище для управлінських інновацій.

На рівні вчительської професії необхідне визнання педагогічної освіти як повноцінної магістерської програми з практичним компонентом і університетським статусом. Це відповідає підходам Литви та інших країн, які розвивають безперервну педагогічну підготовку. У контексті професійного розвитку можна запозичити підхід до індивідуалізованих траєкторій зростання, як у Фінляндії, що передбачає трирічне планування, цифрові мікрокваліфікації та доступ до міжнародних програм обміну.

Крім того, доцільно запровадити зовнішню атестацію директорів із залученням незалежних експертів і ДСЯО, як інструмент підвищення підзвітності та професійної відповідальності керівників. Така практика дозволить перейти від формальної оцінки до реального аналізу управлінської ефективності, що вже довело свою результативність у низці європейських країн.

Професійна орієнтація та підготовка учнів у старшій школі стають пріоритетними завданнями сучасної європейської освітньої політики. У низці країн – Німеччині, Австрії, Швейцарії, Чехії – розбудова системи дуальної освіти відбувається ще на рівні загальної середньої освіти, а не лише у закладах професійно-технічної чи вищої освіти. Це дає змогу учням не лише ознайомитись із професіями, а й поступово занурюватися у робоче середовище вже в межах шкільної траєкторії.

У Німеччині так звана *Berufsschule* (професійна школа) поєднує теоретичне навчання з практикою на підприємствах вже на етапі середньої школи. Учень два дні на тиждень відвідує школу, три – працює на підприємстві [80]. Австрійська модель також передбачає профільність старшої

школи з акцентом на практичну підготовку [81]. У Чехії учні в межах середньої освіти проходять практику на реальному виробництві у партнерстві з ПТО або роботодавцями [91].

Найбільш важливим є те, що усі ці моделі передбачають саме участь загальноосвітніх закладів у профорієнтаційній і професійно-практичній підготовці, що відбувається до моменту закінчення школи. Саме ЗЗСО виступають координаторами співпраці з підприємствами, а не лише «постачальниками» випускників для ПТО чи ЗВО.

Функціонування таких систем здійснюється за інституційної підтримки: торгово-промислові палати (наприклад, ІНК у Німеччині), профспілки, професійні асоціації та муніципалітети беруть участь у формуванні змісту навчання, сертифікації та організації практик [80]. Підприємства зобов'язані надавати робочі місця та менторський супровід. Це не «додаткова послуга», а складник освітньої системи, врегульований законодавчо та підкріплений фінансовими стимулами.

На відміну від держав із розвиненою моделлю дуальності, таких як Німеччина чи Австрія, в Україні досі бракує цілісної нормативної рамки для впровадження аналогічного підходу. Хоча окремі ініціативи впроваджувалися у сфері професійно-технічної освіти (ПТО), вони мали фрагментарний характер. Так, у 2015–2017 роках пілотні проекти в закладах ПТО Києва, Львова та Запоріжжя продемонстрували високі показники працевлаштування випускників (понад 90 %), однак до 2020/2021 навчального року модель охопила лише 217 закладів і близько 12 тисяч учнів – лише 3-4 % від загальної чисельності здобувачів [20].

У фаховій передвищій і вищій освіті дуальна модель перебуває на стадії апробації. Протягом 2019–2022 років МОН реалізовувало проєкт у 44 ЗВО технічного й аграрного спрямування [20], але охоплення студентів цією формою становило не більше 1 %. Станом на 2024 рік окремі університети запровадили сталі дуальні програми, проте вони не мають масового характеру.

У сфері загальної середньої освіти (ЗЗСО) впровадження дуальної моделі не закріплено на рівні законодавства. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) передбачає можливість профільної старшої школи стати підготовчим етапом до професійної траєкторії через посилену профорієнтацію та співпрацю з ПТО або бізнесом [52]. На практиці вже існують окремі профільні класи – аграрні, ІТ, технічні – що формують потенційне середовище для подальшого впровадження елементів дуальності.

Водночас у межах реформи НУШ відсутній єдиний механізм, який би забезпечував системне включення практикоорієнтованої підготовки у ЗЗСО. Недостатність чітких умов для взаємодії між школами, роботодавцями та закладами професійної освіти, а також відсутність належної інституційної підтримки стримують реальну профільну спеціалізацію. Це, у свою чергу, позбавляє старшу школу ролі повноцінного «містка» між базовою освітою та професійною підготовкою [52].

Нормативно-правове забезпечення дуальної освіти продовжує формуватись. Базовим документом залишається Положення про дуальну форму здобуття професійної освіти (2019) [43]. У 2023 році прийнято нове положення для фахової передвищої та вищої освіти, а у 2024 році розпочато пілотне впровадження дуальної моделі у низці ЗВО, зокрема у сфері фізичної терапії відповідно до Постанови КМУ № 981 [53]. У ЗЗСО подібна нормативна база поки не сформована.

На регіональному рівні в Україні фіксуються окремі приклади співпраці. У Дніпропетровській області діє програма підготовки у партнерстві з ДТЕК «Дніпровські електромережі» для студентів НТУ «Дніпровська політехніка» та Кам'янського фахового коледжу [19]. У Кривому Розі відбувається взаємодія між училищами гірничо-металургійного профілю та підприємствами. Однак у сфері ЗЗСО подібна співпраця має переважно поодинокий або формальний характер.

При цьому регіональні диспропорції залишаються значними. У Хмельницькій, Львівській, Вінницькій областях і Києві понад 60 % ПТУ

мають стійкі зв'язки з роботодавцями, тоді як у центральних і південних регіонах така взаємодія майже відсутня [6]. Повномасштабна війна ще більше загострила проблему, порушивши партнерства та зруйнувавши інфраструктуру, хоча водночас у деяких регіонах попит на практичну підготовку зріс як інструмент стабілізації.

Отже, на основі прикладів Німеччини та Австрії можливе запровадження шкільних програм з професійним компонентом у 10–12 класах; створення нормативної моделі співпраці між ЗЗСО та роботодавцями; інституційну підтримку шкіл у реалізації дуального підходу – через створення центрів кар'єри, кадрову підготовку, методичні рекомендації; стимулювання громад, які формують профільні ліцеї, до створення партнерств із бізнесом або ПТО.

Україна має потенціал інтегрувати ключові елементи європейських моделей уже в межах реформ НУШ, зокрема у процесі становлення старшої профільної школи, що дозволить не лише підвищити мотивацію учнів, а й забезпечити реалістичні освітньо-професійні траєкторії, орієнтовані на сучасний ринок праці.

Також, дуальна освіта для ЗСО актуальна, якщо розглядати в контексті відновлення економіки після війни. Зокрема Дніпропетровська область, як один із найбільш індустріально розвинених регіонів України, має стати осередком економічної модернізації. Ключовим чинником досягнення цієї мети є випереджальне формування людського капіталу, адаптованого до запитів регіонального ринку праці. Саме тому запровадження дуальної освіти не лише у сфері професійно-технічної та вищої освіти, а вже на рівні закладів загальної середньої освіти, зокрема у профільній школі (зараз 10–11 класи) є критично важливим.

Досвід низки європейських країн (Німеччина, Австрія, Чехія) підтверджує, що впровадження дуальної освіти на етапі ЗСО сприяє: формуванню усвідомленого професійного вибору учнів; зменшенню кількості змін освітньої траєкторії або відмови від подальшого навчання; покращенню

результатів національного мультипредметного тесту; розвитку місцевого освітньо-виробничого кластеру.

Упродовж 2020–2024 років в університетах м. Дніпро зберігається тенденція до зниження активності вступників, про що свідчать стабільно невисокі коефіцієнти зарахування (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Динаміка кількості поданих заяв та зарахованих абітурієнтів
до ЗВО м. Дніпро (2020–2024 роки)

Рік	ДДАЕУ подано/ зараховано	ДДМУ подано/ Зараховано	ДНУ подано/ зараховано	НТУ подано/ зараховано	УДУНТ подано/ зараховано	УМСФ подано/ зараховано
2020	4676/925	1448/29	16696/1855	12372/1985	-/-	5726/1109
2021	4157/929	2396/44	18020/1897	14058/2035	-/-	8050/1109
2022	4420/1202	1915/27	11328/2095	12953/2634	6298/943	5446/1264
2023	4858/1653	1840/79	12434/2275	12664/3467	6955/1525	6639/1341
2024	3917/1075	1512/88	11110/1961	10232/1804	8993/1952	6834/1320

Джерело: складено автором на основі [35]

За умови зменшення кількості поданих заяв не відбувається відповідного зростання конкурсу або інтересу до технічних та природничих спеціальностей. Більше того, у структурі вступу домінує контрактна форма навчання (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Кількість зарахованих на бюджетну та контрактну форму навчання
у ЗВО м. Дніпро (2020–2024 роки)

Рік	ДДАЕУ		ДДМУ		ДНУ		НТУ		УДУНТ		УМСФ	
	Б	К	Б	К	Б	К	Б	К	Б	К	Б	К
2020	272	653	0	29	665	1190	872	1113	—	—	148	961
2021	283	646	6	38	716	1181	808	1227	—	—	148	961
2022	285	917	10	17	765	1330	854	1780	296	483	188	1039
2023	333	1320	37	42	667	1608	770	2697	639	775	207	1077
2024	323	752	46	42	577	1384	775	1029	938	1014	133	1160

Джерело: складено автором на основі [35]

Крім того, спостерігається значна кількість невикористаних ліцензійних місць (табл. 3.10), що прямо вказує на дисбаланс між пропозицією освітніх послуг та фактичним попитом з боку абітурієнтів.

Таблиця 3.10

Не використані ліцензійні місця у ЗВО м. Дніпро (2020–2024 роки)

Рік	ДДАЕУ	ДДМУ	ДНУ ім. Олеся Гончара	НТУ «Дніпровська політехніка»	УДУНТ	УМСФ
2020	824	35	3331	2643	—	407
2021	810	21	3077	1571	-	407
2022	447	16	2645	1864	4328	173
2023	858	12	2584	2257	5119	125
2024	698	58	2775	3503	6210	85

Джерело: складено автором на основі [35]

На початок 2023/2024 навчального року в Дніпропетровській області функціонувало 827 закладів загальної середньої освіти, з яких 316 мають статус ліцеїв (включно з 158 у сільській місцевості). Кількість учнів 9-х класів становить понад 32 тис. осіб. Однак, враховуючи високий рівень мобільності та міграційної вразливості, очікуване скорочення контингенту учнів, які реально перейдуть до 10–11 класів, може сягати 20–30% [Форма РВК-76 2023-2024 н.р.].

Водночас варто зазначити високий рівень дистанційного навчання, що вимагає впровадження адаптивних форматів організації практично-орієнтованих модулів та міжінституційної координації між школами, ЗВО та підприємствами.

З урахуванням потреб регіону в підготовці кадрів для сфери економічного відновлення та розвитку, пропонуємо структурно-функціональну модель впровадження дуальної освіти в закладах загальної середньої освіти в Дніпропетровській області (рис.3.1). Зазначена модель передбачає створення багаторівневої системи, що поєднує зусилля закладів загальної середньої освіти, закладів вищої освіти, органів місцевого самоврядування та представників бізнесу. Такий підхід дає змогу перетворити

старшу школу на простір практико-орієнтованого навчання, який максимально наближений до економіки.

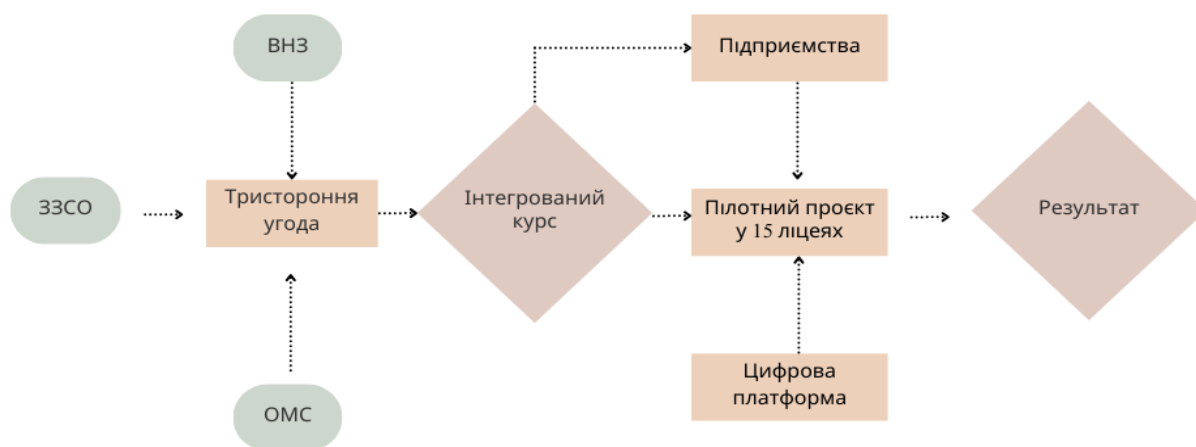


Рис. 3.1. Структурно-функціональна модель впровадження дуальної освіти в закладах загальної середньої освіти на рівні регіону

Джерело: створено автором

Ключовим елементом запропонованої моделі є впровадження інституційного партнерства через укладання тристоронніх угод між закладами загальної середньої освіти (ЗЗСО), закладами вищої освіти (ЗВО) та органами місцевого самоврядування, що вже існують, але формально. Такі угоди виступатимуть рамковими механізмами взаємодії, що регламентуватимуть функціонування навчального процесу з дуальним компонентом, зокрема розподіл відповідальності за організацію занять, логістику, фінансування матеріальної бази та кадрове забезпечення. Очікується, що у перспективі зазначені угоди також стануть базою для формування сталих освітньо-виробничих кластерів у громаді.

Другим елементом стратегії є впровадження інтегрованих навчальних курсів, які вже є ініціативою Міністерства освіти, але в нашій моделі поєднуюватимуть традиційне навчання в ліцеї (протягом чотирьох днів на тиждень) з обов'язковою участю учнів в один із днів у практичних або проєктно-орієнтованих заняттях, що проводитимуться на базі ЗВО. Залежно від обраного профілю, такі заняття можуть охоплювати лабораторні роботи,

ознайомлення з технікою, симуляційні модулі або менторські сесії під керівництвом викладачів вищої школи або фахівців-практиків, що дозволяє досягти кількох ефектів одночасно: ранньої профілізації, підвищення навчальної мотивації, зменшення розриву між шкільною та вищою освітою, а також виявлення реального інтересу учнів до конкретного напрямку діяльності.

Третій структурний блок моделі – пілотне впровадження програми в ліцеях регіону, що має здійснюватися вже з 2025/2026 навчального року. Передбачено, що першим етапом пілоту стане запуск інтегрованих курсів у 15 закладах – 10 міських та 5 сільських ліцеях – з урахуванням наявності логістичних можливостей, партнерських зв'язків зі ЗВО та підприємствами, а також кадрового ресурсу. Пілотування дозволить адаптувати механізми організації освітнього процесу, опрацювати моделі обліку результатів практики, оцінити ефективність мікропідходів і масштабувати найкращі практики на рівень області.

Не менш важливим компонентом є залучення підприємств регіону до створення освітньо-виробничих траєкторій. Ідеться не лише про надання баз для практики, а й про створення менторських програм, участь у розробці кейсів і симуляцій, формування запитів до профілів підготовки. Така взаємодія дозволить сформувати систему, у якій роботодавець не є лише споживачем готового випускника, а стає активним учасником процесу формування його компетентностей.

П'ятий вектор передбачає розробку і запуск інтегрованої онлайн-платформи для кар'єрної орієнтації, яка надаватиме інформацію про доступні спеціальності, потенційні роботодавців, траєкторії розвитку в межах регіону. Крім того, платформа слугуватиме інструментом аналітики й прогнозування, дозволяючи відстежувати динаміку вибору профілів, ефективність курсів, а також запит учнів та батьків щодо очікувань від освітнього процесу. У перспективі це може стати одним із цифрових інструментів управління якістю освіти на рівні регіону.

Запропонована модель формує концептуальні та практичні засади для поступового впровадження дуальної освіти в межах старшої школи регіону. Водночас, для визначення реалістичності запровадження дуального компонента та оцінки готовності освітнього середовища до змін, здійснено аналіз внутрішніх і зовнішніх чинників, що можуть як сприяти реалізації запропонованої моделі, так і створювати ризики її впровадження (рис. 3.2).

Strengths	Weaknesses	Opportunities	Threats
- Потужна мережа ЗЗСО (827 закладів), з них 316 ліцеїв, що дозволяє впроваджувати профільну та дуальну освіту. - Наявність ВНЗ з потужною та інженерною базою (НТУ, ДНУ, УДУНТ) - Індустріально розвинений регіон: підприємства, готові до співпраці (Інтерпайп, ZIP, агросектор тощо) - Політична воля до розвитку регіональної системи профосвіти та підтримка з боку місцевих громад	- Високий відсоток учнів, які перебувають на дистанційному навчанні, знижує ефективність практичної підготовки - Відсутність нормативно закріпленої моделі дуальної освіти на рівні ЗЗСО - Слабка міжсекторальна взаємодія між ВНЗ, школами та місцевою владою у форматі постійної координації - Недостатній рівень методичної підготовки педагогів до роботи в дуальному форматі	- Запровадження пілотних профільних програм у 10–15 ліцеях як прикладу регіональної моделі - Співпраця з міжнародними проєктами (Erasmus+, USAID, U-LEAD) для фінансування інфраструктурної бази Використання цифрових платформ для кар'єрної орієнтації та гнучкого навчання - Інтеграція НМТ як індикатора ефективності: підвищення результатів за рахунок практичного складника	- Високий рівень мобільності учнів: виїзд за кордон, до інших регіонів, зміна освітньої траєкторії - Фінансова неспроможність громад утримувати ліцеї та організовувати логістику для практики - Відсутність достатньої мотивації у здобувачів до практичної форми навчання без системи стимулювання - Повільне оновлення стандартів ЗЗСО і ВНЗ під запити ринку праці

Рис. 3.2. SWOT-Аналіз упровадження дуальної освіти в Дніпропетровській області

Джерело: створено автором

Загалом запропонована модель має потенціал трансформувати систему профільної освіти у Дніпропетровській області відповідно до сучасних соціально-економічних запитів, зробивши її не лише гнучкою та ефективною, але й здатною до адаптації в умовах демографічних викликів, фінансових обмежень і зростаючої конкуренції з боку закордонних освітніх ринків. Її реалізація стане важливим кроком у напрямі формування цілісної регіональної системи підготовки кадрів, зорієнтованої на сталий розвиток.

Таблиця 3.11

Очікувані результати реалізації моделі до 2030 року

<i>Напрямок реалізації</i>	<i>Цільовий орієнтир до 2030 року</i>
Частка старшокласників, охоплених дуальною освітою	не менше 30 %
Скорочення кількості невикористаних місць	зменшення на 50 % у порівнянні з 2024 роком
Зростання вступу до ЗВО області	+25 % до базового рівня 2024 року
Кількість укладених угод ЗЗСО–ЗВО–ОМС	понад 150
Нові інженерно-прикладні освітні курси	щонайменше 10 курсів

Джерело: складено автором

Таким чином, Дніпропетровська область має об’єктивні передумови для впровадження дуального компонента в системі загальної середньої освіти вже на етапі профільної школи. Це відповідає сучасним викликам формування людського капіталу, сприяє модернізації освітньої політики регіону й може стати зразком реалізації європейських практик в українських умовах. Ключем до успішного втілення є скоординовані дії місцевої влади, закладів освіти та бізнесу з урахуванням демографічної ситуації, ресурсного забезпечення та запитів ринку праці.

З огляду на національні тенденції та потребу у практикоорієнтованих підходах, розроблено концептуальну модель впровадження дуальної освіти в ЗЗСО, яка може бути реалізована як у межах регіональних пілотів, так і на загальнодержавному рівні (Рис.3.3). Така модель відповідає принципам Нової української школи (НУШ), яка прагне зробити навчання практичним, цікавим і корисним для життя. Для українських школярів дуальна освіта – це шанс краще зрозуміти, чим вони хочуть займатися в майбутньому, розвивати важливі навички, а інколи навіть почати заробляти вже під час навчання. Проте є й труднощі: не завжди є готові роботодавці, не вистачає наставників, буває складно організувати логістику, особливо в сільській місцевості.

Модель базується на трьох рівнях: стратегічно-управлінському, інституційному та індивідуальному. На стратегічно-управлінському рівні передбачається участь Міністерства освіти і науки України, яке формує

нормативно-правові засади, методичні рекомендації, загальну координацію й визначає умови для запровадження дуального компонента.

Органи місцевого самоврядування та департаменти освіти ОМС відповідають за практичну організацію процесу на рівні територіальних громад: укладання тристоронніх угод між закладами освіти, бізнесом і владою, залучення партнерів, координацію ресурсів, вирішення логістичних питань.

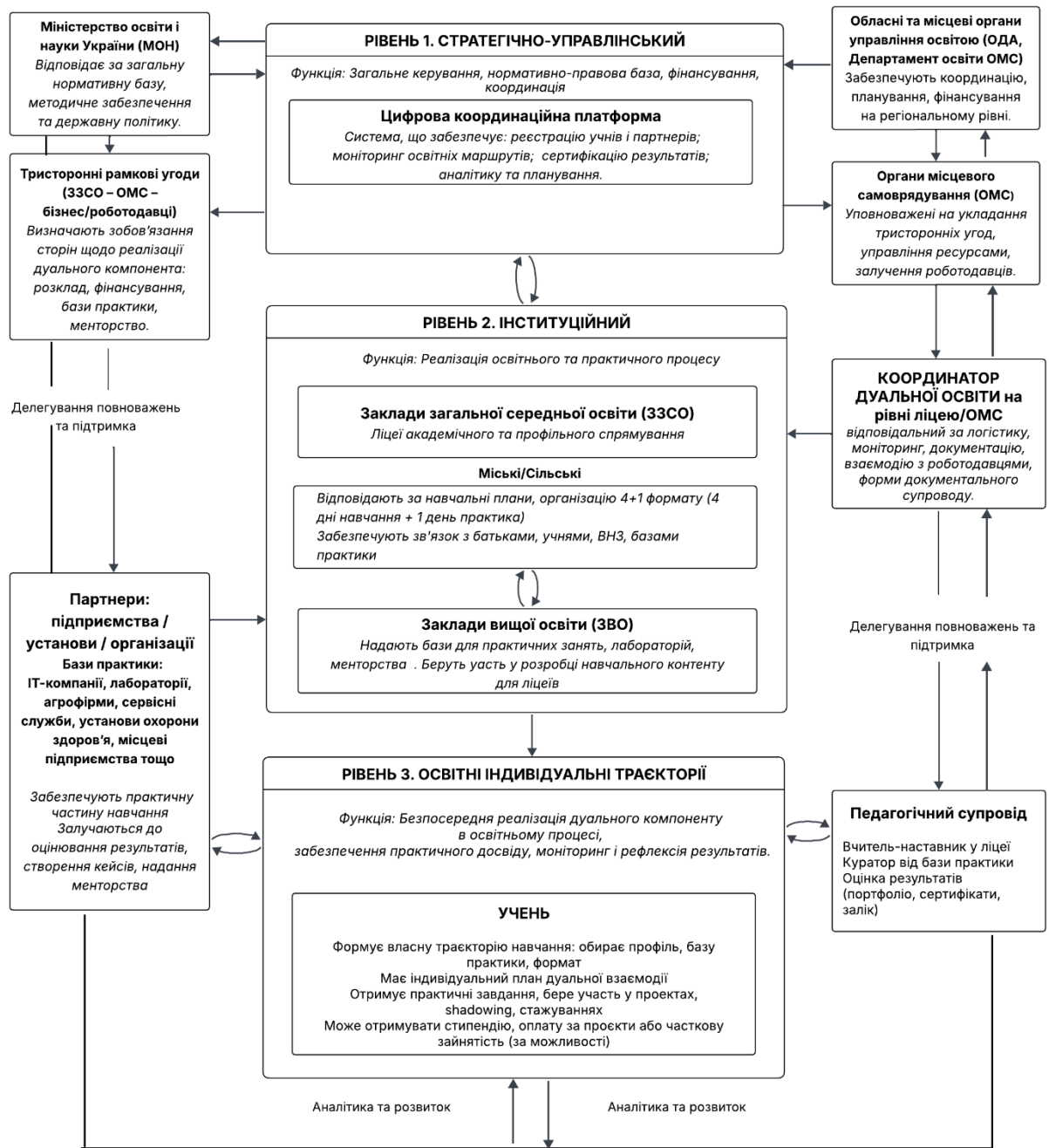


Рис.3.3. Концептуальна модель дуальної освіти в ЗСО

Джерело: розроблено автором

У структурі місцевих управлінь доцільно передбачити посаду координатора дуальної освіти, який би здійснював узгодження дій усіх сторін, супровід договірної бази, консультації та моніторинг впровадження.

Одним із ключових інструментів моделі має стати цифрова координаційна платформа, яка виконуватиме функції реєстрації учасників, побудови індивідуальних освітніх маршрутів, сертифікації результатів, а також збору й аналітики даних для ухвалення управлінських рішень.

На інституційному рівні основну роль відіграють ліцеї, заклади вищої освіти та організації, що виступають базами практики. Ліцеї (як міські, так і сільські) здійснюють планування навчального процесу, організацію профільного навчання у форматі «4+1» (чотири дні теорії та один день практики), комунікацію з учнями, батьками та партнерами. Міські ліцеї, як правило, мають кращу інфраструктурну спроможність, доступ до університетів, лабораторій, інноваційного бізнесу. Сільські ліцеї можуть базувати свою профільну підготовку на місцевих підприємствах, агрофірмах, амбулаторіях, сервісних структурах тощо, забезпечуючи освітньо-професійну інтеграцію в межах громади. У кожному ліцеї має діяти координатор дуальної освіти, відповідальний за комунікацію з партнерами, ведення документації, моніторинг успішності, логістичну підтримку учнів.

Партнерські організації (підприємства, установи, фермерські господарства, технічні бюро, ІТ-компанії тощо) забезпечують практичну частину навчання, менторську підтримку, участь в оцінюванні результатів. Заклади вищої освіти, у свою чергу, беруть участь у створенні змісту профільних предметів, надають доступ до ресурсів, можуть бути майданчиком для реалізації модулів чи окремих практичних занять.

На індивідуальному рівні центральною фігурою моделі є учень. Він має можливість самостійно або з допомогою наставника сформувати освітню траєкторію: обрати профіль навчання, базу практики, тип взаємодії. Передбачається участь у shadowing-програмах, короткотермінових стажуваннях, кейс-розробках, менторських сесіях тощо.

Оцінювання результатів здійснюється через створення портфоліо, сертифікацію окремих здобутків, практичні заліки. Супровід забезпечують як вчитель-наставник від ліцею, так і куратор від бази практики.

В концептуальній моделі акцентовано на економічній доцільності профільного вибору. Профілі мають формуватися не лише відповідно до інтересів учня, а й з урахуванням реальних потреб ринку праці тієї чи іншої громади. В умовах повоєнного відновлення країни та регіональної економіки це має принципове значення. Так, у громадах із розвинутим аграрним сектором доцільно впроваджувати аграрні або техніко-сервісні профілі, у містах – технологічні, ІТ чи логістичні. Таким чином, модель сприяє не лише самореалізації учня, а й розвитку людського капіталу на місцевому рівні.

Також, виокремлено можливість фінансового стимулювання здобувачів освіти, через участь у роботах або проєктах, що мають цінність для підприємства або установи. У моделі також передбачено механізми аналітики та розвитку. Це, зокрема, щоквартальний моніторинг залучення учнів, ефективності практик, відповідності профілю до регіональних пріоритетів, динаміки укладених угод. Зібрані дані мають використовуватися для коригування змісту навчання, оптимізації партнерських мереж, стратегічного планування профілів на рівні громади чи області.

Загалом, представлена модель дозволить поєднати профільну підготовку в ЗЗСО із реальними запитами економіки, зберігаючи при цьому академічну траєкторію учня. Її зміст та функціональна структура деталізуються в Додатку Ж (порівняння дуальної освіти у ЗЗСО, ПТО та ЗВО) та Додатку З (типологія ліцеїв і моделі взаємодії з базами практики).

Зниження результатів ЗНО/НМТ в Україні, низькі середні бали при вступі, розрив між школою й ринком праці вказують на відсутність системи раннього виявлення ризиків та підтримки мотивації учнів.

У Франції, Данії, Нідерландах школи мають алгоритми виявлення прогалин у знаннях на ранньому етапі. Використовуються тьюторські моделі,

індивідуальні траєкторії, профорієнтаційні центри, а результати PISA безпосередньо впливають на формування державних освітніх стратегій

Тому, важливою передумовою ефективного управління освітою є наявність актуальних і достовірних даних про ключові індикатори, зокрема навчальні досягнення учнів, рівень відвідуваності, вибір профільних напрямів у старшій школі, а також масштаби освітніх втрат. Збір і аналіз цих даних мають здійснюватися не тільки на рівні закладів освіти, а й територіальних громад та центрального органу виконавчої влади в галузі освіти. Формування аналітичної бази такого типу дозволить ухвалювати управлінські рішення, що ґрунтуються на реальній ситуації, а не на формальних звітах, та забезпечить стратегічне планування освітніх змін.

У контексті підвищення мотивації до навчання та відповідальності за власні освітні результати варто також повернути механізм урахування середнього балу атестата під час вступу до закладів фахової передвищої та вищої освіти. Такий підхід, практикований у багатьох країнах ЄС, сприяє формуванню більш комплексного підходу до оцінювання навчальної траєкторії учня, знижує ризик знецінення шкільної освіти та підсилює значущість результатів, досягнутих упродовж навчального періоду. Інтеграція цього індикатора в систему вступу також стимулює учнів до сталого академічного розвитку та підвищує престиж загальної середньої освіти.

Інклюзивна освіта в Україні має повноцінне нормативне забезпечення, однак реалізується фрагментарно. Основні проблеми — нестача фахівців, низька доступність шкільної інфраструктури, неефективне використання субвенції та відсутність системного моніторингу ІРЦ. Підтримку зазвичай забезпечують мобільні фахівці, які працюють нерегулярно. Ресурсні кімнати створюються формально, а ІПР не адаптуються до реальних потреб дитини.

Європейський досвід демонструє інший підхід: у Фінляндії, Італії, Португалії інклюзія є обов'язковим стандартом. Діти з ООП навчаються в загальних класах із постійним супроводом логопеда, психолога чи дефектолога. Розробка ІПР здійснюється міждисциплінарною командою.

Заклади фізично доступні, а фінансування прив'язане до реальної потреби учня, а не до формальної наявності діагнозу.

В Україні, навпаки, частина батьків приховує інформацію про ООП, через що учні залишаються без підтримки, а вчитель не має інструментів адаптації навчання. Така практика порушує право дитини на освіту.

У контексті вдосконалення реалізації інклюзивної освіти в Україні доцільно запровадити низку практичних механізмів. Зокрема, нормативно закріпити обов'язкову підготовку педагогів до роботи в інклюзивному середовищі, зокрема шляхом внесення змін до статей 19 і 22 Закону України «Про освіту» [51].

Крім того, потребує врегулювання питання відповідальності батьків: у випадках навмисного приховування інформації про наявність ООП у дитини слід передбачити адміністративну відповідальність, що може бути реалізовано через доповнення статті 55 цього ж закону. Оцінювання ефективності діяльності інклюзивно-ресурсних центрів доцільно проводити на основі незалежного моніторингу з подальшою інтеграцією результатів до інформаційних систем управління освітою.

Окремо слід розглянути можливість часткового перерозподілу коштів інклюзивної субвенції на потреби матеріального забезпечення інклюзивного середовища – зокрема на закупівлю техніки, меблів і спеціалізованих навчальних засобів. Такий підхід сприятиме посиленню якості інклюзії не лише в нормативному, а й у практичному вимірі.

Аналіз європейського досвіду підтверджує нашу думку, що ефективне управління загальною середньою освітою можливе тоді, коли різні елементи системи – фінансування, цифрові інструменти, кадрова підготовка, взаємодія між закладами та громадами – працюють узгоджено. Для України це означає потребу у гнучких підходах, які враховують специфіку територій, демографічні та економічні реалії. Замість скорочення мережі малих шкіл – варто шукати шляхи їх підтримки; замість формального звітування – забезпечувати якісний зворотний зв'язок; замість ізольованих ініціатив –

будувати сталі партнерства. Впровадження дуальної освіти, цифрова інтеграція управлінських систем, нові підходи до підготовки керівників і вчителів можуть стати реальними змінами, якщо будуть впроваджуватись послідовно і з урахуванням практики тих країн, які вже пройшли подібний шлях.

Висновки до розділу 3

В рамках розділу здійснено аналіз стану, проблем і перспектив реформування публічного управління загальною середньою освітою в Україні з урахуванням європейського досвіду.

Охарактеризовано основні етапи формування системи ЗСО в Україні з моменту проголошення незалежності. Зокрема, проаналізовано запровадження зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), реформу «Нова українська школа» (НУШ), автономізацію шкіл, профілізацію старшої школи, бюджетну децентралізацію. Зроблено висновок, що хоча більшість реформ мають позитивну ідею, їх реалізація часто не супроводжувалась належним моніторингом і ресурсною підтримкою. Так, наприклад, ЗНО сприяло прозорості вступу, але не усунуло регіональні освітні диспропорції; НУШ – запровадила компетентнісний підхід, проте кадрове та інфраструктурне забезпечення залишалося обмеженим, особливо у сільській місцевості.

Виокремлено системні проблеми публічного управління загальною середньою освітою в Україні. Серед основних викликів визначено: фінансову неспроможність громад, що унеможливорює повноцінне утримання шкіл; інституційну фрагментацію, пов'язану з розмитістю повноважень між МОН, ДСЯО, ОМС і директорами шкіл; цифрову фрагментарність, зокрема відсутність інтеграції між АІКОМ, ЄДЕБО, ІСУО; дефіцит кваліфікованих кадрів, особливо у сфері інклюзивної освіти; формалізм у громадській участі, коли наглядові ради існують лише номінально; невизначеність у логістичних стандартах (відсутність нормативів щодо часу підвозу учнів).

Окремо акцентовано на проблемі оновленої формули освітньої субвенції (Постанова КМУ № 1088), що з 2025 року виключає з фінансування школи з менше ніж 45 учнями, що, у свою чергу, загрожує доступності освіти в сільських громадах.

Проведено порівняльний аналіз фінансування ЗСО в Польщі (*subwencja oświatowa*), Німеччині, Франції, Австрії, Ірландії, Литві, Чехії. Зокрема: описано модель фінансування Польщі, де враховано особливості шкіл у сільських територіях (коефіцієнт $P3 = 0,33$); запропоновано впровадити в Україні систему вагових коефіцієнтів: $W = 1,6$ (менше 25 учнів), $W = 1,3$ (25–44 учні), $W = 1,0$ (більше 45); обґрунтовано необхідність створення резервного фонду освітньої субвенції за аналогією до польської «*rezerwa subwencji oświatowej*».

В рамках цифровізації публічного управління загальною середньою освітою здійснено порівняння українських інформаційних систем із європейськими аналогами: *Bildungsserver* (Німеччина), *Sokrates* (Австрія), *ÉduConnect* (Франція). Запропоновано створити єдиний аналітичний портал, який об'єднає АІКОМ, ІСУО, ЄДЕБО, а також автоматизує управлінські процеси, забезпечить візуалізацію, прогнозування, формування рішень на основі даних у реальному часі та з формуванням єдиної звітності для директорів ЗЗСО.

Розкрито кадрові підходи у Фінляндії (університетська педагогічна освіта, конкурсний відбір), Ірландії (національна управлінська програма CSL), Литві (трирічне планування розвитку з цифровими бейджами). На основі цього запропоновано для України: запровадити програму підготовки директорів з фокусом на стратегічне управління; створити горизонтальні мережі співпраці керівників закладів освіти, зокрема шляхом формування кластерів шкіл (*school clusters*), що передбачають не ієрархічне підпорядкування, а партнерську взаємодію між освітніми закладами на основі спільних цілей, ресурсів і управлінських рішень; посилити роль ДСЯО у зовнішній сертифікації управлінських кадрів.

Окрему увагу приділено впровадженню дуальної освіти на рівні ЗСО, що є новим підходом для України. Проаналізовано досвід Німеччини, Австрії, Чехії, де учні вже в межах старшої школи проходять практичну підготовку.

Розроблено модель впровадження дуальної освіти в Дніпропетровській області, яка включає: інтегровані курси у 10–12 класах; тристоронні угоди ЗЗСО–ЗВО–ОМС; створення регіональної онлайн-платформи кар'єрного розвитку. Очікувані результати: зростання частки учнів, охоплених дуальною освітою (до 30 %); скорочення невикористаних ліцензійних місць у ЗВО (–50 %); збільшення вступу до університетів Дніпра (+25%).

У сфері інклюзивної освіти проаналізовано досвід Фінляндії, Італії, Португалії для обґрунтування таких кроків: обов'язкова підготовка вчителів до роботи з дітьми з ООП; формування міждисциплінарних команд супроводу; інтеграція даних про діяльність ІРЦ у національні системи; перерозподіл інклюзивної субвенції на матеріальне забезпечення; нормативне закріплення відповідальності батьків за приховування ООП.

Основні результати, отримані в розділі 2, опубліковані в працях [6; 7; 11; 13].

Список використаних джерел до розділу 3

1. Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту (АІКОМ). Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surl.li/qvtfql>.
2. Аналіз потреб у місцевій статистиці. Проєкт USAID «ГОВЕРЛА». 2023. URL: <https://surl.li/caahxq>.
3. Аналітичний звіт за підсумками інституційних аудитів ЗЗСО у 2024 році. Державна служба якості освіти України. URL: <https://surl.li/wgwugt>.
4. Аніщенко О. В. та ін. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія (До 30-річчя незалежності України). 2021. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726223>.

5. Бабак С. Ефективність використання субвенції на здійснення заходів із забезпечення викладання навчального предмету «Захист України» жаклива. URL: <https://surl.li/rqepvb>.

6. Бучинська О., Давліканова О., Іщенко Т., Лилик І., Чайковська А., Яшкіна О. Аналітичний звіт за результатами третього року пілотного проєкту, що реалізується відповідно до Наказу МОН України від 15.10.2019 № 1296 «Щодо запровадження пілотного проєкту в закладах фахової передвищої та вищої освіти з підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти». Київ: ТОВ «Вістка», 2022. 100 с. URL: <https://surl.li/uiiviyy>.

7. Бюджетний кодекс України: Закон України від 8 липня 2010 р. № 2456-VI. Відомості Верховної Ради України. 2010. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2456-17#Text>.

8. В Україні 715 муніципалітетів відчують дефіцит освітньої субвенції – АМУ. Укрінформ. URL: <https://surl.li/hghldv>.

9. Венцель В., Герасимчук І. Як виконувалися місцеві бюджети у 2020 році – експертний аналіз. Децентралізація. 16 лютого 2021. URL: <https://decentralization.ua/news/13249>.

10. Виконання доходів місцевих бюджетів. Міністерство фінансів України. 2025. URL: <https://surl.li/iictyp>.

11. Війна та освіта: два роки повномасштабного вторгнення. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2024. 40 с. URL: <https://surl.lu/hkpiigg>.

12. Де вчитись українським дітям: за останні 4 роки закрилися 2 114 шкіл. Education.ua. URL: <https://surl.li/bktrle>.

13. Державна казначейська служба України. Річні звіти про виконання державного бюджету. URL: <https://www.treasury.gov.ua>.

14. Державна служба статистики України. Освіта: статистичний збірник. URL: <https://surl.li/dtvnrm>.

15. Дефіцит освітньої субвенції у 2024 році очікують у розмірі 19 млрд грн. URL: <https://surl.lu/hjqjla>.

16. Деякі питання Державної служби якості освіти України: постанова Кабінету Міністрів України від 14 березня 2018 р. № 168. URL: <https://surl.li/tgisyo>.

17. Дослідження якості інклюзивної освіти в Україні. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surl.li/gtvltt>.

18. Дослідження якості інклюзивної освіти: аналітичний звіт. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2021. 72 с. URL: <https://surl.li/gqrahq>.

19. Дуальна освіта в ДТЕК: 52 студенти продовжують кар'єру в компанії. ДТЕК Дніпровські електромережі. 2024. URL: <https://surl.li/woeggu>.

20. Дуальна освіта: офіційний вебсайт. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surl.li/pmtqvd>.

21. Звіт про результати аналізу ефективності використання коштів освітньої субвенції. Рахункова палата України. 2021. URL: <https://surl.li/fewurpx>.

22. Зовнішнє незалежне оцінювання 2021 року: аналітичний звіт. Том 1. Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2021. 276 с. URL: <https://surl.li/fouedk>.

23. Індекс цифрової трансформації регіонів України 2024. Міністерство цифрової трансформації України. Київ, 2024. 28 с. URL: <https://surl.li/abheng>.

24. Інституційні аудити 2024 року: сильні та слабкі сторони в освітній діяльності. Державна служба якості освіти України. URL: <https://surl.li/ujbdog>.

25. Конституція України від 28 червня 1996 року № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-вр>.

26. Національний мультипредметний тест 2022 року: аналітичний звіт. Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2023. 192 с. URL: <https://surl.li/atziwv>.

27. Національний мультипредметний тест 2023 року: аналітичний звіт. Том 1. Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2023. 220 с. URL: <https://surl.li/ljqkvy>.

28. Національний мультипредметний тест 2024 року: аналітичний звіт. Український центр оцінювання якості освіти. Том 1. Київ, 2024. 248 с. URL: <https://surl.li/nijrek>.

29. Нова українська школа. Дорожня карта реформи базової та профільної школи / Вакуленко Т., Гриневич Л., Лінник О. та ін.; за заг. ред. Л. Гриневич. К.: АКМЕ ГРУП, 2021. 48 с.

30. Новий освітній простір: Рекомендації (на 23 жовтня 2017 р.). Київ: МОН України, 2017. URL: <https://surl.li/bzrmia>.

31. Області вже закупили понад 100 шкільних автобусів. Міністерство освіти і науки України. 2025. URL: <https://surl.li/sbekbl>.

32. Онищук І. Аналіз виконання місцевих бюджетів за 2022 рік. Децентралізація. 2 лютого 2023. URL: <https://surli.cc/hcoehe>.

33. Онищук І. Аналіз місцевих бюджетів за 2023 рік. Децентралізація. 1 березня 2024. URL: <https://surli.cc/vvzdvn>.

34. Онищук І. Аналіз місцевих бюджетів за 9 місяців 2024 року. Децентралізація. 18 грудня 2024. URL: <https://surl.li/wjgnmb>.

35. Освітній портал України. URL: <https://vstup.osvita.ua/>.

36. Особливості розподілу освітньої субвенції у 2024 році: презентація. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surli.cc/lyvxmo>.

37. Особливості Формули розподілу освітньої субвенції у 2022 році. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surl.li/rprcee>.

38. Оцінка фінансової спроможності територіальних громад за підсумками 2024 року. Децентралізація в Україні. URL: <https://decentralization.ua/news/19455°>.

39. Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 16 січня 2003 р. № 31: постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2017 № 88. URL: <https://surl.li/sfhqej>.

40. Про загальну середню освіту: Закон України від 13 травня 1999 року № 651-XIV URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text>.

41. Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Шкільний автобус»: постанова Кабінету Міністрів України від 16 січня 2003 р. № 31. URL: <https://surl.li/emhiix>.

42. Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 12 грудня 2019 № 1551. URL: <https://surl.li/bzzare>.

43. Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 13 липня 2023 р. № 426. URL: <https://surl.li/fayiul>.

44. Про затвердження Положення про Міністерство освіти і науки України: постанова Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014 р. № 630. URL: <https://surl.li/pzsreb>.

45. Про затвердження Положення про опорний заклад освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 19 червня 2019 р. № 532 (у редакції Постанови КМУ № 56 від 27.01.2021). URL: <https://surl.li/klptmw>.

46. Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 1 серпня 2018 № 831. URL: <https://surl.lu/envozm>.

47. Про затвердження Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства охорони здоров'я України від 25 вересня 2020 р. № 2205. URL: <https://surli.cc/zcbfow>.

48. Про затвердження формули розподілу освітньої субвенції між місцевими бюджетами: постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 р. № 1088. URL: <https://surl.lu/tfqqam>.

49. Про місцеве самоврядування в Україні: Закон України від 21 травня 1997 р. № 280/97-ВР. Відомості Верховної Ради України. 1997. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-вр>.

50. Про освіту: Закон України від 23 травня 1991 року № 1060-XII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>.

51. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

52. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січня 2020 року № 463-IX URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.

53. Про реалізацію експериментального проєкту щодо запровадження дуальної форми здобуття вищої освіти у сфері фізичної терапії та ерготерапії: постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2024 № 981. URL: <https://surl.li/hxrvac>.

54. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>.

55. Проблеми інклюзивно-ресурсних центрів та пропозиції щодо їх розв'язання. Освітній омбудсмен України. 2024. URL: <https://surl.li/jahhyo>.

56. Публічний звіт Голови ДСЯО за 2024 рік. Державна служба якості освіти України. URL: <https://surl.li/ifoszk>.

57. Реалізація концепції «нова українська школа» у регіональних закладах післядипломної педагогічної освіти за 2020 – 2021 роки: інф.-методичний збірник. / За заг.ред. Клясен Н. Л., Т. 1. Київ: ДНУ «ІМЗО». 2022. 347 с.

58. Результати інституційних аудитів закладів освіти у 2024 році. Державна служба якості освіти України. URL: <https://surl.li/xqtewt>.

59. Реформа децентралізації. Кабінет Міністрів України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/reformi/efektivne-vryaduvannya/reforma-decentralizaciyi>^o.

60. Розподіл освітньої субвенції 2024 та 2023: що змінилося. Єдина освітня платформа. URL: <https://eo.gov.ua/rozpodil-osvitnoi-subventsii-2024-ta-2023-shcho-zminylosia/2024/03/11/>.

61. Розпорядження Міністра освіти Республіки Польща від 18 грудня 2024 року про порядок розподілу загальної суми освітніх потреб між органами

місцевого самоврядування у 2025 році. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. 2024. № 1930. URL: <https://surl.lu/oozpol>.

62. Розрахунок обсягу освітньої субвенції на 2023 рік. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surl.li/oxbqqj>.

63. Розрахунок обсягу освітньої субвенції на 2024 рік. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surli.cc/tchaqm>.

64. Скільки вчителі заробляють в Україні та інших європейських державах. Слово і Діло. 2021. URL: <https://surli.cc/orgcxr>.

65. Типові недоліки в діяльності місцевих органів управління освітою у 2024 році. Державна служба якості освіти України. 2024. URL: <https://sqe.gov.ua/analiz-oms-2024/>.

66. У 2024 році видатки на освіту становили 348,4 млрд гривень. Міністерство фінансів України. URL: <https://surl.lu/yizcoo>.

67. Удод О. А. Середня освіта в Україні. Загальна середня освіта в Україні (1991 –2020). Енциклопедія історії України: Додатковий том. Кн. 1: А–Я. Інститут історії України. Київ: В-во «Наукова думка», 2021. 773 с.

68. Уряд затвердив розподіл субвенції на облаштування 60 укриттів у школах. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surl.li/ojdnyc>.

69. Уряд розподілив між громадами освітню субвенцію на 2023 рік та вніс зміни до формули та алгоритму. Асоціація міст України. URL: <https://surl.li/jjxuiv>.

70. Фінансування шкіл із малою кількістю учнів: роз'яснення. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surl.li/cqpyei>.

71. Формування оптимальної мережі закладів загальної середньої освіти: аналітичний огляд. Державна служба якості освіти України. URL: <https://surl.li/yxbgna>.

72. Чому одні громади на Буковині можуть ремонтувати дороги, а інші – ні. Пояснення про бюджет громад. Суспільне Новини. URL: <https://surli.cc/vywskw>.

73. Administration and governance at central and / or regional level. Eurydice – European Union. URL: <https://surl.li/hhmzlj>.
74. Centre for School Leadership Ireland. Centre for School Leadership. URL: <https://www.cslireland.ie/>.
75. Charte des pratiques de pilotage en EPLE. Bulletin officiel de l'Éducation nationale. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. 2021. Hebdo 31. URL: <https://surl.li/wjdhmo>.
76. Chung J. Research-informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: the example of Finland. *London Review of Education*. 2023. Vol. 21(1). 13 p. <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.13>.
77. Country Policy Development Support: Synthesis Report Lithuania. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Odense, Denmark. 2025. 22 p. URL: <https://surl.li/qrrime>.
78. Education Policy Outlook in Estonia. OECD. 2020. URL: <https://surl.li/jgrxxr>.
79. Eurydice. Lithuania – Overview. Eurydice – European Union. URL: <https://surl.li/qwhugr>.
80. Federal Ministry for Economic Affairs and Climate Action. Dual vocational training in Germany. Make-it-in-Germany.com. URL: <https://surl.li/ridymf>.
81. Federal Ministry of Labour and Economy. Apprenticeship system – Dual vocational education and training in Austria. Vienna: BMAW, 2023. 57 p.
82. Fridolfsson J., Rathmann K., García-Moya I., Inchley J., Torsheim T., Furstova J., Currie C. 12-Year Trends in Active School Transport across Four European Countries – Findings from the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18(4). 2118. URL: <https://surl.li/ihlizh>.
83. Haataja E. S. H., Tolvanen A., Vilppu H., Kallio M., Peltonen J., Metsäpelto R.-L. Measuring higher-order cognitive skills with multiple choice questions: potentials and pitfalls of Finnish teacher education entrance. *Teaching*

and Teacher Education. 2023. Vol. 122. Article 103943. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103943.

84. Higher education funding – Latvia Eurydice. Eurydice – European Union. URL: <https://surl.li/phzitb>.

85. Jak będzie dzielona subwencja oświatowa w 2022 r. Jest projekt rozporządzenia MEiN. Samorząd PAP. 2021. URL: <https://surl.li/rhpkqa>.

86. Köster F., Shewbridge C., Krämer C. Promoting Education Decision Makers' Use of Evidence in Austria. Educational Research and Innovation. OECD Publishing, Paris. 2020. <https://doi.org/10.1787/0ac0181e-en>.

87. Les régions académiques, académies et services départementaux de l'Éducation nationale. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. URL: <https://surl.li/sxgisx>.

88. Pre-school, basic and secondary education. Ministry of Education and Research of Estonia. URL: <https://surl.li/bitmur>.

89. School Management System e-klase (Latvia). Interoperable Europe. URL: <https://surl.li/thpupz>.

90. Scolarité services: un accès unique pour toutes les démarches scolaires. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. URL: <https://surl.li/qpcgmh>.

91. Stanková, Michaela. Duální systém vzdělávání – spolupráce školy se sociálními partnery: bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. 59 s. URL: <https://surl.li/jnqboy>.

92. Studies and statistics on education in France and in Europe. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. URL: <https://surl.li/mpulfp>.

93. The Structure of the European Education Systems 2022/23: Schematic Diagrams. Eurydice. Brussels: European Commission. 2022. URL: <https://surl.li/meuxpo>.

94. Transforming General Upper Secondary Education in Ukraine: Insights from International Experiences, OECD. 2025. URL: <https://surli.cc/aoafvw>.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено аналіз європейського досвіду публічного управління загальною середньою освітою, зокрема моделей, механізмів та інституційних практик, з метою наукового обґрунтування можливостей їх адаптації до українського контексту в умовах євроінтеграції. На основі узагальнення сучасних наукових підходів визначено провідні напрями досліджень цієї проблеми, серед яких ключовими є децентралізація управління освітою, автономія закладів освіти, інклюзивне навчання, цифровізація освітніх процесів та запровадження державно-громадських механізмів управління. Проаналізовано типові моделі управління освітою, що функціонують у країнах Європейського Союзу: англосаксонську, німецько-австрійську, французьку та скандинавську. Встановлено, що українська модель публічного управління загальною середньою освітою має гібридний характер та формується через запозичення окремих елементів різних європейських моделей без єдиної концептуальної основи, що суттєво ускладнює процес системних реформ. Виявлено недостатню увагу науковців до питання впровадження дуальної освіти на рівні закладів загальної середньої освіти, а також нестачу емпіричних досліджень щодо економічної ефективності освітніх реформ та їх впливу на соціальну справедливість і рівність доступу до освіти.

На основі аналізу теоретико-методологічних підходів уточнено категоріально-понятійний апарат дослідження. Запропоновано авторське визначення поняття «реформування публічного управління загальною середньою освітою» як комплексного процесу інституційно-організаційних змін, спрямованих на оновлення моделей управління, механізмів фінансування, нормативно-правового регулювання та цифрової взаємодії між державними, громадськими та освітніми суб'єктами з метою підвищення якості, доступності, інклюзивності та ефективності освітньої системи. Доведено, що найбільш відповідною сучасним викликам є модель саме

публічного управління освітою, яка базується на принципах прозорості, участі громади, адаптивності й партнерства. Обґрунтовано, що ефективність реалізації реформ вимагає нормативного оновлення, зокрема з урахуванням цінностей сталого розвитку, рівності доступу до якісної освіти та цифровізації освітніх процесів.

У рамках системного правового аналізу виявлено низку невідповідностей між національним освітнім законодавством та європейськими освітніми стандартами (EQF, ESG, рекомендаціями Стратегії «Європа 2020» та Ціллю сталого розвитку № 4 ООН). На основі цього запропоновано конкретні зміни й доповнення до статей 19, 22, 25, 26, 59 та 70 Законів України «Про освіту» та статей 13, 38 «Про повну загальну середню освіту». Зокрема, обґрунтовано доцільність впровадження цифрових індикаторів результативності освіти, механізмів моніторингу якості через незалежні зовнішні аудити за стандартами ESG, інтеграції положень Європейської рамки кваліфікацій (EQF) до кваліфікаційних вимог для педагогів, а також посилення норм щодо фінансування та кадрового забезпечення інклюзивного навчання. Виявлено три системні прогалини у чинному нормативному забезпеченні освітніх реформ: недостатнє закріплення нормативних основ цифрової трансформації навчального процесу, відсутність чітких механізмів взаємодії між різними рівнями управління освітою та формалізм у процесах професійного розвитку педагогів. Запропоновано авторські рекомендації щодо їх вирішення, зокрема через удосконалення законодавства, формування єдиної цифрової платформи управління освітою, створення інституційних механізмів моніторингу та оцінки управлінських рішень, а також впровадження європейських стандартів підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Розроблено структуровану типологію чотирьох базових моделей – централізованої, децентралізованої, державно-громадської та ринкової – із виокремленням їхніх функціональних характеристик, переваг та недоліків. У межах кожної моделі визначено типові особливості управлінських структур,

ролі держави та місцевих органів, а також механізмів фінансування, участі громадськості та забезпечення якості освіти. На основі узагальнення емпіричних прикладів із Франції, Італії, Люксембургу, Німеччини, Іспанії, Норвегії, Данії, Фінляндії, Великої Британії та інших країн, проведено порівняльний SWOT-аналіз ефективності кожної моделі. Виявлено структурні сильні сторони (єдність стандартів, гнучкість, демократичність, ефективність) та потенційні ризики (бюрократія, нерівність, конфліктність, комерціалізація). Аналіз адаптовано до потреб українського контексту шляхом формування практичних рекомендацій для модернізації національної системи управління освітою – сформульовано вісім стратегічних напрямів адаптації європейського досвіду до системи публічного управління загальною середньою освітою в Україні, що можуть бути інтегровані у національну освітню політику. Зокрема, обґрунтовано доцільність інституалізації змішаної моделі управління, яка поєднує гнучкість, особливості територій (ОМС) і адаптивність децентралізованих підходів із централізованими гарантіями рівного доступу до якісної освіти. В рамках посилення участі громадянського суспільства запропоновано запровадити наглядово-консультативні органи в системі ЗСО (зокрема, шкільні та піклувальні ради) за зразком Фінляндії та Канади. Окрему увагу приділено реформі педагогічної освіти: запропоновано впровадження магістерського рівня як обов'язкового для вчителя, запровадження конкурсного вступу до ЗВО, гнучких програм підвищення кваліфікації, а також стимулювання роботи педагогів у складних умовах (віддалені громади, громади, що постраждали від бойових дій). Розроблено підходи до створення типових моделей управління школами з урахуванням особливостей сільських та міських громад. У сфері забезпечення якості освіти запропоновано національний моніторинг, інтегрований з міжнародними стандартами (PISA, ESG) та цифровими інструментами самооцінювання на зразок платформи SELFIE. З урахуванням досвіду Швеції, Іспанії та Франції обґрунтовано потребу у впровадженні гнучких освітніх програм, орієнтованих на ветеранів, внутрішньо переміщених осіб та інші соціально вразливі групи,

що потребують додаткової підтримки та адаптивних підходів до навчання. Запропоновано впровадження формульного фінансування з урахуванням соціального індексу вразливості шкіл, як це реалізовано у Великій Британії, із включенням компенсаційних механізмів (доплати за учнів із низькими навчальними досягненнями). На основі аналізу моделі інституційної відповідальності, яка базується на практиці Сінгапуру, обґрунтовано необхідність формування чітких національних цілей у сфері освіти, їх ресурсного забезпечення та запровадження механізмів підзвітності кожного закладу освіти за досягнуті результати.

Узагальнено доречні напрями імплементації європейського досвіду у вигляді порівняльної таблиці з визначенням країн-референтів, тематичних блоків реформ і конкретних практик, рекомендованих для впровадження. Серед них – автономія шкіл (Фінляндія, Канада), сертифікація педагогів і механізми підвищення професійного рівня (Сінгапур), формульне фінансування з урахуванням соціального контексту (Велика Британія), розвиток шкільного самоврядування (Швейцарія, Данія), а також системний цифровий моніторинг якості освіти (Франція, Норвегія, OECD).

Здійснено порівняльний аналіз досвіду реформування системи публічного управління загальною середньою освітою у країнах ЄС-15, виокремлено ключові тенденції європейських освітніх трансформацій: акцент на децентралізацію, інституційну автономію шкіл, зовнішнє оцінювання якості освіти та цифровізацію освітнього процесу. Доведено, що основним загальноєвропейським контекстом реформ стали впровадження стратегій і програм Erasmus+, EQF, PISA, а також імплементація принципів нової публічної управлінської парадигми (New Public Management). Проаналізовано національні моделі управління освітою, інституційні трансформації та механізми оцінювання, зокрема: – в Австрії охарактеризовано перехід до кластерної моделі (Schulcluster), що забезпечує горизонтальну інтеграцію шкіл і розширення повноважень директорів; – у Бельгії встановлено вплив федералізованого поділу на різні освітні пріоритети у громадах, а також

виокремлено проблему відсутності загальнонаціональних стандартів; – у Данії визначено успішну реалізацію муніципальної моделі управління з таксометричним фінансуванням і цифровими платформами Aula та Lestio; – у Фінляндії досліджено модель без зовнішнього тестування, з високим рівнем автономії вчителя та магістерською підготовкою як базовим стандартом для педагогів; – у Франції проаналізовано переважання централізованої моделі з обмеженою автономією шкіл і значним впливом профспілок; – у Німеччині акцент зроблено на освітньому моніторингу, локальних платформах та дуальній моделі профільної підготовки; – у Греції проаналізовано передачу повноважень регіонам у межах реформи «План Каллікратіс», з виявленням бар'єрів політичної нестабільності; – в Ірландії розкрито ефективність міжпредметних реформ, залучення батьків до шкільних рад та підтримки інтеграції мігрантів; – у Люксембурзі описано інтеграцію освіти з молодіжною політикою та соціальним захистом, роль ONQS у забезпеченні якості; – в Італії досліджено модель чергування навчання та практики (*alternanza scuola-lavoro*) в межах реформи *La Buona Scuola*, із зазначенням регіональних диспропорцій; – у Нідерландах вивчено автономію закладів, підкріплену відкритими рейтингами й жорсткою підзвітністю; – у Португалії виокремлено ефективність контрактної автономії як механізму зменшення відсіву; – в Іспанії – складну трирівневу модель управління з потужним сегментом *Concertadas* і проблемою єдності освітнього простору; – у Швеції – максимальну децентралізацію з моделюванням фінансування за принципом «гроші за учнем» та актуалізацію ризиків освітньої нерівності; – у Великій Британії – функціонування академій і мультиакадемічних трастів (MATs) із високим рівнем автономії та інспекційною оцінкою Ofsted, що водночас супроводжуються викликами фінансової сталості. Узагальнено низку результативних підходів: кластеризація (Австрія), контрактна автономія (Португалія), мультиакадемічні трасти (Велика Британія), довіра до вчителя (Фінляндія), а також визначено ключові виклики – регіональну нерівність, перевантаження шкіл функціями, падіння результатів PISA, опір реформам з

боку профспілок. Сформульовано практичні рекомендації для України щодо делегування автономії школам із забезпеченням їх інституційної підзвітності, впровадження інституційної оцінки як механізму розвитку, а не лише контролю, а також збереження балансу між централізованою політикою та гнучкою автономією громад.

Проаналізовано витоки централізованої освітньої моделі СРСР та її вплив на трансформаційні процеси в пострадянських країнах: Естонії, Польщі, Чехії, Литві, Латвії, Словаччині, Словенії, Хорватії, Болгарії, Румунії та Угорщині. Виокремлено роль міжнародних організацій (OECD, Світовий банк, ETF) у формуванні стратегій реформ, зокрема під впливом програм PISA, інструментів цифрової трансформації, агенцій оцінювання якості (ARACIP, skolvadiba.lv), впровадження управлінської автономії директорів та громадської участі. Сформовано типологію викликів, характерних для більшості пострадянських держав: нерівномірність впровадження реформ, кадрова неспроможність органів місцевого самоврядування, опір з боку профспілок, ризики рецентралізації. Водночас, виокремлено успішні кейси: запровадження незалежного зовнішнього оцінювання (ARACIP), поетапна передача повноважень на місця (Польща, Чехія), інвестиції у цифрову інфраструктуру (Естонія, Словенія), підвищення професійної компетентності керівників (Хорватія, Словенія). Проведено порівняльний аналіз результатів країн-реформаторів у дослідженнях PISA 2018 та 2022 років, з виявленням залежності між типом управлінської моделі, реформами в освіті та досягненнями учнів. Пояснено динаміку погіршення українських результатів у PISA-2022 у зв'язку з повномасштабною війною та нестабільністю освітнього процесу. У додатку до дисертації узагальнено результати у вигляді порівняльної таблиці, яка охоплює характеристики моделей управління, джерела фінансування, механізми підзвітності, форми громадської участі та цифрові рішення, що дозволяє використовувати її як орієнтир для стратегічного планування освітніх реформ в Україні.

Проведено дослідження трансформації загальної середньої освіти в Україні з 1991 по 2024 рік у контексті публічного управління, з акцентом на поетапність реформ, інституційні зміни, виклики та адаптацію європейського досвіду. Проведено хронологічну реконструкцію розвитку освітньої системи, в межах якої виокремлено чотири ключові етапи: інституційне становлення (1991–1999), модернізація (2000–2013), децентралізація та НУШ (2014–2021), адаптація в умовах війни (2022–2024). Періодизація побудована на основі аналізу нормативно-правових актів і визначає основні напрями реформ – зокрема Закони України про освіту (1991, 2017), про повну загальну середню освіту (2020), а також стратегічні документи 2024 року. Систематизовано головні виклики, що супроводжували реформування, серед яких – хронічне недофінансування, цифрова нерівність, дефіцит кваліфікованих кадрів, застарілі підходи централізованої моделі управління, ідеологічна спадщина, репродуктивні підходи до навчання та обмежена реакція на вимоги ринку праці. Особливу увагу приділено інституційному аналізу системи управління освітою, в рамках якого побудовано трирівневу модель (центральный, регіональний, місцевий рівні), деталізовано повноваження ключових суб'єктів – МОН України, ДСЯО, департаментів освіти ОВА, територіальних громад (табл. 3.1). Проаналізовано основні реформи системи ЗСО: запровадження зовнішнього незалежного оцінювання (2008), профільного навчання (2003), а також концепції «Нова українська школа» (з 2017 року). Окремо розкрито механізми профілізації, структуру освітньої системи до 2027 року, умови створення ліцеїв, кадрові вимоги та роль опорних шкіл у сільських громадах. Висвітлено специфіку функціонування освіти в умовах війни – проаналізовано статистику щодо цифровізації, доступу до навчання ВПО, безпеки в укриттях, психологічних викликів та необхідності відновлення інфраструктури. Вивчено роль європейського досвіду в контексті реформи освіти, зокрема програм Erasmus+, досліджень OECD, звітів Eurydice, практик підвищення професійної компетентності, автономізації, реформ оцінювання та цифровізації, запозичених з досвіду Естонії, Польщі, Франції, Німеччини, Швеції.

Обґрунтовано прогрес і водночас недоліки освітніх трансформацій в Україні: з одного боку – просування у стандартизації, інституційній структурі, доступності освіти; з іншого – фрагментарність впровадження змін, слабка підготовка на місцях, часті коригування політичних рішень.

Проведено аналіз актуальних проблем публічного управління загальною середньою освітою в Україні, з урахуванням шести ключових вимірів: інституційного, фінансового, кадрового, цифрового, інфраструктурного та соціального. Виокремлено дев'ять системних проблем. Фінансові виклики, пов'язані з недосконалістю формули освітньої субвенції, дефіцитом коштів на рівні 8,5 млрд грн у 715 територіальних громадах, дискримінаційним впливом формульного підходу на малокомплектні школи та нерівномірністю фінансового навантаження між громадами. Систематизовано динаміку видатків на загальну середню освіту за 2020–2024 роки (табл. 3.2; 3.3) як на загальнодержавному рівні, так і в межах Дніпропетровщини. Встановлено тенденцію до скорочення кількості закладів, зростання частки дистанційного навчання, проблеми транспортної доступності (особливо в сільських громадах) (табл. 3.4, 3.5), а також зношеність інфраструктури та ризику для безпеки учасників освітнього процесу. Досліджено стан інклюзивної освіти: охоплення субвенцією, кількість дітей з особливими освітніми потребами, мережу інклюзивно-ресурсних центрів та ресурсних кімнат. Виявлено суттєві кадрові, матеріально-технічні та управлінські прогалини у реалізації державної політики інклюзії, зокрема невідповідність нормативних вимог реальним можливостям громад. Надано оцінку впровадження реформи «Нова українська школа», із врахуванням регіональних диспропорцій, цифрової нерівності, обмеженості ресурсного забезпечення та кадрових проблем. На основі аналізу динаміки результатів ЗНО/НМТ за 2021–2024 роки, а також конкурсних балів вступу до закладів вищої освіти м. Дніпра (табл. 3.6, 3.7) зроблено висновки щодо зниження результативності та необхідності коригування підходів до реформи. Систематизовано чинну правову базу в рамках дуальної освіти, проаналізовано результати пілотних проєктів у

системах ЗВО і ПТО, виявлено відсутність адаптованої моделі дуальної освіти на рівні ЗЗСО. Наведено приклади регіональних ініціатив у Дніпропетровській області, проаналізовано організаційні та кадрові бар'єри, що заважають масштабному впровадженню дуальних підходів у старшій школі. Виявлено розмитість функціональних повноважень між МОН, ДСЯО, органами місцевого самоврядування та керівниками шкіл, низьку ефективність ВСЗЯО, відсутність незалежного моніторингу управлінських рішень, формалізацію процедур оцінювання та нестачу прозорих механізмів відповідальності. Розкрито виклики цифрової трансформації системи управління загальною середньою освітою, досліджено рівень цифрової компетентності управлінців, охоплення ключовими інформаційними системами (ЄДЕБО, ІСУО, АІКОМ), а також ідентифіковано системні технічні, організаційні та кадрові бар'єри, що обмежують використання цифрових інструментів у прийнятті стратегічних управлінських рішень.

Сформовано низку конкретних нормативно-політичних пропозицій, які можуть бути інтегровані в національну систему освіти через оновлення бюджетних, інституційних, кадрових та цифрових механізмів. Зокрема, запропоновано механізм удосконалення фінансової підтримки малокомплектних шкіл шляхом адаптації польської формули освітньої субвенції (*subwencja oświatowa*) через використання вагових коефіцієнтів ($W = 1,6$ для шкіл з <25 учнями; $W = 1,3$ для 25–44 учнів; $W = 1,0$ – базовий). Обґрунтовано доцільність створення резервного фонду для шкіл із малим контингентом учнів за аналогією з *rezerwa subwencji*, а також необхідність автоматизації розрахунків через систему АІКОМ. Запропоновано ініціативу щодо модернізації нормативного регулювання діяльності опорних закладів освіти, зокрема, встановлення інфраструктурного мінімуму, типової номенклатури оснащення шкіл відповідно до національного освітнього простору (НОП) та обмеження максимальної тривалості маршруту до опорного закладу (≤ 60 хвилин пішки) на основі практик європейських країн. Додатково розроблено концепт індексу інфраструктурної спроможності

територій, який дозволить здійснювати адресне фінансування шкільної мережі, реконструкцій та створення освітніх хабів за досвідом Естонії, Латвії, Литви. Проаналізовано моделі розподілу управлінських функцій у Німеччині, Австрії, Франції та обґрунтовано потребу в створенні єдиного електронного аналітичного порталу на основі інтеграції даних ЄДЕБО, ІСУО, АІКОМ. Запропоновано уніфікацію звітності директорів шкіл і щорічне підписання міжінституційних угод про розподіл повноважень на різних рівнях управління. У сфері кадрової політики запропоновано комплексний пакет рішень, зокрема: створення програми підготовки керівників шкіл за аналогом Centre for School Leadership (Ірландія); впровадження зовнішньої сертифікації директорів із залученням ДСЯО; перехід на магістерську модель підготовки вчителів; запровадження трирічних індивідуальних планів професійного зростання педагогів; розвиток менторства й горизонтальних мереж у шкільному середовищі. Розроблено авторську структурно-функціональну модель дуальної освіти на рівні ЗЗСО Дніпропетровської області. Запропоновано пілотування у 15 ліцеях із залученням підприємств, університетів і місцевого самоврядування. Передбачено укладання тристоронніх угод (ЗЗСО–ЗВО–ОМС), створення регіональної платформи профорієнтації, запуск нових інженерно-прикладних курсів та впровадження менторських програм. Модель підкріплено прогнозними показниками ефективності до 2030 року (табл. 3.11) та супроводжено SWOT-аналізом ризиків і можливостей упровадження. Виокремлено актуальність підвищення мотивації до навчання шляхом повернення вимог щодо врахування середнього балу атестата при вступі. В рамках удосконалення інклюзивної освіти запропоновано внести зміни до статей 19, 22, 55 Закону України «Про освіту» з метою посилення відповідальності засновників за реалізацію інклюзивної політики, запровадити зовнішній моніторинг діяльності ІРЦ та забезпечити ефективний перерозподіл субвенції на інклюзивну складову освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту (АІКОМ). Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surl.li/qvtfql>.
2. Адобаш В. В. Модернізація навчального процесу в умовах реформування шкільної освіти в 1985–1991 роках. *Етнічна історія народів Європи*. 2024. № 72. С. 105–111.
3. Аналіз потреб у місцевій статистиці. Проєкт USAID «ГОВЕРЛА». 2023. URL: <https://surl.li/caahxq>.
4. Аналітичний звіт за підсумками інституційних аудитів ЗЗСО у 2024 році. Державна служба якості освіти України. URL: <https://surl.li/wgwugt>.
5. Андреев А. В. Сфера освіти як об'єкт публічного адміністрування. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2015. № 3. С. 146–151.
6. Андрійчук Н. М., Динович А. В. Сучасна система освіти Скандинавських країн у контексті інклюзивного підходу. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 2. С. 112–121. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-16>.
7. Аніщенко О. В. та ін. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія (До 30-річчя незалежності України). 2021. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726223>°.
8. Бабак С. Ефективність використання субвенції на здійснення заходів із забезпечення викладання навчального предмету «Захист України» жаклива. URL: <https://surl.li/rqepvb>.
9. Баштанник В. В. Кудрявцева М. В. Реформа децентралізації як сучасний концепт державотворення. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2020. № 2. С. 17–24.
10. Баштанник В. В. Організаційні засади формування інтегрованих систем публічного управління як основи процесу реформування державного

управління. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2020. № 1. С. 5–12.

11. Баштанник В. В., Рагімов Ф. В. Еволюція інститутів публічного управління в контексті загальноєвропейського політичного тренду. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2019. Вип. 3. С. 28–34.

12. Березівська Л. Д. Реформування загальної середньої освіти в Радянській Україні в умовах авторитарного суспільства (1931–1991): історіографія та джерела. *Науково-педагогічні студії*. 2019. №. 3. С. 9–33.

13. Березівська Л. Д. Реформування загальної середньої освіти в Україні у XX столітті крізь призму джерелознавства: науково-допоміжний бібліографічний показник. ТОВ Твори, 2019. 251 с.

14. Березівська Л. Д. Реформування змісту загальної середньої освіти в незалежній Україні в напрямі національної самоідентифікації (1991–2002 роки): історико-джерелознавчий аспект. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 33(2). С. 9–15.

15. Березівська Л. Реформування шкільної освіти України в умовах державотворення (початок 90-х років XX ст.). *Молодь і ринок*. 2011. № 6. С. 17–21.

16. Белова В. В. Система управління середньою освітою в Англії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2021. 238 с.

17. Белова Л. О., Бульба В. Г., Поступна О. В. Стан і проблеми здійснення управління якістю освіти та освітньої діяльності в Україні: експертне оцінювання. *Теорія та практика державного управління: зб. наук. пр.* Харків: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2018. № 2(61). С. 8–18.

18. Бирка М. Ф. Реформування сучасної загальної середньої освіти: основні акценти і концепти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 82. С. 91–98.

19. Божинський В. С. Державне регулювання загальної середньої освіти в Україні як складова євроінтеграційного процесу. *Освітня аналітика України: загальна середня освіта*. 2024. № 6(32). С. 93–106.
20. Бородін Є.. Запровадження єдиної інформаційної системи в контексті реформування публічного управління соціальною сферою. *Аспекти публічного управління*. 2021. №9 (1). С. 5 – 10. <https://doi.org/10.15421/152151>
21. Бульба В. Г., Поступна О. В. Підготовка магістрів публічного управління та адміністрування: питання підвищення ефективності. *Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. пр.* Харків: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2016. Вип. 1(49). С. 143–148.
22. Бурдяк В. І. Особливості діяльності уряду Болгарії в процесі реалізації євроінтеграційного курсу країни. *Політикус: наук. журнал*. 2024. № 2. С. 22–28.
23. Бурховецька Г. В. Децентралізація управління шкільною освітою. *Зб. наук. пр. Донецького державного університету управління. Сер.: Державне управління*. 2014. Т. 15. Вип. 291. С. 287–297.
24. Бучинська О., Давліканова О., Іщенко Т., Лирик І., Чайковська А., Яшкіна О. Аналітичний звіт за результатами третього року пілотного проекту, що реалізується відповідно до Наказу МОН України від 15.10.2019 № 1296 «Щодо запровадження пілотного проекту в закладах фахової передвищої та вищої освіти з підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти». Київ: ТОВ «Вістка», 2022. 100 с. URL: <https://surl.li/uiiviyy>.
25. Бюджетний кодекс України: Закон України від 8 липня 2010 р. № 2456-VI. Відомості Верховної Ради України. 2010. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2456-17#Text>.
26. В Україні 715 муніципалітетів відчують дефіцит освітньої субвенції – АМУ. Укрінформ. URL: <https://surl.li/hghldv>.
27. Василь Кремень: «Біла книга національної освіти України – перший крок до започаткування традиції періодичного моніторингу, прогнозування тенденцій і проектування практичних заходів у контексті реформування

вітчизняної сфери освіти»: інтерв'ю для «РШ» / підгот. А. Пугач. *Рідна школа*. 2009. № 11. С. 3–6.

28. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія й сучасність : моногр. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 340 с.

29. Василюк А., Ляшенко Л. Нові підходи до планування і реформування освіти (зарубіжний досвід). *Освіта і управління*. 2002. Т. 4. № 1. С. 59–68.

30. Венцель В., Герасимчук І. Як виконувалися місцеві бюджети у 2020 році – експертний аналіз. Децентралізація. 16 лютого 2021. URL: <https://decentralization.ua/news/13249>.

31. Виконання доходів місцевих бюджетів. Міністерство фінансів України. 2025. URL: <https://surl.li/iictyp>.

32. Візія майбутнього освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/viziya>.

33. Війна та освіта: два роки повномасштабного вторгнення. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2024. 40 с. URL: <https://surl.lu/hkpiggg>.

34. Вознюк В. С. Нові підходи до управління школою за умов реформування освітньої галузі. *Педагогічний пошук*. 2018. № 2. С. 11–15.

35. Вознюк Л., Мартиненко О. Особливості управління інноваційними процесами в умовах реформування шкільної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 1. С. 12–16.

36. Вольська О. М. Публічне управління як системне явище в сучасному суспільстві. *Таврійський науковий вісник. Сер.: Економіка*. 2020. № 3. С. 15–20.

37. Вороніна М. А. Законодавство про освіту та вищу освіту: колізії між окремими актами тлумачення у правозастосовній практиці. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. № 2(5). С. 75–81.

38. Гавриленко К. М., Юхно І. В., Баштанник В. В. Формування адміністративного простору реалізації публічно-управлінської діяльності в

умовах конституційних змін в Україні. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. № 2. С. 7–12.

39. Гаєвська Л. А., Шульга Н. Д. Досвід Європейського Союзу щодо формування й реалізації освітньої політики як головного важеля соціально-економічного розвитку країн. *Вісник післядипломної освіти. Сер.: Управління та адміністрування*. 2017. Вип. 4–5. С. 9–22.

40. Галів М. Освітня політика в Хорватії (кінець XX–початок XXI ст.): стратегія післявоєнної відбудови і європейського розвитку. *Українські історичні студії*. 2024. С. 147–159.

41. Ганущин С. Перспективи реформи публічного управління у контексті сучасних демократичних трансформацій. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Сер.: Політичні науки та публічне управління*. 2022. № 3(63). С. 13–18.

42. Гапон В. В., Барабаш О. А., Читаєва К. Г. Вплив євроінтеграційних процесів на перспективи реформування фінансової системи у сфері загальної середньої освіти України. *Освітня аналітика України*. 2022. № 4. С. 98–117.

43. Гаращук К. В. Значення британського досвіду структурного реформування системи загальної середньої освіти для українського шкільництва. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. № 3. С. 67–72.

44. Глушко О. З. Інтеграція загальної середньої освіти України в європейський освітній простір: законодавчий вимір. *Діалог культур у Європейському освітньому просторі : зб. матеріалів IX міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 10 травня 2024 р. Київський національний університет технологій та дизайну*, 2024. С. 180–182.

45. Глушко О. Стратегічний та законодавчий рівні реформування змісту шкільної освіти на компетентнісних засадах у країнах ЄС. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 45–58.

46. Горішна Н. М. Інклюзивна освіта: підходи до розуміння та виклики розвитку. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2020. Т. 162. № 6. С. 23–29.
47. Гребя І., Леврінц М. Міжнародний досвід реалізації інклюзивної освіти на прикладі країн Європи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2022. № 29. С. 81–86. <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264259>
48. Гречка Я. Р. Самоврядування в навчальних закладах Польщі як важливий компонент державно-громадського управління. *Державне управління та місцеве самоврядування: наук. вісн.* 2008. Вип. 4(6). С. 294–303.
49. Гриневич Л. Концептуальні ідеї реформи «Нова українська школа» у світлі української педагогічної думки. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 98–111.
50. Де вчитись українським дітям: за останні 4 роки закрилися 2 114 шкіл. Education.ua. URL: <https://surl.li/bktrle>.
51. Денисюк О. Я., Титаренко Н. В. Ризики та виклики реформування загальної середньої освіти (НУШ). *Освітня аналітика України*. 2021. № 4. С. 76–88.
52. Деревянко Т. Реформування загальної середньої освіти в зарубіжних країнах другої половини XX ст. – початку XXI ст. на сторінках періодичних видань. *Науково-педагогічні студії*. 2024, № 3(3). С. 56–64. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2019-3-56-64>
53. Державна казначейська служба України. Річні звіти про виконання державного бюджету. URL: <https://www.treasury.gov.ua>.
54. Державна служба статистики України. Освіта: статистичний збірник. URL: <https://surl.li/dtvnrm>.
55. Дефіцит освітньої субвенції у 2024 році очікують у розмірі 19 млрд грн. URL: <https://surl.lu/hjqjla>.
56. Дехтярьова І. О. Децентралізація та демократизація управління вищою освітою у Чеській Республіці. *Актуальні проблеми державного управління*. 2015. № 2. С. 184–192.

57. Деякі питання Державної служби якості освіти України: постанова Кабінету Міністрів України від 14 березня 2018 р. № 168. URL: <https://surl.li/tgisyo>.

58. Джурило А. П. Актуальні проблеми управління освітніми системами у зарубіжжі: централізація і децентралізація. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4. С. 170–178.

59. Джурило А. П. Національний вимір трансформацій шкільної освіти. *Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї* / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ, 2021. С. 58–110.

60. Джурило А. П., Глушко О. З., Локшина О. І., Маріуц І. О., Тименко М. М., Шпарик О. М. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США : монографія. Київ : ТОВ Конві Прінт, 2018. 192 с.

61. Дослідження якості інклюзивної освіти: аналітичний звіт. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2021. 72 с. URL: <https://surl.li/gqrahq>.

62. Дуальна освіта в ДТЕК: 52 студенти продовжують кар'єру в компанії. ДТЕК Дніпровські електромережі. 2024. URL: <https://surl.li/woeggu>.

63. Дуальна освіта: офіційний вебсайт. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surl.li/pmtqvd>.

64. Дьоміна І. О. Державно-приватне партнерство як механізм розвитку сфери освіти в Україні в умовах децентралізації та глобалізації. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Сер.: Державне управління*. 2021. Т. 32. № 71. С. 52–58.

65. Єрмоленко А. Концепт раціональності в соціології Макса Вебера та його вплив на сучасні соціальні науки. *Філософська думка*. 2021. № 1. С. 37–56. <https://doi.org/10.15407/fd2021.01.037>

66. Жукова І. Наукові позиції щодо сутності загальної середньої освіти. *Наукові перспективи (Naukovi perspektivi)*. 2023. № 7(37). С. 764–776.

67. Жукова І. Нормативно-правовий підхід до розгляду формування теоретичних аспектів державної політики щодо загальної середньої освіти. *Успіхи і досягнення у науці*. 2024. № 6(6). С. 81–91.
68. Заблудська І. В., Рогозян Ю. С. Досвід розбудови території Хорватії після збройного конфлікту: умови, пріоритети та інструментарій. *Economics and Law*. 2022. Т. 66. №. 3. С. 72–84.
69. Загородня А. Реформування середньої освіти в добу незалежності: система профільного навчання старшої школи. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 3. С. 17–20.
70. Засекіна Т., Тишковець М. Від «стандарту змісту» до «стандарту результатів» – концептуальні засади реформування загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 4. С. 134–141.
71. Застава І. В. Демократизація суспільства як основа демократизації влади: теоретико-методологічні підходи. *Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки*. 2020. Т. 2. № 1–18. С. 82–91. <https://doi.org/10.34142/24130060.2019.18.2.08>
72. Звіт про результати аналізу ефективності використання коштів освітньої субвенції. Рахункова палата України. 2021. URL: <https://surl.li/fewurpx°>.
73. Знайомство з освітою в Чехії. URL: http://mmkck.at.ua/publ/znajomstvo_z_osvitoju_chekhiji/1-1-0-17.
74. Зовнішнє незалежне оцінювання 2021 року: аналітичний звіт. Том 1. Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2021. 276 с. URL: <https://surl.li/fouedk>.
75. Зязюк Л. Освітня система Франції. *Рідна школа*. 2001. № 11. С. 70–74.
76. Іваницька О. Науково-освітня співпраця Європейського союзу та України. *New pedagogical thought*. 2023. Т. 113. № 1. С. 3–8.
77. Індекс цифрової трансформації регіонів України 2024. Міністерство цифрової трансформації України. Київ, 2024. 28 с. URL: <https://surl.li/abheng>.

78. Інституційні аудити 2024 року: сильні та слабкі сторони в освітній діяльності. Державна служба якості освіти України. URL: <https://surl.li/ujbdog°>.

79. Калініна Л. Науковий дискурс сучасних методологій організаційного механізму управління в сфері освіти. *Рідна школа*. 2017. № 1–2. С. 8–17.

80. Кіфоренко О. В. Галузеве спрямування поняття «публічне управління». *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. № 3. С. 42–46.

81. Кіфоренко О. Поняття публічного управління: історичний генезис. *Таврійський науковий вісник. Сер.: Публічне управління та адміністрування*. 2022. № 3. С. 30–36. <https://doi.org/10.32851/tnv-pub.2021.3.5>

82. Книшик С. І. Адаптація європейських принципів управління загальною середньою освітою в Україні. *Ефективність державного управління*. 2016. № 1–2(1). С. 69–77.

83. Книшик С. І. Становлення системи державного управління загальною середньою освітою в Україні на засадах європейських стандартів. *Державно-управлінські студії*. 2017. № 1. URL: <https://surl.li/uivtzy>.

84. Козак Т. Б. Модель системи освіти Німеччини як вагомий чинник здійснення професійної підготовки. *Збірник наукових праць Львівського національного університету ім. Івана Франка*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 2017. С. 229–233.

85. Конституція України від 28 червня 1996 року № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>.

86. Концепція державного стандарту загальної середньої освіти в Україні. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1996. № 17/18. С. 2–11.

87. Корицька О. І., Ковальчук, В. О. Трансформація загальної середньої освіти в Україні: виклики та перспективи в умовах довоєнних реформ і повномасштабного вторгнення. *Проблеми сучасних трансформацій. Сер.:*

Економіка та управління. 2025. № 17. <https://doi.org/10.54929/2786-5738-2025-17-07-01>

88. Корнієвський С. Сучасні тенденції у сфері наукових досліджень публічного управління регіональним розвитком. *Аспекти публічного управління*. 2024. Т. 12. № 1. С. 135–141.

89. Косенчук Ю. Теоретичні аспекти реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. № 37. С. 82–87.

90. Кремень В. Г. Засадничі положення державної освітянської політики. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2000. № 1. С. 6–10.

91. Кремень В. Г. Зміст освіти й дидактична стратегія. *Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми перспективи)*. Київ, 2003. С. 47–58.

92. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.

93. Кучер О. А. Міжнародний досвід упровадження дуальної освіти. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2023. № 2. С. 70–82.

94. Лалак Н. В., Граб М. В. Сучасні тенденції реформування системи освіти Норвегії. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Сер.: Педагогіка та психологія: зб. наук. пр.* / Ред. кол.: Пазюра Н. В. (гол. ред.) та ін. Мукачево: Вид-во МДУ, 2020. Вип. 1(11). С. 229–232.

95. Лахижа М. І. Децентралізація публічної адміністрації в Республіці Болгарія: теоретичні та практичні аспекти. *Аспекти публічного управління*. 2014. Т. 2. № 1–2/3–4. С. 30–35.

96. Лахижа М. І. Проблеми публічного управління модернізацією вищої освіти та науки в Польщі. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: право, публічне управління та адміністрування*. 20204. №13. <https://doi.org/10.54929/2786-5746-2024-13-02-03>

97. Легеза Є. О., Манжула А. А. Імплементация зарубіжного досвіду щодо надання публічних послуг у вітчизняне законодавство України як один із напрямків реформування освіти. *ScienceRise. Juridical Science*. 2017. № 2. С. 45–49.

98. Лобода С. Рецензія на рукопис хрестоматії «Антологія текстів з реформування змісту загальної середньої освіти в Україні (1991–2017)». *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2023. № 1. С. 184–186.

99. Локшина О. І. Стратегічні орієнтири міжнародних організацій у галузі освіти. *Український педагогічний журнал*. 2019. Т. 2. С. 5–14.

100. Локшина О. Політика Європейського союзу у галузі освіти і навчання: цілі, пріоритети, ініціативи. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 4. С. 5–17.

101. Локшина О. Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 рр., як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 5–17.

102. Локшина О. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу: роздуми для України. *Рідна школа*. 2015. № 1–2. С. 13–18.

103. Лопушинський І. П., Ковнір О. І. Європейський та світовий досвід реформування освіти в процесі децентралізації влади. *Педагогічний альманах*. 2017. № 33. С. 230–237.

104. Лопушинський І. П., Ковнір О. І. Стан та перспективи реформування освіти в умовах децентралізації влади в Україні. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електронне наукове фахове видання Херсонського національного технічного університету*. 2017. № 1. URL: <http://el-zbirn-du.at.ua/>.

105. Любченко Н. В. Інноваційна компетентність керівників закладів у контексті інноваційних проєктів щодо реформування загальної середньої освіти. *Вісник післядипломної освіти. Сер.: Педагогічні науки*. 2023. № 26. С. 179–198.

106. Максименко О. Децентралізація в освіті європейських країн: досвід Норвегії. *Український педагогічний журнал*. Київ, 2021. № 4. С. 77–87.
107. Максименко О. О. Проблема управління шкільною освітою у науковому полі Норвегії. *Український педагогічний журнал*. 2023. Т. 3. С. 37–53.
108. Марой К. та Понс Х. Реконцептуалізація траєкторій освітньої політики в глобалізованому світі: уроки багаторівневого порівняння підзвітності у Франції та Квебеку. *Порівняльна освіта*. 2021. № 57(4). С. 560–578. <https://doi.org/10.1080/03050068.2021.1981714>
109. Мартиненко Л. А. Інноваційний потенціал реформ освіти сучасної Великої Британії для України. *Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації*: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. 17 квіт. 2024 р. м. Дніпро : Дніпро, 2024. С. 37–43.
110. Мартиненко Л. А. Тенденції розвитку освіти у Великій Британії. *Actual Problems in the System of Education General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*. 2024. Р. 345–357. 10.18372/2786-5487.1.18750.
111. Марусинець М. М. Освіта Австрії: історичні акценти розвитку. *Освітній простір України*. 2018. № 14. С. 30–38.
112. Мізевич О. В., Кириченко С. І., Кириченко І. І. Стратегічні підходи органів публічного управління до запровадження освітніх траєкторій соціального підприємництва. *Освітня аналітика України*. 2024. № 3(29). С. 5–15.
113. Назаренко О. В. Проблеми сучасної системи шкільної освіти Німеччини. *Діалог культур у Європейському освітньому просторі*: зб. матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 12 трав. 2020 р. / упор. С. Є. Дворянчикова. Київ : КНУТД, 2020. С. 116–120.
114. Національний мультипредметний тест 2022 року: аналітичний звіт. Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2023. 192 с. URL: <https://surl.li/atziwv>.

115. Національний мультипредметний тест 2023 року: аналітичний звіт. Том 1. Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2023. 220 с. URL: <https://surl.li/ljqkvy>.

116. Національний мультипредметний тест 2024 року: аналітичний звіт. Український центр оцінювання якості освіти. Том 1. Київ, 2024. 248 с. URL: <https://surl.li/nijrek>.

117. Непокупна Т., Шевченко Б., Долгов В. Концепція «творчого руйнування» Й. Шумпетера як методологічна основа формування економічної політики інноваційного розвитку. *Молодий вчений: наук. журн.* 2020. № 12.1 (88.1). С. 35–38.

118. Нова українська школа. Дорожня карта реформи базової та профільної школи / Вакуленко Т., Гриневич Л., Лінник О. та ін.; за заг. ред. Л. Гриневич. К.: АКМЕ ГРУП, 2021. 48 с.

119. Новий освітній простір: Рекомендації (на 23 жовтня 2017 р.). Київ: МОН України, 2017. URL: <https://surl.li/bzrmia>.

120. Норт Д. Інституції, інституційна зміна та функціонування економік / пер. з англ. І. Дзюба. Київ : Основи, 2000. 198 с.

121. Області вже закупили понад 100 шкільних автобусів. Міністерство освіти і науки України. 2025. URL: <https://surl.li/sbekbl>.

122. Онищук І. Аналіз виконання місцевих бюджетів за 2022 рік. Децентралізація. 2 лютого 2023. URL: <https://surli.cc/hcoehe>.

123. Онищук І. Аналіз місцевих бюджетів за 2023 рік. Децентралізація. 1 березня 2024. URL: <https://surli.cc/vvzdvn>.

124. Онищук І. Аналіз місцевих бюджетів за 9 місяців 2024 року. Децентралізація. 18 грудня 2024. URL: <https://surl.li/wjgnmb>.

125. Освітній портал України. URL: <https://vstup.osvita.ua/>.

126. Особливості розподілу освітньої субвенції у 2024 році: презентація. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surli.cc/lyvxmo>.

127. Особливості системи освіти Фінляндії. URL: <https://surl.li/uukyoi>.

128. Особливості Формули розподілу освітньої субвенції у 2022 році. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surl.li/rprcee>.
129. Офіційний сайт Міністерства науки та освіти Республіки Хорватія. URL: <https://mzo.gov.hr>.
130. Оцінка фінансової спроможності територіальних громад за підсумками 2024 року. Децентралізація в Україні. URL: <https://decentralization.ua/news/19455>.
131. Пархоменко-Куцевіл О. І. Реформування системи публічного управління як основа розвитку сучасного українського суспільства. *Публічне управління та місцеве самоврядування*. 2020. № 2. С. 64–69.
132. Паховська А. П., Русіна Ю. О. Інноваційна економіка та нова теорія зростання. *Modern problems of science, education and society*. Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference. Kyiv, Ukraine. 2023. С. 1069–1072.
133. Підтримка ЄС інтеграції українських дітей і молоді в системи освіти держав-членів в умовах війни рф проти України: стратегічні орієнтири та успішні практики / О. Локшина та ін. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 3. С. 6–19.
134. Поступна О. В. Публічне управління регіональними освітніми системами в Україні : моногр. Харків : ТОВ «Оберіг», 2021. 400 с.
135. Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 16 січня 2003 р. № 31: постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2017 № 88. URL: <https://surl.li/sfhqej>.
136. Про загальну середню освіту: Закон України від 13 травня 1999 року № 651-XIV URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text>.
137. Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Шкільний автобус»: постанова Кабінету Міністрів України від 16 січня 2003 р. № 31. URL: <https://surl.li/emhiix>.

138. Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 12 грудня 2019 № 1551. URL: <https://surl.li/bzzare>.

139. Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 13 липня 2023 р. № 426. URL: <https://surl.li/fayiul>.

140. Про затвердження Положення про Міністерство освіти і науки України: постанова Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014 р. № 630. URL: <https://surl.li/pzsreb>.

141. Про затвердження Положення про опорний заклад освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 19 червня 2019 р. № 532 (у редакції Постанови КМУ № 56 від 27.01.2021). URL: <https://surl.li/klptmw>.

142. Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 1 серпня 2018 № 831. URL: <https://surl.lu/envozm>.

143. Про затвердження Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства охорони здоров'я України від 25 вересня 2020 р. № 2205. URL: <https://surli.cc/zcbfow>.

144. Про затвердження формули розподілу освітньої субвенції між місцевими бюджетами: постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 р. № 1088. URL: <https://surl.lu/tfqqam>.

145. Про місцеве самоврядування в Україні : Закон України від 21 трав. 1997 р. № 280/97-ВР: станом на 5 бер. 2025 р. URL: <https://surl.lu/tmhjtk>.

146. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 23 червня 2013 року №344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>.

147. Про освіту : Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII: станом на 15 лист. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>.

148. Про освіту: Закон України від 23 травня 1991 року № 1060-XII
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>.

149. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січ.
2020 р. № 463-IX. Дата внесення змін від 17 лист. 2024 р. URL:
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.

150. Про реалізацію експериментального проєкту щодо запровадження
дуальної форми здобуття вищої освіти у сфері фізичної терапії та ерготерапії:
постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2024 № 981. URL:
<https://surl.li/hxrvac>.

151. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері
реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період
до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016. URL:
<https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>.

152. Проблеми інклюзивно-ресурсних центрів та пропозиції щодо їх
розв'язання. Освітній омбудсмен України. 2024. URL: <https://surl.li/jahhyo>.

153. Просіна О. В. Реформування освіти: професійна трансформація
педагогічних працівників у контексті війни та поствоєнного періоду. *Вісник
післядипломної освіти. Сер.: Педагогічні науки*. 2023. № 26. С. 199–214.

154. Публічний звіт Голови ДСЯО за 2024 рік. Державна служба якості
освіти України. URL: <https://surl.li/ifoszk>.

155. Пугач В. Г. Адміністративна реформа у Хорватії: ретроспективний
аналіз системних змін. *Вчені записки: Теорія та історія державного
управління*. 2019. Том 30 (69). № 3. С. 25–28.

156. Раков С. А. Якість освіти України за результатами PISA–2018 і
проєкт ОЕСР «майбутнє освіти і компетентностей 2030». *Освітня аналітика
України*. 2020. № 2. С. 99–114.

157. Реалізація концепції «нова українська школа» у регіональних
зкладах післядипломної педагогічної освіти за 2020 – 2021 роки: інф.-
методичний збірник. / За заг.ред. Клясен Н. Л.. Т. 1. Київ: ДНУ «ІМЗО». 2022.
347 с.

158. Результати PISA 2022. URL: <https://surl.li/gjxvot>.
159. Результати інституційних аудитів закладів освіти у 2024 році. Державна служба якості освіти України. URL: <https://surl.li/xqtewt>.
160. Реформа децентралізації. Кабінет Міністрів України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/reformi/efektivne-vryaduvannya/reforma-decentralizaciyi>^o.
161. Реформа НУШ як складова інтеграції української освіти в європейський освітній простір / О. Я. Денисюк та ін. *Освітня аналітика України*. 2022. № 4. С. 84–97.
162. Решота О. А. Особливості розвитку публічного управління в Україні: сучасні тенденції та проблеми. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2020. № 3. DOI: 10.32702/2307-2156-2020.3.37
163. Піску М. Історичний огляд фінської освітньої політики з 1944 по 2011 рік. *Журнал соціології освіти*. 2014. № 6(2). С. 36–68. <https://surl.gd/yeaovv>^o.
164. Розподіл освітньої субвенції 2024 та 2023: що змінилося. Єдина освітня платформа. URL: <https://eo.gov.ua/rozpodil-osvitnoi-subventsii-2024-ta-2023-shcho-zminylosia/2024/03/11/>.
165. Розпорядження Міністра освіти Республіки Польща від 18 грудня 2024 року про порядок розподілу загальної суми освітніх потреб між органами місцевого самоврядування у 2025 році. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. 2024. № 1930. URL: <https://surl.lu/oozpol>^o.
166. Розрахунок обсягу освітньої субвенції на 2023 рік. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surl.li/oxbqqj>.
167. Розрахунок обсягу освітньої субвенції на 2024 рік. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surli.cc/tchaqm>.
168. Романько І. І. Досвід реформування національної системи освіти та його використання в сучасній Україні: історіографія питання. *Науковий вісник Львівської академії. Сер.: Педагогічні науки*. 2017. № 2. С. 96–105.

169. Сахарова К. Organizational mechanism for managing the development of intellectual potential of the region in the context of ensuring sustainable development. *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2025. №. 33. С. 98 – 104.

170. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті pp. XX – початок XXI ст.). Суми : Козацький вал, 2004. 500 с.

171. Сисоєва С. О. Освітологічний зміст освітніх реформ. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : моногр. / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. Київ : Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. С. 133–151.

172. Система освіти Сінгапуру рік у рік посідає перші місця у світових рейтингах. URL: <https://surl.li/tukygc>.

173. Сиченко В. В., Волошка Є. М. Публічне управління фаховою передвищою освітою: обґрунтування ключових дефініцій. *Таврійський науковий вісник. Сер.: Публічне управління та адміністрування*. 2023. № 3. С. 60–66. <https://doi.org/10.32782/tnv-pub.2023.3.8>

174. Сиченко В. В., Хитько М. М., Хитько М. О. Використання форсайту для стратегічного планування розвитку освіти в умовах її системних змін. *Публічне управління та митне адміністрування*. 2020. № 2(25). С. 152–157.

175. Скільки вчителі заробляють в Україні та інших європейських державах. Слово і Діло. 2021. URL: <https://surli.cc/orgcxr>.

176. Соколова Е. Т. Система інноваційних форм менеджменту як механізм регулювання публічного управління освітою. *Таврійський науковий вісник. Сер.: Публічне управління та адміністрування*. 2022. № 1. С. 73–79. <https://doi.org/10.32851/tnv-pub.2022.1.10>

177. Справедливість в освіті та на ринку праці: основні висновки з огляду на освіту 2024. ОЕСР «Перспективи освітньої політики». № 107. Видавництво ОЕСР: Париж, 2024. <https://doi.org/10.1787/b502b9a6-en>

178. Супрун В. В. Публічне управління інноваційним розвитком освітньої галузі України. *Вісник післядипломної освіти. Сер.: Соціальні та поведінкові науки*. 2022. № 22. С. 277–306.

179. Терещенко Г. М. Реформування системи освіти України в контексті євроінтеграції. *Освітня аналітика України*. 2024. № 6(32). С. 40–50.

180. Типові недоліки в діяльності місцевих органів управління освітою у 2024 році. Державна служба якості освіти України. 2024. URL: <https://sqe.gov.ua/analiz-oms-2024/>.

181. Ткачова Н. М., Казанська О. О. Інноваційний інструмент публічного управління в сфері освіти. *Публічне управління для сталого розвитку: виклики та перспективи на національному та місцевому рівнях* : зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. 21–22 травня 2020 р. Маріуполь. Маріуполь-Київ, 2020. С. 245–249.

182. Ткачова Н. Напрями публічної політики щодо розвитку сфери інтернаціоналізації освіти. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 10(16). С. 295–305. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-10\(16\)-295-305](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-10(16)-295-305)

183. Ткачук А. Скандинавський шлях. Досвід реформ адміністративно-територіального устрою і місцевого самоврядування в Данії та Швеції. Київ: Логос, 2015. 124 с.

184. Томахів В., Качуровський О. Концептуальні засади дослідження демократичних трансформаційних процесів. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2024. № 47. С. 140–144. <https://doi.org/10.32782/apfs.v047.2024.25>

185. У 2024 році видатки на освіту становили 348,4 млрд гривень. Міністерство фінансів України. URL: <https://surl.lu/yizcoo>.

186. Удод О. А. Середня освіта в Україні. Загальна середня освіта в Україні (1991 –2020). Енциклопедія історії України: Додатковий том. Кн. 1: А–Я. Інститут історії України. Київ: В-во «Наукова думка», 2021. 773 с.

187. Уряд затвердив розподіл субвенції на облаштування 60 укриттів у школах. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surl.li/ojdnyc>.

188. Уряд розподілив між громадами освітню субвенцію на 2023 рік та вніс зміни до формули та алгоритму. Асоціація міст України. URL: <https://surl.li/jjxuiiv>.

189. Фінансування шкіл із малою кількістю учнів: роз'яснення. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://surl.li/cqpyei>.

190. Фландрія: Освіта та навчання. URL: <https://surl.li/xrehpw>.

191. Формування оптимальної мережі закладів загальної середньої освіти: аналітичний огляд. Державна служба якості освіти України. URL: <https://surl.li/yxbgna>.

192. Хоменко Н. М., Янковська О. В. Середня освіта в УРСР від Другої світової війни до руйнації СРСР. Енциклопедія історії України: Додатковий том. Кн. 1: НАН України. Інститут історії України. «Наукова думка», 2021. 773 с.

193. Черкасов В. Ф. Тенденції розвитку загальної музичної освіти в Бельгії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 196. С. 64–68. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-196-64-68>

194. Чикаренко І. А., Маматова Т. В. Смарт-спеціалізація в рамках реформованої Політики згуртованості Європейської Комісії: нові пріоритети та виклики. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. №. 6. С. 91 – 99.

195. Чому одні громади на Буковині можуть ремонтувати дороги, а інші – ні. Пояснення про бюджет громад. Суспільне Новини. URL: <https://surli.cc/vywskw>.

196. Чубінська Н. Характеристика сучасної сутності поняття «публічне управління у сфері освіти». *Публічне управління та адміністрування в Україні. Секція: теорія та історія публічного управління*. 2021. № 23. С. 7–10. <https://doi.org/10.32843/pma2663-5240-2021.23.1>

197. Шевченко М. М., Сімахова А. О. Деякі аспекти реформування загальної середньої освіти в Україні у контексті концепції Нової української школи. *Освітня аналітика України*. 2022. № 1. С. 67–79.

198. Шихненко К. І. Розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці США (остання чверть XX – початок XXI століття) : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2015. 322 с.
199. Шиян Р. Децентралізація освіти у Польщі: досвід для України. URL: <https://surl.li/bcxhck>.
200. Шлапко Т. Філоненко С., Ковалевський М., Гриб А. Міжнародний досвід правового регулювання інклюзивної освіти. *Електронне наукове видання «Аналітично-порівняльне правознавство»*. 2021. № 3. С. 79–85.
201. Шоробура І. М. Принципи державно-громадського управління освітою як основного напрямку демократизації освітньої політики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Т. 70. С. 61–66.
202. Шпарик О. М. Інтеграція шкільних систем у Європейському Союзі: сучасні тенденції. *Український педагогічний журнал*. 2024. Т. 3. С. 41–51.
203. Шпарик О. Поняття «освітній розвиток» та «реформування освіти» у сучасному науковому дискурсі України та Китаю. *Український Педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 38–49. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-38-49>
204. Юрченко В. І., Гриценко Л. І. Реформування освіти в Україні: проблема сприйняття і довіри громадськості. *Вісник психології і педагогіки*. Матеріали круглого столу «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій: підсумки IV етапу експерименту» (13 червня 2019 року) № 24. 6 с.
205. Юрченко М. Розвиток шкільної освіти в Іспанії. Порівняльно-педагогічні студії. 2010. № 3–4. С. 138–146.
206. Якимчук О. І. Реформа освіти: філософія, методологія, практика. *Politology bulletin*. 2020. № 85. С. 102–110.
207. Якимчук О. Реформа української освіти: 2007–2015 рр. *Вища освіта України*. 2020. № 2. С. 25–29.
208. Яловець О. А. Доктрина належного врядування: аксіологічний вимір. *Редакційна колегія*. 2024. С. 176–178.

209. Academies Act 2010. c. 32. London: Her Majesty's Stationery Office. URL: <https://surli.cc/awooib°>.
210. Academy Trust Handbook 2023. Department for Education. London: DfE, 2023. URL: <https://surli.li/bxswvl°>.
211. Administration and governance at central and / or regional level. Eurydice – European Union. 9 April 2025. URL: <https://surli.li/hhmzlj°>.
212. Administration and governance at central and / or regional level. Eurydice – European Union. 23 April 2025. URL: <https://surli.li/pkpibf°>.
213. Ahtiainen R., Pulkkinen J., Jahnukainen M. The 21st Century Reforms (Re)Shaping the Education Policy of Inclusive and Special Education in Finland. *Education Sciences*. 2021. № 11(11). C. 750. <https://doi.org/10.3390/educsci11110750>.
214. Antunes F., Viseu S. Education governance and privatization in Portugal: Media coverage on public and private education. *Education Policy Analysis Archives*. 2019. Vol. 27. No 125. P. 1–25. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4293>
215. Bekanntmachung der Richtlinie zur Förderung eines 'Fachnetzwerks für kommunales Bildungsmanagement. Kommunales Bildungsmanagement: офіційне повідомлення про програму, 2023. URL: <https://surli.li/iqwopa°>.
216. Bezes P. Reshaping the state: Administrative reform and New Public Management in France. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*. 2009. № 22(1). P. 7–26. URL: <https://surli.li/ufwlaq°>.
217. Biwald P., Maimer A., Prorok T., Wirth K. Public Management Reformen in Österreichs Städten: Eine Evaluierung. Oktober 2011. 80 p. URL: <https://surli.li/qazemk°>.
218. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Der Nationale Bildungsbericht 2024. URL: <https://surli.li/gihajo°>.
219. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Geschichte des österreichischen Schulwesens. URL: <https://surli.cc/vyrtlf°>.

220. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Steuerung des Schulsystems in Österreich. Bundesministerium für Bildung. Wissenschaft und Forschung. Wien, 2019. 59 s. URL: <https://surl.li/spomxx°>.

221. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Zentrale Reformen und Projekte. URL: <https://surli.cc/ywgyra°>.

222. Centre for School Leadership Ireland. Centre for School Leadership. URL: <https://www.cslireland.ie/°>.

223. Centre for School Leadership. School Leadership and System Reform in Ireland. *Education Sciences*. 2024. № 14(6). 557 p. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14060557>

224. Charte des pratiques de pilotage en EPLE. Bulletin officiel de l'Éducation nationale. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. 2021. Hebdo 31. URL: <https://surl.li/wjdhmo°>.

225. Chung J. Research-informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: the example of Finland. *London Review of Education*. 2023. Vol. 21(1). 13 p. DOI: <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.13>

226. Code de l'éducation Partie législative Annexe à l'ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000. 46. *Journal officiel de la République française (JORF)*. URL: <https://surl.li/inzpak°>.

227. Colombo M. et al. Italy. The Italian education system and school autonomy. School Autonomy, Organization and Performance in Europe. A comparative analysis for the period from 2000 to 2015. *CIES-IUL at Smashwords*. 2019. P. 101–113. <http://hdl.handle.net/10807/147196°>.

228. Converting maintained schools to academies. National Audit Office. London: NAO, 2018. URL: <https://surl.li/fgqghw°>.

229. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*, 2018. URL: <http://surl.li/wvvtls°>.

230. Country Policy Development Support: Synthesis Report Lithuania. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Odense, Denmark. 2025. 22 p. URL: <https://surl.li/qrrime°>.

231. Country profile – Spain. UNESCO Institute for Statistics. 2023. URL: <https://surl.li/onasvf°>.

232. Cour des comptes. L'autonomie des établissements scolaires: une réforme inachevée. Paris: Cour des comptes, 2023. URL: <https://surli.cc/ehjmqi°>.

233. Crowther J. Education governance in Scotland: A response. *Concept*. 2017. Vol. 8. № 2. 7 p. <https://surl.li/vxhrgv°>.

234. Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Allgemeine Informationen. URL: <https://surl.li/oulmvg°>.

235. Das Bildungsportal der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Die Entwicklung des Schulsystems von der Staatsgründung bis Mitte des 20. Jahrhunderts. URL: <https://surl.li/ikwkuo°>.

236. Department for Education. Specialist schools programme: guidance and impact. London: DfE, 2005. URL: <https://surl.li/chshqu°>.

237. Department hosts first Senior Cycle Redevelopment Conference for school leaders. Department of Education. Gov.ie. URL: <https://surl.li/bdzyyz°>.

238. Department of Education. Inspectorate publishes report on the quality of education for children and young people from Ukraine. Gov.ie. URL: <https://surl.li/gllqbx°>.

239. Department of Education. Overview. URL: <https://surl.li/pcfqqb°>.

240. Department of Education. Statement of Strategy 2023–2025. Gov.ie. URL: <https://surli.cc/yjzzlu°>.

241. Dzhurylo A., Hlushko O., Shparyk O. Innovative approaches to formulation and development of soft skills of secondary school students in the context of Ukraine's integration into the European education area. *Education: Modern Discourses*. 2021. № 4. P. 39–49. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-05>

242. Education Act, 1998. Irish Statute Book. URL: <https://surl.li/oojazzm°>.
243. Education and training in Central and Eastern Europe: a transition perspective. European Training Foundation. Torino: ETF, 1998. 118 p.
244. Education and Training Monitor 2022 – Lithuania. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the EU, 2022. URL: <https://salo.li/A8D5C75°>.
245. Education and Training Monitor 2022 – Romania. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. URL: <https://salo.li/0ecA2Bc°>.
246. Education and Training Monitor 2022 – Slovakia. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the EU, 2022. URL: <https://salo.li/B1b3cEf°>.
247. Education and Training Monitor 2022 – Slovenia. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the EU, 2022. URL: <https://surl.li/lorfip°>.
248. Education and Training Monitor 2023 – Portugal. European Commission. URL: <https://surl.li/almuhs°>.
249. Education and Training Monitor 2023 – Spain. European Commission. URL: <https://surli.cc/grxyzi°>.
250. Education and Training Monitor 2024. European Commission. Luxembourg. URL: <https://surl.li/hdigbz°>.
251. Education at a Glance 2023: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2023. URL: <https://surl.lu/vrxqlu°>.
252. Education at a Glance 2024. OECD. 2024. URL: <https://surli.cc/atqist°>.
253. Education at Glance 2023: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
254. Education for a Bright Future in Greece. 2018. OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264298750-en>

255. Education in a post-COVID world. UNESCO. 2021. URL: <https://surl.lu/unidlm°>.
256. Education in Finland. InfoFinland. URL: <https://surl.lu/qlhquz°>.
257. Education Policy Advice for Greece. 2011. OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264119581-en>
258. Education policy in Finland. Centre for Public Impact. 2019. URL: <https://surl.lu/mowufm°>.
259. Education Policy Outlook – Latvia. Paris: OECD Publishing, 2019. URL: <https://salo.li/5336D64°>.
260. Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World. Paris: OECD Publishing, 2021. URL: <http://surl.li/whmekk°>.
261. Education Policy Outlook in Estonia. OECD. 2020. URL: <https://surl.li/jgrxxr°>.
262. Education Reform Act 1988. c. 40. London: Her Majesty's Stationery Office. URL: <https://surl.li/ogdazc°>.
263. Education system in the Netherlands. Dutch Ministry of Education, Culture and Science. URL: <https://surli.cc/ohoywe°>.
264. Educational change in Central and Eastern Europe: tradition, challenge, and transition. Washington, D.C.: World Bank, 2000. 143 p.
265. Enhancing data informed strategic governance in education in Estonia. Education Policy Perspectives. OECD Publishing, Paris. 2021. No. 47. 44 p. DOI: 10.1787/11495e02-en
266. Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport. URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/°>.
267. Erasmus+ Programme Guide 2023. European Commission. Brussels, 2023. URL: <http://surl.li/uaatnj°>.

268. Espinosa V. F. Francisco de Vitoria University History of Education Reforms in Spain. *Analele Universității din Craiova. Seria Istorie*. July 2022. Vol. 1(41). P. 7–25. DOI:10.52846/AUCSI.2022.1.01
269. Estadísticas de la educación en España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2021. URL: <https://surli.cc/gdghxg°>.
270. Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth. European Commission. Brussels, 2010. URL: <http://surli.li/yfvuxu°>.
271. Eurostat: Державні витрати на освіту. URL: <https://surli.li/mbpvhd>.
272. Eurydice. Lithuania – Overview. Eurydice – European Union. URL: <https://surli.li/qwhugr°>.
273. Eurydice. Luxembourg – National education system overview. URL: <https://surli.li/imjkn°>.
274. Eurydice. National Education Systems: Sweden. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. 2023. URL: <https://surli.li/axsmqq>.
275. Federal Ministry for Economic Affairs and Climate Action. Dual vocational training in Germany. Make-it-in-Germany.com. URL: <https://surli.li/ridymf°>.
276. Federal Ministry of Labour and Economy. Apprenticeship system – Dual vocational education and training in Austria. Vienna: BMAW, 2023. 57 p.
277. Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement. Enseignement secondaire ordinaire. URL: <https://surli.li/cdmkvv°>.
278. Fridolfsson J., Rathmann K., García-Moya I., Inchley J., Torsheim T., Furstova J., Currie C. 12-Year Trends in Active School Transport across Four European Countries – Findings from the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18(4). 2118. URL: <https://surli.li/ihlizh°>.
279. Greany T. The emerging role of school sponsors in England's education system. *School Leadership & Management*. 2018. Vol. 38(1). P. 6–25. URL: <https://surli.li/ufmfko°>.

280. Greece Education System. International NGO Center for Development. URL: <https://surl.li/ovcipx°>.
281. Greilinger G. Orbán's Bid to Shape Hungary's Next Generation Through Education Reform. Visegrad Insight. 2023. URL: <https://salo.li/4d372df°>.
282. Haataja E. S. H., Tolvanen A., Vilppu H., Kallio M., Peltonen J., Metsäpelto R.-L. Measuring higher-order cognitive skills with multiple choice questions: potentials and pitfalls of Finnish teacher education entrance. *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 122. Article 103943. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103943.
283. Halász G. Educational Change and Social Transition in Hungary. In *Educational Change and Social Transition in Hungary*. 2003. P. 1–20. Routledge. <https://salo.li/2Fcaebe°>.
284. Higher education funding – Latvia Eurydice. Eurydice – European Union. URL: <https://surl.li/phzitb°>.
285. Holovko K., Levchenko S., Dubinskiy O. Subjects of public administration: reforming the concept in Ukraine. *Baltic Journal of Economic Studies*. 2020. T. 6. №. 1. С. 35–41.
286. Hood C. Публічне управління на всі пори року? *Державне управління*. 1991. Т. 69. № 1. С. 3–19.
287. Hooge E., Karsten S. Balancing autonomy and accountability: Dutch boards governing multiple schools. *Educational Management Administration & Leadership*. 2014. Vol. 42. № 5. P. 653–668. DOI: <https://doi.org/10.1177/0895904815598393>
288. Hungary: Public Administration and Public Service Development Strategy 2014–2020. OECD Publishing, 2017. URL: <https://salo.li/B0664fA°>.
289. Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective. OECD. 2015. URL: <https://surl.li/qhecim°>.
290. International Cooperation in Knowledge Exchange. Ministry of Higher Education and Science, Denmark. URL: <https://surl.li/gzxeha°>.

291. Izglītības likums [Education Law]: LR likums. Rīga: Latvijas Republikas Saeima, 1998. URL: <https://likumi.lv/ta/id/50759-izglitiba-likums>^o.
292. Jak będzie dzielona subwencja oświatowa w 2022 r. Jest projekt rozporządzenia MEiN. Samorząd PAP. 2021. URL: <https://surl.li/rhpkqa>^o.
293. Janne Varjo. Management, Leadership, and Governance in Secondary Education (Finland). 2019. <https://doi.org/10.5040/9781350996274.0022>
294. Jeantheau J. P., Johnson S. Assessment innovation and reform in France. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2019. Vol. 27(3). P. 290–308. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1577218>
295. Jules T. D. Big «G» and Small «g»: The Variable Geometries of Educational Governance in an Era of Big Data. In: Jules T. D. and Salajan F. D. (Ed.). *The Educational Intelligent Economy: Big Data, Artificial Intelligence, Machine Learning and the Internet of Things in Education* (International Perspectives on Education and Society. Vol. 38). Emerald Publishing Limited, Leeds. 2019. P. 15–32. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920190000038002>
296. Junior Cycle Reform. Department of Education. Gov.ie. URL: <https://surl.li/knkqqg>^o.
297. Kaufmann D., Kraay A., Zoido-Lobaton P. Governance matters. World Bank Group, 1999. URL: <https://surl.li/pesvfh>
298. Kitsing M., Kukemelk H. Estonia: School Governance in Estonia – Turnaround from Order-Oriented to Inclusive and Evidence-Based Governance. *Educational Authorities and the Schools: Organisation and Impact in 20 States*. 2020. P. 131–150. DOI: 10.1007/978-3-030-38759-4_8
299. Kortlægning af systematiske forskningskortlægninger og forskningsoversigter af effekt i grundskolen. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. København: Danmarks Evalueringsinstitut. 2017. URL: <https://surl.li/uahixo>^o.
300. Köster F., Shewbridge C., Krämer C. Promoting Education Decision Makers’ Use of Evidence in Austria. Educational Research and Innovation. OECD Publishing, Paris. 2020. <https://doi.org/10.1787/0ac0181e-en>

301. Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija. Skolu pārvaldība. Rīga: IZM, 2023. URL: <https://www.izm.gov.lv/lv/pareja-uz-vienotu-skolu>°.
302. Legea educației naționale nr. 1/2011. Monitorul Oficial al României. URL: <https://salolli/d48a618>°.
303. Lempinen S., Kiesi I., Nivanaho N. et al. Digital Transformation and Discourses of Change Commodify Finnish Public Education. *New Zealand Journal of Educational Studies*. 2024. Vol. 59. P. 815–832 (2024). <https://doi.org/10.1007/s40841-024-00357-z>
304. Les régions académiques, académies et services départementaux de l'Éducation nationale. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. URL: <https://surlli/sxgisx>°.
305. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (nauja redakcija): 2003 m. birželio 17 d. Nr. IX-1630. Vilnius: Lietuvos Respublikos Seimas, 2003. URL: <https://salolli/BaBF3ad>°.
306. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas: 1991 m. lapkričio 25 d. Nr. I-1489. Vilnius: Lietuvos Respublikos Seimas, 1991. URL: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>°.
307. Local Government Organisation Act: URL: <https://surli.cc/vrrcep>°.
308. Lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser og forskellige andre love (ændringer i forbindelse med implementeringen af den grønne omstilling). Retsinformation. Danmark. 2024. URL: <https://surl.lu/mnldpq>°.
309. Machin S., Vernoit J. Changing School Autonomy: Academy Schools and Their Introduction to England's Education. 2011. URL: <https://surlli/zkgutc>°.
310. Mandavkar P. Education System in France. World Conference on *Startup in India and Education with Placement in Abroad*. Abasaheb Parwekar College, Yavatmal. Conference Proceeding. November 2022. Vol. 1. P. 12–15.
311. Marusynets M., Király Á. Social and Political Aspects of Education Reforms in Hungary. *Labor et Educatio*. 2020. Vol. 8. P. 125–134. URL: <https://salolli/7cB2083>°.

312. McLaughlin C., Ruby A. Chapter 10. Implementing Educational Reform Some Reality Checkpoints. *Implementing Educational Reform. Cases and Challenges*. Edited by Colleen McLaughlin and Alan Ruby. Cambridge University Press, 2021. P. 193–212. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108864800.011>

313. Ministério da Educação. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. URL: <https://surl.li/kinhux°>.

314. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). Sobre el Ministerio. URL: <https://surl.li/bynfjj°>.

315. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. URL: <https://surl.li/cojbqi°>.

316. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Organización y competencias educativas. 2024. URL: <https://surl.lu/dxddcd°>.

317. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Istruzione tecnica e professionale: la riforma è legge. Al via il modello 4+2. URL: <https://surl.li/dydrdz°>.

318. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Scuola secondaria di secondo grado. URL: <https://surl.li/juvmet°>.

319. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Sistema educativo di istruzione e formazione. URL: <https://surl.li/ayxwom°>.

320. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Sistema nazionale di valutazione. URL: <https://surl.li/ziifwr°>.

321. Ministero dell'Istruzione e del Merito. Unione Europea: cooperazione educative. URL: <https://surl.lu/yearha°>.

322. Ministerul Educației al României. Офіційний сайт. URL: <https://www.edu.ro°>.

323. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije. Офіційний сайт. URL: <https://www.gov.si/drzavni-organi/ministrstva/ministrstvo-za-vzgojo-in-izobrazevanje/°>.

324. Ministry of Children and Education of Denmark. About the Folkeskole. URL: <https://surl.li/xnxupd°>.

325. National Education Systems: Spain. Eurydice 2023. URL: <https://surli.cc/lcjbsd°>.
326. National Reforms in School Education: Hungary. European Commission / EACEA / Eurydice. 2024. URL: <https://sal0.li/979A8CD°>.
327. Observatoire national de la qualité scolaire. ONQS. URL: <https://surl.li/pygoan°>.
328. OECD Economic Surveys: Sweden 2019. OECD Publishing, 2019. URL: <https://surl.lu/nuxtnx°>.
329. Offe C. Varieties of Transition: The East European and East German Experience. Cambridge, Mass: MIT Press, 1997. 249 p. URL: <https://surl.li/ucmlqx>
330. Overview of the Luxembourg Education System. Ministry of Education, Children and Youth. URL: <https://surl.li/xvlfkw°>.
331. Panhellenic School Network in Greece. Digital Skills and Jobs Platform, European Union. URL: <https://surl.li/kovsup°>.
332. Pin C., van Zanten A. The Impact on French Upper Secondary Schools of Reforms Aiming to Improve Students' Transition to Higher Education. *Oxford Research Encyclopaedia of Education*. 22 December 2021. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1673>
333. PISA 2018 Results: Germany – Country Note. Париж: OECD Publishing, 2019. URL: <https://surl.li/eogotu°>.
334. PISA 2022 Results: Denmark – Country Profile. OECD. URL: <https://surl.lu/mdylsi>.
335. Pons X. The new governance of French education: Between decentralization and centralization. URL: <https://surl.li/ustgug°>.
336. Portugal Digital. Portugal INCoDe.2030. URL: <https://surl.li/ezwqvb°>.
337. Portugal.gov.pt. Ministry of Education. About the Ministry. URL: <https://surl.li/wzntln°>.
338. Potential reform of secondary education job transfers stirs union reaction. Eurofound. 1997. URL: <https://surl.li/ogqies°>.

339. Pre-school, basic and secondary education. Ministry of Education and Research of Estonia. URL: <https://surl.li/bitmur°>.
340. Quinn Y. Democracy and State Education Governance. *Belmont Law Review*. Vol. 11. Issue 2. P. 384–409. URL: <https://surl.li/craunt°>.
341. Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*, 2008. URL: <http://surl.li/erjyrv°>.
342. Reforming education governance through local capacity building: Germany. OECD Publishing, 2021. URL: <https://surl.li/saegoa°>.
343. Reforms in practice: comprehensive school's «s-class». Reinventing the Finnish comprehensive school system through specialisation reasons, rationales and outcomes for equity and equality of opportunity. 2020. P. 33–38. URL: <https://surl.li/zrdkbr°>.
344. Reviews of School Resources: Denmark. OECD. URL: <https://surl.li/btrvki°>.
345. Riddell R. Michael gove's Heritage: school governance reform. *The Buckingham Journal of Education*. 2021. T. 2. № 1. C. 11–24. <https://doi.org/10.5750/tbje.v2i1.1930>
346. Romanian Agency for Quality Assurance in Pre-University Education (ARACIP). URL: <https://aracip.eu°>.
347. Save the Children España. Equidad y éxito educativo en España. 2020. URL: <https://surl.lu/kkmubc°>.
348. Schmid K., Hafner H. Reformoptionen für das österreichische Schulwesen. *Ibw-Forschungsbericht*. 2011. Nr. 161. 138 p.
349. School inspection handbook 2023. London: Office for Standards in Education, 2023. URL: <https://surl.lu/tayqlu°>.
350. School Management System e-klase (Latvia). Interoperable Europe. URL: <https://surl.li/thpupz°>.

351. School performance in England. Education Policy Institute. London: EPI, 2022. URL: <https://surli.cc/mqyayg°>.
352. SchuleWirtschaft Deutschland. URL: <https://surl.li/eyzmpn°>.
353. Sclolarité services: un accès unique pour toutes les démarches scolaires. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. URL: <https://surl.li/qpcgmh°>.
354. Sengeh D., Winthrop R. Transforming Education Systems: Why, What, and How. Policy Brief. Center for Universal Education at The Brookings Institution, 2022. 33 p.
355. Simola H. A. History of educational reforms in Finland: the Baltic-German connection and the paradox of the welfare state. URL: <https://surl.li/ijzcmr°>.
356. Site du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. URL: <https://surl.li/hnbwov°>.
357. Skolinspektionen. Inspektion och kvalitetssäkring. Statens Skolinspektion. 2023. URL: <https://surl.lu/sgxzgs°>.
358. Skolverket. Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class and the Leisure-time Centre 2022. Swedish National Agency for Education. – 2023. URL: <https://surl.li/uclrfa°>.
359. Skolverket. Swedish Education System. Swedish National Agency for Education. 2025. URL: <https://surl.li/nyevla°>.
360. Stamelos G. Reforms in Greek Education: Between Discontinuity and Modernisation. *Journal of Educational Administration and History*. 2015. № 47(2). DOI: 10.1080/00220620.2015.1040377
361. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). URL: <https://www.kmk.org°>.
362. Stanková, Michaela. Duální systém vzdělávání – spolupráce školy se sociálními partnery: bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. 59 s. URL: <https://surl.li/jnqboy°>.

363. Structural Reform Support Programme – Latvia. Brussels: European Commission, 2021. URL: <https://salo.li/6c5afD6°>.
364. Studies and statistics on education in France and in Europe. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. URL: <https://surl.li/mpulfp°>.
365. Swiss education system. URL: <https://surl.li/exrfeo>
366. TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. OECD Publishing, 2020. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
367. Test, Evaluation and Development of Education. Ministry of Children and Education, Denmark. URL: <https://surl.li/xnxugw°>.
368. The education system in the UK. Department for Education. London: DfE, 2023. URL: <https://surl.li/sjkngv°>.
369. The Education System: Government.no. URL: <https://surl.lu/mexjyk°>.
370. The Guardian. England's secondary schools face deep staff cuts due to funding squeeze. 2025. URL: <https://salo.li/Dd327fa°>.
371. The luxembourgish education system – an overview 2023. URL: <https://surl.li/nwttvh°>.
372. The role of regional schools commissioners. House of Commons Education Committee. London: UK Parliament, 2016. URL: <https://surl.lu/kgcgrb°>.
373. The Self-Governance Model. Ministry of Children and Education, Denmark. URL: <https://surl.li/umnqfm°>.
374. The State of Education in the Netherlands 2023. Dutch Inspectorate of Education. URL: <https://surli.cc/ztqsuj°>.
375. The State of Learning and Equity in Education. PISA 2018 Results (Volume I). Paris: OECD Publishing, 2019. 356 p. <https://salo.li/9fb43bf°>.
376. The State of Learning and Equity in Education. PISA 2022 Results (Volume I). Paris: OECD Publishing, 2023. 384 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

377. The Structure of the European Education Systems 2022/23: Schematic Diagrams. Eurydice. Brussels: European Commission. 2022. URL: <https://surl.li/meuxpo°>.
378. The Taximeter System. Ministry of Children and Education, Denmark. URL: <https://surl.li/baypii°>.
379. Thonbo R. Country Report on ICT in Education. Denmark. 2017. 22 p. URL: <https://surl.li/jxsatr°>.
380. Traianou A. Evaluation and its politics: trade unions and education reform in Greece. *Education Inquiry*. 2023. P. 1–20. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2193015>
381. Transformation of 22 public schools into Onassis Schools. Onassis Foundation. 2025. URL: <https://surl.li/mfvzla°>.
382. Transforming General Upper Secondary Education in Ukraine: Insights from International Experiences, OECD. 2025. URL: <https://surli.cc/aoafvw°>.
383. UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Paris, 2015. URL: <http://surl.li/emrrm°>.
384. UNESCO. Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO Publishing, 1996. 235 p.
385. United Nations. Sustainable Development Goal 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All. URL: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2017/goal-04/°>.
386. Verger A., Curran M. New Public Management as Global Education Policy: Its Adoption and Re-Contextualisation in a Southern European Setting. *Critical Studies in Education*. 2014. Vol. 55. P. 253–271. [10.1080/17508487.2014.913531](https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531).
387. Watson C. From accountability to digital data: The rise and rise of educational governance. *Review of Education*. 2019. T. 7. №. 2. C. 390–427. <https://doi.org/10.1002/rev3.3125>

388. Woessmann L. The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement. CESifo DICE Report. 2007. Vol. 5, No. 2. P. 2–8. URL: <https://surl.li/rwsegh°>.

389. World Bank Group: Державні витрати на освіту, загальний (% від державних витрат). URL: <https://surli.cc/dmjiop°>.

390. Worldbank: Government expenditure on education, total (% of GDP) – Switzerland. URL: <https://surl.li/acfdnf°>.

391. Yoon E.-S. From GERM (Global Education Reform Movement) to NERM (Neoliberal Educational Reform Madness). *Critical Education*. 2024. Vol. 15(2). P. 13– 28. <https://doi.org/10.14288/ce.v15i2.186904>

392. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Bratislava: MŠVVŠ SR, 2008. URL: <https://salo.li/160691C°>.

393. Zákon č. 369/1990 Zb. o obecnom zriadení [Law on Local Self-Government]. Bratislava: Národná rada Slovenskej republiky, 1990. URL: <https://salo.li/e49d608°>.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Довідки про участь у науково-дослідних роботах

Національна академія державного управління
при Президенті України
Дніпропетровський регіональний
інститут державного управління
49044, Україна, м. Дніпро, вул. Гоголя, 29

ДОВІДКА
про участь у науково-дослідних роботах
від 05 липня 2021 р. № 44

Видана *Шипіциній Євгенії Сергіївні* з підтвердженням про те, що вона дійсно брала участь у виконанні науково-дослідних робіт (далі – НДР) Дніпропетровського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президенті України, а саме:

– з 01.02.2021 до 05.07.2021 – молодший науковий співробітник теми НДР «Еволюція інститутів і форм публічного управління: теоретико-методологічні засади», номер державної реєстрації 0118U006488 (наказ від 04.01.2021 № 1-н «Про виконавців науково-дослідних робіт у 2021 р.»).

Начальник відділу з координації наукової роботи
та підготовки науково-педагогічних кадрів



[Handwritten signature]

О.В. Літвінов

Громадська наукова організація «Міжнародний центр з розвитку науки і технологій»
(Державний реєстраційний номер: 1494300)
Україна, 01135, м.Київ, вул. Павлівська, буд. 22, оф. 12
Телефон/факс: (044) 222-5-889

Вих. № 1703-2025-1852
«17» березня 2025 року

ДОВІДКА
про участь у науковій темі

Видана Євгенії ШИПЦІНІЙ, аспірантці кафедри державного управління і місцевого самоврядування Навчально-наукового інституту державного управління Національного технічного університету «Дніпровська політехніка» про те, що вона дійсно бере участь у виконанні науково-дослідної теми: «Удосконалення механізмів державного антикризового управління в умовах системних реформ в Україні» (Номер державної реєстрації 0118U100228), яка виконується ГО «Міжнародний центр з розвитку науки і технологій» зокрема, як відповідальний виконавець підрозділу 17.9 (Договір про виконання науково-дослідних робіт № 03/765-1852 від «13» березня 2025 року. Строк дії договору: до «18» лютого 2026 року).

Голова ГО «Міжнародний центр
з розвитку науки і технологій»
К.е.н., доцент



Юлія РУСІНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ
І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний технічний університет
«Дніпровська політехніка»
Навчально-науковий інститут
державного управління



MINISTRY OF EDUCATION
AND SCIENCE OF UKRAINE
Dnipro University of Technology
Educational and Research
Institute of Public Administration

25.04.2025 № 12-22/8

ДОВІДКА про участь у науково-дослідних роботах

Видана **Шипіциній Євгеній Сергійович** – аспірантці 4 року навчання за освітньо-науковою програмою «Публічне управління та адміністрування», про те, що вона дійсно брала участь у виконанні науково-дослідних робіт (далі – НДР) кафедри державного управління і місцевого самоврядування Навчально-наукового інституту державного управління Національного технічного університету «Дніпровська політехніка», а саме:

– 01.03.2022 до 31.10.2023 – виконавець теми НДР «Забезпечення стійкості, ревіталізації та розвитку територій і громад в Україні», номер державної реєстрації 0122U002375 (рішення кафедри державного управління і місцевого самоврядування ННІ державного управління НТУ «Дніпровська політехніка», протокол № 8 від 21.01.2022; затверджена Вченою радою університету 12.05.2022 р., протокол № 5);

– 01.03.2022 до 31.10.2023 – виконавець теми НДР «Цифрова трансформація публічного управління», номер державної реєстрації 0122U002236 (рішення кафедри державного управління і місцевого самоврядування ННІ державного управління НТУ «Дніпровська політехніка», протокол № 8 від 21.01.2022; затверджена Вченою радою університету 12.05.2022 р., протокол № 5).

Особистий внесок: дослідження нормативно-правових засад реформування публічного управління освітою в Україні, аналіз європейських моделей адміністрування та формування практичних рекомендацій щодо вдосконалення управлінських механізмів на місцевому рівні. Результати дослідження також увійшли до наукових публікацій Шипіциної Є.С., що готувалися під час виконання наукових тем.

Директор
навчально-наукового інституту
державного управління
Національного технічного університету
«Дніпровська політехніка»



Євгеній БОРОДІН

ДОДАТОК Б

Довідки про впровадження результатів дослідження

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ
„ЛІЦЕЙ „СИНЕРГІЯ”
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ”**

вул. Прапорна, 25, м. Дніпро, 49026, тел. 722-21-36, e-mail: san.school3.dp@ukr.net,
http://sanskola3.dnepredu.com код ЄДРПОУ 26136688

№ 37 від 28.11. 2024

Довідка

**про впровадження результатів наукового дослідження на тему:
«Європейський досвід реформування публічного управління
загальною середньою освітою»
здобувачки наукового ступеню доктора філософії
Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»
Шипіциної Євгенії Сергіївни**

Комунальний заклад освіти «Ліцей «Синергія» Дніпропетровської обласної ради» засвідчує, що окремі положення дисертаційного дослідження Шипіциної Євгенії Сергіївни на тему «Європейський досвід публічного управління загальною середньою освітою» знайшли практичне застосування в освітньому процесі та управлінській діяльності закладу.

У межах щорічного планування роботи ліцею впроваджено підходи, що відповідають ідеям інституційної автономії, зокрема щодо вдосконалення внутрішнього моніторингу якості освіти, посилення ролі самоврядування учнівської та педагогічної спільноти, а також розширення профорієнтаційних практик, орієнтованих на індивідуальні освітні траєкторії.

Варто окремо відзначити запровадження елементів дуальної освіти, про які йдеться у дисертаційному дослідженні. Завдяки рекомендаціям авторки розпочато процес налагодження взаємодії з партнерами — закладами вищої освіти та роботодавцями — для проведення профільних навчально-практичних занять для учнів старших класів. Також у закладі апробуються менторські підходи та індивідуалізовані формати роботи з дітьми із соціально вразливих категорій.

Ми вважаємо, що напрацювання, представлені у дисертації, мають високу практичну цінність, відповідають сучасним освітнім викликам та можуть бути інтегровані в управлінську та педагогічну діяльність закладів освіти на етапі реформування. Зі свого боку підтверджуємо зацікавленість у подальшому впровадженні відповідних інновацій.

Директор



Марина ВАЩЕНКО



**МИКОЛАЇВСЬКА СІЛЬСЬКА РАДА
ВІДДІЛ ОСВІТИ, КУЛЬТУРИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ**

вул. Центральна, 31-Г, с. Миколаївка, Дніпровський район, Дніпропетровська
область, 52061 e-mail: osvita.mik.otg@gmail.com
Код ЄДРПОУ 43956126

21.04.2025 № 222

На № _____ від _____ р.

Довідка

**про впровадження результатів наукового дослідження на тему:
«Європейський досвід реформування публічного управління загальною
середньою освітою»**

**здобувачки наукового ступеню доктора філософії
Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»
Шипіциної Євгенії Сергіївни**

Результати наукового дослідження Шипіциної Є.С., що стосуються особливостей децентралізації управління загальною середньою освітою, підвищення ефективності місцевого публічного управління та впровадження європейських моделей участі громади в управлінні освітою, впроваджуються у діяльність Відділу освіти, культури, молоді та спорту Миколаївської сільської ради.

Зокрема, рекомендації здобувачки щодо організації управлінських процесів на основі кращих практик країн Європейського Союзу (Фінляндія, Естонія, Польща), а також щодо підвищення інституційної спроможності органів місцевого самоврядування в управлінні закладами освіти, були враховані при плануванні розвитку освітньої мережі громади, оптимізації структури закладів загальної середньої освіти, а також у процесі формування стратегічних документів у сфері освіти.

Крім того, практичні положення дисертаційного дослідження використовуються для підвищення прозорості та підзвітності освітнього управління, удосконалення механізмів співпраці між школами та батьківською громадськістю, а також для розвитку партнерств із закладами професійної та позашкільної освіти.

У цілому, наукове дослідження Шипіциної Є.С. має значний практичний інтерес для формування сучасної, ефективної системи управління освітою на рівні територіальної громади, адаптованої до європейських стандартів та вимог державної освітньої політики.

Начальник відділу освіти



Ганна МАНКО



ДНІПРОПЕТРОВСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ

вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, тел. 770-87-42, факс (056) 770-68-00
e-mail: osvita@adm.dp.gov.ua, <http://www.osvita-dnepr.com>, Код ЄДРПОУ 25927519

Довідка

про впровадження результатів наукового дослідження на тему:
«Європейський досвід реформування публічного управління загальною
середньою освітою»

здобувачки наукового ступеню доктора філософії
Національного технічного університету «Дніпровська політехніка»
Шипіциної Євгенії Сергіївни

Довідка надана авторці дисертації Шипіциній Євгенії Сергіївні про те, що результати її наукового дослідження щодо адаптації європейських моделей публічного управління загальною середньою освітою впроваджуються у діяльність Департаменту освіти і науки Дніпропетровської обласної військової адміністрації.

Так, у діяльності Департаменту враховано запропоновані авторкою положення щодо доцільності впровадження гнучкої змішаної моделі управління освітою, що поєднує переваги децентралізації (локальна автономія, адаптивність) з централізованими стандартами якості та рівності доступу до освіти. Положення є актуальним в умовах війни, цифрової трансформації та потреби у стабільності освітнього середовища.

У практиці планування заходів з розвитку освітньої інфраструктури використано рекомендації дисертанта щодо створення індексу інфраструктурної спроможності територій, який дозволяє адресно спрямовувати інвестиції в опорні школи та заклади з високим ступенем соціальної вразливості. Запропонована авторкою система є актуальною в контексті оновлення освітньої мережі регіону та підвищення її ефективності.

Департамент також підтримує запропоновану у дослідженні концепцію формульного фінансування з урахуванням соціального індексу, яка дозволяє враховувати специфіку малокомплектних шкіл, що особливо актуально для територіальних громад Дніпропетровської області.

Вважаємо доречними та такими, що можуть бути в подальшому впроваджені, інші напрацювання Шипіциної Є.С., зокрема щодо: підвищення інституційної підзвітності закладів освіти через зовнішнє оцінювання та цифрові інструменти моніторингу; розвитку шкільного самоврядування та наглядових рад за європейськими зразками; впровадження дуальної освіти на

С36192

Дніпропетровська обласна державна адміністрація
Департамент освіти і науки
Вих № 2541/0/211-25 від 21.04.2025



рівні ЗЗСО шляхом створення регіонального партнерства з університетами, підприємствами та органами місцевого самоврядування; удосконалення підготовки й підтримки педагогічних кадрів у складних умовах (віддалені громади, громади, що постраждали від війни).

Ці положення мають високу практичну цінність та можуть бути інтегровані до програм і проєктів регіонального розвитку в галузі освіти.

Директор департаменту освіти і науки
облдержадміністрації



Ольга ЛОЗОВА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ
І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний технічний університет
«Дніпровська політехніка»
Навчально-науковий інститут
державного управління



MINISTRY OF EDUCATION
AND SCIENCE OF UKRAINE
Dnipro University of Technology
Educational and Research
Institute of Public Administration

25.04.2025 № 12-22/9

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Шипіциної Євгенії Сергіївни за темою: «Європейський досвід реформування публічного управління загальною середньою освітою», поданої на здобуття освітньо-кваліфікаційного ступеня доктора філософії за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування»

Надана аспірантці кафедри державного управління і місцевого самоврядування Шипіциній Є.С. про те, що результати її дисертаційного дослідження були використані під час вдосконалення навчально-методичного забезпечення дисциплін освітніх програм, що реалізуються в навчально-науковому інституті державного управління Національного технічного університету «Дніпровська політехніка», а саме:

– до робочої програми дисципліни «Управління проєктами місцевого та регіонального розвитку» освітньо-професійної програми «Публічне управління та адміністрування» (спеціальність 281 «Публічне управління та адміністрування», другий (магістерський) рівень) додано тему: «Інструменти оцінювання ефективності місцевих проєктів (на прикладі сфери освіти)»;

– до робочої програми дисципліни «Стратегічна та проєктна діяльність в системі охорони здоров'я» освітньо-професійної програми «Менеджмент в охороні здоров'я» (спеціальність 073 Менеджмент, другий (магістерський) рівень) додано тему: «Інклюзивна освіта в стратегіях громадського здоров'я: управлінський підхід»;

– до робочої програми дисципліни «Менеджмент в публічному управлінні: парадигми та технології» освітньо-наукової програми «Публічне управління та адміністрування» (спеціальність 281 «Публічне управління та адміністрування», третій (освітньо-науковий) рівень) додано тему: «Моделі публічного управління (на прикладі управління загальною середньою освітою)».

Шипіцина Є.С. також брала активну участь у розробленні науково-методичних матеріалів до проведення лекцій, конференцій, круглих столів та тренінгів за програмами підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування.

Директор
навчально-наукового інституту
державного управління
Національного технічного університету
«Дніпровська політехніка»



Євгеній БОРОДІН

ДОДАТОК В

Особливості реформування публічного управління загальною середньою освітою в країнах ЄС-15

№	Країна	Причини реформ	Період	Особливості публічного управління ЗСО	Результати реформ	Позитивні результати реформ
1.	Фінляндія	Соціальна нерівність, потреба в універсальній базовій освіті, економічна модернізація	з 1968 по теперішній час	Єдина базова школа, шкільна автономія, довіра до вчителя	Рівні можливості, стабільні результати PISA, довіра до системи	Інклюзія, педагогічна автономія, мінімізація іспитів
2.	Швеція	Низькі результати PISA, централізована модель управління, вимоги нової управлінської моделі	з 1990 по теперішній час	Муніципальне фінансування, Skolinspektionen, незалежні школи	Зростання кількості приватних шкіл, але й зростання нерівності	Фінансування за учнем, інспекція, прозорість
3.	Іспанія	Централізована модель управління, політична трансформація після диктатури, потреба в модернізації	з 1985 по теперішній час	Трирівневе управління, участь громадськості, двомовна освіта	Скорочення к-сті учнів, які не отримують ЗСО, розширення прав шкіл, стабілізація структури	Механізми участі громадськості, інституційна стабільність
4.	Португалія	Централізована модель управління, інтеграція в ЄС, інфраструктурна відсталість	з 1986 по теперішній час	Контрактна автономія, муніципальне фінансування, цифровізація	Зниження к-сті учнів, які не отримують ЗСО, цифровізація, муніципальна активність	Контрактна автономія, гнучке управління ресурсами
5.	Італія	Високий рівень передчасного вибуття з	з 1997 по теперішній час	Шкільна автономія, дуальна модель,	Модернізація, інклюзія, цифровізація, але й	Профорієнтація, дуальність, підтримка інновацій

		ЗЗСО, невідповідність ринку праці		громадське співуправління	дисбаланс між регіонами	
6.	Франція	Обмежена адаптивність централізованої системи, потреба в гнучкості	з 1983 по теперішній час	Централізована програма, делегування логістики на місця	Покращення інфраструктури, але слабка автономія	Контроль стандартів при делегуванні інфраструктури
7.	Німеччина	PISA-шок 2000 року, регіональна нерівність, неузгодженість політик	з 2000 по теперішній час	Федеральна система, освітнє партнерство, дуальноорієнтоване управління	Покращення PISA, муніципальні системи управління	Локальні освітні системи, управління за даними
8.	Ірландія	Неефективність старої моделі, потреба в модернізації циклів освіти	з 1998 по теперішній час	ETBs, реформа циклів, інспекція якості, обмежена автономія	Гнучкість старшого циклу, інклюзія, обмеження цифрової зрілості	ETBs, оновлення підходів до оцінювання та доступу
9.	Люксембург	Мовне розмаїття, потреба в інтеграції мігрантів, сучасні вимоги до управління	з 2009 по теперішній час	MENJE, тримовність, внутрішнє оцінювання, незалежний моніторинг	Високий рівень інклюзії, інституційна інтеграція молоді та освіти	Тримовність, автономія, системна інклюзія
10.	Велика Британія	Регіональна нерівність, відсутність прозорості, слабка підзвітність	з 1988 по теперішній час	Академії, мультиакадемічні трасти, автономія, спонсори	Підзвітність, конкуренція, залучення спонсорів, ризик комерціалізації	Модель академій, незалежна інспекція, мультиакадемічне управління
11.	Греція	Фінансова криза, вимоги ЄС і ОЕСР щодо децентралізації, неефективність централізованої моделі	з 2010 р. (План Каллікратіс) по теперішній час	Часткова децентралізація управління; делегування повноважень регіонам; цифровізація освіти; посилення ролі місцевих директоратів; опір реформам з боку профспілок	Зміцнення регіональної спроможності, запуск оцінювання якості, покращення цифрової інфраструктури, збереження централізованого контролю	Поступова децентралізація, інституційна інтеграція на регіональному рівні, цифрова трансформація

12.	Бельгія	Федералізація країни, культурно-мовна диференціація, потреба в адаптації освіти до потреб регіонів	з 1988 р. по теперішній час	Розподіл повноважень між федеральним рівнем і громадами; окремі міністерства освіти; три мовні освітні системи; фінансова автономія	Підвищення відповідності освіти до регіонального контексту; відмінності між громадами; зростання інклюзії	Міжрегіональна освітня політика, інституційна автономія та інклюзивна освіта
13.	Австрія	Недостатня гнучкість централізованої моделі; потреба в регіональній автономії; неефективне управління ресурсами	з 2009 р. – 2017/18 рік	Передача повноважень федеральним землям; запровадження Schulcluster; шкільна автономія; система внутрішнього та зовнішнього оцінювання	Оптимізація ресурсів, зростання якості освіти, розширення цифрової інфраструктури	Освітні кластери, поєднання централізованої політики з регіональним управлінням
14.	Нідерланди	Потреба у дерегуляції, посиленні підзвітності та ефективності; свобода вибору	з 1980-х по теперішній час	Автономія шкільних рад; відсутність регіонального рівня управління; інспекція якості; повне фінансування державних і приватних шкіл	Збалансована система автономії і контролю; висока якість освіти; участь громадськості	Релевантна модель для шкільної автономії, фінансової підзвітності та залучення громадськості
15.	Данія	Результати PISA, потреба в оновленні змісту освіти, цифровізації та залученні громад	з 2000-х по теперішній час	Муніципальне управління; повна автономія Folkeskole; «таксометричне» фінансування; внутрішня самооцінка; цифрові платформи Aula та Lectio	Гнучке управління, розвиток цифрової грамотності, підвищення ефективності освіти	Цифрове управління, прозорість шкільної діяльності, інституційної гнучкості

ДОДАТОК Г

Досвід реформування публічного управління ЗЗСО в посткомуністичних країнах ЄС

№	Країна	Початок реформ	Тип моделі управління	Форма фінансування	Контроль якості	Недоліки реформ	Релевантні наслідки реформи
1.	Естонія	1993	Автономна, цифрова, децентралізована	Автономія бюджетів шкіл	Центр зовнішнього оцінювання	Нерівність між регіонами, зростання навантаження на школи	ІТ-рішення, управлінська автономія
2.	Польща	1991	Децентралізована, публічно підзвітна	Перерозподіл через місцеві бюджети	Національна система моніторингу	Бюрократичні бар'єри, перевантаження документацією	Децентралізація, новий зміст, управління якістю
3.	Чехія	1995	Регіоналізована, орієнтована на участь громад	Змішана (регіональна і державна участь)	«Біла книга», регіональні ради	Недостатнє фінансування, інтеграція ромських дітей	Шкільні програми за участі громад
4.	Литва	1992	Муніципальна з електронним моніторингом	Per capita з муніципальними субвенціями	Національний центр оцінювання, EMIS	Брак кадрів у сільських громадах, повільна цифровізація	Цифровізація, керівництво як управлінський корпус
5.	Латвія	1991	Оптимізована мережева модель	Формульна + цифрова звітність	skolvadiba.lv, публічні звіти	Опір децентралізації, фрагментарність змін	Портали відкритості, центри компетентності
6.	Словаччина	1993	Децентралізована з проблемами реалізації	Через муніципалітети	Стратегія 2014, моніторинг місцевих рад	Слабка інституційна спроможність на місцях	Необхідність підготовки освітніх менеджерів

7.	Угорщина	1993	Централізована після початкової децентралізації	Централізована через KLIK	KLIK, централізований контроль	Рецентралізація, зниження автономії, ідеологізація освіти	Застереження: рецентралізація
8.	Болгарія	1991	Комбінована: централізовані стандарти + місцева автономія	Централізована з локальним адмініструванням	Держстандарти + місцевий вплив	Нерівномірний доступ до якості, відтік кадрів	Інклюзивність, цифрові ресурси
9.	Румунія	1995	Багаторівнева: децентралізація + інспекція	Per capita + доплати сільським школам	ARACIP – незалежна інституція	Високий рівень раннього вибуття із ЗЗСО, регіональні диспропорції	ARACIP, публічна звітність, локальна автономія
10.	Хорватія	1991	Децентралізована з національною координацією	Змішана: місцеве планування + держбюджет	Зовнішнє оцінювання, місцеві стратегії	Нерівномірність цифрової інфраструктури, брак кваліфікацій	Інституційна підтримка директорів, цифрова стратегія, шкільна автономія
11.	Словенія	1991	Муніципальна автономія з держнаглядом	Через муніципалітети з державною участю	Зовнішнє оцінювання, національний інститут, інспекція	Складність міжмуніципальної координації, кадрові розриви	Поетапна децентралізація, еШкола, інституційний моніторинг

ДОДАТОК Е

Рейтинг областей України за середнім балом ЗНО / НМТ (2021–2024 роки)

ЗНО 2021			НМТ 2022			НМТ 2023			НМТ 2024		
Місце	Область	Середній бал	Місце	Область	Середній бал	Місце	Область	Середній бал	Місце	Область	Середній бал
1	Львівська	122.7	1	Львівська	145,44	1	Львівська	145,44	1	Львівська	141,86
2	Волинська	121.8	2	Луганська	142,25	2	Луганська	142,25	2	Київська	138,13
3	Сумська	119.3	3	Київська	141,88	3	Київська	141,88	3	Волинська	138,12
4	Київська	118.8	4	Донецька	141,56	4	Донецька	141,56	4	Луганська	137,48
5	Харківська	117.0	5	Волинська	141,46	5	Волинська	141,46	5	Тернопільська	137,29
6	Рівненська	116.9	6	Сумська	140,84	6	Сумська	140,84	6	Хмельницька	136,59
7	Тернопільська	115.7	7	Запорізька	140,50	7	Запорізька	140,50	7	Івано-Франківська	136,43
8	Полтавська	114.5	8	Рівненська	140,40	8	Рівненська	140,40	8	Донецька	136,15
9	Донецька	114.5	9	Чернівецька	140,35	9	Чернівецька	140,35	9	Рівненська	136,08
10	Черкаська	114.0	10	Полтавська	139,91	10	Полтавська	139,91	10	Сумська	135,92
11	Херсонська	113.7	11	Івано-Франківська	139,77	11	Івано-Франківська	139,77	11	Вінницька	135,57
12	Вінницька	113.1	12	Вінницька	139,57	12	Вінницька	139,57	12	Чернівецька	135,35
13	Чернівецька	112.4	13	Тернопільська	139,43	13	Тернопільська	139,43	13	Полтавська	135,22
14	Луганська	111.9	14	Хмельницька	139,35	14	Хмельницька	139,35	14	Черкаська	134,88
15	Хмельницька	111.8	15	Дніпропетровська	139,12	15	Дніпропетровська	139,12	15	Дніпропетровська	134,65
16	Івано-Франк.	111.6	16	Харківська	138,95	16	Харківська	138,95	16	Харківська	134,42
17	Чернігівська	111.3	17	Черкаська	138,71	17	Черкаська	138,71	17	Чернігівська	134,18
18	Запорізька	110.8	18	Чернігівська	138,36	18	Чернігівська	138,36	18	Запорізька	133,95
19	Дніпропетровська	110.2	19	Херсонська	137,96	19	Херсонська	137,96	19	Херсонська	133,72
20	Кіровоградська	109.9	20	Житомирська	137,82	20	Житомирська	137,82	20	Житомирська	133,49
21	Житомирська	107.5	21	Кіровоградська	137,57	21	Кіровоградська	137,57	21	Кіровоградська	133,26
22	Одеська	106.3	22	Миколаївська	137,45	22	Миколаївська	137,45	22	Одеська	133,03
23	Миколаївська	103.4	23	Одеська	137,44	23	Одеська	137,44	23	Закарпатська	132,80
24	Закарпатська	101.8	24	Закарпатська	136,32	24	Закарпатська	136,32	24	Миколаївська	132,57

Джерело: узагальнено автором на основі [22; 26; 27; 28]

ДОДАТОК Ж

Дуальна освіта в ЗСО, ПТО та ЗВО: ключові відмінності

Критерій	Дуальна освіта в ЗСО (ліцеї)	Дуальна освіта в ПТО	Практика у ЗСО
Мета навчання	Профорієнтація, мотивація до обрання фаху, розвиток гнучких навичок	Формування конкретної кваліфікації, готовність до роботи	Поглиблення фахових умінь, закріплення теорії в професійному середовищі
Результат	Атестат та практичний досвід (сертифікат)	Диплом молодшого спеціаліста	Диплом бакалавра/магістра та оцінка за практику
Глибина практики	1 день на тиждень або блоково, спостереження, кейси, участь у проєктах	50–70 % навчального часу – на виробництві	2-6 тижнів практики 1-2 рази за цикл навчання
Формат взаємодії	Менторство, короткі проєкти, місго-credentials, ознайомлення	Повноцінне стажування під наглядом майстра	Проходження практики за затвердженим планом (щоденник, звіт, оцінка)
Форма оплати	Може бути частково оплачуваною (стипендія, проєктна робота, фріланс)	Зарплата або оплачувана практика	Неоплачувана або рідко оплачувана (за бажанням підприємства)
Вікова категорія	15–17/18 років	16+ років	18-24 роки
Формування професії	Ні, лише знайомство з галуззю	Так, повноцінна професійна підготовка	Так, академічна та професійна спеціалізація
Тип партнерів	ЗВО, IT-компанії, медіа, видавництва, інституції, держсектор тощо	Агро, будівництво, промисловість, сфера послуг	Підприємства, установи, які відповідають спеціальності
Навчальні результати	Розуміння ринку, вибір професії, soft skills	Практичні вміння та навички роботи	Професійна адаптація, перевірка здобутих знань
Механізм оформлення	Тристоронні угоди ЗСО – ЗВО – ОМС/бізнес, місцеві програми	Контракти між закладом і роботодавцем, стандарт ПТО	Направлення від кафедри, індивідуальний план
Регламентування	Пілотні моделі, місцеві ініціативи, на основі НУШ	Закон «Про ПТО», типові програми	Закон «Про вищу освіту», накази МОН, навчальний план
Освітній рівень	Повна загальна середня освіта (10–11/12 класи)	Професійно-технічна освіта (після 9/11 класів)	Вища освіта (бакалаврат/магістратура)

Джерело: створено автором самостійно

ДОДАТОК 3

Типи ліцеїв та особливості впровадження дуальної форми навчання у ЗЗСО: регіональний вимір

Тип ліцею	Умови	Профілі навчання	Форми дуальної взаємодії	Потенційні партнери	Очікувані результати для учнів
Академічний (міський)	Високий рівень логістики, наявність ЗВО, онлайн-освіта	Філологічний, математичний, біолого-хімічний, правовий	Менторські сесії, дебати, мовна практика, кейс-стаді	Юридичні фірми, видавництва, перекладацькі агенції, стартапи	Розвиток soft skills, профорієнтація, формування інтересів до академічної сфери
Профільний (міський)	Близькість до бізнесу, промзон	Технологічний, ІТ, сфера послуг, логістичний	Оплачувана практика, майстер-класи, стажування	Інтерпайп, SoftServe, логістичні хаби, торгові мережі	Отримання перших професійних навичок, часткове працевлаштування, фінансова мотивація
Академічний (сільський)	Обмежений доступ до ЗВО, підтримка громади	Іноземні мови, історичний, універсальний	Онлайн-менторинг, shadowing, грантові проєкти	Відділи освіти, ЦНАПи, музеї, онлайн-агенції тощо	Залучення до освітніх ініціатив, навички самоосвіти, вибір майбутнього напрямку
Профільний (сільський)	Наявність господарств або держустанов	Аграрний, енергетичний, електромеханічний	Практика підприємствах громади, часткова зайнятість, модулі в ОТГ	Фермерські господарства, амбулаторії, пошта, ЦНАП, КП	Формування робітничих навичок, залучення до місцевого ринку праці

Джерело: створено автором самостійно

ДОДАТОК 3

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

**Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати
дисертації**

Публікації у наукових фахових виданнях України:

1. Shypitsyna Y. Features of the decentralized model of public management of general secondary education in European countries. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Public Management and Administration*. 2023. № 2(2). С. 56–59. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-698X-2023-2-11>
2. Шевченко Н., Шипіцина Є. Основні моделі управління освітою в європейських країнах. *Наукові перспективи*. 2023. № 10 (40). С. 323–335. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-10\(40\)-323-335](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-10(40)-323-335)
3. Shypitsyna Y. Application of foreign experience in education management in territorial communities. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Public Management and Administration*. 2023. № 1 (1), 62–69. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-698X-2024-1-9>
4. Shypitsyna Y. Reforming the public administration of general secondary education in post-communist EU countries. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Public Management and Administration*. 2024. № 2 (2). С. 98–104. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-6998-2024-2-14>
5. Шипіцина Є. С. Реформування публічного управління загальною середньою освітою в контексті євроінтеграції: правові аспекти та аналіз законодавчих прогалин. *Електронне наукове видання «Публічне адміністрування та національна безпека»*. 2025. № 2. DOI: <https://doi.org/10.25313/2617-572X-2025-2-10764>
6. Шипіцина Є. С. Еволюція загальної середньої освіти в Україні: шлях реформ і викликів доби незалежності. *Електронне наукове видання «Публічне адміністрування та національна безпека»*. 2025. № 4. DOI: <https://doi.org/10.25313/2617-572X-2025-4-10896>

Особистий внесок здобувача:

Самостійно досліджено проблеми управління загальною середньою освітою в умовах децентралізації, проаналізовано європейський досвід і виявлено слабкі місця українського законодавства. На основі цього було розроблено авторське бачення модернізації управлінських рішень, адаптоване до вітчизняного контексту.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Шипіцина Є. С. Деякі питання організаційно-правової діяльності публічного управління загальною середньою освітою на регіональному та локальному рівні. *Правові аспекти публічного управління: теорія та практика*: матеріали XII наук.-практ. конф., м. Дніпро, 17 груд. 2020 р. Дніпро: ДРІДУ НАДУ. С. 141–143. URL: <https://surl.li/uqwjxz>

8. Pavlenko L., Shipitsina Ye. Overview of the environment of the public education management reform in Ukraine through the prism of the European management practices. *Сучасний менеджмент: моделі, стратегії, технології*: матеріали XXII Всеукраїнської щорічної студентської науково-практичної конференції за міжнародною участю, 22 квітня 2021. Одеса: ОРІДУ НАДУ. С. 300–301. URL: <http://www.oridu.odessa.ua/9/buk/21042021.pdf>

9. Шипіцина Є. Актуальні проблеми ЄС крізь призму його історичного розвитку. *Актуальні проблеми європейської та євроатлантичної інтеграції України*: матеріали 18-ї наук.-практ. конф., 13 травня 2021 р., м. Дніпро. Дніпро: ДРІДУ НАДУ. С. 28–31. URL: <https://surl.li/xrjeiw>

10. Шипіцина Є. Європейські принципи публічного управління: загальна середня освіта в реаліях сьогодення. *Актуальні проблеми європейської та євроатлантичної інтеграції України*: матеріали XIX наук.-практ. конф., 16 червня 2022 р., м. Дніпро. Дніпро: НТУ «Дніпровська політехніка». С. 93–95. URL: <https://surl.lu/ldfryr>

11. Шипіцина Є. С. Збереження людського капіталу в умовах кризи: управлінський аспект. *Наукова весна*: матеріали XIII міжнар. наук.-техн. конф.

аспірантів та молодих вчених, м. Дніпро, 1–3 березня 2023 р. Дніпро: НТУ «Дніпровська політехніка». С. 347–349. URL: <https://surl.li/sysvhk>

12. Шипіцина Є. Децентралізована модель управління загальною середньою освітою в європейських країнах. *Публічне управління та адміністрування в умовах воєнного стану: виклики, стратегії та досягнення в Україні*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. онлайн-конференції, м. Дніпро, 06 грудня 2023 р. Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР». С. 131–133. URL: <https://surl.li/crluff>

13. Шипіцина Є. Управління процесом розвитку професійних компетентностей вчителів в посткомуністичних країнах. *Проблеми розвитку професійних компетентностей вчителів математичної, природничої та технологічної освітніх галузей*: матеріали Всеукраїнської науково практичної конференції, м. Дніпро, 27-28 лютого 2025 р. Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР. С. 271 – 274. URL: [file:///C:/Users/Administrator/Downloads/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%202025%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Administrator/Downloads/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%202025%20(3).pdf)