

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КІТ МИХАЙЛО ОЛЕГОВИЧ

УДК 1: 37.014.5:37.07-08 (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФІЛОСОФІЯ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ
В КОНТЕКСТІ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ**

Спеціальність – 033 Філософія

Галузь знань – 03 Гуманітарні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.

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

_____ М. О. Кіт

Науковий керівник – **Терепищій Сергій Олександрович**, доктор філософських наук, професор.

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Kim M.O. Філософія розвитку української освіти в контексті децентралізації. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 033 Філософія. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2021.

У дисертаційній роботі побудовано концептуальну модель розвитку української освіти в контексті децентралізації на основі філософського, світоглядно-ціннісного, суспільствознавчого виміру процесів розвитку і трансформації, що відбуваються в сучасній Україні.

Наукова новизна результатів дослідження визначається тим, що

вперше:

- на основі філософії постмодернізму (Ж. Дерріда, Ж. Батай, М. Фуко, Ж.-Ф. Ліотар) продемонстровано руйнування бінарних опозицій «центр-периферія» в освіті, яке ставить під сумнів вибудовану людьми владну ієрархію, а також ціннісну систему, яка її супроводжує;

- у вітчизняній філософській та науковій літературі комплексно поєднуються такі теоретичні проблеми, як філософія розвитку освіти та конкретні прояви децентралізаційних тенденцій в державотворчих, соціальних, громадянських процесах, що відбуваються в Україні;

- системно вивчено та проаналізовано ключові фактори та чинники, що сприяють чи навпаки перешкоджають реалізації реформаційних, прогресивних, інноваційно-гуманістичних трансформацій в освіті в контексті реалізації державної політики на децентралізацію влади;

- визначається сутність та практичні вияви децентралізації та деконцентрації державної влади в галузі управління освітою з метою осучаснення останньої та створення найсприятливіших умов для всебічного розвитку різних її суб'єктів (вчителів, учнів, батьків, управлінців тощо);

уточнені:

- основні ознаки і суперечності існуючих на сьогодні законодавчих та практично-імплементацийних аспектів децентралізації стосовно освітньої сфери;

- принципи аналізу філософських, аксіологічних, соціологічних проявів розвитку освіти в конкретних умовах децентралізаційних тенденцій, що суперечливо втілюються в Україні;

- фундаментальні орієнтири та методологічні принципи підготовки педагогічних кадрів для нової української школи, яка сьогодні концептуально оформлюється в тому числі й скрізь призму децентралізаційних процесів;

додатковий розвиток отримали положення про:

- особливості практичного впровадження різноманітних реформаційних, трансформаційних принципів у розвитку української системи освіти з огляду на суспільний, громадський запит на її більшу демократичність, учнецентричність, гуманістичність та наукоцентричність;

- необхідність наповнення новим змістом навчальних планів і програм, реалізовувати які мають педагогічні кадри, для яких на світоглядно-аксіологічному рівні принципи суб'єкт-суб'єктного навчання, дитиноцентричності та децентралізованості є не чужими, а іманентно притаманними;

- важливість визнання докорінних змін та реформ в стилі організаційно-адміністративного забезпечення навчального процесу, якій має відповідати утвердженій концептуальній парадигмі «Нової української школи», що є орієнтиром розвитку освіти для всіх суб'єктів навчально-виховного процесу в нашій країні;

- категоріально-понятійний та дослідницько-аналітичний апарат, спрямований на концептуалізацію та конкретизацію науково-дослідних взаємозв'язків між філософською проблематикою розвитку освіти та

управлінсько-адміністративними принципами забезпечення ефективної роботи навчальних закладів різного рівня.

По-перше, вивчивши теоретико-методологічні засади розвитку освіти на рубежі століть, нами сформульовано ключові орієнтири, до яких має прагнути українська освітня система в своїх намаганнях вписатися в загальний цивілізаційний, культурно-глобалізаційний та інформаційно-технологічний дискурс. З філософської та освітологічної точки зору, як засвідчує більшість напрацювань вітчизняних та зарубіжних дослідників, сучасна освіта має бути якомога більше демократичною, неавторитарною, суб'єкт-суб'єктною, креативно-інноваційною. Але не менш важливими є й практичні прояви ефективності освітнього простору. Саме вони визначають, наскільки адекватно буде підготовлена до нових соціальних і технологічних реалій людина, що навчається. До таких проявів в дисертації обґрунтовано віднесено демократичність, відповідність запитам ринкової економіки, прагматизація, науко- і техніко-центричність, наскрізна інформатизація. І зрештою, в рамках нашого дослідження суттєвої уваги надано організаційно-адміністративному забезпеченню перерахованих світоглядно-ціннісних, філософських, практичних, індивідуально-прагматичних орієнтирів. Доведено, що децентралізація освітньої системи як прояв загальнодержавної управлінської децентралізації за умови раціонального і прагматичного підходу може принести багато практичної користі в процесі загальноціннісної трансформації та цільового реформування вітчизняної освітньої системи.

По-друге, проаналізувавши ключові виклики децентралізації в Україні, відзначено, що цей процес відбувається не без складнощів і суперечностей. Вони викликані різними чинниками, одним з яких є потужна інерція пострадянських стереотипів, що й сьогодні подекуди домінують в навчально-виховному, методичному, організаційно-адміністративному вимірі нашого національного освітнього простору. В той же час, більшість суб'єктів останнього (від управлінців вищого щаблю до учнів та батьків)

починають свідомо чи інтуїтивно відчувати корисні управлінські, демократизаційні та когерентні прояви децентралізації як такої. Управлінські полягають в швидшому та ефективнішому втіленні сучасних інноваційно-гуманістичних технологій в навчальний процес. Демократизаційні сприяють якнайширшому залученню зацікавлених суб'єктів і громад до управління різноманітними аспектами освітнього простору. Когерентні обумовлюють збалансованість та гармонійність впливів різного рівня (державного, громадянсько-соціального, громадського, індивідуально-суб'єктного). Враховуючи це, децентралізаційні процеси в освіті, незважаючи на наявний спротив і суперечності, є перспективним напрямом її розвитку, що й обґрунтовується на концептуально-теоретичному рівні в нашому дисертаційному дослідженні.

По-третє, визначивши основні тенденції розвитку освіти в умовах децентралізації, доведено необхідність докорінної зміни парадигми такого поступового процесу. Початок такого парадигмального зламу було покладено в основі створення доктринальної моделі «Нової української школи». В дисертаційному дослідженні особливу увагу приділено статистичним і соціологічним розвідкам, що засвідчують необхідність та ефективність певних заходів щодо децентралізаційного переформатування управління навчальними закладами на місцях, які вже впроваджувались протягом минулих 2-3 років. Особливо важливо в сучасних умовах раціонально підійти до визначення та критеріальної оцінки «перспективних» і «неперспективних» навчальних закладів, донести до громадськості ефективність створення опорних закладів освіти, що здатні забезпечити значно вищий рівень якості навчання, виховання, професійної підготовки учнів. Паралельно необхідно реалізовувати супровідні інфраструктурні проекти (інформування батьків і учнів щодо принципів і напрямів оптимізації регіональних навчальних систем, повноцінне впровадження програми «Шкільний автобус» тощо. Зрештою, важливим проявом

децентралізації освітнього розвитку має стати наполегливе та цілеспрямоване розширення автономії університетів у всіх проявах їх життєдіяльності.

По-четверте, зорієнтувавши на ключові особливості підготовки педагогічних кадрів в умовах та за викликами децентралізації, показано, що подальшої активізації в цьому контексті потребує практичне втілення концептуально-парадигмальних позицій, сформульованих в установчій програмі «Нова українська школа». Зокрема в ній підкреслюється, що новий вчитель має бути суб'єктом креативності, інноваційності, всебічного впровадження суб'єкт-суб'єктного підходу в освіті. В дисертації детально аналізуються принципи STEM-навчання, в рамках якого може встановлюватися ефективний творчий контакт між учнем та вчителем на основі наукоцентризму і гуманізму. В цьому контексті показано, наскільки важливо залучити досвід країн, в яких такі підходи успішно впроваджуються вже багато років (Фінляндія, Швеція, Польща тощо). З іншого боку, доведено й те, що в українській традиції освіти також є потужний гуманістичний імпульс, який має бути використаний як одне з підґрунть подальших досягнень в рамках децентралізацій процесів. З нашої точки зору, доцільно було б гармонійно поєднати потужного досвіду практичної підготовки вчителів в західноєвропейських університетах із глибокою теоретико-гуманістичною підготовкою, якої набувають вітчизняні молоді педагоги. Зрештою саме вони будуть в найближче десятиліття втілювати нові стандарти української освіти, розвиток якої безпосередньо залежить зокрема й від успішності проведення в нашій країні децентралізаційної реформи в державному та громадському управлінні.

Ключові слова: освіта, центр, периферія, децентралізація, соціальна турбулентність.

SUMMARY

Kit M.O. Philosophy of development of Ukrainian education in the context of decentralization. - Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of philosophy on a specialty 033 Philosophy. – National Dragomanov Pedagogical University, Kyiv, 2021.

In the dissertation the conceptual model of development of the Ukrainian education in the context of decentralization on the basis of philosophical, worldview-value, social science dimension of processes of development and transformation occurring in modern Ukraine is constructed.

The scientific novelty of the research results is determined by the fact that for the first time:

- on the basis of the philosophy of postmodernism (J. Derrida, J. Batay, M. Foucault, J.-F. Lyotard) the destruction of binary oppositions "center-periphery" in education is demonstrated, which calls into question the power hierarchy built by people, as well as the value system , which accompanies it;

- in the domestic philosophical literature such theoretical problems as philosophy of development of education and concrete displays of decentralized tendencies in the state-building, social, civil processes occurring in Ukraine are comprehensively combined;

- systematically studied and analyzed the key factors and factors that promote or, conversely, hinder the implementation of reformist, progressive, innovative and humanistic transformations in education in the context of the implementation of state policy on decentralization of power;

- the essence and practical manifestations of decentralization and deconcentration of state power in the field of education management are determined in order to modernize the latter and create the most favorable

conditions for the comprehensive development of its various actors (teachers, students, parents, managers, etc.);

updated:

- the main features and contradictions of the current legislative and practical implementation aspects of decentralization in relation to education;

- principles of analysis of philosophical, axiological, sociological manifestations of educational development in specific conditions of decentralization tendencies, which are contradictory in Ukraine;

- fundamental guidelines and methodological principles of training teachers for the new Ukrainian school, which today is conceptualized, including everywhere through the prism of decentralization processes;

further development of the provisions on:

- Peculiarities of practical implementation of various reformation and transformation principles in the development of the Ukrainian education system in view of the public demand for its greater democracy, student-centeredness, humanism and science-centrism;

- the need to fill with new content of curricula and programs to implement the pedagogical staff, for which at the ideological and axiological level, the principles of subject-subject learning, child-centeredness and decentralization are not alien, but inherent;

- the importance of recognizing radical changes and reforms in the style of organizational and administrative support of the educational process, which should correspond to the approved conceptual paradigm of the "New Ukrainian School", which is a guideline for the development of education for all subjects of the educational process in our country;

- categorical-conceptual and research-analytical apparatus, aimed at conceptualization and concretization of research relationships between the philosophical issues of educational development and management-administrative principles of ensuring the effective operation of educational institutions of different levels.

First, having studied the theoretical and methodological principles of education at the turn of the century, we have formulated key guidelines to which the Ukrainian educational system should strive in its efforts to fit into the general civilization, cultural-globalization and information-technological discourse. From the philosophical and educational point of view, as evidenced by most works of domestic and foreign researchers, modern education should be as democratic, non-authoritarian, subject-subject, creative-innovative. But no less important are the practical manifestations of the effectiveness of the educational space. It is they who determine how adequately a student will be prepared for new social and technological realities. Such manifestations in the dissertation justifiably include democracy, compliance with the demands of a market economy, pragmatization, scientific and technical centrism, thorough informatization. Finally, in the framework of our study, significant attention is paid to the organizational and administrative support of the listed worldview and values, philosophical, practical, individual and pragmatic guidelines. It is proved that the decentralization of the educational system as a manifestation of national administrative decentralization under a rational and pragmatic approach can bring many practical benefits in the process of universal transformation and targeted reform of the domestic educational system.

Secondly, having analyzed the key challenges of decentralization in Ukraine, it was noted that this process is not without difficulties and contradictions. They are caused by various factors, one of which there is a strong inertia of post-Soviet stereotypes, which still dominate in some places in the educational, methodological, organizational and administrative dimension of our national educational space. At the same time, most of the latter (from senior managers to students and parents) are beginning to consciously or intuitively experience the useful managerial, democratizing, and coherent manifestations of decentralization as such. Management consists in faster and more effective implementation of modern innovative and humanistic technologies in the educational process. Democratization promotes the widest possible involvement

of stakeholders and communities in the management of various aspects of the educational space. Coherent determine the balance and harmony of influences of different levels (state, civil, social, individual, individual). Given this, decentralization processes in education, despite the existing resistance and contradictions, is a promising area of its development, which is justified at the conceptual and theoretical level in our dissertation research.

Third, by identifying the main trends in the development of education in a decentralized environment, the need for a radical paradigm shift in such a gradual process is proved. The beginning of such a paradigmatic break was the basis for the creation of a doctrinal model of the "New Ukrainian School". The dissertation research pays special attention to statistical and sociological surveys, which testify to the need and effectiveness of certain measures for decentralized reformatting of local government management, which have already been implemented over the past 2-3 years. It is especially important in modern conditions to rationally approach the definition and criterion evaluation of "promising" and "unpromising" educational institutions, to inform the public about the effectiveness of creating support institutions that can provide a much higher level of quality of education, upbringing, training. At the same time, it is necessary to implement accompanying infrastructure projects (informing parents and students about the principles and directions of optimization of regional education systems, full implementation of the School Bus program, etc.).

Fourth, focusing on the key features of teacher training in the context and challenges of decentralization, it is shown that further activation in this context requires the practical implementation of conceptual and paradigmatic positions formulated in the founding program of the "New Ukrainian School". In particular, it emphasizes that the new teacher must be a subject of creativity, innovation, comprehensive implementation of the subject-subject approach in education. The dissertation analyzes in detail the principles of STEM-learning, in which effective creative contact between student and teacher can be established on the basis of science-centrism and humanism. In this context, it is shown how important it is to

draw on the experience of countries where such approaches have been successfully implemented for many years (Finland, Sweden, Poland, etc.). On the other hand, it is proved that in the Ukrainian tradition of education there is also a strong humanistic impulse, which should be used as one of the foundations for further achievements in the decentralization of processes. From our point of view, it would be expedient to harmoniously combine the powerful experience of practical teacher training in Western European universities with the deep theoretical and humanistic training that domestic young teachers acquire. In the end, they will implement new standards of Ukrainian education in the next decade, the development of which directly depends in particular on the success of decentralization reform in our country in public and public administration.

Key words: education, center, periphery, decentralization, social turbulence.

СПИСОК
ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Кіт М. Трансформація освіти в контексті соціокультурної динаміки ХХІ століття: виклик-відповідь. *Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис*, 2020. № 3. С. 26-32.
2. Кіт М. Філософія освіти ринково орієнтованого суспільства: досвід для України. *Мультиверсум. Філософський альманах*, 2020. Випуск 2 (172). Том 2. С.168-180.
3. Кіт М. Зміна управлінської парадигми розвитку освіти в умовах децентралізації. *Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис*. 2020. № 4. С. 80-85.
4. Кіт М. Принципи підготовки педагогічних кадрів за парадигмою «Нової української школи». *Humanities studies: збірник наукових праць*. Запоріжжя : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Випуск 6 (83). Р. 85-94.
5. Кіт М. Трансформація освіти як системи підготовки людини до життя під впливом соціокультурної динаміки ХХІ століття. *Освітній дискурс*. 2020. Вип. 28. С. 50-60.

Статті у наукових фахових виданнях іноземних держав

6. Kit M. Conceptual dimensions and directions of decentralization and their significance for Ukrainian education. *The scientific heritage*. 2021. VOL 3. No 61. P. 57-61 (Budapest, Hungary).

ЗМІСТ

ВСТУП.....	14
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТА НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.....	23
1.1. Соціокультурна динаміка ХХІ століття як основний чинник формування нової системи підготовки людини до життя засобами освіти.....	23
1.2. Демократизація та інформатизація як методологічні орієнтири нової моделі освіти.....	45
Висновки до першого розділу.....	62
РОЗДІЛ 2. ВИКЛИКИ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ЛАНДШАФТУ.....	64
2.1. Сутність та основні напрями децентралізації.....	64
2.2. Переваги і суперечності розвитку освіти в умовах децентралізації.....	96
Висновки до другого розділу.....	135
РОЗДІЛ 3. ПРИНЦИПИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ.....	138
3.1. Характеристика нового вчителя для громади.....	138
3.2. Поєднання зарубіжного досвіду та національних традицій в підготовці педагогічних кадрів.....	165
Висновки до третього розділу.....	180
ВИСНОВКИ.....	182
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	186

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасну освіту покладається вкрай складне завдання: готувати людину до повноцінної самореалізації в умовах цивілізаційної, культурної, технологічної, інформаційної нестабільності турбулентності. Щоб адекватно виконувати таке завдання, сам освітній простір має бути динамічним, гнучким, інноваційно-креативним, людино-орієнтованим. В умовах глобалізації освіта все більше набуває загальноцивілізаційних вимірів, високого рівня міжнародної стандартизації та прозорих комунікативно-технологічних засобів. В той же час, не нівелюється і внутрішньо-державний, національний контекст розвитку освітнього простору окремих країн.

Так, українська освітня система все ще перебуває на етапі переходу від застарілих авторитарних форм навчання до нових стандартів та методів. Особливу роль в цьому відіграли в останні роки процеси децентралізації, що докорінним чином вплинули на розподіл повноважень і ресурсів між центральною державною владою, регіональними осередками і місцевими громадами. Це не могло не зачепити і освітню сферу, адже сьогодні вона є однією з фундаментів у розвитку громадянського соціуму. Навколо шкіл, коледжів, спеціалізованих освітніх закладів, університетів формується життя громад, великих колективів, цілих міст і регіонів.

Враховуючи це, освіта в усіх її вимірах – від світоглядно-ціннісного до організаційно-адміністративного, здійснює суттєвий вплив на формування нових поколінь українців. Від неї безпосередньо залежить те, як буде в майбутньому розвиватися наша країна, держава, нація. Отже, філософське дослідження напрямів, орієнтирів, принципів, шляхів розвитку української освіти є завжди на часі. Вітчизняна освітня спільнота (науковці, педагоги, вихователі, методисти, керівники навчальних закладів) в щоденному режимі працюють над реалізацією нових стандартів і нормативів навчання і виховання. Такі якісні норми мають носити

інноваційний характер, щоб молодий українець виходив із школи чи університету підготовленим і компетентним щодо життя і самореалізації в складному світі, де цивілізованість визначається здатністю оперувати з великими масивами інформації, бути гнучким і творчим.

З нашої точки зору, процеси децентралізації породжують не лише організаційно-адміністративні наслідки. Вони формують новий тип мислення українців, ментальність, в структурі якої посилюються елементи відповідальності та самостійності, креативності та громадської єдності. Тому актуальність філософської інтерпретації розвитку української освіти в контексті децентралізації є очевидною. Сьогодні необхідно продовжити шукати шляхи повноцінної реалізації ідей, що закладені в концепцію «Нової української школи». Чи потребує вона докорінних змін, чи навпаки її буде легше втілювати в життя завдяки тому, що в нашій державі запуснені потужні децентралізаційні тенденції – відповідь на це питання потребує відповідного концептуально-теоретичного обґрунтування, чому й присвячене дане дисертаційне дослідження.

Ступінь наукового опрацювання проблеми. Розвиток української освіти в її світоглядно-філософському, соціально-практичному, національно-будівничому, навчально-методологічному, організаційно-адміністративному вимірі є предметом дослідження багатьох науковців та вітчизняних філософсько-педагогічних шкіл. В контексті піднятої нами проблематики вагомими виявилися декілька концептуально-теоретичних напрямів. Так, з огляду на філософсько-освітню, освітологічну, педагогічно-світоглядну, а також соціально-філософську проблематику корисними для нашої роботи стали праці таких вчених і філософів, як В. Андрущенко, В. Береза, В. Бех, В. Воронокова, О. Висоцька, В. Горлинський, Т. Десятов, Н. Доній, В. Кремень, В. Огнев'юк, Л. Маргуліна, В. Маслов, Т. Матусевич, Я. Мельник, М. Михальченко, Д. Свириденко, Т. Сігіда, О. Співаковський, С. Терепищій, О. Якимчук та ін. Їх напрацювання допомогли вписати

проблему розвитку української освіти в її регіонально-адміністративному аспекті в загальноцивілізаційний контекст.

Більш конкретизовано проблеми трансформації сучасної української освіти, побудови нової української школи, реформи освітньої системи держави розглядаються в працях таких дослідників як С. Воронова, Л. Гриневич, Т. Грінченко, С. Довбенко, В. Зелюк, С. Левків, О. Локшина, О. Ляшенко, Л. Макаренко, І. Мусієнко, С. Прийма, Є. Рябенко, Ю. Семенюк, І. Силадій, Л. Тупичак, Л. Шелюк, М. Яцейко та ін. Що ж до питань безпосередньо організаційної реформи української освіти в рамках децентралізації, корисними стали науково-теоретичні, методологічні, статистичні та практичні розвідки таких вчених, як Л. Беновська, Л. Белова, Ю. Василів, Д. Дзвінчук, Л. Засекіна, Л. Калініна, Т. Кристопчук, Н. Левченко, І. Лопушинський, В. Мелешко, О. Панич, Д. Савчук, Є. Ситниченко, М. Степаненко та ін.

Зрештою, в розділі, присвяченому проблематиці підготовки нового за якістю та стилем роботи українського педагога, корисними виявилися наукові, педагогічні та філософсько-освітологічні напрацювання таких дослідників, як В. Андрієвська, І. Аносов, Ю. Атаманчук, В. Вітюк, Т. Коростіянець, А. Крамаренко, Н. Поліщук, М. Приходько, О. Усова, О. Хома, Д. Яйло та ін.

За останнє десятиліття в Україні захищено декілька вагомих дисертаційних досліджень, присвячених вивченню різноманітних аспектів розвитку вітчизняної освіти. Зокрема, нам у пригоді стали докторські дисертації таких вчених, як Д. Дзвінчук «Сучасні тенденції розвитку та управління освітою» та Є. Пінчук «Модернізація української системи освіти як теоретико-філософська і практична проблема». Серед кандидатських дисертацій окремо підкреслимо роботи таких авторів, як Л. Вознюк «Гуманістичні засади інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: управлінський аспект», В. Грабовський «Державно-громадське управління загальною середньою освітою на районному рівні», Л. Гриневич

«Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі», О. Заяць «Організаційно-педагогічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської діяльності», А. Мазак «Управління освітньою галуззю в умовах становлення громадянського суспільства в Україні: регіональний аспект», О. Марущенко «Становлення інноваційної освіти в Україні», М. Яцейко «Демократизація як закономірність модернізації освіти в контексті глобалізації», Є. Рябека «Філософська парадигма цінностей демократичного суспільства в трансформаційний період».

При наявності такого значного масиву дослідницьких напрацювань, варто підкреслити, що вони здійснювалися дещо в іншій організаційно-адміністративній реальності, в якій перебувала та реформувалася українська освіта ще декілька років тому. Сьогодні ж абсолютно по-новому актуалізувався контекст децентралізації влади в нашій державі. Це безпосереднім чином торкнулося сфери реорганізації та реформування освіти, особливо шкільної. Тому при наявності потужного масиву освітологічних досліджень минулих років, наша робота має безумовну актуальність та розкриває поставлену проблему в абсолютно новому концептуально-теоретичному аспекті.

Метою нашого дослідження є концептуалізація моделі розвитку української освіти в контексті децентралізації на основі філософського, світоглядно-ціннісного, суспільствознавчого виміру трансформаційних процесів, що відбуваються в сучасній Україні.

Досягнення поставленої мети потребує вирішення таких конкретних **дослідницьких завдань**:

- проаналізувати загальну соціокультурну динаміку перших десятиліть XXI століття як основного чинника формування нової системи підготовки людини до життя засобами освіти;
- виявити евристичний потенціал демократизації та інформатизації як методологічних орієнтирів нової моделі освіти;

- конкретизувати сутність та основні напрями децентралізації освіти як частини процесу передачі повноважень від держави органам місцевого самоврядування;
- виявити ключові переваги і суперечності розвитку освіти в умовах децентралізації;
- обґрунтувати комплексну характеристику нового вчителя для громади;
- запропонувати концепуально-парадигмальні положення удосконалення підготовки педагогічних кадрів із врахуванням поєднання національних традицій та зарубіжного досвіду.

Об'єктом дослідження є українська освіта як феномен, що перебуває під впливом загальноцивілізаційних і внутрішньодержавних факторів впливу; **предметом** – сучасний стан та внутрішня структурна трансформація української освіти в умовах децентралізаційних тенденцій.

Методологічні засади дослідження. З метою отримання нового наукового результату у ході роботи над цим дисертаційним дослідженням використано систему принципів та методів, які ґрунтуються на міждисциплінарному поєднанні спеціальних (філософії освіти, педагогіки, освітології, освітньої політики, менеджменту тощо) та загальнонаукових (загальнофілософських) методів і способів пізнання. Зокрема у першому розділі основними були методи історико-філософський, логіко-семантичний. У другому розділі найбільш продуктивними були методи феноменологічний, герменевтичний та семіотичний. У третьому розділі найбільшу евристичність мали методи компаративістський та абстрагування. Висновки і рекомендації в цій дисертаційній роботі зроблені на основі відомих філософських та загальнонаукових методів (аналіз, синтез, узагальнення, дедукція, індукція, класифікація, моделювання).

Наукова новизна дослідження. В цій роботі автором сформульовані положення, які мають суттєві елементи наукової новизни та виносяться на захист:

вперше:

- на основі філософії постмодернізму (Ж. Дерріда, Ж. Батай, М. Фуко, Ж.-Ф. Ліотар) продемонстровано руйнування бінарних опозицій «центр-периферія» в освіті, яке ставить під сумнів вибудовану людьми владну ієрархію, а також ціннісну систему, яка її супроводжує;

- у вітчизняній філософській та науковій літературі комплексно поєднуються такі теоретичні проблеми, як філософія розвитку освіти та конкретні прояви децентралізаційних тенденцій в державотворчих, соціальних, громадянських процесах, що відбуваються в Україні;

- системно вивчено та проаналізовано ключові фактори та чинники, що сприяють чи навпаки перешкоджають реалізації реформаційних, прогресивних, інноваційно-гуманістичних трансформацій в освіті в контексті реалізації державної політики на децентралізацію влади;

- визначається сутність та практичні вияви децентралізації та деконцентрації державної влади в галузі управління освітою з метою осучаснення останньої та створення найсприятливіших умов для всебічного розвитку різних її суб'єктів (вчителів, учнів, батьків, управлінців тощо);

уточнені:

- основні ознаки і суперечності існуючих на сьогодні законодавчих та практично-імплементаційних аспектів децентралізації стосовно освітньої сфери;

- принципи аналізу філософських, аксіологічних, соціологічних проявів розвитку освіти в конкретних умовах децентралізаційних тенденцій, що суперечливо втілюються в Україні;

- фундаментальні орієнтири та методологічні принципи підготовки педагогічних кадрів для нової української школи, яка сьогодні концептуально оформлюється в тому числі й скрізь призму децентралізаційних процесів;

додатковий розвиток отримали положення про:

- особливості практичного впровадження різноманітних реформаційних, трансформаційних принципів у розвитку української системи освіти з огляду на суспільний, громадський запит на її більшу демократичність, учнецентричність, гуманістичність та наукоцентричність;

- необхідність наповнення новим змістом навчальних планів і програм, реалізовувати які мають педагогічні кадри, для яких на світоглядно-аксіологічному рівні принципи суб'єкт-суб'єктного навчання, дитиноцентричності та децентралізованості є не чужими, а іманентно притаманними;

- важливість визнання докорінних змін та реформ в стилі організаційно-адміністративного забезпечення навчального процесу, якій має відповідати утвердженій концептуальній парадигмі «Нової української школи», що є орієнтиром розвитку освіти для всіх суб'єктів навчально-виховного процесу в нашій країні;

- категоріально-понятійний та дослідницько-аналітичний апарат, спрямований на концептуалізацію та конкретизацію науково-дослідних взаємозв'язків між філософською проблематикою розвитку освіти та управлінсько-адміністративними принципами забезпечення ефективної роботи навчальних закладів різного рівня.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота пов'язана із темами кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова «Філософська парадигма глобальних трансформацій суспільства і освіти: теоретичні та прикладні аспекти» (номер державної реєстрації 0117U004972), а також темою «Медіаграмотність та соціальна відповідальність освітян в умовах інформаційної війни» (номер державної реєстрації 0121U001003).

Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 8 від 27 грудня 2017 року).

Теоретичне та практичне значення дослідження. Наукове (теоретичне) значення дисертаційного дослідження визначається його науковою новизною, що поглиблює філософське розуміння сутності розвитку освіти як фундаментально значимого соціального, цивілізаційного, культурного, державотворчого феномену. Практичне значення обумовлене конкретними висновками і рекомендаціями, що стосуються трансформаційних аспектів реформування української системи освіти з огляду на принципи децентралізації, що в останні роки активно імплементуються в українську державно- та громадсько управлінську реальність.

Висновки та рекомендації цієї роботи можуть стати основою для удосконалення державної освітньої політики, а також для навчального процесу – з філософії освіти, державного управління, педагогіки та інших дисциплін закладів вищої освіти.

Апробація дослідження. Дисертація виконувалась, обговорювалась і була рекомендована до захисту на кафедрі соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (фаховий семінар проведений 22 червня 2021 року, протокол №11 від 22.06.2021 р.). Основні результати та висновки дослідження доповідались на наукових форумах та конференціях, наприклад: Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми фахової підготовки вчителя в контексті становлення нової української школи» (м. Київ, 2 грудня 2016 року), Міжнародна науково-практична конференція «Філософія формування цілісного світогляду в сучасній освіті» (м. Київ, 27 квітня 2017 року), 4th International Scientific and Practical Conference «Challenges of Postcolonialism: Philosophy, Religion, Education» (Kyiv, May 24-25 2018), Тиждень філософії в НПУ імені М.П. Драгоманова «Майбутнє філософської освіти в Європі: виклики та перспективи» (м. Київ, 14-18 травня 2019 року), IV Міжнародна науково-практична конференція «Концептуальні, методологічні та практичні проблеми соціальної філософії,

філософії освіти та освітньої політики» (м. Київ, 20 квітня 2020 року), II Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Молода наука – 2021: соціально-освітні розвідки» (м. Київ, 23 квітня 2021 року) та ін.

За матеріалами дослідження опубліковано 6 статей у фахових збірниках з філософії, одна з яких – у зарубіжному фаховому виданні.

Структура та обсяг дисертації обумовлені метою та змістом цього дослідження, а також потребою розкриття поставлених завдань. Загальний обсяг роботи 203 сторінки, з них – 172 сторінки основного тексту. Робота складається із вступу, трьох розділів, які поділені на підрозділи, висновків до кожного розділу, висновків загального характеру та списку використаних джерел у кількості 165 найменувань.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТА НА ПОЧАТКУ XXI СТ.

1.1. Соціокультурна динаміка XXI століття як основний чинник формування нової системи підготовки людини до життя засобами освіти

Перша третина XXI століття характеризується низкою економічних, політичних та соціокультурних змін, сукупність яких формує новий, ще не до кінця розгаданий виклик системі підготовки людини до життя засобами освіти. Мова йде про завершення освіти індустріального суспільства й начало освіти суспільства інформаційного, про необхідність становлення та розвитку нової філософії освіти, параметри якої проглядаються як відповідь на виклики нового повороту світової соціокультурної динаміки, а також глобальних змін, що характеризують внутрішні процеси новостворених постсоціалістичних держав. Виклики до освіти України формують з одного боку, такі світові процеси, як глобалізація, інформаційна революції, демократизація та соціальна турбулентність, з другого – становлення ринкових відносин, формування політичної системи пострадянського штибу, входження в систему міжнародних зносин тощо. Контури розвитку освіти, що формується в наші дні, досліджені ще не достатньо повно. Враховуючи потребу в теоретичному супроводі означеного процесу, зупинимось на його дослідженні більш детально.

На початку нашого дослідження зосередимо увагу на загальній характеристиці соціокультурної динаміки XXI століття як основного чинника формування нової системи підготовки людини до життя засобами освіти.

Безсумнівно, кардинальні зміни світового порядку, нові тенденції в економіці, культурі, політико-правових відносинах потребують перегляду

парадигмальних підвалин освіти у XXI сторіччі. Вирішення даної проблеми є надактуальним завданням, оскільки система освіти забезпечує формування громадянських, професійних, моральних та інших якостей, що сприяють становленню особистості як члена певної соціальної спільноти. У цьому сенсі зауважимо, що прискорена соціокультурна динаміка XXI сторіччя фактично детермінує характер освітніх процесів.

Відомо, що в світі вже не перше десятиліття існує проблема т. зв. «кризи освіти». Так, «сучасні дослідники культурних та соціальних процесів роблять акцент на кризі освіти в світовому масштабі, яка в свою чергу пов'язана із загальною кризою культури. Перед людством взагалі та окремими індивідами постають нові завдання, пов'язані з новим типом цивілізації, стрімким прогресом, глобалізаційними тенденціями. Своєрідне антропологічне зрушення в новій парадигмі освіти визначаються самим духом нашої доби» [142, с. 22].

Розмірковуючи про особливості сучасної соціокультурної динаміки, як підґрунтя формування нової системи освіти, фахівці підкреслюють її своєрідний характер. Зокрема, аналіз наукової літератури та базових тенденцій сьогодення засвідчив, що сучасні уявлення про соціокультурну динаміку суттєво відрізняються від тих уявлень, що були характерними для попередніх століть.

Загалом, дослідження попередників доводять, що «соціокультурна зміна» є багатовимірним і багатоаспектним процесом, що формує багатопредметність дослідження соціальної динаміки. Ретроспективні соціокультурні зміни ґрунтувалися здебільшого на лінійних(часових і просторових) тенденціях розвитку. Зайняті пошуками лінійних тенденцій, соціологія і всі суспільні науки XIX століття приділяли мало уваги цим межах соціокультурної зміни, що повторюються [130, с. 372-376].

У XXI сторіччі соціокультурні зміни значно пришвидшилися, стали багатовекторними і є поєднанням універсальних та локально-цивілізаційних процесів. Варто зауважити, що на сучасному етапі розвитку людства

глобалізація торкається глибини, «ядра» культури, її ціннісно-нормативних основ, коли національна культура послаблює виконання своєї «антиентропійної» функції, не знаходячи адекватних форм перспективної взаємодії в глобалізаційному цивілізаційному процесі. Зростає агресія західних матеріальних, соціальних та духовних цінностей, норм, стандартів способу життя, масової культури, що виявляються під гаслом «входження до світової цивілізації». За таких обставин різко загострюється проблема збереження культурної ідентичності в процесі зіткнення традиційних і нових цінностей, коли, з одного боку, держави-нації спираються на культурні універсалії, з другого – стимулюються екстремістські прояви (релігійний фундаменталізм, шовінізм, тероризм). Відповідно, позитивна глобалізація як прагнення людства до досягнення цивілізаційного синтезу за умови збереження різних національних соціумів не може бути реалізована без зміни загальної парадигми розвитку людства, без якісного оновлення системи соціокультурних цінностей [21, с. 158-159].

Сучасна філософія освіти не має єдиного методологічного підходу, адже «становлення сучасного філософсько-освітнього дискурсу відбувається під впливом таких провідних тенденцій філософствування, як: орієнтація на світоглядний, методологічний та гносеологічний плюралізм, розширене тлумачення раціональності, синтез позитивістських, соціальноантропологічних, постмодерністських положень, звернення до культурологічних, герменевтичних методів аналізу» [141, с. 41]. Для нашої роботи особливо плідним є постмодерністський напрям філософії освіти, оскільки він «спрямований на деконструкцію так званих гранднарративів, переоцінку суб'єкт-об'єктних відносин, подолання ієрархій та владних відносин, у тому числі й в освітній сфері. Виступає проти диктату теорій, систем у педагогіці, за плюралізм самоцінних практик та нові форми виробництва знань» [141, с. 44].

Основні парадигмальні зрушення у розумінні суспільства XXI століття також відбулися під впливом філософії постмодернізму, яку

розробляли такі філософи як Ж. Дерріда, Ж. Батай, М. Фуко та Ж.-Ф. Ліотар. Вони відстоювали руйнування бінарних опозицій «центр-периферія» в суспільстві, вони поставили під сумнів вибудовану людьми владну ієрархію, а також ціннісну систему, яка її супроводжує. Як зазначає Т. Кошманова, «замість концепцій структури, догматизму, раціоналізму, модернізму, позитивізму та інших, що традиційно розглядають природу знань, постмодерністи пропонують невизначеність, сумнів, несистематичний виклад людської перцепції, свободу від будь-якої супервстановленої системи знань» [Цит. За: 141, с. 66].

Постмодерністи відкидають думку, що існуюча у світі система цінностей є непорушною. Все рухається в різних напрямках, і за своїми результатами цей рух вже не може бути визначнішим. Постмодернізм виступає проти ієрархій смислів і цінностей, він відкидає будь-який стійкий світ, в якому всі кінцеві цінності представлені як щось важливе. Можна сказати, що постмодернізм по суті є революційним зрушенням, але не можна не визнати, що його підсумком є відмова від думки про те, що людські цінності, фундаментальна для сучасної культури конструкція, підважується.

Вочевидь, найважливішою соціокультурною характеристикою ХХІ століття має бути усвідомлення кожної окремої людини як найвищої цінності. Тісні взаємозв'язки цінностей і процесів формування ціннісних орієнтацій із освітньою практикою є одним з найважливіших аспектів взаємозв'язку освіти та суспільства. Як доводить В. Молодиченко, «освіта є найважливішим інституційним каналом відтворення духовних цінностей, тому явні та приховані цільові установки освітньої системи визначають ступінь розповсюдження духовних цінностей у соціумі, чим впливають на його ціннісну інтегрованість й культурну гомогенність» [91, с. 90].

Дійсно, саме освіта дозволяє виділити людську працю у особливу замкнуту сферу. Бо справжня духовність може бути виражена лише через працю. А до праці людина має бути готова завжди і постійно. Інакше вона

залишитися лише додатком машини, що відтворює реальність на потребу обивателів. Варто уточнити: говорячи про духовність, ми маємо на увазі не якість людського характеру, а здатність здійснювати ті чи інші культурні дії. Духовність полягає в тому, щоб використовувати інформаційну складову людського досвіду для більш високої продуктивності. А освіта – це підготовка до того, щоб виростити інформаційний еквівалент. Це система, яка має заповнити ту нішу людського життя, де праця по-справжньому затребувана.

З точки зору багатьох дослідників, на характер та перебіг сучасної соціокультурної динаміки, як онови для переформатування освіти, чинять вплив низка взаємопов'язаних тенденцій. Так, на думку З. Відосвіча, «для сучасного світу характерні не тільки тенденції глобалізації, регіоналізації та фрагментації. Він вважає, що треба враховувати і необхідність прогнозування, щоб передбачити абсолютно інші явища в світі: масштабні планетарні економічні й політичні потрясіння, війни, антагонізми і розділи в небувалих раніше проявах. Стрибки у розвитку технологій можуть породити такі форми організації господарства і суспільства передових країн, при яких конфлікт (і єдність) глобалізації, регіоналізації та фрагментації стане безпредметним. У цьому випадку надрозвинені країни ізолюються від решти світу, щоб досягти безпеки і зберегти своє благополуччя» [23, с. 28].

У новій ситуації великі держави зможуть досить глибоко впровадити ринкову «економіку знань». Це призведе до концентрації в їх руках фінансової та політичної влади, а також до інтернаціоналізації в результаті зростання загальної чисельності населення. Світова еліта, зайнята питаннями розвитку освіти та інновацій, вийде на перший план. Розширення сфери її відповідальності відбуватиметься у тісній взаємодії з широкими верствами трудящих і виявиться дуже ефективним з точки зору створення ринкової економіки «дозвілля мільйонів». Світові держави залучатимуть до роботи на виробництві найбільш передові творчі сили, надаючи фінансову підтримку їх творчості та розвитку. Цього вимагає сама

суть процесів, що відбуваються. Зрештою, почнуть відкриватися відносно нові та перспективні економічні обрії «економіки знань». Все це створить умови для переходу до епохи економічного дива, але спочатку доведеться пройти довгий і болісний шлях.

Намагаючись виокремити та пояснити основні тенденції соціокультурних змін у XXI сторіччі, науковці послуговуються декількома базовими теоретичними моделями, що у свою чергу дозволяє побачити можливі напрямки оновлення освітньої системи. У класичному варіанті циклічної концепції соціокультурні трансформації відбуваються по замкненому колу: витки розвитку повторюються у часі, а початкова і кінцева точки циклу збігаються. Така модель дозволяє, зокрема, з достатнім ступенем вірогідності зрозуміти і описати ймовірну траєкторію і ритми культурного розвитку традиційного суспільства, в якому протягом історії залишається сильним конвенціональний компонент соціокультурної регуляції і зберігається парадигмальна орієнтація на природні цикли. «Для аналізу динамічної соціокультурної системи індустріального й інформаційного суспільств, спрямованих на активне перетворення природного та соціокультурного середовища, доцільно використовувати інший варіант – незамкнену циклічну модель (за спіральним циклом), коли траєкторія еволюційних циклів має форму спіралі, а в початковій і кінцевій точках витка система проходить подібні, однак не тотожні попереднім циклам стани. Інша модель конституює хвильовий характер змін соціокультурних систем. Якщо лінійно-поступальна і циклічна моделі соціокультурних трансформацій достатньою мірою описані у науковій літературі, то підхід, що враховує хвильовий характер розвитку соціокультурних систем, ще не сформувався у цілісну концепцію» [30, с. 12].

Тому філософи шукають щось інше, у чому можна було б спиратися на вже випробувані знання та створити адекватну культурі інтерпретацію освіти. Сьогодні це нове методологічне та смислове поле є

міждисциплінарним синтезом базових дисциплін, присвячених соціальній взаємодії та динаміці соціальних взаємодій. І не тому, що соціокультурні трансформації та соціальний процес не вивчені чи невідомі, а через глобальні зміни, які відбуваються у світі. Зміни стосуються всіх сторін людського буття - соціальної діяльності, відносин між людьми, національної самосвідомості та культурних практик. З одного боку, це тягне за собою стрибкоподібне зростання науки, а з іншого – змушує шукати найнезвичніші асоціації та метафори, які могли б допомогти побачити причини та наслідки подій, що відбуваються у світі. Цілком можливо, що черговий синтез у дусі Шпенглера дозволить побачити найголовніше. Тому ми не пропонуємо свій погляд на можливе методологічне вирішення проблеми, адже у вік кібернетики будь-яка концепція – це комп'ютерна гра, де результати можуть бути реалізовані лише за допомогою програм, написаних спеціально для цього. А сьогодні нас цікавить інше: чи зможе майбутнє увібрати в себе культурні зрушення, що відбулися з людством у минулому, вдивитись у ті явища, які для нас ще не є очевидними чи здаються настільки далекими та незрозумілими, що важко навіть уявити, з чим можна їх співвіднести.

У цьому контексті Г. Герасимович стверджує, що «сучасний методологічний плюралізм і міждисциплінарна інтеграція вимагає визнання як значимості лінійних змін у соціокультурній динаміці, так і циклічних, маятникових і хвильових процесів, можливості поступового руху і культурних вибухів. Усі зазначені підходи є однаково ймовірними і взаємодоповнюючими, які лише в їх діалектичній взаємодії розкривають сутність процесів динаміки культури. До сьогодні найочевиднішою і прийнятнішою для сучасного світу є концепція циклічного розвитку культури, яка представляє культурну картину світу, де особливе значення надається кризисним переходам при збереженні цілісності. Тут культура розглядається як замкнута, самодостатня система» [29, с. 115].

У філософському вимірі майбутнє – це точка, в якій робиться вирішальний вибір між реальністю та ірреальним, між «зрадою» та «раєм»,

між смертю та воскресінням. Перефразовуючи цей вислів, ми стверджуємо, що «циклічна» модель культури має цінність лише доти, доки вона є моделлю історичної реальності.

І щоб зрозуміти, чому це так, треба звернутися до її основного принципу, який зводиться до того, що будь-яка культура, яка несе у собі явні протиріччя, не є культурою у власному розумінні. Вона є культурою як модифікація вічного архетипу. Розглянути цю невідповідність дозволяють такі поняття, як культура-ілюзія та культура-метафора, в основі яких лежить той самий архетип – вічне повторення за Ніцше.

Прослідкувавши його розвиток, ми отримаємо таку формулу – культура є метафора і відображення людської присутності як моделі абсолютного буття. І в цьому сенсі культура є те, що змушує об'єкти, які сприймаються через призму цієї людської присутності, ставати собою.

Також відмітимо думку, що «процеси соціокультурної динаміки можна описати різними видами траєкторій росту і спадання: лінійною, експоненціальною, логарифмічною тощо. Зрозуміло, що більшість реальних соціокультурних процесів не можуть зростати до нескінченності. Необхідно враховувати обмеженість ресурсів, що призводить до поступового зниження темпу росту й повної зупинки» [108, с. 271]. Тому цикли зростання та розвитку відбуваються нерівномірно. Вони відзначаються різними часовими параметрами, і їх потрібно розглядати окремо. Найбільш складний з таких параметрів – тривалість, яка вимірюється числом циклів зростання. Кожен цикл зростання – це невеликий відрізок часу, фактично локальний за часом цикл, що змінює інший. Історичні цикли називають «літами». Періоди, подібні до етапу, пройденого в минулому, називаються «епохами». За циклами зростання зазвичай поділяються на правлячі та підлеглі, а за періодами правління еліт – на стабільні та нестабільні. Це пов'язано з тим, що зростання, що йде по роках, не досягає максимального піку на початок періоду свого функціонування і дає початок новому. Після якогось піку настає період, коли зростання припиняється, але його функціонування

триває. Це і є перехідний період, що характеризується коротким періодом сталого функціонування та періодом зупинки.

Варто зауважити, що низка нових соціокультурних феноменів у XXI сторіччі потребують свого подальшого наукового осмислення та з'ясування їх впливу на освітні процеси. У таких умовах на перше місце виходить наукова робота у галузі філософії освіти. Саме від рівня та змісту цієї роботи залежатиме подальший практичний результат. Вирішальним у цьому плані є ступінь її значущості для управлінської еліти України. У цьому дослідженні ми не ставимо собі завдання запропонувати систематичний звіт всіх фундаментальних ідей освіти, але розробляємо цілісну концептуальну модель, що відбиває найважливіші тенденції розвитку освіти у умовах децентралізації влади.

Скажімо розмірковуючи про особливості соціокультурної динаміки в Україні, фахівці роблять висновок про те, що «нова структура узагальнених уявлень індивідів і соціальних груп про добро і зло, про схвалені й засуджені норми поведінки набуває властивостей тяжіння до нового стану соціокультурного простору, який відповідає партикулярним потребам повсякденної життєдіяльності. Формується легітимована культурою нова шкала цінностей, статусів, ролей, мережі взаємної довіри людей один до одного, індивідних і колективних лояльностей. Адаптація, легітимація нових цінностей і норм, саморегулювання і самоорганізація, творення нових традицій і формування нових світоглядних орієнтирів стають основними параметрами розвитку соціокультурного простору українського суспільства початку XXI ст.» [16, с. 176-177].

У цю епоху головні позиції в суспільстві починають займати носії інтересів нової номенклатури – новий шар олігархів, професіоналів торговельно-фінансової сфери, при цьому вони швидко стали перетворюватися на еліту державної (законодавчої, судової та ін.) та інших сфер. Але рівень цих еліт залежить не так від їхнього інтелектуального потенціалу, як від фінансової близькості до владної вертикалі, зв'язків із

цією вертикаллю та матеріальної забезпеченості. Ці еліти активно створюють передумови для подальшого поглиблення та загострення кризи. У результаті влада приймає рішення про вихід із кризи, але робить це не силою, а маніпуляціями, створивши ілюзію виходу з «глибокої ями», яка ховалася за фасадом правового нігілізму та соціальної респектабельності. У цих обставинах, ми спостерігаємо як поступово переформатовується освітня система України. Суперечливі процеси демократизації, інформатизації, національно-культурного відродження, євроінтеграційних процесів та імперського реваншизму.

У цілому найважливішими чинниками, що впливають на динаміку освітньої політики в Україні є: «1) державотворчі та духовні процеси у різноманітних своїх формах; 2) процеси модернізації, пов'язані з переходом від аграрного до індустріального виробництва, впровадження досягнень науково-технічного прогресу, новітньої техніки і технологій; 3) складні політичні процеси: втрата на достатньо тривалий період української державності та незалежності, боротьба за їх відновлення та демократичне утвердження» [54, с. 14-15].

Всі ці процеси обумовили рамку змін в освітній сфері України. А на неї наклалися загальносвітові тренди технологічних винаходів та інновацій. Інформація вже не становить якоїсь сталої системи, а ми не повинні вже запам'ятовувати на все життя якісь певні знання. Інформація змінюється за лічені хвилини, а ми повинні лише вміти нею корелювати, знаходити потрібне, відсівати зайве, вчитися критичного мислити й бути аналітиками в сучасному глобальному світі. Тому з розвитком технологій і з'явилася потреба у переусвідомленні ролі освіти та її складових не лише з точки зору педагогіки, але й філософії. У сучасних умовах все більшої популярності набирає дистанційна форма навчання, яка не обмежує здобувача у праві мати освіту та допомагає йому більш масштабніше орієнтуватися у вивченому матеріалі. При цьому здобувач може навчатися як у вітчизняних, так і закордонних закладах освіти, перебуваючи поза навчальним закладом.

Тому не зважаючи на технологічний прогрес, вірним є те, що «нині в Україні організація і проведення навчальної та виховної роботи ускладнюються соціокультурною кризою. Освіта відірвана від системи моральних цінностей та культурних орієнтирів. Має бути більш чітко стратегічно визначена аксіологічна спрямованість навчально-виховного процесу, і при цьому враховуватися як реалії сьогодення, так і перспективи. Саме враховуючи ці чинники в межах розмаїття ціннісних орієнтацій, що можуть застосовуватися в процесі навчання, необхідно визначити пріоритетні цінності. Такими для України історично були й залишаються: цінності гуманізму, людської гідності, патріотизму, демократизму, соціальної ініціативи та відповідальності, національної самосвідомості з її центром – національною ідеєю. Не рівень освіти, а саме її характер, спрямованість є актуальними з точки зору вирішення сучасних проблем розвитку культури, духовності особистості в суспільстві» [69, с. 439].

Причому зовсім недостатньо просто хотіти бути культурним громадянином – необхідно реально та наполегливо дотримуватися цього наміру. Ці питання лежать в основі державної політики, що визначає зміст роботи органів управління освітою, у формуванні завдань, що стоять перед ними. Чи можна вважати, що цінності гуманізму та гуманістичного дискурсу, такі важливі для життя нашого суспільства, вирішені повною мірою за рахунок утвердження в новому столітті ідеї людиноцентризму? Саме ця проблема часто обговорюється серед наших педагогів. Ми солідарні з висновками експертів – цінності гуманізму, реалізовані в житті, значущі та важливі, вони необхідні не лише для формування людини у повноцінному значенні цього слова, а й для того, щоб загалом визначати ціннісні орієнтири існування у суспільстві. Загалом є підстави стверджувати, що цінності патріотизму, народної самопожертви, самовідданості, любові та поваги до людей, до Вітчизни, прав інших на життя та на свободу, віри у мирне співіснування з іншими цивілізаціями та народами, любові до історії

та народної традиції – глибоко вкорінені у культурі українського суспільства.

Характеризуючи соціокультурну динаміку сучасності, можемо припустити, що уперше відбувається радикальна зміна реального на віртуальне. Цінності гуманізму, які були провідними на Заході багато століть, почали швидко зникати разом зі своєю продуктивністю та серйозною складовою – свободою слова. Пов'язаний із цими процесами розвиток технологій повністю витіснив гуманізм з арени інтелектуального життя. Виникла нова форма соціальної адаптації – конкурентне суспільство. Особливо, слід зазначити, це стосується України. Світ і наша країна перенасичені соціальними технологіями, без яких людство не зможе існувати, але вони ще не набули такого рівня автоматизації, що дозволяє охопити всі спектри соціальної взаємодії. Ми можемо тільки сподіватися, що до середини XXI століття, а можливо і пізніше, перед нами постає якісно нова форма людського суспільства, яка дозволить вийти на якісно новий рівень інтелектуальної досконалості, але сама по собі ця надія поки що слабка враховуючи пандемію.

У цьому контексті ми солідарні з думкою, що система цінностей культури постсучасності характеризується такими ознаками: «1) відбувається трансформація статусу традиційних цінностей: послаблюються колективістські начала; працелюбність підмінюється креативністю; космополітизм доповнюється місцевим патріотизмом; громадський патріотизм замінюється національним; 2) змінюється змістовне наповнення окремих цінностей: свобода як автономія особистості перетворюється у свободу вибору самих моральних цінностей; автономна особистість з усталеними моральними переконаннями замінюється індивідом із гнучкою моральністю; змінюються пріоритети в системі цінностей на користь споживацького, утилітарного; 3) у контексті культури постсучасності провідне місце посідає толерантність, як єднальний фактор моральності» [132, с. 115-116].

Усе це зрештою призводить до того, що у сферу етики починають проникати не так моральні, як споживчі цінності. Наприклад, еволюція ідеї гуманізму відбивається у цьому, що у ХХ столітті поняття «людина» витісняється поняттям «споживач». Звичайно, сьогодні важко не говорити про глобальний вплив на людину, але не можна ігнорувати емоції, що впливають на неї, - заздрість, ревнощі, жадоба матеріального. І ось, у сфері людської моральності ми й спостерігаємо, що все нові й нові поняття повинні тією чи іншою мірою бути витіснені, відтіснені новим – споживчим. Сучасний гуманізм стає виразом стандартних споживчих цінностей, споживчого гуманізму, споживчого ставлення до людини. Людина перестає бути унікальною і неповторною, вона перетворюється на механізм, на носія механічних потреб, людина з кожним днем стає все менш і менш моральною. Сьогодні вона виконує роботу, умовно кажучи, робітника, але навіть поняття «робітник» перетворилося на споживчу категорію.

Загалом, на переконання науковців, соціокультурна динаміка ХХІ сторіччя призвела до появи принципово нових рис, що відрізняють сучасну культуру від усіх відомих попередніх зразків культури: «а) принципово нова швидкість передачі інформації і принципово нові обсяги аудиторії, які охоплюються інформаційним потоком; б) культура втрачає ознаки елітарності і стає масовою, в ній провідні позиції займають динамічні аудіовізуальні: кінематограф, музика і пісня; або масові видовища – спортивні, ігрові та ін.; в) тексти та інша інформація спрощуються, стають усе більш доступними, освіта стає все більш поверховою; г) змінюється сама основа матеріальної культури – найбільш затребуваними природними ресурсами стали енергоносії; д) докорінно змінюється структура інтелектуального товару, найбільший попит мають інформація і спеціальні послуги – реклама, розваги, послуги зв'язку (Інтернет); е) відбувається перетік інтелектуалів до комерційних сфер, особливо в мас-медіа, рекламу, спеціальні сфери послуг; є) культура (в тому числі освіта і наука) створила можливість знищити усю структуру світової цивілізації миттєво» [88, с. 39].

Ми живемо у тому суспільстві, де культура знищується насамперед. Спочатку руйнується ціннісна структура, потім – політична та військова, а потім – і економічна. Після цього припиняється освоєння нового життєвого простору. Глобальні проблеми останніх п'ятнадцяти років – це сліди руйнування культури, вже згенеровані, і які лише шукають найповнішого та остаточного вираження. Так і відбувалося і в минулому, але чим сильніші інтереси людини, тим швидше визрівала можливість глобального руйнування. Сучасний світ ставить перед собою вищу задачу, ніж у минулому, і тим потужніший цей механізм руйнування. Реальність така, що світ знищить сам себе, якщо ми не зробимо всього, що в наших силах, щоб уповільнити це. Людина боїться майбутнього, бо не знає, що з нею буде завтра. А ті, хто живе одним днем, так само не знають, що з ними буде завтра. Тому для збереження життя людині потрібен розум і освіта. Таким чином, реакція на трансформації у соціокультурному просторі передбачає суттєві зміни у традиційній освіті, посилений розвиток інноваційних засобів навчання та виховання, зміни самої парадигми навчально-виховного процесу з суб'єктно-об'єктної на суб'єкт-суб'єктну.

У контексті вищенаведеного, вкрай актуальною є **філософія освіти ринково орієнтованого суспільства**. Сучасна освіта стає все більш прагматичною під впливом розвитку ринкових відносин – необхідності підготовки фахівця до виконання конкретних професійних функцій, забезпечення універсальності його знань та навичок, професійної мобільності тощо. Вочевидь, філософія освіти ринково орієнтованого суспільства має низку відмінностей від класичної парадигми освіти.

З точки зору вітчизняних фахівців, «стан класичної парадигми все більше визначається як кризовий з наступних причин. По-перше, тому, що вона є, на думку представників Римського клубу, “підтримуючою освітою”, переважно зорієнтованою на репродуктивне знання. Процес навчання зводився до здобування знань, умінь, навичок шляхом поступового накопичення матеріалу, до шаблонного його застосування у різних видах

діяльності. По-друге, її сцієнтистський, раціонально-знаннєвий, технократичний характер суперечить потребам гуманізації, “олюднення” знання в сучасному суспільстві. Ситуація в освіті ускладнюється так званим “інформаційним бумом” і спричиненою ним інформаційною кризою. По-третє, поряд із раціоналізмом як однієї з провідних засад класичної парадигми освіти “великих втрат” зазнала ідея про універсальність європейських цінностей та форм життя. Теперішня геокультурна та геополітична картина світу стає більш схожою на плюралістичний образ дискурсу різних цивілізацій із ціннісно рівнозначними історичними надбаннями, ніж на втілення ідеї загального руху всіх країн до єдиної суспільної довершеності. По-четверте, пошук нових моделей освіти зумовлений необхідністю розробки механізмів адаптації людини до мінливого світу, а також зростанням розбіжності між відносно сталими пізнавальними можливостями і світом, що все більш ускладнюється» [141, с. 39].

Це свідчить про необхідність структурних змін та модернізації освітніх структур, які стають основою науково-дослідної діяльності. Однак ми вважаємо, що найбільш ефективною відповіддю на виклики, пов’язані з подальшим розвитком освіти, буде створення таких освітніх технологій, які відповідатимуть новій парадигмі у формуванні розумової діяльності людини. Як ключові компоненти цієї парадигми можуть бути названі дві основні ідеї. По-перше, у всьому, що відбувається з людиною, має місце прагнення досконалості. Прагнення досконалості може виявлятися як у сфері виховання, так і в сфері навчання. Людське суспільство розвивається поступально, одночасно «перемагаючи» навколишній світ у процесі вдосконалення своїх можливостей, і кожне нове суспільство неодмінно формує свою власну унікальну мову, яка дозволяє зробити це унікальне, несхожим ні на яке інше суспільство. По-друге, саморозвиток людини спрямований на те, щоб не просто залишатися здатним відповісти на вимоги нового світу, а й підтримувати ці вимоги, актуалізувати їх у своєму

розвитку. Суть другої ідеї у тому, що для прогресу людини потрібно забезпечення потреби у її розвитку. І ця потреба є одним із основних критеріїв еволюції всього людського суспільства.

Можна стверджувати, що обидві ідеї найкращим чином реалізуються за умов панування ринкових відносин у сталих демократіях. Це є вагомим чинником перебудови освітніх систем під потреби суспільства. Філософія ринкових відносин проникла у всі сфери суспільства та стала каталізатором для трансформації систем освіти у західних країнах, появи ринку освітніх послуг, освітнього маркетингу та освітнього менеджменту тощо. Досвід цих країн варто вивчати й в Україні, щоб напрацювати власну ефективну освітню модель.

Зокрема, у західних країнах освітній маркетинг розвивається передусім як управлінська парадигма діяльності в умовах становлення ринку освітніх послуг. Тому найбільше значення має маркетинг як інтегративна функція освітнього управління, через яку реалізується його соціокультурна детермінація. «Сучасне управління освітою не тільки проявляє все більшу залежність від свого соціально-культурного контексту, від соціально-культурного середовища, але й само набуває рис технології соціально-культурного нововведення. Управління освітою все більше виступає як репрезентація соціальних цінностей та певної культури» [135, с. 7]. Дійсно, управління освітою змінюється відповідно до мінливих вимог суспільства та сучасної культури. Від впровадження у виробництво вірної організаційної моделі та вирішення нагальних педагогічних завдань, від застосування до освіти управлінської технології та створення спеціальних навчальних посібників та методик, подібних до тих, що використовуються у вищій школі, залежить розвиток освіти в Україні. Нажаль, управління освітою стало самостійним інститутом, існування якого не залежить від реальної школи, а є монополією фахівців-людей, безпосередньо не пов'язаних з практичною педагогікою.

Все інше (технологія освіти, процедури підготовки тощо) тепер повною мірою можна віднести до сфери реклами та медіапродукції. Однак, сучасна філософія освіти зорієнтована на ринкові відносини потребує не комерціалізації освітнього простору (як іноді це сприймають в Україні), а оптимізації кількісно-якісних параметрів взаємодії всіх суб'єктів в межах наявних ресурсів. Досвід найрозвиненіших західних країнах свідчить, що «суспільство знань» та ринкові відносини потребують соціоцентричного спрямування освітнього маркетингу.

На переконання Г. Ситниченко, основними напрямками реалізації освітнього маркетингу як управлінської інноваційної парадигми у контексті соціоцентричної орієнтації є такі: «по-перше, це набуття освітнім маркетингом характеру одного з системних механізмів регулювання освітніх процесів. Становлення елементів «суспільства освіти» скрізь супроводжується розвитком національних систем освітнього маркетингу, в межах яких узгоджуються інтереси суспільства, людини та освітнього ринку; по-друге, це формування соціоцентричного цілепокладання у сфері освітнього маркетингу. Незважаючи на те, що у більшості розвинених країн освітня сфера є дуже комерціалізованою, по суті одним з найпотужніших секторів бізнесу, домінування соціального ефекту над прибутковістю скрізь є основною характеристикою як системи освіти загалом, так і діяльності окремих виробників освітніх послуг. Досягається це саме за рахунок формування соціоцентричних маркетингових систем в освіті, які забезпечують максимальний комерційний успіх лише в умовах орієнтації на довгострокові інтереси споживачів освітніх послуг та суспільства; по-третє, це трансляція маркетингом в освітню діяльність нових ціннісно-світоглядних орієнтирів, пов'язаних зі становленням «суспільства освіти». Загальною характеристикою цієї нової системи цінностей є утвердження людини та потреб її саморозвитку в якості абсолютного пріоритету всіх сфер соціального життя» [124, с. 52].

Філософія освіти ринково орієнтованого суспільства, яка реалізується у країнах Заходу, базується у практичній площині на системі стимулів та преференцій для викладачів, науковців та навчальних закладів, які демонструють найкращі результати за прозорими й чітко визначеними критеріями.

За свідченнями дослідників із компаративістики, «у Бельгії (французька та німецька частина), якщо вчителі початкової або неповної середньої школи здобувають ступінь магістра, їхній оклад підвищується до рівня окладу вчителів старших класів середньої школи, для яких кваліфікація магістра є вимогою для працевлаштування» [70, с. 111]. Більш ніж у третині країн ЄС вчителі можуть отримувати суттєві додаткові надбавки за якість їхньої роботи після проведення атестації або на основі якісної успішності учнів – такі заходи пропонує Сполучене Королівство, Чеська Республіка, Латвія, Польща, Словенія, Швеція та ніші країни ЄС [70, с. 111-112].

У Європі вчителів підтримують не тому, що вони бідні, а тому, що уряд просто хоче підтримувати те, що створюють. Якщо держава організує високооплачувану програму навчання, вона підтримуватиме її і тим самим збільшить прибуток своїх податкових органів, коли ці люди почнуть платити податки. Учні набагато важливіші для держави, ніж стіни шкіл, оскільки вони – це майбутнє. Ось чому прогресивний уряд робить усе, що може, щоб учні були на вершині соціальної піраміди. А вчителі – це саме те, що діти шукають на уроках. Ось чому в багатьох країнах вчитель має зарплату більшу, ніж чиновник від освіти.

У багатьох західних країнах, система надання освітніх послуг є децентралізованою. В умовах ринкової економіки важливе не тільки державне планування розвитку освітньої галузі, а й врахування потреб окремих територій у спеціалістах певного профілю. У зв'язку з цим освіта у демократичних країнах фінансується з різних джерел.

Зокрема, «переважна більшість громад Польщі на освіту витрачає значно більше коштів, ніж отримує у вигляді освітньої субвенції з державного бюджету. Наприклад, у Варшаві до отриманої освітньої субвенції з міського бюджету докладається ще стільки ж. Найважливішою причиною є «розбудова» освітньої системи, тобто того, що безпосередньо пов'язано з навчальним процесом, з психологічно-педагогічною, логопедичною, виховною опікою, тобто допомогою в розвитку дитини. З поточних коштів утримання освітньої мережі місто видає кошти також і на ремонти цих об'єктів. Якщо йдеться про фінансування освітніх завдань, що реалізуються повітами (районами), то тут освітня субвенція покриває близько 95% видатків, що призначені на реалізацію цієї мети. Залишок видатків покривається за рахунок інших доходів району – цільових дотацій та власних доходів» [139, с. 64].

Це відбувається тому, що в Польщі вчителі цінуються більше, ніж чиновники, тому що вони дають більше ідей, а також тому, що вони працюють із найдорожчим – дітьми. У той самий час вчителі можуть бути корисні у школі лише тому випадку, якщо вони розуміють, чого діти хочуть, і надають їм доступ до потрібної інформації. А батьки – це люди, які найбільше зацікавлені в тому, щоб діти, які добре навчаються, мали все найкраще, що можливо. Вони ж є виборцями та платниками податків. Тому уряд підтримує викладачів, і у разі виникнення труднощів вони звертаються до держави по допомогу і отримують її.

Корисним для України також є досвід організації опорних шкіл (ОШ) за кордоном, мережа яких поступово розбудовується і в нашій державі. Створюючи ОШ, при наявності належної інфраструктури у державі, можна не тільки заощадити матеріальні ресурси, але й підняти рівень надання освітніх послуг. Досвід зарубіжних країн, де успішно працює інституція опорних шкіл, передбачає: «1) функціонування збір актуальних статистичних даних для аналізу і здійснення прогнозів щодо оптимізації неефективної мережі навчальних закладів. Актуальні статистичні дані є

вагомим джерелом інформації для органів управління освітою для прийняття виважених управлінських рішень. На основі надійних статистичних даних формується політика на рівні держави щодо засадничих принципів створення і функціонування опорних шкіл, організації навчально-виховного процесу, інклюзивного навчання як важливої складової реалізації принципу рівного доступу до якісної освіти тощо. Додатковим інструментом для панорамного бачення проблем і викликів щодо функціонування опорних шкіл є моніторинг їх діяльності. Саме цьому напрямку приділяється особлива увага в європейському освітньому просторі, країнах Північної та Південної Америки; 2) світовій практиці в країнах, де успішно діють опорні заклади, застосовується стратегічне планування наповнюваності шкіл і класів з урахування ситуативного (місцевого) фактору. Це досягається завдяки аналізу, що базується на достовірних, актуальних статистичних даних. Наявні статистичні дані дозволяють доводити та оприлюднювати результати управлінських рішень щодо опорних шкіл на рівні держави до широких верств, залучати до співпраці місцеві громади, батьків, учителів. Важливим аспектом діяльності ОШ є фінансування. В свою чергу, розподіл коштів має ґрунтуватись на аналізі достовірних, актуальних та повних даних, що зібрані про діяльність ОШ. Вивчаючи інституційний розвиток опорних шкіл, міжнародні освітні експерти узагальнили типові помилки, які допускаються на перших етапах організації ОШ: а) відсутність стратегічного бачення, моделі розвитку, мети функціонування ОШ на рівні держави; б) відсутність надійних статистичних даних для здійснення аналізу прогнозів щодо оптимізації навчальних закладів; в) відсутність інституту відкритих даних щодо функціонування ОШ» [143, с. 65-66].

Тому створення опорних шкіл в Україні потребує комплексного вирішення низки проблем:

- розбудова оптимальної мережі таких навчальних закладів;

- побудова доріг, які б з'єднали найвіддаленіші населенні пункти з місцем розташування ОШ;
- вирішення соціально-економічних проблем вчителів та школярів;
- забезпечення якісної навчально-методичної бази та матеріально-технічного рівня опорних шкіл тощо.

Загалом філософія освіти ринково орієнтованого суспільства у її західному варіанті спрямована на постійне осучаснення знань, підвищення рівня освітніх послуг, забезпечення доступності громадян до навчальних закладів різного рівня, створення умов для навчання протягом життя, підтримання практичної спрямованості освіти та ін.

Як зауважує О. Локшина аналізуючи європейську систему освіти, «підвищення якісного рівня освітніх послуг та, відповідно, отриманих учнями знань стало панівною ідеєю другого періоду підвищення якості та результативності, який з початком ХХІ ст. трансформується у третій – період посилення ефективності та справедливості, що було спричинено новими завданнями, які ЄС проголосив на межі століть в умовах загострення існуючих та появи нових викликів. Наймасштабнішим викликом загально цивілізаційного характеру у ХХІ ст. є перехід людства від індустріального до постіндустріального суспільства, в економіці якого під впливом науково-технічної революції та зростання доходів населення акцент зміщується від виробництва товарів до виробництва послуг, а інформація та знання перетворюються на домінуючий виробничий ресурс. Економічний успіх країн починає визначатися вже не лише рівнем промислового чи сільськогосподарського виробництва, а й інформаційними потоками та використанням нових знань. У цих умовах найбільш цінними якостями працівників, поряд з високим професіоналізмом, стають уміння ефективно управляти інформацією, самостійно приймати рішення та постійно удосконалювати знання, що потребує зміни усталеного гасла освіти “навчати усіх усьому” на нове – “вчити вчитися”» [76, с. 28].

У цьому контексті варто зазначити, що на спільному засіданні Європейської Ради й представників урядів держав-членів у Люксембурзі у 2006 року підкреслювалось, що «посилення ефективності та справедливості в освіті є ключовими завданнями в умовах глобалізаційних викликів, демографічних змін, швидкого розвитку технологій та зростання навантаження на державні бюджети» [159, с. 298].

Європейський досвід демонструє, що освітня сфера заради реалізації поставлених вище завдань потребує належного фінансування, що є складним завданням для сучасної України. В умовах ринкових відносин варто розуміти, що “дешева освіта” не може продукувати якісних спеціалістів.

Як відзначається у документі Європейської Ради “Висновки Ради щодо контрольних рівнів середніх європейських досягнень в освіті та професійній підготовці (контрольні показники)”, «інвестиції в освіту є інвестиціями на перспективу з непрямыми, а також прямими прибутками, і більшість урядів вважають, що вони здійснюють позитивний вплив щодо таких ключових викликів, як соціальна злагода, міжнародна конкуренція та сталий розвиток» [158, р. 6].

Таким чином, філософія освіти ринково орієнтованого суспільства спрямована на:

- інноваційні зміни у системі освіти,
- оптимізацію мережі навчальних закладів,
- багатоканальне фінансування освітньої сфери,
- на підняття якості навчально-виховного процесу та ін.

Досліджуючи досвід західних країн, Україна на нашу думку, має вибудувати власну освітню модель, яка відповідає сучасним реаліям та вітчизняним традиціям. Цінності гуманізму і свободи, проголошені вчителями в багатьох країнах, мають дуже велику силу. Кожен, хто вчить чогось нового, знає, що вчитель – це той, кому діти вірять і перед яким почуваються відповідальними.

Педагогіка має використовувати цю техніку як інструмент демократії. Нині це важче, бо більшість цих шкіл субсидуються лише з місцевих фондів. А місцеві органи влади бачать своє головне завдання в тому, щоб заощадити на шкільному бюджеті. Така модель відповідно з західним досвідом може базуватися на принципах децентралізації, інноваційності, соціально-економічних стимулів до науково-педагогічної діяльності, гнучкості, демократичності у побудові відносин між суб'єктами освітнього ландшафту.

1.2. Демократизація та інформатизація як методологічні орієнтири нової моделі освіти

На сьогоднішній день, цілком очевидно, що демократизація та інформатизація освіти є основними методологічними орієнтирами нової моделі освіти, що формується. Ця модель має відповідати вимогам сучасного суспільства до високої професіоналізації, саморефлексивності через формування навичок XXI ст. Її найвищою метою має стати ефективний розвиток здатності особистості до активної участі у формуванні цінностей та механізмів самоорганізації, необхідних для формування та функціонування духовного та ціннісного простору людини майбутнього. Ця здатність до самоорганізації формується в умовах інформаційної революції та демократичних процесів в результаті запровадження нового типу освіти, що відрізняється високим рівнем інформатизації та доступністю максимально повного спектру сучасних програм та методів виховання та навчання.

Ми можемо погодитись, що «поняття демократизації освіти широке та неоднозначне. Демократичність повинна характеризувати як процес навчання та викладання, так і весь уклад повсякденного життя учнів і студентів. Не менше значення має присутність демократії в організації

системи освіти в суспільстві в цілому (йдеться, насамперед, про автономність навчальних закладів)» [116, с. 149-150].

Слід зауважити, що на сучасному етапі демократизація управління освітньою галуззю відзначається поєднанням інтересів особи, суспільства і держави. Тобто освіта – це не лише одна з найважливіших сфер життя людини й формування особистості, але й стратегічна галузь держави. У результаті чого формується нове суспільство, яке здатне з легкістю реагувати на будь-які виклики й адаптуватися під них, формуючи та реалізуючи нові проєкти у відповідності до суспільних потреб. Таке запровадження можливо, якщо освіті буде приділено з боку держави максимум ресурсів. Держава має не лише визнати, що освіта є загальнонаціональним пріоритетом, а й повинна усвідомлено ставитися до фінансування системи освіти. Задля розвитку освітньої галузі в державі необхідно створити належні умови реформування всіх ланок освіти відповідно до вимог часу й орієнтуючись на досвід західних партнерів.

Демократизація освіти відповідає послідовному розширенню участі в управлінні закладом освіти всіх учасників освітнього процесу й залучати, якщо це загальноосвітній заклад й батьків учнів до навчального та виховного процесу. Так, «розглядаючи демократизацію освіти як фундаментальну ідею її подальшого розвитку, необхідно орієнтуватися на сутнісні ознаки системи освіти демократичного типу: 1) рівність членів суспільства у набутті освіти, тобто її доступність незалежно від соціального стану, статі, національної, релігійної, расової приналежності; 2) децентралізація шкільної системи, що означає, зокрема, право місцевих органів розпоряджатися фінансами і відбирати педагогічні кадри; 3) відкритість системи, що трактується як наступність всіх її ступенів; 4) право батьків та учнів на вибір навчального закладу; 5) організація навчального процесу при якій формується людина здатна вільно, творчо мислити і працювати» [157, с. 51].

При цьому слід наголосити, що теоретичні та практичні навички самоорганізації складаються не тільки на основі вивчення програм та методів підготовки фахівців, у тому числі професійного навчання, а й на основі накопичення досвіду особистих контактів. Перша ідея щодо того, як створити людину здатну самостійно формувати смисли має своє глибоке і цікаве підґрунтя. Зараз вона пов'язана з інформатизацією освіти. Друга ідея пов'язана з програмуванням, що створює смисли за допомогою уможлиднених міркувань.

В. Береза значно розширює параметри, які характерні для демократичної системи освіти: «1) роздержавлення школи, ліквідація існуючої в країні монополії на освіту та перехід до суспільно-державної системи, де особистість, суспільство і держава є рівними партнерами; 2) децентралізація управління освітою, чітке розмежування між центром, регіональними та місцевими органами управління з максимальною передачею на місця функцій управління, в тому числі і в загальноосвітні заклади; 3) участь місцевої влади і місцевої громадськості як в управлінні освітою через відповідні місцеві органи, так і безпосередньо в діяльності освітніх закладів, залучення додаткових місцевих ресурсів для їх розвитку, пробудженні інтересу до проблеми освіти в місцевій спільноті, вихованні на цій основі освітньої громадськості; 4) самостійність освіти у виборі стратегії свого розвитку, цілей, змісту, організації та методів роботи, їх юридична, фінансова та економічна самостійність; 5) доступність освіти для всіх, незалежно від соціального становища, статі, расової, національної, релігійної приналежності; 6) відкритість системи; 7) право батьків та учнів на вибір школи, форми та профілю освіти, на навчання в недержавних загальноосвітніх закладах, на домашню освіту, на прискорену освіту за індивідуальними планами й програмами, на участь в управлінні загальноосвітнім закладом; 8) право педагогів на творчість, на власний педагогічний почерк, на свободу вибору педагогічних концепцій, технологій, підручників і навчальних посібників, методів оцінювання

навчальної діяльності учнів, на участь в управлінні загальноосвітнім закладом» [7, с. 12].

Найважливішими завданнями філософії освіти у цьому разі є осмислення структуризації процесу освіти, створення умов, у яких освіта стає ефективною з погляду реалізації практичних завдань суспільства. Філософія освіти повинна сприяти формуванню культури особистісного зростання людини, здатної бути ефективною з точки зору самопізнання та самореалізації та гарантувати наступність цінностей та розвиток суспільства. Потрібно домагатися, щоб освіта ставала найважливішим елементом сучасного людського суспільства. Демократизація освіти робить це особливо актуальним, тому що в суспільстві, де у пріоритеті стоять інтереси особистості, освіта може бути побудована тільки на фундаменті особистої свободи, без якої освіта перетворюється на виробництво ідеологій, які пропагують стандартне мислення та формалізм. Разом з тим, демократизація освіти не є самоціллю, вона спрямована, в першу чергу, на підняття якості освітніх послуг, забезпечення всебічної гнучкості системи освіти.

На переконання фахівців, «демократизація є сьогодні ключовою проблемою освітніх реформ та механізмів забезпечення якісної освіти. Усі зміни, які ми спостерігаємо у вітчизняному освітньому просторі, підпорядковані єдиній меті – підвищенню якості освіти. Означена проблема ніколи не знімалася з порядку денного, однак у сучасних умовах вона постала надзвичайно гостро. Якість – це основний результативний чинник освіти, міра досягнення поставлених в освіті цілей та завдань, а також міра задоволеності очікувань різних учасників процесу освіти від наданих освітніми установами освітніх послуг» [8, с. 171-172].

У прикладному плані демократизація управління закладом освіти включає такі напрями: «делегування певної частини прав і повноважень адміністрації таким громадсько-демократичним структурам, як педагогічна рада, методичні об'єднання, учнівське самоврядування; забезпечення

виборності та звітності цих управлінських структур; уміле та максимальне використання творчого потенціалу керівників шкіл, учителів, учнів, батьків і широкої громадськості» [81, с. 399].

Демократизація освіти означає, що шкільна освіта не є формальною. Це просто освітня форма, яка дозволяє підготувати людину до життя в суспільстві та задовольняє її необхідні потреби. Щоб ефективно здійснювати саморегулювання освіти, необхідно створювати необхідні умови, в яких дитина навчатиметься сама. Цінності демократії в освіті повинні полягати у розвитку культури саморегуляції освіти, що може бути забезпечене за рахунок мультикультурного підходу. Ці питання обговорюватимуться у наступних розділах. Тут зауважимо, що це найважливіше з тих питань, над яким доведеться працювати всім майбутнім поколінням.

Як доводить Л. Шелюк, на рівні управління окремим навчальним закладом ключовими чинниками демократизації є наступні: «а) впровадження дисциплін за вибором студентів; б) створення можливостей обирати індивідуальний графік відвідування занять; в) впровадження інноваційних методик проведення занять; г) планування роботи закладами освіти, вирішення питань навчально-виховної, методичної, економічної, фінансово-господарської діяльності; введення більшої кількості годин консультацій, індивідуальної роботи викладача зі студентами як альтернативного варіанту традиційним колективним формам навчання – лекціям та семінарським заняттям; д) підготовка агентів і способів впровадження громадянської освіти» [153, с. 257].

Головне завдання полягає в тому, щоб зробити освіту по-справжньому гуманною та людяною. Саме ця обставина робить її важливою для сучасного етапу історії України. Це – головна відмінність у демократизації освіти в нашому суспільстві від демократизації, яка відбувалася у західному світі у минулому. На жаль, у нас дуже довго існувала практика насадження в освіті бюрократичної системи. Такий спосіб формування системи освіти

відповідав ідеологічним настановам комуністичної партії і, хоча зараз становище докорінно змінилося, система залишилася тією ж. Існує серйозна небезпека, що ця система знову і знову відтворюватиме той самий сценарій і викличе в суспільстві небезпечну інерцію.

Конкретизуючи особливості демократизації системи освіти у контексті реформування вищої освіти, фахівців зауважують, що «не можна зводити демократизацію освіти лише до її формально-правових аспектів, тобто до законодавчо проголошеного права участі академічної громадськості в управлінні системою вищої освіти. Реальна демократизація вищої освіти означає, що кожна людина повинна мати у своєму розпорядженні економічні можливості здійснення свого права на вищу освіту, але й цим не вичерпується демократизація освіти. Вона передбачає високу якість навчання в усіх типах вищих навчальних закладів, відповідність освітніх програм сучасному рівню науки і техніки, вимогам сучасного життя» [92, с. 270].

Також демократизація освіти поєднується із індивідуалізацією навчання, а саме надання можливості для кожного учня чи студента побудувати власну траєкторію навчального процесу (зрозуміло, в рамках існуючих стандартів) та забезпечення реалізації індивідуальних методик у навчально-виховному процесі закладами освіти й окремими педагогічними працівниками.

У цьому контексті Т. Коростіянець підкреслює, що «можливості вибору педагогом моделі освітнього процесу безпосередньо корелюється з суспільним запитом в Україні щодо індивідуалізації навчання. Фактично принцип індивідуалізації навчання є одним з базових для демократизації педагогічної діяльності. Сьогодні в Україні спостерігається тенденція до індивідуалізації навчання, спрямованої на вирішення проблем гуманізації освіти, що призводить до перебудови системи вищої освіти і розробки засад, орієнтованих на створення умов для становлення особистості студента як

кваліфікованого фахівця і самостійного громадянина демократичного суспільства» [62, с. 157-158].

З цього слідує, що освітній процес значно змінився після використання інформаційно-комунікативних технологій. Ці зміни орієнтовані на прогрес в науці, на те, що освіта перестане бути чимось усталеним і традиційним, а перетвориться на відкритий прогресивний науковий інститут. У світі зникає ряд професій, на зміну їм приходять нові, які безпосередньо пов'язані із прогресом цивілізації. Багато професій, які виконуються людиною, буде замінено на роботів, адже роботам не потрібна відпустка, вони не мають зайвих фактор таких як сім'я та інше, що знижує працездатність особистості. Роботи більш ефективні у тому плані, що не потребують того, щоб їм платили заробітну платню, їхня працездатність не залежить від пір року й фази дня. Проте, щоб знайти свою професію й зуміти стати конкурентно-спроможним здобувачеві необхідно розвивати й формувати креативне мислення, яке дозволяє аналізувати певну інформацію, відсікати зайве та акцентувати увагу на головному. Більшість професій, які вже є на ринку праці не здобуваються у закладах освіти: таргетолог, менеджер з продажів, seo-спеціаліст та інші. Це все вказує на те, що більшість професій потребують самоосвіти майбутнього фахівця, тому самоосвіта є важливим чинником формування особистісних та професійних якостей здобувача.

Т. Коростіянець продовжує: «...такими засадами є: 1) принцип усвідомленої перспективи (“зроби себе сам”), згідно якого, кожна людина має можливість брати активну участь у власній освіті. Знання автоматично стануть затребуваними, а не нав'язаними жорсткими межами навчального плану, посилюється мотивація навчання і ефективність засвоєння знань; 2) принцип гнучкості системи вищої освіти, згідно якому зміст навчання і шляхи засвоєння знань і формування професійних навичок відповідають потребам та рівню розвитку особистості. В даному випадку виправдовується система багаторівневої вищої освіти при здійсненні можливості зміни

спеціалізації або отриманні декількох спеціальностей за період навчання у ВНЗ; 3) принцип динамічності системи вищої освіти, пов'язаний із здатністю швидко реагувати на зміни в економіці, інформаційній системі в результаті науково-технічного прогресу; 4) принцип індивідуального навчання, реалізація якого призводить до виникнення між викладачем і студентами атмосфери співтворчості, що сприяє поліпшенню якості сприйняття інформації і становленню професійної майстерності» [62, с. 157-158].

Більше того, такий підхід до викладання дозволяє багато в чому нейтралізувати вплив мас-медіа та демонополізувати вплив телебачення. З іншого боку, навчання відбувається за ретельно розробленою методикою, яка передбачає оволодіння великим обсягом знань і не завжди веде до якісних змін у людині. Такий підхід дозволяє, як свого часу говорив Сунь-Цзи, підтримувати «дружбу зі знаннями на відстані», зберігаючи при цьому моральну чистоту, оскільки неможливо наблизитися до знання, не застосовуючи знання до себе. Поєднання рефлексії та дії, тобто позиція відмови, дозволяє зберігати високий рівень професійної дисципліни і моральну стійкість.

У цілому, на нашу думку, демократизація освіти не повинна призвести до розмивання науково-педагогічних традицій, що склалися в українському суспільстві. Даний процес передбачає розширення можливостей всіх суб'єктів освітнього простору, спрощення бюрократичних процедур та врахування національної специфіки у розбудові сучасної моделі вітчизняної освіти.

Як зазначає І. Силадій, «вкрай важливо, щоб демократизація педагогічної діяльності базувалась на культурно-історичних, цивілізаційних, освітянських традиціях конкретного народу не руйнувала позитивні напрацювання попередніх поколінь. З точки зору даного дослідника, розробляючи власну методику навчання та виховання педагог має творчо

поєднувати традиції та інновації, використовувати надану йому свободу для пошуку нових підходів ретрансляції знань та цінностей» [123, с. 240].

Демократизація освіти у сучасних умовах неможлива без інформатизації навчального процесу, управлінської діяльності у освітній сфері, оскільки саме новітні інформаційні технології забезпечують вільний доступ учнів (студентів) до різноманітних баз даних, являють собою ключовий елемент дистанційної освіти, сприяють самоосвіті та пошуку нових знань.

Інформатизація освіти є головним напрямом її сучасної модернізації і підвищення якості. З іншого боку, «інформатизація постає серцевиною сучасного інноваційного управління освітою. Для ефективного здійснення цього процесу необхідний цілеспрямований вплив системи управління на всі сфери освіти та більш широке застосування у ньому нових інформаційних технологій. Це відповідатиме актуальним загальносвітовим тенденціям розвитку – і не тільки інформатизації, але й глобалізації, гуманізації, демократизації» [90, с. 116].

Сучасний технологічний прогрес вимагає кваліфікованого фахівця у будь-якій сфері. Навички якими має володіти такий фахівець включають всі пункти із приставкою само-, тобто фахівець має бути достатньо просунутим, щоб вміти самому знаходити певну інформацію, її обробляти та користуватися нею. Такі навички притаманні людям із критичним мисленням, яке необхідно розвивати. Під час вивчення професійних дисциплін це можливо при застосуванні викладачами ігрових методів, які допомагають здобувачам отримувати максимум задоволення від навчання та отримувати більше необхідних для майбутнього навиків. Для цього необхідним є застосування ІКТ під час вивчення освітніх дисциплін. Адже інформаційно-комунікаційні технології не просто потрібні для використання, вони виступають незамінним засобом навчання, створення та проектування різних процесів пов'язаних з вивченням та засвоєнням матеріалу з дисциплін.

Аналізуючи проблему інформатизації освіти як практичне завдання, дослідники виокремлюють різні тенденції сучасного етапу інформатизації освіти в Україні, з яких найбільш важливими є: «1) оснащення освітніх закладів засобами інформаційних технологій та їх використання в якості нового педагогічного інструменту й підтримки процесу навчання; 2) трансформація характеру освіти внаслідок розвитку інформатизації суспільства, а також об'єднання переваг традиційної освіти з можливостями інформаційних технологій; 3) створення єдиного інформаційного освітнього простору, який забезпечує доступність до якісної інформації» [120].

Сучасний світ потребує кваліфікованого фахівця, здатного до саморозвитку та самоосвіти впродовж життя. Такий фахівець повинен вміти адаптуватися до різних суспільних трендів та життєвих ситуацій. Він повинен вміти себе позиціонувати в суспільстві як компетентного фахівця з певної галузі. Така людина повинна бути креативною, творчо налаштованою та вміти пропонувати нові ідеї, які б були цікаві та вміщали необхідні комплекси вирішення певних питань. Таку особистість можливо виховати лише в нових умовах. Як освітніх так й життєвих. Важливими якостями такої людини мають бути риси лідерства сформовані в неї ще зі шкільних років.

Коментуючи вищезначені тенденції інформатизації освіти В. Вембер наголошує, що «значним фактором виведення освіти на якісно новий рівень є не тільки оснащення навчальних закладів комп'ютерною технікою, а й розробка та впровадження якісних педагогічних програмних засобів з різних предметів. У зв'язку з цим гостро актуальними стають проблеми розробки нового змісту, методів і засобів навчання, відповідного дидактичного забезпечення та його науково-методичного і психолого-педагогічного обґрунтування. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у вивчення всіх без винятку предметів відкриває широкі перспективи поглиблення теоретичної бази знань, посилення прикладної спрямованості

навчання, розкриття творчого потенціалу учнів і вчителів у відповідності до їх нахилів, запитів і здібностей» [20].

Вочевидь, вкрай важливо для інформатизації освітньої галузі України не тільки комунікаційно-комп'ютерне оснащення освітніх закладів, а й розробка та системне впровадження вітчизняного програмного продукту, підготовка викладачів та учнів для його використання у навчальному процесі.

Продовжуючи цю логіку, В. Биков, О. Спирін та О. Пінчук стверджують, що «інформаційно-освітнє середовище має формуватися на нових технологіях і забезпечувати навчально-виховний процес електронними підручниками (ЕП), електронними навчально-методичними комплексами з відповідних предметів, переліком та настановами із застосування різноманітних веб- та хмарних сервісів, широкосмуговим Інтернетом, а також створювати умови: для запровадження педагогічно виважених моделей навчання; використання хмаро і мобільно орієнтованих навчальних середовищ для формування ключових компетентностей та життєвих навичок учнів; використання різноманітних віртуальних та дослідних лабораторій; для розкриття особистих здібностей учнів, моніторингу особистісних та навчальних досягнень; для врахування власних потреб інформатизації кожного навчального закладу» [10, с. 193].

Таким чином, впровадження у освітній простір України нових інформаційних технологій є об'єктивним процесом. Середовище електронного навчання – «це освітній простір, у якому відбувається формування якостей і вмінь, необхідних сучасній людині ХХІ століття, таких, як медіаграмотність, критичне мислення, здатність до вирішення творчих завдань, уміння мислити глобально, готовність працювати в команді, громадянська свідомість» [5, с. 134].

Можна стверджувати, що демократизація та інформатизація освіти є:

- невід'ємними складовими освітньої вітчизняної моделі, що формується;

- викликом для більшості педагогів;
- можливістю для учнів та їх батьків;
- необхідною умовою реформування освіти;
- кроком назустріч XXI століттю.

Отже, процеси інформатизації та демократизації взаємообумовлюють один одний та об'єктивно сприяють переформатуванню освітнього простору нашої країни.

Загалом система освіти у демократичній країні ідейно спирається на **філософію освіти відкритого суспільства** (суспільства сталого людського розвитку), що є також головним орієнтиром модернізації української освіти на рубежі століть.

Ми солідарні з думкою, що на початку XXI століття «сталий розвиток є базовою моделлю і уособленням суспільства загального благополуччя. Поряд із тим, що структурно-інституційна сутність сталого розвитку багатокomпонентна, в якій важливу роль відіграють економічна і екологічна компоненти, соціальний контекст сталого розвитку є чи не найвизначальнішим. Концепція сталого розвитку, передусім, соціально орієнтована. Оскільки покликана створити нормальні (розумні) умови для розвитку і відтворення людини у теперішній час і у майбутньому. Для створення суспільства сталого розвитку необхідно сформуванню, передусім, умови для соціальної рівності і рівноправного суспільного устрою. Необхідна справедлива суспільна організація системи соціальних відносин на всіх рівнях упорядкування людського буття. Без справедливого розподілу ресурсів між членами людського суспільства сталий розвиток неможливий» [93, с. 68].

Це означає, що домінування соціальної політики, спрямованої на забезпечення економічного зростання, має місце переважно у тих секторах економіки, де вироблена адекватна інституційна модель. У цих секторах соціального світу вимоги до суб'єктів регулювання значно знижені. Поступове та плавне, досить глибоке та стабільне формування та розвиток

сталого соціально-економічного зростання є основою для підтримки сталого соціально-політичного устрою. Це є основою прояви принципів конструктивного консерватизму у сфері соціально-економічної політики. Його глибинне коріння – у цінності історичної своєрідності України, її національного характеру. З урахуванням низки факторів у сучасній економіці (зростання продуктивності праці, інноваційний, екологічний та ін.) такі глибокі передумови для сталого соціально-економічного розвитку, як збереження основних параметрів економічного зростання не є самопідтримуючими. Тому пошук та утримання ключових параметрів економічного зростання, за якими іде сталий розвиток, є найважливішою умовою для позитивного вирішення проблем переходу України до інституційної ринкової економіки, для побудови нових форм економічного розвитку. А роль системи освіти у формуванні суспільства сталого розвитку є визначальною, оскільки вона закладає систему цінностей майбутніх громадян. Відповідно така система цінностей має бути антропоцентричною та гуманістичною за своїм характером.

На думку фахівців, «освіта для сталого розвитку – це форма освітньої діяльності, спрямованої на впровадження ідей, принципів та цінностей сталого розвитку у навчання та виховання з метою формування культури ощадливого та відповідального відношення до природного та соціального оточення. Це сучасний підхід до організації навчального процесу, який включає інформування членів суспільства про основні проблеми сталого розвитку, формування світогляду, що базується на засадах сталості, переорієнтацію навчання з передачі знань на встановлення діалогу» [68, с. 21].

У цьому плані процес освіти сталого розвитку є суб'єктно-суб'єктивним у єдності своєї методології та змісту. Відповідно освіта розгалужується, не розпадаючись ні на що інше, відповідно до своєї феноменологічної природи. Слід зазначити, що зміст освіти сталого розвитку є, швидше, продукт теоретичного мислення, ніж практичний досвід, тобто це своєрідний зразок

(ідеал) діяльності. Поява цього ідеалу, звичайно, йде на противагу процедурам, виробленим в ідеології «дикого ринку». Основною властивістю освіти сталого розвитку є її вплив на сучасну культуру та на суспільне життя в цілому. Розвиток відбувається в результаті взаємодії та взаємовпливу культур, традицій, ідеологій та ідеальних зразків розвитку суспільства та розвитку особистості. Рефлексія над процесом освіти сталого розвитку цілком може стати основою для побудови теоретичного узагальнення у вигляді системи поглядів на культуру та людину взагалі, але це завдання лежить далеко за межами нашої дисертаційної роботи.

У свою чергу, зміст освіти сталого розвитку за своєю суттю є «міжпредметним і ціннісноорієнтованим, він пов'язаний з ключовими темами сталого розвитку» [125, с. 22]. Безсумнівно, філософія освіти сталого розвитку орієнтує людину на комплексне сприйняття як локальних, так і глобальних проблем, закладає підґрунтя системного мислення.

Вочевидь, що головною причиною появи освіти для сталого розвитку є «усвідомлення необхідності змін в освітній парадигмі з метою подальшого сталого розвитку суспільства, економіки на збереження навколишнього середовища. Освіта сталого розвитку передбачає перехід до такої економічно та соціально орієнтованої моделі навчання, в основі якої мають бути широкі міждисциплінарні знання, котрі базуються на комплексному підході до розвитку суспільства, які дають змогу ухвалювати та впроваджувати рішення на місцевому та глобальному рівнях, спрямованих на підвищення якісного рівня життя, що не загрожують можливостям наступних поколінь задовольняти свої потреби» [73, с. 126].

З точки зору науковців, роль філософії освіти сталого розвитку є особливо актуальною у зв'язку з потребою формувати нового громадянина України, який матиме не лише глобально-планетарне мислення, але й матиме відповідальну позицію щодо споживання ресурсів. Так, на думку О. Саюка, «питання забезпечення сталого розвитку неможливо окреслити лише переліком заходів, що обов'язкові до виконання урядами країн, без

утвердження у суспільній свідомості «філософії сталого розвитку». Актуалізується необхідність організувати та запровадити систему ефективних заходів доступних суспільству. Оскільки, дана концепція здатна активно працювати і бути корисною і дієвою за мови тотальної підтримки населення. Переосмислення власних потреб і шляхів задоволення цих потреб допоможе уникнути значної кількості сучасних світових проблем. Для кращого запровадження було розроблено не лише глобальну модель, а й національні та регіональні моделі реалізації концепції сталого розвитку» [118, с. 94].

Дійсно, національні та регіональні моделі сталого розвитку мають мало спільного один з одним, але це не заважає їм взаємодіяти. Завдяки цьому відбувається розвиток не просто конкретних форм людської поведінки, а культури та цивілізації загалом. У процесі цієї взаємодії змінюється сам ментальний та культурний клімат у суспільстві. Змінюється ставлення до життя на Планеті, а самоствердження хомо сапієнс не призводить до погіршення відносин з іншими видами. Нові умови життя створюють більше можливостей для сталого розвитку, і багато країн вже досягли цього рівня. Насамперед, як приклад, називають Скандинавські країни - Швецію та Норвегію. В Україні поки що цей процес тільки починається. Однак є обнадійливі перспективи, адже зараз йде поступовий розвиток національних еліт.

О. Саюк продовжує: «питання сталого розвитку не лише економічне або екологічне, воно, насамперед, світоглядне. Оскільки, дана концепція покликана зберегти населення планети і забезпечити комфортний розвиток усім індивідам. Будь-яка концепція не буде ефективною, поки не стане світоглядною позицією, тому варто забезпечити сприйняття даної ідеології як ключової на даному етапі суспільного розвитку. Суспільству необхідно перебудувати власний, сформований тип мислення і поведінки, змінити ціннісні орієнтації, виховувати наступні покоління обізнаними і спрямованими на збереження середовища власного існування» [118, с. 95].

Відповідно саме через систему ефективної освіти можна вирішити вищезначені доленосні завдання, підготувати кадри для впровадження технологій сталого розвитку в сучасній Україні.

Філософія освіти суспільства сталого людського розвитку орієнтує на цінності гуманізму, безпеки, прав людини, комфортного існування, творчого та стабільного буття в умовах різноманітних криз й небезпек. У цьому контексті дослідники стверджують, що у цілому роль освіти в механізмі ціннісно-нормативної регуляції сталого розвитку і безпеки суспільства зумовлюється низкою гносеологічних, світоглядних, культурних і фахово-професійних завдань, що стоять перед нею як соціальним інститутом.

По-перше, формування у молоді поряд з фундаментальними і професійними знаннями нової універсальної картини світу як цілісного образу, світу, що поєднує в собі синтезовану систему знань і уявлень про світ і людину як цілісну, взаємообумовлену, глобальну, соціоприродну систему, що змінюється, і можливі перспективи майбутнього людства. Вона являє собою методологічну основу для пошуку людиною нових знань, життєвих, світоглядних смислів і відповідей на виклики цивілізаційного розвитку, вибору власної життєвої стратегії.

По-друге, це формування або кореляція світоглядних основ у ціннісній свідомості молоді як світоглядних імперативів культури безпеки і сталого розвитку, як потенційного чинника безпечного і сталого функціонування соціально-природних основ людського розвитку. Вона має ґрунтуватися на гуманістичних, екологічних, духовно-моральних і професійних цінностях: соціальних пріоритетах справедливості, соціальної рівності, взаєморозуміння, взаємоповаги, злагоди, толерантності, міжкультурного діалогу, соціального порядку, миру і безпеки; особистих чеснотах – честі, обов'язку, відповідальності, законслухняності, професійної компетентності.

По-третє, актуальним завданням освіти у світлі її адаптації до безпекових потреб постає формування здатностей людини до самостійного

здійснення адекватного і відповідального вибору в проблемних, критичних соціальних і професійних ситуаціях, заснованого на ціннісних засадах культури безпеки; до систематичного оновлення власних знань про небезпеки, загрози і ризику в повсякденній життєдіяльності й відповідний пошук альтернативних способів самозбереження; до переосмислення і перебудови власної ієрархії ціннісних орієнтацій як основи формування соціально-безпечного і відповідального способу життя.

По-четверте, «найважливішим завданням освіти в інтересах безпеки і сталого людського розвитку є формування інтелектуальної, моральної, психологічної і професійної готовності людини до життєдіяльності в умовах зростаючого ризику та екологічних, техногенних і гуманітарних небезпек; формування системи професійних здатностей їх прогнозування, моделювання, попередження і подолання» [31, с. 343-344].

Вірно, що «особливістю освіти для сталого розвитку є те, що вона охоплює екологічну, економічну та соціальну проблематику навчання й виховання під кутом зору формування нової системи ціннісних орієнтирів та моделей поведінки підростаючого покоління та суспільства загалом» [24, с. 44-45].

Філософія освіти суспільства сталого людського розвитку у сучасних умовах передбачає навчання людини протягом всього життя, що детерміновано постійним збільшенням нової інформації та знань необхідних для існування людини та людства. В цьому сенсі неперервна освіта, на думку Т. Десятова, «має стати пріоритетним і провідним напрямом у стратегії, якій належить визначити нову освітню парадигму. Її прогресивність та пріоритетність сьогодні незаперечна, ідея неперервної освіти припускає радикальне переосмислення концепції сучасної освіти, перебудову її системи (структури, форм, змісту, методів та ін.), залучення до освітньо-виховного процесу нових джерел і ресурсів» [39, с. 16-17].

Виходячи з вищенаведеного, можна констатувати, що модернізована вітчизняна система освіти повинна створити всі належні умови для

неперервного здобуття знань громадянами. Такий підхід дозволить не лише забезпечити стійке зростання населення нашої держави та подальше якісне зростання добробуту нації, а й зробити Україну привабливішою з погляду демографічних та економічних вимог та вийти на міжнародні ринки збуту високоякісних освітніх послуг. Одночасно суттєво буде змінено технологічні механізми, які забезпечують інтеграцію місцевого населення на ринок знань, завдяки чому в Україні з'явиться можливість знайти і належно застосувати накопичені у світовій культурі цінності. У цьому контексті мається на увазі культурний обмін, але насамперед вклад знань в економічне життя, який допоможе Україні подолати спад економічної активності та вийти на новий рівень економічного та культурного зростання.

Висновки до першого розділу

В якості висновків зауважимо, що соціокультурна динаміка ХХІ століття є одним з базових чинників формування нової системи освіти та характеризується різноманітними (іноді суперечливими) тенденціями та особливостями. Зокрема, на сучасному етапі розвитку культурно-цивілізаційних систем ми спостерігаємо як поступово переформатовуються освітні системи країн (України також) під впливом демократизації, глобалізації, інформатизації, національно-культурного відродження, євроінтеграційних процесів тощо.

На сьогоднішній день філософія освіти ринково орієнтованого суспільства є домінуючою парадигмою трансформації освітнього простору України, яка намагається орієнтуватися на кращі західні зразки. Філософія освіти ринково орієнтованого суспільства, яка реалізується у країнах Заходу, базується у практичній площині на системі стимулів та преференцій для викладачів, науковців та навчальних закладів, які демонструють найкращі результати за прозорими й чітко визначеними критеріями. У контексті

нашого дослідження важливо підкреслити, що у багатьох західних країнах, система надання освітніх послуг є децентралізованою. В умовах ринкової економіки важливе не тільки державне регулювання розвитком освітньої галузі, а й врахування потреб окремих територій у спеціалістах певного профілю.

РОЗДІЛ 2. ВИКЛИКИ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ЛАНДШАФТУ

2.1. Сутність та основні напрями децентралізації

Однією з основних вад організації освіти колишнього СРСР була її надмірна централізація. Не зважаючи на ряд конструктивних заходів щодо її подолання, залишки надмірної централізації освіти, на жаль, нагадують про себе і сьогодні. Новітня установка розвитку держави на децентралізацію безапеляційно стосується й освіти. Її реалізація, між тим, становить проблему, яка потребує детального вивчення. Центральним при цьому є пошук відповідей освіти на виклики децентралізації освітнього ландшафту [165]. Зупинимось на їх розгляді більш детально.

Висвітлюючи сутність та основні напрями процесу децентралізації як такого, варто відзначити, що поняття «децентралізації» разом з протилежним йому поняттям «централізації» характеризують процеси концентрації влади та її розпорошення, тобто вертикального розподілу влади між центром і територіями. Якщо централізацію більш менш однозначно розуміють як процес посилення ролі центральних владних інститутів, що властивий для управлінської політичної системи з вертикальною структурою та субординацією, концентрацією влади в єдиному центрі, то децентралізація (від латинського *de* – протиставлення, *centralis* – центральний), яка «на семантичному рівні трактується як знищення, ослаблення або скасування централізації» [89, с. 6] має багатоманітні вияви.

Процеси вертикального розподілу влади знаходять пояснення у моделях, що характеризують відносини усередині держави, взаємодію центральних і місцевих органів влади – моделі партнерства і посередництва (агентська модель). Перша передбачає рівноправні відносини центральних і місцевих органів влади, спрямовані на досягнення спільної мети, друга -

місцевій владі відводить роль підпорядкованого посередника, який виступає інструментом здійснення політичного курсу центру та засобом виконання адміністративних функцій на місцях. До них додається модель «взаємної залежності», коли місцеві спільноти залежать від підтримки центру (законодавчої, фінансової), «а центральний уряд залежить від ефективної діяльності місцевих органів на місцях. Відносини владних рівнів у такому випадку будуються на засадах компромісу й обміну інформацією, вони більше рівноправні, ніж в моделі посередництва, та більш розвинені і динамічні, ніж у моделі партнерства» [101, с.46].

Тенденцією організації владних стосунків за сучасних умов є рух до децентралізації, і модель партнерства та взаємної залежності розглядаються як більш бажані. Уряди більшості країн світу відчують необхідність передавання повноважень з центру на регіональний і місцевий рівні, що зумовлено сучасним соціально-політичним і технологічним розвитком постіндустріального суспільства, посиленням тенденцій до локалізації регіональних етнічних груп і субетносів.

Децентралізацію часто ототожнюють з індивідуальною свободою, плюралістичною демократією та місцевим самоврядуванням. Поняття «децентралізації» часто використовується у широкому значенні, вбираючи практично всі відцентрові явища і процеси в державі, що призводять до послаблення централізації. Разом з тим, існує його вузька інтерпретація, запропонована французьким дослідником адміністративного права Ж. Веделем. Децентралізація, згідно з нею, «полягає у передаванні владних повноважень не державним службовцям і органам, що представляють центральну владу, а іншим органам, що не знаходяться в ієрархічному підпорядкуванні останній, переважно, які обрані населенням» [18, с. 392]. Втім, у багатьох визначеннях децентралізації не акцентується увага на виборності або неієрархічності органів, яким передаються повноваження. Головне, на що звертається увага, що в процесі децентралізації відбувається «розширення і зміцнення прав та повноважень адміністративно-

територіальних одиниць або нижчих органів та організацій при одночасному звуженні прав і повноважень відповідного центру» [35, с. 232]. Окрім того, у визначеннях децентралізації також часто акцентується увага на тому, що це «процес чи ситуація передавання (transfer) влади (повноважень) та відповідальності щодо надання публічних (суспільних) функцій від центрального (національного) до нижчих (субнаціонального, регіонального, місцевого) рівнів влади чи квазінезалежних державних установ та / або приватного сектору» [115, с.128].

Децентралізацію у вузькому смислі також пов'язують із територіальною децентралізацією на тій підставі, що йдеться про перерозподіл повноважень між різними географічними рівнями влади, такими як центральний/федеральний уряд, держави, регіони, провінції, округи та громади. Виокремлюють різні форми територіальної децентралізації: деконцентрація, делегування, деволюція, дивестування. Причому першу і другу часто пов'язують з адміністративною, третю і четверту – з політичною децентралізацією. «Якщо адміністративна децентралізація передбачає переміщення повноваження від центральних урядових посадових осіб у столиці до тих, хто працює в регіонах, провінціях чи районах, а також це може супроводжуватись створенням сильного галузевого управління або наділення відповідними ресурсами і повноваженнями місцевих влад під наглядом міністерств» [89, с.14], то політична децентралізація вже передбачає спільну розробку і реалізацію політики шляхом залучення зацікавлених сторін [82]. Розглянемо названі вище форми децентралізації більш детально.

Деконцентрація (deconcentration) передбачає «передачу певного обсягу відповідальності, владних повноважень і ресурсів центральною владою її локальним представникам» [46]. У такий спосіб центральний орган влади встановлює і забезпечує ресурсно відділення/підрозділи на місцях, але зберігає центральний контроль. Цей інституційний принцип визначає специфіку організації публічної адміністрації, коли урядові органи

на місцях наділяються повноваженнями із здійснення виконавчої влади. Часто деконцентрацію протиставляють децентралізації на тій підставі, що децентралізацію розуміють як «передачу прав на прийняття рішень органам, які не перебувають в ієрархічному підпорядкуванні центральним органам влади і які, як правило, обираються зацікавленими громадянами, тоді як деконцентрацію, як спосіб організації владарювання всередині держави» [104, с.330], що має вияв у передачі повноважень чиновникам, що призначаються з центру на місця. Таким чином, деконцентрація не передбачає «передачі прав місцевому самоврядуванню, оскільки основні повноваження у сфері прийняття рішень залишаються у компетенції центру, а місцеві органи виконують адміністративні функції від його імені» [14, с. 57]. Як наслідок, уряд стає ближче до громадян, хоча вертикальна підпорядкованість зберігається. Деякі вчені вважають, що деконцентрація діє в певній мірі як спосіб централізації через посередників або інститут намісництва. Інші її називають «найслабшою формою децентралізації, адже в даному випадку місцева влада наділена повноваженнями для виконання тільки певних задач в короткостроковій перспективі (в основному адміністративних)» [63, с.206].

Деконцентрація в управлінні освітою «полягає у зміщенні керівних освітянських органів зі столиці в інші місця – в регіональні столиці чи в інші адміністративні одиниці держави. Він широко використовується в тих країнах, де політичні зміни призводять до адміністративно-територіальних (Іспанія) і передачі основної відповідальності за організацію поточної діяльності освітніх закладів з кабінетів у столиці до кабінетів регіональних центрів (менших столиць)» [146, с. 107].

Делегування (delegation) передбачає передачу повноважень та адміністративних обов'язків. При цьому існують доволі різні інтерпретації цього процесу. Окремі дослідники наголошують на тому, що «у випадку делегування йдеться про передачу важливої частини державних повноважень до виключної компетенції місцевих органів самоврядування»

[129], називаючи цю форму найбільш довершеною моделлю децентралізації. У такому контексті саме делегування (а не децентралізацію в цілому) як передачу повноважень самоврядним (виборним) органам доречно протиставляти деконцентрації як передачу повноважень призначеним з центру місцевим органам виконавчої влади. Місцеві органи самоврядування отримують через делегування «певні права у деяких сферах у відповідності до чинного законодавства, діють незалежно та мають для цього власні джерела фінансування. Процес прийняття рішень та їх впровадження повністю належить до компетенції місцевих органів самоврядування, а у випадку конфлікту між ними та органами центральної влади відповідальні суди можуть втрутитись лише за наявності порушень законів чи Конституції» [82].

Інші характеризують делегування як специфічний спосіб надання повноважень, відповідно до якого «один орган покладає на інший обов'язок і надає йому на визначений або невизначений час право вирішувати питання, віднесені до компетенції першого органу. При цьому орган, який делегував повноваження, може повернути їх собі для власного виконання у будь-який час. Це дає можливість швидко зреагувати на проблеми, суперечності, що виникають у суспільстві, адже повноваження надаються саме тому органу, який може найкраще їх використати для досягнення найбільш позитивного результату» [15, с. 94]. При цьому делеговані повноваження передаються на підставі певного нормативно-правового акту, як наприклад «делеговані повноваження місцевих органів більшості країн-членів ЄС передаються на підставі спеціальних законів з можливим укладенням додаткових угод» [98, с. 30]. В Україні законодавством також передбачена можливість делегування повноважень органами виконавчої влади органам місцевого самоврядування та навпаки. Зокрема, дані положення містяться в Законі «Про місцеві державні адміністрації» № 586-ХГУ від 09.04.1999 р. [50] та Законі «Про місцеве самоврядування в Україні» № 280/97-ВР від 21.05.1997 р. [49], хоча конкретних механізмів

взаємодії цих органів та порядку делегування повноважень законодавство не містить.

Окрім того, говорять про делегування також у тому випадку, коли «адміністративна децентралізація має вияв у трансляції частини вищих контрольних функцій вниз – на нижчі щаблі бюрократичної ієрархії чи у спеціально створені структури (бюро, агентства, центри тощо). Такий варіант делегування освітніх повноважень застосували деякі країни Західної Європи: Австрія, Італія, Фінляндія, Нідерланди» [146, с. 107]. Така інтерпретація цього процесу, на нашу думку, мало відрізняє делегування від деконцентрації.

В цілому делегування можна вважати помірною чи компромісною формою децентралізації, адже органи влади на місцях отримують право приймати рішення, але їхня діяльність щодо здійснення наданих їм повноважень є підзвітною та підконтрольною [63, с.205].

Деволюція (devolution) як «найбільш екстремальний тип або найсильніша форма децентралізації передбачає передачу влади та реальної відповідальності з центрального на місцевий рівень, адже рішення щодо фінансових, адміністративних та регулятивних повноважень приймаються на місцевому рівні. При цьому мова йде про передачу передусім ключових, найважливіших повноважень. Зазвичай, деволюція здійснюється у державах, окремі складові яких мають широку автономію, зокрема, право формування власного парламенту та уряду» [63, с.204].

Тому деволюцію часто ототожнюють з політичною децентралізацією або певними випадками автономізації - процесу набуття територіальної автономії, тобто надання самостійності території у вирішенні внутрішніх проблем поза межами прав і повноважень держави, до складу яких входить дана самоврядна одиниця. Цей термін використовується в англійських джерелах для характеристики процесів автономізації в унітарних державах. У випадку деволюції реалізація основних функцій та прийняття відповідних рішень може доручатися спеціально створюваним на певний час й з певною

метою органам, керівників яких призначає або обирає центральна влада. Деволуція або передавання влади від вищого рівня до нижчого здійснюється законодавчою і виконавчою владою. «При цьому центр завжди залишає за собою владу другорядної законотворчості, тобто за ним зберігається остаточно конституційна влада. Через деволуцію здобули автономний статус Шотландія, Уельс і Північна Ірландія у Великій Британії» [19, с.213-214]. Прикладом деволуції в управлінні освітою можна вважати досвід Бельгії, «коли мовним громадам цієї країни була передана уся повнота відповідальності за освітню діяльність. Останні мали регулювати і фінансові потоки, і кадрові питання, і відбір змісту навчання» [146, с. 107].

Й нарешті, дивестування або дивестиція (divestment) є «формою децентралізації, за якої відбувається пряма передача планувальних і виконавчих функцій від інститутів влади – організаціям неурядового сектора. Ця форма не є ні основною, ні найважливішою формою децентралізації, оскільки вона не пов'язана прямо з діяльністю системи місцевого самоврядування. Дивестування часто проводиться з частковою передачею адміністративних функцій, у поєднанні з дерегуляцією або частковою приватизацією» [82].

Більшість країн експериментують або планують апробувати певну форму децентралізації. Цей процес означає передачу повноважень щодо прийняття рішень від центральних міністерств до проміжних урядів, місцевих органів влад та громад. Проте ступінь передачі повноважень варіюється: від адміністративної деконцентрації до набагато ширшого перенесення фінансового контролю на регіональний або місцевий рівень. Реформуючи владні відносини, Україна бере за основу різні форми децентралізації, при цьому очевидно домінуючою серед них є форма делегування повноважень і відповідальності за управління соціальними процесами та їх фінансування демократично обраним органам місцевого самоврядування зі збереженням при цьому повноважень щодо визначення

стратегії розвитку країни та загального напрямку реформ за центральними органами влади.

Дослідження досвіду багатьох країн, які у другій половині минулого сторіччя пройшли через децентралізаційні реформи дозволяє вченим виокремити основні мотиви децентралізації.

Пріоритетними серед яких є: «1) політичні мотиви (у більшості країн світу вони є підґрунтям ентузіазму для зростання участі громадськості у прийнятті державних рішень); 2) фінансові мотиви (національні уряди не спроможні забезпечити повне фінансування бюджетних закладів соціальної сфери); 3) мотиви ефективності (зумовлені тим, що прийняття рішень на місцевому рівні допомагає зменшити витрати на досягнення кожного окремого результату)» [144, с. 133].

А сам процес децентралізації у більшості розвинених країн здійснюється трьома взаємодоповнюючими способами: «активне залучення громадського впливу на розв'язання соціальних проблем; посилення ролі місцевих органів управління соціальним сектором у прийнятті відповідних рішень про початок організаційно-економічних змін; зростання автономії закладів соціального сектора в управлінні їх фінансовими, матеріальними та кадровими ресурсами» [85].

Ми солідарні із думкою, що «реформа децентралізації, що увійшла до політичного порядку денного в Україні одразу по завершенні Революції Гідності в 2014 р. унаслідок підвищеного суспільного запиту і зацікавленості нових політичних еліт удосконалити наявну систему місцевого самоврядування» [122, с. 3], так чи інакше керуються усіма окресленими вище мотивами та відбувається за вказаними шляхами. Децентралізація в Україні «розглядається і як основа реформування управління регіонами та територіальними одинцями, і як основа для розбудови місцевої демократії та поширення принципів місцевого самоврядування відповідно до європейських стандартів» [40, с. 11].

Відповідно до Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», що схвалена Указом Президента від 12 січня 2015 року, «метою політики у сфері децентралізації були визначені відхід від централізованої моделі управління в державі, забезпечення спроможності місцевого самоврядування та побудова ефективної системи територіальної організації влади в Україні, реалізація у повній мірі положень Європейської хартії місцевого самоврядування, принципів субсидіарності, повсюдності і фінансової самодостатності місцевого самоврядування» [134]. А згідно з урядовою Концепцією «має бути побудована проста та логічна система місцевого самоврядування, яка здатна забезпечити нормальне та комфортне життя українських громадян у містах та селах» [61].

У реаліях українського суспільства першочерговим напрямом децентралізації стала побудова територіальної основи для ефективного місцевого самоврядування або модернізація територіальної організації влади через процес укрупнення адміністративних територій (визначений в українському законодавстві як «добровільне об'єднання громад») [87, с. 2]. Потреба у цьому зумовлена тією обставиною, що «більшість територіальних громад не мали достатньої кількості людських ресурсів, аби бути фінансово самодостатніми. До початку реформи децентралізації з 11,5 тис. громад, що існували в Україні, 10,2 тис. були сільськими громадами, 92% із них налічували менше 3 тис. мешканців, 47% – менше 1 тис. мешканців» [122, с. 4].

У відповідності до «Урядового плану заходів щодо реалізації Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні» від 18 червня 2014 року, було визначено необхідність «формування приблизно 1500 спроможних територіальних громад, здатних стимулювати місцевий розвиток та надавати якісні й доступні публічні послуги на місцях (замість більш ніж десятка тисяч міських, селищних і сільських рад, неспроможних виконувати власні та делеговані повноваження). Пізніше у затверджених перспективних планах

фігурувало число 1289. У рамках виконання цього завдання було заплановано вирішити також проблему «дублювання» повноважень між органами державної влади та місцевого самоврядування різних рівнів» [40, с. 12].

Станом на початок 2019 року в країні створено 876 об'єднаних територіальних громад (ОТГ), які охопили третину території України [41], й процес триває, хоча відстає від урядового графіку. Варто підкреслити, що новостворені громади не отримують більше коштів, а ширші повноваження та обов'язки лягають на плечі ОТГ.

Тому іншим важливим напрямом децентралізації в Україні стала «фінансова децентралізація, що відображає фінансові повноваження органів регіонального рівня та є однією з фундаментальних умов незалежності та життєздатності органів місцевої влади. Якщо децентралізація процесів ухвалення рішень збільшує можливості участі місцевої влади в розвитку підконтрольної їй території, то фіскальна децентралізація сприяє ефективному забезпеченню суспільними послугами шляхом ретельнішого узгодження видатків органів влади з найнеобхіднішими місцевими потребами» [83]. Щодо фіскальної децентралізації, то вона «передає місцевим органам влади, приватним підприємствам фінансові засоби, повноваження збирати місцеві податки, а також право визначати видатки місцевих бюджетів з метою виконання ними децентралізованих функцій» [89, с. 13]. Вона передбачає отримання органами місцевого самоврядування фіскальної незалежності, тобто можливості «приймати рішення щодо формування бази оподаткування, визначення ставок відповідних місцевих податків та зборів, введення податкових стимулів для галузей економіки на регіональному рівні, здійснювати самостійний пошук додаткових фінансових ресурсів» [40, с. 21-22].

Децентралізація як умова входження України до європейського співтовариства є процесом «перерозподілу владних повноважень та обсягів компетенції між центральним та місцевими рівнями організації публічної

влади зі зміщенням акценту виконання на місцях в частині здійснення задалегідь окреслених і гарантованих державою функцій» [121, с.90]. Отже, **єдність загальнодержавних та регіональних інтересів** є визначною передумовою обраної Україною моделі **децентралізації**, що відповідає більшою мірою, як вже зазначалося вище, формі делегування. Така децентралізація постає як «політичний процес, який передбачає делегування центральним урядом певних повноважень на місцевий рівень з метою оптимізації практичного вирішення питань загальнонаціональної ваги, а також втілення в життя специфічних регіонально-локальних програм» [104, с. 152]. При цьому важливо то, що «переважно органам місцевого самоврядування (а не мережі органів центральної влади) передаються на виконання певні державні функції, в той час як органи центральної влади проводять певний контроль за виконанням задач та, як правило, мають виділяти кошти з державного бюджету для виконання цих завдань та передавати їх до органів місцевого самоврядування» [82].

Здійснення політики децентралізації відбувається через відповідні реформи місцевого самоврядування – «гарантованого державою права та реальної здатності територіальної громади самостійно або під відповідальність органів та посадових осіб вирішувати питання місцевого значення» [49]. Головне завдання на сучасному етапі українського державотворення полягає саме в тому, щоб, «не послабивши процеси формування ефективної державної влади в країні, надати органам місцевого самоврядування такий обсяг повноважень, який дозволив би їм реально задіяти громадянську ініціативу і активність в управлінні на місцевому та регіональному рівні» [35, с. 233].

Субсидіарність (англ. *subsidiary* – допоміжний, доповнюючий) у владних відносинах або вертикальна субсидіарність «втілена у принципі, який обґрунтовує пріоритет прав меншої (низової) спільноти порівняно зі спільнотою більшою (вищого рівня). Відповідно повноваження з реалізації будь-якої компетенції мають передаватися на вищий рівень лише у тому

випадку, якщо низовий рівень не має можливості (економічної, соціальної та ін.) для її реалізації» [104, с. 642].

Однім з перших зміст вертикальної субсидіарності передав німецький дослідник У. Хохмут у короткій формулі: «якомога більше зробити на місці, якомога менше передоручи центру, що відповідає принципам демократії, ефективності та здорового глузду» [147, с. 130]. Дослідження вертикальної субсидіарності дозволяють виокремити принаймні три її головних трактовки: суто політичну, політико-економічну та політико-правову. Зокрема, у політичну значенні субсидіарність постає «як критерій формування та реалізації політики, що спрямована на зростання ролі базових рівнів прийняття рішень; у політико-економічному – як механізм розподілу повноважень між рівнями врядування, що конкурують між собою в ефективності витрат коштів і наданні послуг населенню; у політико-правовому – як формула розподілу повноважень, відповідно до якої найнижчий рівень влади отримує такі повноваження, які наступний за ним рівень не може здійснити ефективніше» [102, с.62-63].

У тексті Європейської Хартії місцевого самоврядування, що була ратифікована Україною 15 липня 1997 р. та має статус закону, сам термін «субсидіарність» не застосовується. Його зміст передає п. 3 ст. 4: «Муніципальні функції, як правило, здійснюються переважно тими властями, які мають найтісніший контакт з громадянином. Наділяючи тією чи іншою функцією інший орган, необхідно враховувати обсяг і характер завдання, а також вимоги досягнення ефективності та економії» [44, ст. 4, п. 3.].

Першим і головним критерієм, закладеним у дане формулювання, є критерій близькості до громадянина, який персоніфікує історично першу негативну концепцію субсидіарності. Разом із тим Хартія досить чітко визначає й позитивний аспект принципу субсидіарності, згідно з яким органи вищого рівня влади зобов'язані допомагати органам нижчого рівня виконувати свої завдання. Його сенс передають окремі параграфи ст. 9 та 4

хартії: «Захист більш слабких у фінансовому плані ОМС вимагає введення процедур фінансового вирівнювання або еквівалентних заходів», але вони «не повинні обмежувати свободу вибору ОМС в межах їх компетенції» [44, ст. 9, п. 5]; «надання субсидій не повинне йти на шкоду основній свободі вибору політики ОМС в галузі їх власної компетенції» [44, ст. 9, п. 7]; якщо буде потрібно втручання влад вищого рівня (через «розмір та обсяг завдання» або з огляду «ефективності й економії»), з владами нижчого рівня необхідно провести консультації «наскільки це можливо завчасно й у відповідній формі» [44, ст. 4, п. 6].

Отже, «органи місцевого самоврядування одного й того ж рівня через нерівність умов (ресурсів) не можуть однаковою мірою забезпечувати розв'язання відповідних проблем. Компетенції органів місцевого самоврядування європейських держав засвідчують, що за принципом субсидіарності місцеві громади можуть реалізувати лише ті компетенції, які захищені державою шляхом створення механізмів фінансового перерозподілу» [129, с. 45–46].

На нашу думку, єдність загальнодержавних та регіональних інтересів в умовах децентралізації забезпечується через реалізацію принципу субсидіарності, на основі якого відбувається чіткий розподіл повноважень з огляду на можливість їх більш ефективного виконання державною чи місцевою владою. Бо ж «принцип субсидіарності припускає, що функції публічної влади повинні закріплюватися на тому рівні, де вони максимально якісно виконуються. При цьому передача функцій повинна відбуватися не зверху вниз, а знизу – до верху. Тобто спочатку потрібно вирішити, що може зробити сам громадянин, під свою відповідальність (на цьому рівні держава взагалі не повинна втручатися). Друге, що можуть зробити організації і асоціації громадян, самі під свою відповідальність – в цьому випадку теж немає потреби у втручанні держави. І лише те, що громадяни і їх організації зробити не в змозі, передається на самий початковий (муніципальний) рівень управління. Саме на цьому рівні вирішується

більшість проблем, пов'язаних із забезпеченням звичайного життя громадянина» [102, с. 178].

Разом з тим дослідники відзначають, що «у більшості випадків лише на загальнодержавному рівні можливо створення конкурентного середовища, запровадження загальних для суспільства стандартів ефективності й справедливості, що здатні обмежити привілеї місцевих еліт, що створюють неконкурентні умови перерозподілу на власну користь місцевих ресурсів і доходів, та протидіяти їм через перерозподільні механізми. Останнє особливо актуально в українських умовах, де місцева влада не завжди здатна надавати доступні та якісні послуги, зокрема комунальні, транспортні, медичні та освітні, управління власністю роками призводило до убогого планування міської території та «дерібану» земель, а громадяни до запровадження ключових ініціатив з децентралізації практично не мали дієвих інструментів контролю за діяльністю місцевих органів влади» [122, с.3]. По суті йдеться про питання спроможності місцевої влади. Якщо вона не спроможна, то відповідно до принципу субсидіарності має втручатись вищий владний рівень, впритул до держави.

Дослідники стверджують, що «сила держави в ідеалі визначена її спроможністю до створення і підтримування умов для економічного розвитку: макроекономічна стабільність, прозорість правил і процедур ведення бізнесу, ефективний механізм розв'язання проблем взаємовідносин між різними економічними суб'єктами, справедливий (конкурентний) доступ до різноманітних ресурсів. Висока інституціональна спроможність держави дає змогу суттєво мінімізувати корупцію на національному і місцевому рівнях, запроваджувати однакові для всіх громад стандарти і норми, що є обов'язковими для виконання» [115, с.121]. Й навпаки, «інституціональна слабкість держави дає змогу місцевим елітам «сильних» громад отримувати ренту від близькості до місцевої влади, а також вимагати її від держави, підживлюючи корупцію, спотворюючи ринкове середовище,

поглиблюючи нерівність у розподілі ресурсів і доходів уже на національному рівні» [115, с. 122].

Варто урахувати, що будь-яка форма децентралізації передбачає в тій чи іншій мірі державний контроль. Адже «децентралізація не існує поза державою, вона здійснюється державою за правилами, які встановлює сама держава; її завжди супроводжує певний спротив, або, принаймні, небажання втратити контроль над владними повноваженнями та ресурсами» [115, с.128].

Ми також підтримуємо позицію, що «децентралізація державних повноважень може підвищити потенціал місцевого самоврядування і громад без втрати сили держави, сприяти підвищенню рівня участі й законності, що знижує витрати на дотримання порядку, підвищити повагу до закону, а також зменшити необхідність застосовувати владу. Здатність мобілізувати ресурси і надавати послуги в контексті низької протидії і невеликих трансакційних витрат зміцнить легітимність демократичної практики, що лежить в основі цих результатів. Насамкінець, децентралізація може збільшити соціальне навчання, продукуючи динаміку, яка посилює державу знизу догори. Через збільшення щільності управлінських структур шляхом обрання регіонального та місцевого представництва децентралізація може генерувати більше зворотних зв'язків і підвищувати загальний рівень підзвітності в предметі управління. Це сприяє зростанню чутливості держави до місцевих потреб та умов» [115, с.123].

Єдність загальнодержавних та регіональних інтересів особливо яскраво виражена в децентралізації освіти, яка відбувається синхронно з децентралізацією влади. Децентралізація освіти як «процес розширення повноважень місцевих органів виконавчої влади в управлінні закладами освіти, надання їм самостійності у вирішенні організаційних, управлінських, фінансових питань задля забезпечення якості освітніх послуг» [133, с.13] постає як функціональна реформа механізму державного управління освітою, що спрямована на зміну центру прийняття рішень щодо розвитку

галузі освіти в межах єдиної освітньої політики. Ці зміни передбачають не просто передачу влади від держави до навчальних закладів та органів місцевого самоврядування, а «взаємодію владних повноважень, фінансових ресурсів, для укріплення стабільного місцевого керування в межах загальнодержавного» [136, с.59].

Висвітлюючи переваги та суперечності децентралізації як процесу передачі повноважень від держави органам місцевого самоврядування, зазначимо, що багатоманітні цілі передачі повноважень можна звести принаймні до трьох основних груп: управлінські, демократичні та когерентні. Перші відповідно оптимізують управління, другі сприяють залученню населення у прийняття рішень, треті – забезпечують узгодженість та злагодженість функціонування державного механізму. У межах кожної з груп можна виокремити беззаперечні переваги, так само як й суперечності.

Найбільш чисельні управлінські переваги децентралізації. Вони полягають у тому, що адміністрування, включаючи надання публічних послуг, стає географічно ближче до населення. Як наслідок, місцева влада краще інформована про локальні потреби, адміністративна відповідальність посилюється, а також збільшуються можливості контролю з боку місцевого населення. В умовах децентралізації горизонтальна (і вертикальна) конкуренція сприяє ефективному використанню ресурсів, а центральний уряд звільняється від рутинної роботи і концентрується на плануванні, координації та контролі.

Ми солідаризуємось, що «очевидними перевагами децентралізованого управління є те, що завдяки розширенню повноважень забезпечується прискорення процесу ухвалення рішень, що ухвалюються виконавцями на місцях (на нижчому рівні). Позитивною стороною такого управління є реалістичність рішень, скорочення термінів їх виконання тощо. При цьому зростає відповідальність виконавців за результативність рішень, а це в свою чергу спонукає до постійного удосконалення професійних компетентностей

виконавців» [84, с.30]. Окрім того, децентралізовані одиниці можуть служити лабораторіями для впровадження управлінських інновацій. Отже, «державне управління стає більш раціональним, гнучким, зрозумілим та інтерактивним» [138].

До недоліків децентралізації традиційно «відносять ускладнення спроможності впливати на макроекономічну ситуацію на державному рівні і, навіть можливість дестабілізації країни в цілому. Окрім того, в умовах децентралізації збільшується ймовірність того, що виконання делегованих державних функцій може стати менш скоординованим як по горизонталі (між адміністративно-територіальними одиницями), так і по вертикалі (між рівнями управління). Також можливі випадки намагання центральних органів влади уникнути відповідальності за надання державних послуг населенню або самоусунення урядів від вирішення нагальних питань» [119].

Втім більшість управлінських аргументів як на користь децентралізації, так і проти неї, концентрується навколо понять ефективності, економії, результативності. Зокрема, зазначає Умланд, «децентралізація робить Україну як державу й націю більш ефективною в тому розумінні, що вона зменшує, пригнічує або принаймні обмежує різні пострадянські патології її державного управління та місцевого розвитку» [138].

Аргументи ефективності та економії лунають при порівнянні централізації та децентралізації. Так, існує думка, що «централізація влади й ієрархічна підпорядкованість всіх процесів дозволяють економити обмежені ресурси системи, але при цьому знижується гнучкість, адаптивність її діяльності. Навпаки, при децентралізованому управлінні в системі виникає природна інтеграція елементів, синергетичний ефект, однак це не дозволяє оптимізувати бюджетні фінансові ресурси, що виділяються, наприклад, на освіту» [121, с. 89]. Разом з тим, уряди, які мають серйозні фінансові обмеження, вбачають в децентралізації перспективи підвищення ефективності. Загалом, доволі часто «централізоване надання певних

послуг, у тому числі освітніх, пов'язують з адміністративною та фіскальною неефективністю, тоді як децентралізоване надання освіти вважають ефективним, таким, що краще відображає місцеві пріоритети і, врешті-решт, поліпшує охоплення освітою і її якість» [121, с. 90].

Варто також урахувати, що «у централізованих системах управління всіма підсистемами об'єкта управління здійснюється певним органом чи керується з єдиного центрального офісу. Перевагою такої системи управління є можливість швидкого усунення недоліків у роботі будь-якої підсистеми або мінімізація їхніх наслідків. Централізована структура системи управління значним чином зустрічається з недоліками, що частіше позначається на окремих підструктурах, а відтак і на цілісній системі управління. У децентралізованих системах кожною підсистемою керує окремий управлінський орган, що несе відповідальність за результати діяльності підсистеми. У порівнянні з централізованими системами, децентралізована є більш результативною, але вимагає чіткого нормативного врегулювання та розподілу функцій та дій» [84, с.28-29].

Остання вимога чіткого нормативного врегулювання та розподілу функцій не завжди задовольняється, тому децентралізація може призвести до дублювання та суперечливості рішень на різних рівнях управління. Для пом'якшення негативних наслідків виникає необхідність переглянути процедури децентралізації. Зокрема, «децентралізована система повинна відновлювати спроможність місцевих органів влади та окремих організацій до відповідальності, вона повинна розширювати спроможність груп інтересу до більш ефективної участі системі» [121, с. 91].

Децентралізація управлінських впливів в сфері освіти надає «можливість створення адекватної організаційної структури управління в системі освіти та професійної підготовки, сприятиме посиленню незалежності та відповідальності закладів, удосконаленню механізмів саморегулювання» [77].

Менш чисельні, але доволі переконливі аргументи на користь децентралізації стосуються залучення населення та зміцнення демократії. У цьому зв'язку варто знову згадати Ж. Веделя, який вважав, що «децентралізація, передаючи безпосередньо до рук зацікавлених осіб управління справами, має переваги демократичного характеру... причому демократизм набагато реальніший в місцевих масштабах, ніж в загальнонаціональних» [18, с. 397].

Ці «переваги демократичного характеру» можна звести до наступних аргументів: децентралізація дає більше можливостей для участі населення в прийнятті рішень, сприяє демократизації політичного процесу, забезпечує прозорість, підзвітність та реагування на надання послуг у порівнянні з централізованими системами.

В Європейській хартії місцевого самоврядування чітко зазначається, що «демократичне право громадян на участь в управлінні державними справами... найбільш безпосередньо може здійснюватися саме на місцевому рівні, а існування місцевих влад, наділених реальними функціями, може забезпечити ефективно і близьке до громадянина управління. З цього випливає необхідність існування місцевих влад, які мають створені на демократичній основі директивні органи і широку автономію щодо своїх функцій, шляхи і засоби здійснення цих функцій, а також ресурси для їх виконання» [44].

Перехід до децентралізації, зазначає А. Колодій, «це, свого роду 'глобальний зсув влади', що звільняє індивіда від державної опіки і дозволяє будувати демократію знизу догори. Оскільки для процесу демократичного розвитку дуже важливий зворотний зв'язок між владою і людиною – поінформованість громадян про дії влади та поінформованість влади про реальні потреби конкретного громадянина, то природно, що здійснити це найлегше на базовому рівні влади – місцевому, де громадяни і представники влади живуть поруч» [цит. за 89, с. 9].

Окрім того, «за умов наближення влади до її головного джерела – народу, створюються реальні механізми сприяння залученню до суб'єктів процесу управління громадськості. В реаліях українського суспільства, ключовою метою децентралізації постає розвиток громадянського суспільства та активізація місцевих громад щодо вирішення більшості своїх проблем, спираючись на місцевий управлінський ресурс» [35, с. 232]. Ще одним демократичним аргументом децентралізації постає той факт, що вона є інструментом захисту інтересів меншин.

Попри той факт, що в умовах децентралізації створюються передумови для розвитку громадянського суспільства та набуття населенням практичного досвіду демократії, в ситуації низького рівня свідомості, культури та обізнаності членів громадянського суспільства «децентралізоване урядування таїть в собі небезпеку 'не толерантного' і 'нечесного' використання влади на фоні недостатньої контрольованості і відповідальності з боку громадянського суспільства, що може мати досить негативні наслідки» [119]. Адже «розширення прав місцевого самоврядування нерідко веде на практиці до розширення прав місцевих бюрократичних структур, місцевих чиновників, а не громад. А громади так й залишаються лише неорганізованою, неструктурованою і пасивною масою» [78]. У цьому зв'язку варто усвідомлювати безпеки екстремальних форм децентралізації у країнах, де громадянське суспільство не достатньо розвинуте.

Попри наведені застереження, «децентралізація в Україні, як і скрізь у світі, зміцнює, а не послаблює верховенство права та викликає інші демократичні ефекти. Органи місцевого самоврядування, наділені новими повноваженнями, більшою мірою підкоряються громадському контролю і політичній відповідальності перед громадянами своїх громад, ніж адміністративні органи, успадковані від радянської системи. Коли заповзятливі економічні або політичні діячі й сили зустрічаються з місцевими, а не регіональними або національними рамками, то більш

імовірно, що їхні амбіції буде спрямовано у розвиваючі суспільні інноваційні проекти, а не в приховані, корупційні й загарбницькі схеми» [138].

Іншим демократичним ефектом децентралізації в Україні є зміцнення відносини між державою та суспільством, в результаті чого «підвищується демократична відповідальність чиновників. Оскільки прозорість розподілу ресурсів збільшується, можливості для реалізації корупційних практик поступово зменшуються. За таких умов полегшуються економічна активність і міжрегіональне суперництво місцевих громад. Міста, селища й села можуть легше співпрацювати одне з одним, але також конкурують між собою за інвестиції, туристів, проекти, персонал і гранти... Талановита молодь у провінції одержує кращі шанси на самореалізацію у себе вдома. Патріотична енергія населення переспрямовується з міфологізації уявлених на поліпшення реальних громад. Громадянська активність заохочується та використовується для суспільного блага. Ініціативи й ідеї знизу можуть швидше трансформуватися у фактори реальних змін...» [138].

Якщо вести мову про освітню галузь, то демократичні переваги децентралізації полягають у «загальному вдосконаленні процесу навчання і повнішому задоволенню освітніх потреб кожної людини за умов чіткого розподілу повноважень і відповідальності органів управління та прозорих механізмів контролю» [33 с. 5], підвищенні спроможності закладів і демократичної участі груп інтересу, справедливого розподілу ресурсів. Децентралізація створює «нові умови для діяльності закладів освіти, стимулює творчу активність їх колективів і керівництва, зближує школу з середовищем, дає змогу акумулювати в ній інтелектуальну і матеріальну підтримку промисловців і всієї місцевої громади» [121, с. 90].

Як доводить світовий досвід, результатом реформ децентралізації, в тому числі і в галузі освіти, стала демократизація суспільства, яка забезпечувалась, передусім, процесами децентралізації та участі всіх зацікавлених сторін. Таким чином, у європейських країнах були розроблені

нові механізми, які в рамках обов'язкових правил і спільних цілей стимулюють ініціативу та вимагають діалогу й згоди громадян, диференціюють та виважують компетенції всіх рівнів управління: «центрального органів влади – визначати правила; регіональних органів освіти – координувати діяльність закладів освіти з усіх напрямів діяльності та проводити моніторинг освітньої діяльності, а навчальних закладів – застосовувати свою творчу ініціативу на засадах автономії та адміністрування» [13, с. 9].

Й нарешті, децентралізація та процеси, що від неї походять, створює умови для когерентності (coherence - злагодженість, узгодженість) держави, особливо в умовах культурного, релігійного, етнічного, лінгвістичного, політичного чи економічного розмаїття. За умов децентралізації створюються передумови, що усі окреслені вище вияви розмаїття зберігались й різноманітні групи мали шанс прийти до влади. Таким чином, потреба узгодження інтересів чи пошуку компромісу між групами меншин знижується, а багатоманітні ідентичності можуть виступати як стабілізуючий фактор.

Аргументи на користь когерентності, з першого погляду, виглядають суперечливо, коли йдеться про країну, яка перебуває у стані війни. Ще А. де Токвіль говорив про переваги централізації або сильного центрального управління в ситуації війни. Дійсно, зазначає І. Лосєв «з метою мобілізації всіх ресурсів практично всі держави в такій ситуації прагнуть максимальної централізації. Адже тотальне розширення прав місцевих еліт, може призвести до 'дикої' федералізації України, коли реальна влада на місцях належатиме не громадам, а місцевим кланам, які підпорядковують собі місцеві органи влади і розв'язуватимуть свої проблеми коштом пересічних громадян» [78]. Втім, подібна загроза дійсно існує в умовах федералізму, про що, до речі, й говорив А. де Токвіль, а децентралізація влади у тому вигляді, що відбувається в Україні, коли владні повноваження передаються з національного та обласного рівнів на місцевий, «не провокує розвиток

відцентрових тенденцій у країні та не призводить до напруження у відносинах між Центром та регіонами. У попередні роки система управління в Україні вже розвивалася у напрямку посилення контролю владної вертикалі над регіонами, однак це не підвищило ефективність управління й не створило умов і для подолання в окремих областях сепаратистських настроїв серед певної частини населення та місцевих еліт. У гібридній війні проти України Росія використовує сьогодні незгуртованість українського простору, суттєві міжрегіональні відмінності. Досягнення згуртованості має стати головним завданням внутрішньої політики держави і, відповідно, державної регіональної політики» [138].

Ведення міждержавних відносин в контексті російсько-української інформаційної війни обумовлене тією суттєвою обставиною, що одна країна – є агресором і окупантом, а інша – залишається на принципах міжнародного права. Використовуючи весь спектр технологій Росія прагне нівелювати суб'єктність нашої держави. Росія активно продовжує вести інформаційну війну стосовно України, залучаючи різні способи її провадження. Натомість Україні для подолання цієї війни необхідно досягти згуртованості в суспільстві через розвиток медіаграмотності. Це допоможе сформувати грамотне суспільство, яке спроможне до критичного мислення та обміркованих дій. У законодавстві чітко розписано на кого покладені обов'язки оберігати інформаційну безпеку України. Проте Російська федерація прикладає максимум зусиль для того, аби поширювати пропагандистські лозунги серед населення України, зокрема це їй вдається через застосування медіа-платформ, інтернет-ресурси та інші носії інформації.

Адже наразі вплив медіа наскільки сильний, що люди не розуміють як потрібно аналізувати інформацію, яку вони отримують із засобів масової інформації. Часто навіть на виборах перемагає популізм, замість адекватної оцінки дійсності та розуміння того, що державою мають керувати фахівці своєї справи, які знають закони, знають як ведуться дипломатичні

відносини, вмiють виводити країну з економічної кризи. Така ситуація, коли саме населення дозволяє поширенню фейкових новин призводить до того, що людьми стає все легше маніпулювати. Через відсутність медіаграмотності втрачається громадянська свідомість населення. Звідси виходить те, що громадяни не розуміють своїх прямих обов'язків як демократичного народу й ведуться на всі пропагандистські лозунги, керуючись емоціями, а не раціоналізмом. До влади приходять некомпетентні особистості й економіка країни стає нестабільною.

Відмітимо наступне, «значний ефект для розвитку економіки регіону та згуртованості країни в цілому має успішна реалізація проектів територіального розвитку, які здійснюються та втілюються територіальними громадами. Посилення спроможності громади дієвим чином впливати на суттєві характеристики якості свого життя – основа сталого розвитку громади на засадах інклюзивності» [40, с.6]. Саме «глибше залучення простих українців у державні справи за допомогою децентралізації підтримує національну згуртованість населення України та громадянський дух її громадян» [138], - справедливо зазначає А. Умланд. Теж саме залучення населення через реформу децентралізації разом з накопиченими результатами трансформації адміністративної системи демонструють «європейськість» України та згуртовує населення навколо європейських цінностей місцевого самоврядування та місцевої демократії. У цьому сенсі в українських реаліях демократичні та когерентні переваги децентралізації забезпечують синергетичний ефект, посилюючи один одного.

Аргументи когерентності можна навести також щодо децентралізації освіти, адже процес децентралізації дає можливість бенефіціарам, як членам громад, висловлювати свою думку в процесі надання освітніх послуг, дозволяє їм визначати пріоритети, організувати і структурувати середовище для зворотного зв'язку з різними суб'єктами управління. У довгостроковій перспективі це сприятиме розвитку громад, оскільки участь в освітньому процесі призводить до вдосконалення здатності керувати

освітою, а отже, і запроваджувати відповідні системи управління закладами освіти за допомогою різноманітних рад та зміцнення освітніх спільнот (асоціацій). Нарешті, цей процес «відповідає цілям міністерств освіти – розвитку партнерства у сфері освіти та стимулювання й покращання лідерства в освіті та управління освітою» [121, с.90].

Децентралізоване управління навіть окремим «освітнім закладом передбачають забезпечення системного взаємозв'язку, взаємозбагачення різних ланок управління, узгодження позицій та дій, що впливають на формування спільної мети. Внаслідок розвитку горизонтальних зв'язків та взаємодії структурних елементів, що домінують у такому управлінні, активно проявляються інтегровані та партнерські стосунки, що забезпечують стабільне функціонування та прогресивний розвиток керованих підсистем, створюючи умови для досягнення спільної мети. Окрім того, децентралізоване управління в закладі загальної середньої освіти дає можливість залучати різних зацікавлених осіб (батьків, членів піклувальної ради, вчителів, громадськість, роботодавців, інших представників) до процесу планування, організації та виконання рішень, запланованих дій, до оцінки результатів їх виконання» [84, с.29-30].

Отже, «у децентралізованому управлінні розподіл управлінських функцій є необхідним в умовах об'єднаних територіальних громад, що розглядаємо як сукупність структурних компонентів» [84, 30] спільної соціальної системи. Водночас слід звернути увагу й на суперечності децентралізації, що не сприяють когерентності. Так, «самостійність у діяльності місцевих органів влади може викликати протиріччя і перерости у конфлікт з намаганням центральних органів влади зберегти владні повноваження. До конфлікту, ослабленню контролю, відсутності спільної мотивації до участі в управлінні також може призвести емерджентність, тобто поява особливих якостей, не властивих наявним підсистемам, відособленість частин» [84, с.31].

Окрім того, децентралізація здатна викликати «диспропорції і нерівномірність у соціально-економічному розвитку адміністративно-територіальних одиниць, гальмування реалізації державних програм на фоні надання більшого значення місцевим політичним пріоритетам» [119], «ризик неузгодженості напрямів розвитку окремих територіальних одиниць та стратегічних цілей» [113, с.74] регіону чи держави тощо.

Мотиви когерентності вимагають урахування в межах децентралізації регіональних відмінностей, що дасть можливість попередити окреслені вище проблеми. Зв'язок між децентралізацією та регіональними відмінностями залежить від рівня добробуту країни, типу системи соціального забезпечення, розмірів існуючих диспропорцій та наявності жорстких систем фіскального перерозподілу. Дослідження показують, що в розвинених країнах політична та фіскальна децентралізація не впливають на регіональні відмінності. Натомість фіскальна децентралізація призвела до значного зростання регіональної нерівності в країнах з низьким рівнем доходу. Це стосується й децентралізації освіти, оскільки бідні регіони мають слабку спроможність конкурувати за капітал, інвестиції та талант [121, с.91].

Отже, децентралізація має набагато більше переваг, ніж недоліків в управлінському, демократичному, когерентному та усіх інших можливих вимірах. Звичайно, можливі певні суперечності під час здійснення децентралізаційних реформ, однак більшість з них не є неподоланими. Українська реформа місцевого самоврядування вже продемонструвала позитивні зміни у всіх з окреслених вимірів та, за словами А. Умланда має подальший «європеїзуючий, антисепаратистський і дифузійний потенціал» [138], що робить її частиною прогресивних реформ на шляху до цивілізованого світу.

Визнаючи перші успіхи реформи децентралізації в Україні, варто визнати, що не усі потенційні **суб'єкти управління соціальними процесами** у свій час виявили **готовність до децентралізації**, більш того, не усі демонструють її після кількох років реформи. Як на етапі ухвалення

рішень щодо реформи, так й на етапі виконання рішень, ухвалених центральною владою, мав місце певний супротив реформі. Цей спротив був та є «як латентним, так і відкритим. Найчастіше латентний спротив характеризує позицію органів влади обласного й районного рівнів, яка гальмує просування реформи, зокрема, у частині формування спроможних територіальних громад. Відкритий спротив трапляється за участі мешканців громад в умовах браку механізмів громадської участі, зокрема, низького залучення громадськості до обговорення рішень щодо оптимізації соціальної інфраструктури в процесі впровадження секторальної децентралізації» [40, с.22].

Окрім цього чимало потенційних суб'єктів управління соціальними процесами (сільські голови, працівники органів державного управління та місцевого самоврядування), що підтримують зміни або принаймні не чинять ним опір, не мають належного рівня компетентності, необхідного досвіду та знань. «Наслідком неготовності потенційних суб'єктів управління до реформи є той факт, що станом на початок 2019 р. 6851 (62,5 %) місцевих (сільських, селищних, міських) рад не долучилися до процесу добровільного об'єднання і продовжують перебувати під юрисдикцією районних державних адміністрацій» [40, с.29].

Дієвими засобами збільшення кола суб'єктів, готових до змін, є проведення інформаційних компаній для різних категорій населення, навчання сільських голів та службовців місцевого самоврядування, організація конструктивного діалогу, обговорення та залучення експертів, представників громадських організацій, органів самоорганізації населення для подолання викликів.

Ситуація ускладнюється тим, що в умовах децентралізації коло суб'єктів управління соціальними процесами змінюється й розширюється. У випадку освіти, наприклад, в умовах централізованої системи фактичними суб'єктами управління були Міністерство разом з районними та обласними органами управління освіти. В умовах децентралізації Міністерство освіти і

науки України визначатиме загальні напрямки розвитку освіти, а названа вище «'вертикаль' зникне. Замість цього, обласні департаменти освіти і науки стануть підрозділами виконавчих комітетів обласних рад, що утворюватимуться обласними радами та відповідатимуть за впровадження освітньої політики області відповідно до законодавства та згідно з освітніми пріоритетами регіону. Районні управління освіти, відповідно, стануть частиною виконавчих комітетів районних рад і звітуватимуть перед ними. Ці структури влади стануть незалежними від департаментів освіти і науки областей і водночас втратять управлінські повноваження щодо управлінь освіти на рівні громади» [77].

Головними суб'єктами управління освітою стають виконавчі органи територіальних громад, виконавчі органи новоутворених об'єднаних громад, а також самі заклади освіти. При цьому, важливу роль відіграватиме розмежування повноважень між усіма суб'єктами управління.

Ми дослухаємось до думки Л. Белової, що «чітке розмежування повноважень щодо управління освітою як між різними органами місцевого самоврядування, так і між органами виконавчої влади за принципом субсидіарності поставить в центр уваги людину, її інтереси та потреби. Нова система місцевого самоврядування повинна забезпечити демократизацію та прозорість процесу державного управління в освіті. Це змінить дискурс від 'людина є ресурсом' до 'людина є партнером', наприклад у взаємовідносинах між педагогами та керівниками закладів освіти, між керівниками закладів освіти та керівниками органів місцевого самоврядування. Передбачені чинною управлінською парадигмою відносини 'суб'єкт – об'єкт' буде змінено на 'суб'єкт – суб'єктні', що передбачають побудову та існування системи партнерських відносин у сфері освіти та спільного сталого впливу на рішення державної влади та органів місцевого самоврядування» [9].

Не очікуваним нововведенням стало й те, що Концепція НУШ передбачає демократизацію школи. Тобто учні повинні не лише сформувати

свої компетентності з предметів, а й навчитися бути соціально-активним класом суспільства. Для цього при школі створюються органи шкільного самоврядування, де активні учні створюють актив й діють в інтересах від учнів, стаючи партнерами для вчителів. З таким підходом відбувається перехід від традиційної форми навчання до сучасної, яка передбачає створення гнучких та комфортних умов для навчання учнів. Де вони себе почувують вільно й мають простір для втілення креативних творчих чи наукових ідей.

Отже, децентралізація змінює відносини між органами влади, школами/вчителями, батьками, громадами та центральним урядом. Децентралізована система вимагає тісної співпраці між міністерством освіти та профільним міністерством (іншим органом) з питань місцевого самоврядування. Ролі та обов'язки між обома міністерствами обговорюються та визначаються з чітким розмежуванням повноважень; розмежуванням ролей, відносин та відповідальності; розвитком відповідних можливостей. У свою чергу, органи місцевого самоврядування та школи отримують повноваження та ресурси в таких сферах, як будівництво та утримання будівель, керівництво, моніторинг діяльності учнів, найм вчителів, підвищення кваліфікації та оплати праці вчителів. Інші сфери, такі як навчальний план, зміст і оцінювання, можуть бути спільними сферами рівнів повноважень (центрального, регіонального/місцевого, організаційного) залежно від існуючих форм децентралізації [121, с.91].

Чи готові окреслені суб'єкти управління отримати зростаючі повноваження і взяти відповідальність за ефективне управління соціальними процесами в своїх громадах? Однозначно відповідь на поставлене запитання дати важко, адже суб'єкти управління соціальними процесами, зокрема освітою, мають різні стартові можливості. Особливо у важкій ситуації опинились новоутворені об'єднані територіальні громади, для яких взяти на себе функції управління освітою виявилось одним із найскладніших завдань. До об'єднання в селах і селищах цим займалися районні відділи

освіти при державних адміністраціях, «які є елементами вертикалі державної виконавчої влади. Функції виконавчих органів сільських та селищних рад у сфері освіти були мінімальними та полягали в реалізації другорядних завдань для забезпечення шкіл (як, наприклад, організація підвозу учнів)» [27].

Натомість в створених ОТГ відповідно до законодавства є опорний заклад загальної середньої освіти та її філіали. Також фінансування закладів загальної середньої освіти тепер здійснюється з місцевого бюджету певного ОТГ. Такий підхід зумовив перерозподіл обов'язків та повноважень серед установ та осіб, які були та стали відповідальні за фінансування освіти. Тобто всі заклади освіти, що знаходяться на території ОТГ рахуються на утриманні цього ж ОТГ. А тому голова ОТГ має право на закриття таких закладів, якщо фінансування недостатньо. «З огляду на фактичну відсутність попередньої державної політики підтримки сіл, рівня депресії сільських територій України, негативних демографічних тенденцій, низької управлінської спроможності сільських рад, формування ефективної структури виконавчої влади громад є найбільш складним викликом для новостворених ОТГ» [87, с.3].

З цього слідує, що всі ОТГ мають покладатися лише на власні сили та кошти зі свого бюджету задля утримання закладів освіти. І в обов'язки голови ОТГ входить опіка над такими закладами, адже він може впливати на призначення директора закладу, на призначення всього кадрового складу закладу, на фінансування всіх типів закладів. «Кадровий склад рад, що увійшли до ОТГ, невеликий і їх штатний розпис не містить повного переліку посад, які необхідні для роботи новоутворених ОТГ, потрібно сформувати нові штатні розписи та розпочати процес їх формування. Складність такого процесу також полягає у тому, що у сільській місцевості, де зараз утворюється велика кількість сільських ОТГ, фактично відсутні кваліфіковані трудові ресурси у належній кількості, які б змогли забезпечити реалізацію власних та державних повноважень в ОТГ та

надання елементарних адміністративних послуг для населення ОТГ, що є головною умовою децентралізаційної реформи. Як наслідок, деякі ОТГ делегують свої повноваження назад в райони» [55, с. 61], що демонструє їх фактичну неготовність до роботи у нових умовах.

Тому однією з перших проблем, що постала перед органами місцевого самоврядування, стала проблеми вибору організаційної форми функціонування органу управління освітою (у вигляді окремого департаменту, відділу чи сектору). Кількість штатних одиниць органу управління освітою, його організаційно-правова форма та структура повинна визначитися, виходячи з аналізу фактичної ситуації в галузі освіти ОТГ (кількісного та якісного складу об'єктів освітньої галузі). Як показує практика, «наразі більшість створених органів управління освітою в ОТГ діють як структурні одиниці (підрозділи) у складі управлінь (відділів) освіти, культури, молоді, спорту, що дає можливість оптимізувати видатки місцевого бюджету на утримання управлінського персоналу» [72, с.10].

Тому ситуація з утриманням закладів освіти в ОТГ досить неоднозначна та складна. Адже через демографічну кризу кількість учасників освітнього процесу в селах та містечках скорочується й це призводить до закриття освітніх установ й скорочень робочих місць. Щоб утримувати заклади повноцінно необхідно з місцевого бюджету виділити велику кількість коштів. Тому не всі ОТГ мають таку можливість, адже кошти в місцевий бюджет надходять від підприємств та організацій, які знаходяться на території ОТГ і сплачують податки. У такому випадку бачимо, що держава, хоч і наділила субвенціями кожного учасника процесу з тим, щоб вони обирали де хочуть навчатися, проте вибір не є великим. Адже більшість закладів закриваються й здебільшого існує проблема віддаленого навчання. Це коли учасники освітнього процесу змушені долати десятки кілометрів задля того, щоб дістатися до закладу освіти. Умовно кажучи перспективність такого навчання невелика. Адже з кожним роком все більше й більше закладів освіти закривається, а нових не відривається.

Молодь покидає села та малі містечка через відсутність робочих місць. Задля того, щоб відбулися певні зміни, в ОТГ необхідно відкривати підприємства та організації, які б забезпечували робочими місцями населення, а без робочих місць розвиток громади не може існувати як такий.

Розвиток і зміцнення територіальних систем освіти супроводжується неминучою децентралізацією управління, посиленням впливу місцевих факторів на його стратегію і тактику. При цьому «ключовою проблемою управління стає пошук шляхів поєднання потреб і інтересів всіх суб'єктів освітнього процесу, державних та територіальних інтересів» [121, с.92].

Також важливу роль при цьому відігравати повинні й батьки. Сучасні батьки також повинні не лише віддавати дитину до школи, щоб якимось звільнити власний час. Але й цікавитися життям та інтересами дитини, чого вона прагне, які задатки в ній є. І виходячи з цього записувати дитину на різні додаткові гуртки та заняття. У великих містах з цим немає проблем, оскільки в них чисельність населення більша. А діти маленьких містечок і сіл знаходяться не в рівних умовах. Адже гуртки не всіх видів можуть бути при школі. Тому що не вистачає фахівців та чисельності учнів. І це по суті проблема, яка не має однозначного вирішення. Тільки через велике бажання розвиватися учні малих сіл і містечок мають побороти велику кількість труднощів, щоб мати такий же результат як в учнів з міст.

Тому реформування освіти – це процес, який запущений, але тривалий у своєму часі. Адже для повного реформування освіти, необхідно, щоб освіта стала загальнонаціональним пріоритетом. Це буде тоді коли на освіту буде виділено достатньо коштів, коли в громадян України сформується краще уявлення про громадянську свідомість й відповідальність за своє майбутнє. Тоді коли люди перестануть чекати щось від держави, а почнуть створювати власні кооперативи, які будуть підтримувати розвиток освіти та науки, тоді й зміниться масова свідомість населення й рівень життя українців, адже освіта та наука – це основа розвиненої нації.

Отже, виходячи з вище сказаного слід наголосити на тому, що освіта повинна бути загальнонаціональним пріоритетом. Утворені ОТГ повинні створювати нові організації й відкривати підприємства задля відкриття нових робочих місць. Молодь має бути зацікавлена у тому, щоб працювати на місцях, а не виїжджати. Для цього треба, щоб державою було створено ряд програм, які б передбачали цілісний й поетапний розвиток ОТГ. Також держава має бути зацікавлена у відновленні та підтримці територіальних громад. Спрямовувати свою політику на вдосконалення освітнього процесу в ОТГ, а не залишатися осторонь від процесів, які відбуваються.

2.2. Переваги і суперечності розвитку освіти в умовах децентралізації

Пошуком оптимальної моделі розвитку української освіти в умовах децентралізації є проєкт «Нова українська школа» (далі НУШ). Його реалізація покладає завдання, які потребують скрупульозного теоретичного обговорення. Зупинимось на їх розгляді більш детально.

Зміна управлінської парадигми розвитку освіти в умовах децентралізації передбачає вплив місцевих громад на формування освітньої політики, залучення громадськості до розв'язання освітніх проблем та широку автономію навчальних закладів. Окреслені принципи реформування освітньої галузі в Україні не нові. Про децентралізацію йшлося ще у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») [37], що з'явилась у перші роки пострадянського періоду та інших державних стратегічних документах, однак саме виконання даних положень виявлялось проблематичним. «Попри декларування децентралізації та перехід до державно-громадської системи управління освітою, за якої суспільство і держава стануть рівноправними суб'єктами, місцеві громади були позбавлені необхідних повноважень, а умови для участі громадськості в процесі вироблення та прийняття рішень щодо освіти не створювались» [156, с.83].

Декларативна децентралізація системи освіти, яка розосередила величезну кількість важелів з «рук» державних структур, не змогла забезпечити досвіду життєдіяльності нашого суспільства та держави, властивого цілісній системі. Для ефективності практики викладання потрібна інтеграція, співпраця та узгоджена робота шкіл, наявність єдиних вимог до підготовки та управління вихованцями, щоб у процесі спілкування з ними виникла конструктивна комунікація. Проблема була вирішена введенням єдиної системи фінансування та кадрового забезпечення школи, але на рівні ОТГ. Система в цілому лише проходить низку етапів модернізації та не досягла ще повної готовності.

Зрозуміло, що «необхідність подальшої деуніфікації, демократизації, децентралізації, декомунізації школи, а також початку процесу масової демонополізації освіти, який означає «роздержавлення» навчальних закладів, перехід до загальнонаціональної, громадсько-державної школи та університетської автономії» [11, с.15] протягом років усвідомлювалась реформаторами вітчизняної освіти. Рішучі зміни у цьому напрямку відбулись лише з втіленням в життя ідей НУШ.

Основи чинної моделі децентралізації були визначені у розділі Концепції НУШ від 2016 р. «Автономія школи і якість освіти», де передбачено, що «в умовах децентралізації на державному рівні управління будуть визначатися стандарти освіти та забезпечення моніторингу якості освіти. За дотримання цих стандартів буде відповідати окремий центральний орган виконавчої влади із забезпечення якості освіти із залученням громадськості. Натомість безпосереднє управління школами буде здійснюватися на місцевому рівні. Зросте вплив місцевих громад на формування локальної освітньої політики, з урахуванням місцевих культурних особливостей та особливостей ринку праці, на основі державної освітньої політики» [94, с.25].

При цьому відбуватиметься подальше вдосконалення освітніх технологій, що дозволить розвивати успішне професійне навчання.

Зростання освітнього фонду забезпечуватиметься за рахунок проведення комплексних та багатопрофільних реформ у сфері освіти. Крім цього, створюється міжвідомча робоча група з проблем соціальної спрямованості освіти, до складу якої мають входити представники нових укрупнених районів та окремих ОТГ. Особливості місцевого ринку праці, а також тяжкість вирішення проблем перерозподілу бюджетних коштів (освітньої субвенції), що виділяються на ці цілі, будуть, по можливості, підлягати експертизі.

При цьому варто відзначити, що місцеві громади й раніше були наділені певними повноваженнями в сфері освіти. Зокрема, відповідно до ст.32 Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» від 21 травня 1997 р.: «...виконавчі органи сільських, селищних, міських рад наділені власними (самоврядними) та делегованими повноваженнями щодо управління закладами освіти, які належать територіальним громадам або передані їм, організація їхнього матеріально-технічного та фінансового забезпечення; забезпечення здобуття повної загальної середньої освіти, створення необхідних умов для виховання дітей, молоді, розвитку їхніх здібностей, трудового навчання, професійної орієнтації, продуктивної праці учнів, сприяння діяльності дошкільних та позашкільних навчально-виховних закладів; забезпечення в межах наданих повноважень доступності та безоплатності освіти на відповідній території; забезпечення, відповідно до закону, розвитку всіх видів освіти, розвитку та вдосконалення мережі освітніх закладів усіх форм власності» [49].

Однак лише з прийняттям Закону України «Про освіту» від 05.09.2017, що визначив повноваження районних, міських рад та рад ОТГ в сфері освіти, вони стали дієвими суб'єктами освітньої політики. Відповідно до даного Закону, районні, міські ради та ради ОТГ повністю: «відповідають за реалізацію державної політики у сфері освіти та забезпечення якості освіти на відповідній території, забезпечення доступності дошкільної, початкової та базової середньої освіти, позашкільної освіти; планують та

забезпечують розвиток мережі закладів дошкільної, початкової та базової середньої освіти, позашкільної освіти; гарантують доступність дошкільної та середньої освіти для всіх громадян, які проживають на відповідній території; забезпечують та фінансують підвезення учнів і педагогічних працівників до закладів початкової та базової середньої освіти; створюють рівні умови розвитку закладів освіти всіх форм власності; здійснюють інші повноваження у сфері освіти, передбачені законом» [51].

Іншими словами, відповідні ради наділені правом засновувати заклади освіти, реорганізовувати та ліквідувати їх, а також прийняття положень, порядків, рішень, що супроводжують ці процеси. «До таких можуть належати: положення про конкурс на посаду керівника закладу освіти; порядок проведення конкурсу на визначення опорного закладу; положення про підвезення учнів і педагогічних працівників до місця навчання та назад; положення про надання платних освітніх послуг; програма із забезпечення харчуванням дітей у закладах освіти» [72, с.12].

Фінансування закладів освіти, які перебувають на балансі ОТГ залежить від бюджету територіальної громади. Умовно кажучи наскільки громада багата, наскільки й добре будуть розвиватися заклади освіти. Якщо ж ОТГ не отримує відповідних коштів від держави та податків від підприємств, то утримувати велику кількість закладів на належному рівні громада не зможе. А тому відбувається скорочення закладів освіти. Це негативно впливає на розвиток системи освіти в цілому. Проте такі процеси є й вони продовжуються, щоб цьому запобігти необхідно створювати відповідні фінансові стимули на місцях.

Експерти наголошують на таких проблемах місцевого порядку: «нерівномірна наповнюваність шкіл і класів; велика кількість громіздкої шкільної інфраструктури з малою наповнюваністю учнів і водночас наявність переповнених шкіл; викладання предметів за шкільними програмами педагогами-нефахівцями, зокрема у сільській місцевості; застаріла й енерговитратна архітектура шкільних будівель, технічне

зношення інфраструктури; великі витрати на утримання шкіл із малою наповнюваністю учнів; невідповідність системи позашкільної роботи сучасним запитам дітей і неохоплення нею всіх дітей, які проживають на відповідній території; відсутність доступу до дошкільної освіти для всіх дітей, особливо в сільській місцевості» [72, с.4-5].

Таким чином, у процесі реформування освітньої галузі територіальні громади поступово отримують функції управління та фінансування освітніх закладів, вирішуючи при цьому низку питань кадрової забезпеченості, вибору організаційно-правової форми та структури органу управління освітою. Відкривається можливість вирішення локальних та регіональних освітніх проблем за рахунок удосконалення регіональної освітньої політики, яка загалом буде спрямована на підвищення успішності, конкурентоспроможності освіти та викладання з урахуванням локальних культурних рис. За існуючими державними програмами число та рівень майстерності педагогів та їх творчий потенціал будуть суттєво покращені. Але це тривалі процеси, у зв'язку з цим не слід розраховувати на швидку віддачу від заходів, що проводяться в поточному навчальному році. Одночасно з проведенням реформ необхідно буде перейти до ведення моніторингу програм, і, як тільки вони стануть конкурентоспроможними досвід слід поширити на інші області. На нашу думку, концепція національного проекту «НУШ» повинна базуватися на концепції національної ідеї, яка передбачає створення в країні системи освіти, спрямованої на трансформацію країни у вертикально інтегровану постіндустріальну державу.

Важливим аспектом у новій управлінській парадигмі розвитку освіти є забезпечення відкритості і прозорості діяльності органів управління освітою, забезпечення державно-громадського управління освітою (наприклад, громадські ради, спільні проекти із батьками, громадськими об'єднаннями тощо). Важливим чинником й фактором розвиненого суспільства є наявність громадських організацій та громадянської

свідомості в громадян. Це допоможе контролювати органи влади як на місцях, так і в загальнодержавних рамках. Що у свою чергу буде сприяти розвитку цілеспрямованої освітньої політики.

В результаті ми отримаємо перспективне суспільство, здатне не лише відстояти життя і свободу кожної окремої людини, а й досягти рівних прав для всіх жителів країни. А це, на думку багатьох експертів, є шлях до соціального прогресу. Громадянське суспільство – ключова ланка, без якої трансформації не буде. Тому треба діяти таким чином, щоб ця трансформація була добровільною і без жодного примусу. Треба створювати реальні громадські організації, зокрема батьків, педагогів, учнів. Їх треба берегти та всіляко заохочувати, щоб із них виросла справжня громадянська еліта. Адже школа є найсильнішим інструментом формування громадянської самосвідомості.

Саме в ній закладається як критичне мислення, так і культурний пласт особистості. Але у школи свої цілі, до яких мають бути спрямовані зусилля всіх громадян. І головна мета – становлення громадянської самосвідомості на основі прав людини. Потрібно подумати, як створити систему освіти, де був би затребуваний такий головний культурний шар, як духовність, враховуючи при цьому конституційний принцип світської держави, відділення школи і церкви.

В умовах децентралізації управління, педагогічні колективи мають бути одночасно не лише на рівні самодіяльних, а й професійних колективів. Вчитель повинен мати комплекс професійних знань, який є «каркасом» його педагогічної майстерності. Учень має бути глибоко пов'язаний із процесом навчання. У кожного педагога має бути професійне право звернення за допомогою та порадою, право ставити завдання, поступово збільшуючи цей досвід.

Ще одна важлива особливість це поінформованість і досвід самих членів громади щодо управління освітою. За умов децентралізації слід визнати, «що громадськість повинна мати безпосередній доступ до

інформації з першоджерел, а саме: громаді забезпечено фактичний доступ до приміщення органу влади, можливість бути присутніми на засіданнях органу влади, нарадах, слуханнях і вільно ознайомлюватися зі стенограмами, протоколами, аудіо- та відеозаписами засідань тощо» [72, с.17].

Якщо у забезпеченні відкритості і прозорості діяльності органів управління освітою в Україні було накопичено певний досвід ще до початку реформи децентралізації, то «державно-громадське управління освітою, що базується на принципах мінімізації функцій держави, демократизації процесу ухвалення рішень, широкій участі в управлінні органів громадського самоврядування, на практиці носить формальний характер та в наявній формі лише дискредитує ідею. Наприклад, шкільні батьківські ради, що мають бути рівноправно активними учасниками навчально-виховного процесу в частині його змісту, форми та методів навчання, фактично перетворено на осередки фінансової підтримки закладів» [77].

Згідно зі ст. 70 Закону України «Про освіту»: «громадське самоврядування у сфері освіти визначене як право учасників освітнього процесу та громадських об'єднань, інших інститутів громадянського суспільства, установчими документами яких передбачена діяльність у сфері освіти та/або соціального захисту осіб з особливими освітніми потребами, вирішувати питання у сфері освіти як безпосередньо, так і через органи громадського самоврядування, брати участь в управлінні закладом освіти, місцевими та державними справами у сфері освіти з питань, що належать до їхньої компетенції. Відповідні органи створюються у закладі освіти або на місцевому рівні» [51].

По-перше, трудові колективи, створені у системі освіти, об'єднані цілями та завданнями: регулюванням трудового процесу, освітою, розвитком наукового та культурного потенціалу.

По-друге, ця організація перебуває у віданні громадських об'єднань, захищена законом і корпоративною етикою, забезпечує соціальний контроль

над діяльністю окремих керівників. У той самий час трудові колективи мають чітко узгоджувати свою поведінку, що досягається через взаємний вплив та координацію дій.

По-третє, в системі освіти діє принцип поділу праці, при якому працівники освіти повинні не тільки мати великий досвід, а й відчувати велику потребу в громадському управлінні, довіряючи йому на всі сто відсотків.

Таким чином, громадське самоврядування отримує втілення у трьох основних структурах, що становлять його суть – економічна, правова, організаційна. У кожній з них є координатори, функціонери, активісти та спеціалісти, кожен із яких, сам того не знаючи, є носієм суспільної функції. Отже, державно-громадське управління у сфері освіти має забезпечити реальну взаємодію «органів державної влади, органів місцевого самоврядування з громадськими об'єднаннями, іншими інститутами громадянського суспільства для прийняття ефективних управлінських рішень і задоволеності суспільних інтересів у сфері освіти» [72, с.19].

Окрім того, нова управлінська парадигма розвитку освіти в умовах децентралізації передбачає високий рівень автономії самих закладів освіти. Тобто децентралізована система управління освітою передбачає «максимальне делегування адміністративних і навчально-методичних повноважень на рівень навчального процесу (навчальних закладів) у поєднанні з належним управлінням усередині самого закладу та забезпеченням якості освіти. Такого роду децентралізація системи освіти ОТГ також дозволить уникнути формування малоефективної і витратної для бюджету ОТГ» [87, с.4-5].

Децентралізація системи освіти означає, що у ній з'являється можливість появи нових фахівців, орієнтованих на приватний інтерес. Децентралізація системи освіти також означає, що на місце старої системи ставиться нова, яка повинна мати не так руйнівні, як творчі якості. Нова система освіти, у якій керівники шкіл отримують більшість коштів від ОТГ,

ставить за мету не формування нового мислення, нового способу життя та діяльності, а фінансовий фактор. На передній план виходять економіка регіону, турбота про розвиток ринку праці. Результат у різних ОТГ абсолютно різний. Одні розвиваються, домагаються великої продуктивності праці, а в інших з'являються незадоволеність, безнадійність. Більше того, можна сказати, що економічний ефект створення ОТГ часто нівелюється, і результат виявляється набагато нижчим. Школа стає заручником економіки регіону, в якому вона розташована. В умовах зростання кризи це є показником відносної неефективності реформування державної школи. Необхідна універсальна, фундаментальна система освіти, яка могла б дозволити кожній людині досягти високих результатів у всіх сферах життєдіяльності та забезпечити максимальне задоволення її потреб незалежно від того в "багатому" чи "бідному" ОТГ вона народилася.

Питанням автономії навчальних закладів приділяється вагома увага у Концепції НУШ, яка констатує: «адміністративні та навчально-методичні повноваження будуть делегуватися на рівень закладу освіти. Школи зможуть самостійно формувати освітні програми, складати навчальні плани і програми з навчальних предметів відповідно до стандартів середньої освіти та досягнень сучасної науки, обирати підручники, методики навчання і виховання, розвивати навчально-матеріальну базу» [94, с.25]. Дійсно, якщо школи зможуть самостійно формувати свої програми, орієнтовані на своєчасний та перспективний розвиток дитини в основних напрямках навичок ХХІ сторіччя, то це сприятиме індивідуалізації освітньої траєкторії. Але це попередній крок, підготовка до реалізації радикального задуму, що передбачає створення справді «наступального» способу виховання за П. Фрейре. Саме він вимагає створення відповідних підрозділів освітніх установ, які використовують методику роботи Фрейре та спираються на дані сучасної психології та педагогіки. За такої постановки питання під час освітніх процедур буде гарантовано як об'єктивність, так і принципово високі результати. Головним не вирішеним питанням залишається автономія

школи від зовнішнього фінансування. Тому не можна виключати можливості паралельного існування різних навчальних планів – державного і на рівні ОТГ. Головне, щоб обидва проекти працювали в гармонії. Таким чином, виникнення інститутів, що володіють повною інформацією про дитину, що розвивається, здатне повністю змінити вигляд сучасної школи і гарантувати оптимальний результат у практичній діяльності. Автономія освітнього процесу може бути забезпечена на договірній основі і у випадках «індивідуальної» освіти, та в умовах колективної.

Щодо автономії, то вона згідно концепції НУШ, «передбачає і вищий рівень відповідальності закладу освіти. Засновники школи контролюватимуть освітню та фінансово-господарську діяльність закладу освіти, призначатимуть на умовах контракту керівника школи» [94, с.25]. Окрім цього, відповідно до Концепції, до управління навчальним закладом залучені педагогічна рада як колегіальний орган управління школою, громадське самоврядування працівників закладу, учнів та їхніх батьків у вигляді батьківської та наглядової ради. Новий закон «Про освіту» передбачив для шкіл також кадрову автономію: «...засновник або уповноважена ним особа не має права втручатися в діяльність закладу освіти, що здійснюється ним у межах його автономних прав, визначених законом та установчими документами» [48].

Загалом, з прийняттям нового Закону України «Про освіту» змінився підхід до навчання. Так відбувся перехід до компетентнісного навчання. Таким чином учень, замість відомих знань, умінь та навичок повинен набути необхідні компетентності з предмету. Тобто оволодіти предметом на рівні сприйняття, засвоєння та застосування на практиці усіма компетентностями, які він здобув.

При цьому роль вчителя також змінилася. Вчитель вже не є єдиним і головним носієм інформації. А навпаки виступає модератором та провісником у світ предмету, який він викладає. Така концепція змінила філософський погляд на освіту. Адже на заміну старих суб'єкт-об'єкт-

суб'єктних зв'язків прийшли нові суб'єкт-суб'єкти. Де вчитель та учень є рівноправними партнерами й рівноцінними у своїх правах. Безумовно вчитель повинен виступати наставником й взірцем для учня, проте особистісний простір кожного з них не повинен порушуватися. Отже, зміна управлінської парадигми розвитку освіти в умовах децентралізації вимагає активної участі в управлінні освітою місцевих громад, громадськості та самих навчальних закладів.

В контексті освітньої реформи та децентралізації особливого значення набуває проблема «перспективних» та «неперспективних» закладів освіти. **Поняття «перспективних» та «неперспективних» закладів освіти** використовують, передусім, в контексті фінансування середньої освіти. Проблема полягає у тому, що зростання обсягів фінансування не забезпечує зростання якості наданих послуг.

Низька ефективність видатків місцевих бюджетів у галузі освіти пов'язана насамперед з існуванням мережі закладів, яка не відповідає сучасній демографічній ситуації та освітнім викликам, а чинні штатні нормативи є застарілими та не пов'язаними з обсягами наданих послуг. Особливо проблемною у плані фінансування є освітня мережа в сільській місцевості, де видатки на одного учня в окремих закладах в рази перевищують середній показник по країні. «Йдеться про так звані малокомплектні або неперспективні школи, що при високих видатках на утримання учнів мало завантажені» [6, с.32]. Проблема низької наповнюваності класів, що характерна здебільшого для сільських населених пунктів, «обумовлена відтоком населення із малих сіл і селищ до міст. За даними МОН, в Україні є близько тисячі малокомплектних шкіл, де навчається до 40 учнів. А школа, в якій навчається менш як 100, тобто в середньому не більше 10 учнів на клас, - у державі ледь не кожна четверта. І вона також вважається малокомплектною» [67]. Існує «обернено пропорційна залежність між обсягом фінансування з місцевих бюджетів на одного учня і фактичною завантаженістю школи» [6, с.33].

Згідно офіційних даних, «сьогодні, середня вартість підготовки учня чи учениці в Україні становить 21 тисячу гривень, а в малокомплектних школах нерідко може бути більша ніж 100 тисяч... Утримувати таку школу нині не дозволяє обмежений бюджет громади, адже «державна освітня субвенція розраховується за формулою, яка розподіляє кошти відповідно до наповненості класів. Тобто чим нижча наповнюваність класів у школі, тим менше коштів отримує місцевий бюджет на її утримання. Тому держава дедалі наполегливіше взагалі відмовляється фінансувати такі загальноосвітні навчальні заклади як неперспективні. І домагається їхнього закриття, називаючи витрачання бюджетних коштів на їх утримання невиправданим марнотратством» [67].

Висока вартість навчання учня в малокомплектній школі тісно пов'язана «з іншими проблемами, такими як: неможливість укомплектувати школу професійними вчителями – предметниками; брак потрібної навчально-матеріальної бази, сучасних комунікаційних зв'язків» [36].

Зокрема, за словами тодішнього міністра Лілії Гриневич «...у малокомплектній школі часто вчителі викладають по два-три, а то й більше (до п'яти) навчальних предметів, які не відповідають їхньому фаху... понад 33% дітей 10-х класів у сільській місцевості навчалися у класах до 10-ти учнів. При такій наповнюваності класів один й той самий вчитель може навчати дітей кільком предметам, що значно знижує якість освіти і ставить учнів малих сільських шкіл у нерівні умови порівняно з іншими здобувачами загальної середньої освіти» [143, с.48].

Щоправда, викладання кількох предметів, має й деякі позитивні моменти: ширше використання міжпредметних зв'язків, упровадження інтегративних курсів, цілеспрямований вплив на розвиток особистості школяра.

У той самий час важлива роль відводиться пошуку шляхів подолання егоцентризму у шкільному навчанні. Багато педагогів наголошують на необхідності осмислення навчання та виховання в

термінах самої особистості, осмислювати систему цінностей дитини, а не зводити все до її безпосереднього сприйняття.

Саме так, на їхню думку, здійснюється адаптація шкільної системи до особливостей психіки сучасної дитини. До останньої точки зору можна додати, що це дозволяє допомогти подолати деякі вади «традиційного виховання» - неприпустимість грубої, шкільно-авторитарної лексики, важкоздійсненність, одноманітність завдань, обумовлена їх «алфавітним» характером, залежність від взаємодії окремих частин системи тощо. Необхідність змін НУШ, мабуть, була обумовлена тим, що у багатьох навчальних закладах склалися усталені системи навчальних дій, серед яких заохочується вироблення готовності до негайного та безумовного виконання роботи.

Але у багатьох випадках саме таке виконання сприймається як насилля над дитиною, тому його не можна назвати ефективним педагогічним прийомом.

Для запобігання негативним явищам у шкільних колективах особливо важлива роль вчителя. Важлива насамперед як вихователя, оскільки значення методичних засобів тут має опосередкований характер, а якість викладача досягається через дії, не так через його інтелектуальні риси, як через моральні установки. У сучасній педагогіці використання цих особливостей є важливим ще й тому, що ефективні педагогічні методи багато в чому залежать від потенціалу вчителя. Тому у педагогічній практиці дуже важливий не лише професійний досвід вчителя-предметника, а й досвід його виховного впливу на колектив. На сьогоднішній день серед вчителів існує переконання, що ефективні методичні засоби виховання мають бути колективними, хоча б трохи нагадувати методи соціалістичного виховання.

Але насправді ефективний метод навчання в ринковому суспільстві має бути «індивідуальним», навіть якщо його проведення буде здійснено колективом. Індивідуалізація виховання передбачає, по-перше, увагу до

потреб дітей, по-друге, прийняття особистісних особливостей дитини як фундаментальне правило діяльності, по-третє, відповідальність дорослих за дитину та турботу про нього. Індивідуалізація навчання здійснюється ефективно, якщо педагог усвідомлює значення того чи іншого індивідуального педагогічного стилю для виховання та не ігнорує потреби самої дитини.

У цьому контексті ми солідарні з позицією, що «кадрове забезпечення не єдина проблема у забезпеченні якості освітніх послуг. Застарілі методики викладання за принципом 'запам'ятовування' (які поступово втрачають сенс через розвиток Інтернету, як глобального джерела інформації), недоступність цифрових технологій для навчального процесу, низький рівень «цифрової» компетентності викладачів ускладнюють розвиток цифрової грамотності учнів, набуття ними навичок ХХІ століття, включаючи медіа-грамотність та вміння працювати з інформацією» [149]. Вказана проблема безпосередньо пов'язана з іншою – недостатнього забезпечення шкіл сучасною комп'ютерною технікою та неможливістю підключення до високошвидкісного інтернет-зв'язку.

Як свідчать дослідники, «крім основного навчального процесу, суттєвий вплив на отримання знань учнями має відвідування ними різноманітних гуртків, позашкільних занять. У цій сфері також ситуація не на користь сільських шкіл – у них нараховується в середньому 3,8 гуртка на школу, у середніх містах – 6 і у великих містах – 9. Тільки 65% сільських шкіл взагалі мають гуртки, тоді як гуртки є у 79% шкіл малих та середніх міст та у понад 90% шкіл великих міст. Часто обмеженість коштів для фінансування освіти в сільських ОТГ призводить до того, що їх витрачають лише на мінімальне забезпечення самого навчального процесу, а коштів на позашкільну роботу і гуртки, закупівлю відповідних засобів навчання просто не вистачає» [139, с.23].

Той факт, що діти міських шкіл мають набагато більші можливості для одержання якісних освітніх послуг, ніж ті школярі, які проживають у сільській місцевості переконливо доводять результати ЗНО. «Зокрема, у сільських загальноосвітніх навчальних закладах близько двох третин дітей за результатами ЗНО з усіх предметів мають початковий і середній рівень навчальних досягнень, тобто від 1 до 6 балів за 12-бальною системою, тоді як більше половини випускників міських шкіл складають ЗНО на достатньому й високому рівні – від 7 до 12 балів. Українську мову на достатній і високий рівень (від 7 до 12 балів) складають 68,3% випускників міських шкіл, історію України – 44,9%, математику – 56,4%. У сільській місцевості спостережено іншу картину: з історії України від 1 до 6 балів за 12-бальною шкалою отримали 77,5% дітей, з математики – 72,3% учнів, з української мови – 62,7%» [126].

Окреслені вище диспропорції викликані до життя багатьма причинами: «демографічний спад, який зумовив різке зменшення контингенту шкіл; застаріла матеріально-технічна база; пасивна позиція батьків стосовно діяльності школи; відокремленість закладів освіти від місцевої територіальної громади тощо» [133, с. 53].

Подолання проблеми неперспективних шкіл у межах освітньої реформи пов'язується, насамперед, зі створенням широко застосованих у зарубіжній практиці опорних шкіл (шкіл - хабів), які «покликані забезпечити структурно-інноваційне та якісне оновлення загальної середньої освіти... опорні школи добре оснащені всім необхідним для сучасного навчального процесу, обладнаними кабінетами та лабораторіями для фізики, хімії, біології, географії, математики тощо. Перші опорні школи як нові за формою організації та структурою загальноосвітні навчальний заклад, що є осередком єдиного освітнього простору, забезпечує рівний доступ до якісної освіти усім особам, має сучасний рівень матеріально-технічного й кадрового забезпечення, з'явилися в Україні у 2013-2014 начальному році. А правовий статус, порядок утворення та основні засади діяльності опорної школи були

встановлені в Положенні про освітній округ, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року № 777» [106].

Втім до початку реформи децентралізації опорні школи утворювались рідко, адже представники районних державних адміністрацій «часто не наважувались на ухвалення непопулярних рішень щодо оптимізації освітньої мережі. Більше того, питання закриття або переформатування шкіл у селах відповідно до чинного законодавства повинно було проходити громадське обговорення безпосередньо в цих громадах, і зрозуміло, що результати таких обговорень переважно були негативними, адже мешканці виступали проти будь-якої оптимізації освітньої мережі. Таким чином, комплекс проблем некомплектних шкіл залишався у невирішеному стані, а ухвалене Кабінетом Міністрів обмеження фінансування шкіл із кількістю до 25 учнів за рахунок освітньої субвенції вплинуло на ситуацію лише в незначній мірі» [139, с.8].

Рішення про оптимізацію шкільної мережі у масштабах країни було прийнято урядом у 2016 році. На той час «в Україні налічувалось 613 шкіл, де навчалися менше 25 учнів з 1-го до 9-го класу. Вартість навчання одного учня в таких школах обходилась державі в понад 50 тисяч гривень на рік за середнього показника близько 9 тисяч гривень» [17]. Отже, Кабінет Міністрів України «затвердив зміни в порядку створення освітніх округів та визначив умови функціонування загальноосвітніх навчальних закладів у межах децентралізації. Відповідно до даної постанови, організація та оснащення опорних шкіл фінансуватиметься як з державного, так і з місцевих бюджетів, з можливістю залучення грантових коштів» [110].

В цей же час під час обговорення концепції НУШ здобувала подальший розвиток ідея створення опорних шкіл. У тексті Концепції йдеться: «у регіонах діятимуть опорні школи базового рівня. Кожну опорну школу буде добре обладнано і зміцнено висококваліфікованими кадрами. Опорні школи слугуватимуть тестовим майданчиком інновацій в окрузі. Збільшення мережі опорних шкіл дасть змогу дітям із сільської місцевості

на рівні базової і старшої профільної школи здобувати справді якісну освіту» [94, с.28]. Таким чином, створення опорних шкіл стало ключовим аспектом реформи освіти, з яким пов'язуються надії на підвищення якості середньої освіти та ефективне використання фінансових ресурсів.

У Законі України «Про освіту» 2017 року замість поняття опорна школа використовується категорія «опорний заклад освіти (далі ОЗО)» та уточнюється поняття освітнього округу. Освітній округ визначається як «сукупність закладів освіти (їхніх філій), у тому числі закладів позашкільної освіти, закладів культури, фізичної культури і спорту, що забезпечують доступність освіти для осіб, які проживають на відповідній території» [51], а «ОЗО як заклад загальної середньої освіти, що має зручне розташування для підвезення дітей з інших населених пунктів, забезпечений кваліфікованими педагогічними кадрами, має сучасну матеріально-технічну і навчально-методичну базу та спроможний забезпечувати на належному рівні здобуття профільної освіти» [51].

Кількість здобувачів освіти опорного закладу освіти, відповідно до «Положень про освітній округ і опорний заклад освіти» від 19.06.2019 р., повинна становити не менш як 200 осіб [106]. Окрім того, Законом передбачено, що «з метою наближення місця навчання дітей до їхнього місця проживання у відповідному населеному пункті може утворюватися філія закладу освіти» [51].

Завданнями освітнього округу, опорного закладу освіти та його філій, відповідно до Положень про освітній округ і опорний заклад освіти від 19 червня 2019 р., є «створення безпечного освітнього середовища, концентрація та ефективне використання наявних ресурсів, їх спрямування на задоволення освітніх потреб здобувачів освіти, створення єдиної системи виховної роботи» [106].

Якщо ОЗО є юридичною особою, то його філії такими не є, адже «засновниками (співзасновниками) освітнього округу, опорного закладу та його філій можуть бути представницькі органи місцевого самоврядування

об'єднаних територіальних громад, районні ради та визначено, який саме заклад може бути опорним. Як основний варіант – це реорганізація існуючих закладів загальної середньої освіти шляхом приєднання – визначення одного закладу (юридичної особи) як опорного та приєднання до нього інших закладів освіти як структурних підрозділів – філій, з одночасним припиненням їх дії як юридичних осіб, відповідно до вимог Цивільного та Господарського кодексів України. Відповідно до вимог трудового законодавства відповідна реорганізація передбачає зміни істотних умов праці та скорочення працівників; затвердження установчих документів (статуту, положень про педагогічну раду та науково-методичні об'єднання педагогів, правила внутрішнього трудового розпорядку, положення про органи самоврядування закладу тощо) та визначення відповідальних осіб за державну реєстрацію опорного закладу як юридичної особи» [55, с.58].

Досвід **формування та функціонування опорних закладів освіти** в нашій країні дозволяє виокремити **переваги та суперечності** цього процесу. Передусім, відзначимо, що створення ОЗО дійсно постає однією «...з важливих умов покращення якості освіти і подолання розриву щодо надання освітніх послуг між містом і селом відповідно до запитів і очікувань учасників навчально-виховного процесу – учнів, батьків, осіб, що їх замінюють...Безперечною перевагою ОЗО є той факт, що ОЗО виступає юридичною особою, має рахунки в установах банків, самостійний баланс. До ОЗО висуваються вимоги щодо високого кваліфікаційного рівня педагогічного персоналу, сучасної матеріально-технічної і навчально-методичної бази, зручного розташування. Вона повинна забезпечувати повну загальну середню освіту, допрофільну підготовку і профільне навчання, поглиблене вивчення окремих предметів» [6, с.33-34].

Вибір опорного навчального закладу серед існуючих закладів освіти відбувається з урахуванням багатьох показників. Відповідно до законодавства це завдання покладається на засновника (в ідеалі, територіальну громаду), «який визначає опорні заклади серед

підпорядкованих йому загальноосвітніх навчальних закладів на конкурсній основі відповідно до затверджених ним умов» [6, с.33]. При цьому не має єдиної точки зору щодо вирішальних критеріїв. Одні вказують на те, що ключову роль відіграють показники, що характеризують матеріально-технічну базу: «планова потужність школи, завантаженість, рік введення в експлуатацію, площа класних кімнат, забезпеченість комп'ютерами та їх підключення до Інтернету» [6, с.34]. Інші основним критерієм оцінки діяльності школи вважають якість освітніх послуг. Йдеться, зокрема, про «встановлення рівня навчальних досягнень випускників і якість освітнього процесу, відображення ступеня відповідності реальних досягнутих результатів нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням» [133, с.58].

Формальним та одночасно об'єктивним показником якості знань, зазвичай, вважають середній бал ЗНО. Навчальні досягнення школярів й перспективи їх поліпшення можуть також оцінюватись також з урахуванням кількості профілів в навчальному закладі, наявності предметних гуртків, функціонування міжшкільних факультативів та секцій МАН, літніх профільних таборів, кількості класів із поглибленим вивченням предметів, участі учнів у всеукраїнських учнівських олімпіадах та у конкурсі-захисті наукових робіт школярів-членів МАН, кількості учнів, що посіли призові місця у всеукраїнських олімпіадах, конкурсі-захисті наукових робіт школярів - членів МАН, в інших конкурсах - змаганнях, кількості учнів, що отримують іменні стипендії та охоплені програмами додаткової освіти [133, с.54] тощо.

Окрім цих показників ураховується також забезпеченість педагогічним персоналом: «чисельність учителів, середня чисельність учителів на одну ставку, чисельність учителів пенсіонерів, чисельність учителів, які викладають три і більше предметів» [6, с.34]; «освітній рівень педагогів, частка вчителів, які мають звання, вищі категорії, нагороди, беруть участь у конференціях чи включені до соціальних дослідницьких

груп, підвищення кваліфікації вчителів» [133, с.55]; «кількісні характеристики контингенту учнів (чисельність учнів, класів, наповнюваність класів)» [6, с.34-35]; «можливості підвезення учнів до навчального закладу, зокрема, зручність та наявність автомобільних шляхів з твердим покриттям для забезпечення безпечного підвезення учнів (вихованців) і педагогічних працівників до місця навчання, роботи та місця проживання» [42, с.130].

Окрім того, не варто нехтувати таким фактором як соціокультурне середовище села. У цьому зв'язку заслуговують на увагу динаміка народжуваності в селі, можливість забезпечення житлом вчителів, перспективи села в контексті підприємницької активності його населення, активність батьків у шкільних справах, організація активного відпочинку учнів під час канікул та у вихідні дні, участь школи у різних соціальних ініціативах [133, с.58] тощо.

Аналіз стану кадрової політики опорних шкіл у рамках дослідження «Функціонування опорних шкіл», виявив ряд позитивних закономірностей і тенденцій. Зокрема, «кожний четвертий директор ОЗО, що взяв участь у опитуванні (в опитуванні взяли участь 148 респондентів, що становило 83,1 % від загальної кількості директорів опорних шкіл або 99,3 % від зареєстрованих станом на 31.01.2017 р.), зазначив, що після реорганізації навчального закладу в опорну школу збільшилась кількість учителів, які викладають навчальні предмети відповідно до отриманої педагогічної спеціальності. Така тенденція є позитивною, оскільки сприятиме підвищенню якості викладання навчальних предметів. Наприклад, у Харківській та Запорізькій областях у 100 % опорних навчальних закладів збільшилась кількість учителів, які викладають предмети відповідно до отриманої спеціальності. Такі зміни спричинені, ймовірно, рядом чинників: матеріальне заохочення вчителів, покращення стану матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів, підвезення вчителів до роботи шкільним автобусом, забезпечення методичними матеріалами тощо. Зокрема, у

Запорізькій області майже 67% директорів опорних шкіл виплачують учителям грошові премії та винагороди в якості додаткового матеріального заохочення. У Чернівецькій, Хмельницькій, Одеській, Миколаївській та Івано-Франківській областях близько 50% опорних закладів також відзначили позитивні зміни щодо кількості вчителів, які викладають предмети відповідно до отриманої спеціальності» [143, с.30-31].

Також через нові умови навчання однією з цілком сучасних форм навчання є дистанційна освіта. Дистанційну освіту можна також віднести до нових технологій навчання, адже здобувач може за допомогою ІТ-технологій займатися самовивченням тих чи інших предметів. Дистанційна освіта дозволяє економити час всіх, хто долучений до освітнього процесу. Також дистанційна форма освіти породила масштабні зміни в освітньому процесі, адже й викладачі, й здобувачі набувають нового досвіду під час використання дистанційних технологій навчання. Поширеними платформами дистанційного навчання стали: Zoom, Moodle, Google meet, Google Classroom, Skype та інші. Також активніше стали використовуватися передбачені для спілкування застосунки, такі як: Viber, Telegram, WhatsApp та інші. Працівниками освіти було створено ряд онлайн-уроків, курсів, тренінгів для здобувачів освіти. Для цього необхідно, щоб всі учасники освітнього процесу були зацікавлені у проведенні занять та всіляко підтримували зв'язок. Дистанційне навчання в Україні відносно нове явище й досконало не вивчене, проте воно все більше набирає свої оберти через вимоги часу й обставин в яких ми сьогодні живемо. Дистанційна форма навчання надає більший спектр можливості здобувачам, адже допомагає їм бути більш глобальними, самостійними та мати більшу зацікавленість у вивченні того чи іншого предмета. Дистанційне навчання краще відповідає вимогам сьогодення, адже здобувач повинен самостійно знаходити потрібний матеріал та його засвоювати, опрацьовувати, що в майбутньому допоможе краще орієнтуватися в інформаційному суспільстві.

Дистанційне навчання пришвидшує глобалізаційні процеси й корелює до того, що світові мови будуть схожі одна до іншої через активне вживання схожої лексики. З розвитком науки та техніки постала проблема осучаснення навчального процесу. Таким чином, невід'ємною складовою для налагодженого освітнього процесу мають бути застосування інтерактивних методів навчання як учнів, так і студентів.

На сьогодні, роль самого вчителя-педагога вже змінилася, адже він не є єдиним джерелом знань та вмінь, які він має передати. Натомість він став ментором, натхненником, модератором і покликаний допомагати здобувачам навчитися орієнтуватися у великій кількості інформації. Теперішня реформа Нової української школи покликана, щоб розвивати в учнів креативне мислення, виховувати не колективне мислення, а індивідуальне, особистісне. Натомість у вищій школі започатковано студентоцентризм, тобто, що в загальних середніх закладах освіти, що у закладах вищої освіти на сьогодні практикують суб'єкт-суб'єкті відносини, тобто дружні, партнерські. Такі підходи зумовлені масштабним розвитком технологій, що у свою чергу ведуть до розвитку світової науки в цілому. Адже багато професій зникає, там де залучені люди, натомість з'являється штучний інтелект, який врази розумніший за людину. Тому дистанційна освіта – це прояв прогресу. Не в такому вже далекому майбутньому нас чекає те, що заклади освіти скоротяться, залишаться лише конкурентноспроможні, а це ті які орієнтуються на майбутнє, мають хорошу базу. Такі заклади, які розуміють виклики сьогодення, що основна ставка поставлена на розвиток сучасних технологій, пов'язаних зі створенням доповненої реальності, розвитком віртуального світу.

Окрім того, у межах згадуваного вище дослідження респондентам «було запропоновано оцінити характер змін як матеріально-технічної бази закладу, так і технічного стану приміщень, самої будівлі школи і філій, які відбулися від початку організації мережі опорних шкіл. Загалом по Україні, за відповідями директорів, значні зміни на краще відбулися в опорних

школах в царині інформаційно-комунікативних технологій, зокрема в забезпеченні комп'ютерним (55,1 %) і мультимедійним (42,7 %) обладнанням. Також спостерігається позитивна динаміка забезпечення обладнанням навчальних кабінетів і лабораторій (39,9 %). Лишився без змін у більшості опорних шкіл стан забезпечення спортивним обладнанням і навчальними підручниками, а також укомплектування медичних кабінетів. Щодо характеру змін технічного стану в опорних школах, то за оцінками директорів, він «значно поліпшився» у 22,3 % будівель школи, а «трохи поліпшився» у кожній третій школі. Стан навчальних кабінетів також загалом зазнав позитивних змін майже в 55 % шкіл. Найменших змін зазнали навчальні майстерні та спортивні об'єкти опорних шкіл» [143, с.36-37].

Також беззаперечною перевагою ОЗО є той факт, що в їх освітній простір розпочато інтегрування дітей з особливими потребами. Зокрема, на час проведення згаданого дослідження опитування зафіксувало, «що у 92 опорних школах навчаються діти з особливими потребами (це 64% опорних навчальних закладів, що взяли участь в опитуванні). При цьому переважна більшість шкільних будівель ще потребують організації належної інфраструктури для забезпечення безбар'єрного доступу до шкільних рекреацій дітям з особливими потребами. Так, повністю облаштовано пандусами близько 28% ОШ; доступ до санітарно-гігієнічних приміщень забезпечено у 23,1% ОШ. Вільний доступ до усіх приміщень мають діти з особливими освітніми потребами у 16,9% опорних шкіл, що взяли участь в опитуванні. Й лише 5,9% опорних шкіл мають пристосований автобус для учнів з фізичними обмеженнями» [143, с.55-56]. Попри той факт, що «багато чого ще у цьому напрямку має бути зроблено, дуже важливо, що важливо те, що саме ОЗО стають майданчиком для впровадження інклюзивної освіти в Україні. За даними МОН станом на 31 січня 2017 р. у 178 опорних школах країни навчалось 770 дітей з особливими освітніми потребами» [143, с.57].

Попри переваги у вигляді економії бюджетних коштів та підвищення якості освіти, нова модель нажаль повільно запроваджується в новоутворених ОТГ, які отримують освітню субвенцію та повноваження управляти закладами дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти (менше половини з існуючих опорних шкіл утворено в ОТГ). А лєвова доля навчальних закладів у сільській місцевості досі є неперспективними, залишаються у підпорядкуванні управлїнь райдержадміністрацій. Розглянемо причини цієї ситуації.

Серед найбільш вагомих причин традиційно називають «спротив процесу оптимізації мережі навчальних закладів з боку місцевих громад... немає школи – немає села; закривають школу – помре село; чим менше учнів в класі – тим краще освіта; оптимізація є одноразовим і короткостроковим заходом» [117, с.126]. За даними опитування директорів опорних шкіл, що проведене у 2017 р. у рамках дослідження ‘Функціонування опорних шкіл’ «62 (42,0%) респонденти зазначають наявність фактору спротиву в процесі створення опорної школи. Зокрема 38 респондентів або 25,6 % вказали на спротив педагогів, 40 респондентів або 27,0% – батьків учнів майбутніх філій» [143, с.22].

Дитина в шкільному молодшому й шкільному старшому віці дуже вразлива й тільки розпочинає формувати свою особистість. Завдання вчителя полягає в тому, щоб бути цікавим для дітей, зуміти знаходити підходи, вміти орієнтуватися в сучасних трендах молоді. Адже сучасні діти більше цікавляться віртуальним світом, а ніж реальним. І для них є вразливим, коли їх не розуміють, їхніх переживань, настроїв, прагнень, які пов’язані з віртуальним світом. Також за реформою Нової української школи, батьки мають бути надійними партнерами вчителям у вихованні та навчанні своїх дітей.

Проте на практиці ми спостерігаємо дещо інші приклади, коли батьки самі не усвідомлюють, що їхня дитина вивчає і що її цікавить, адже займаючись своїми справами, часто залишають дитину на одинці із

гаджетом, не бажаючи розуміти її інтересів та бажань. Таке виховання призведе до того, що дитина може або ж сама зорієнтуватися. Що їй можна робити, що їй корисне, або навпаки ще більше наражати себе на небезпеку, знайомлячись із невідомими людьми, відвідуючи заборонені сайти. Тому при дистанційному навчанні важливим є й батьківський фактор, адже батьки мають забезпечити дитину всім необхідним для навчання, а також направляти її до постановки певних цілей та досягнень їх. Батьки повинні долучатися до освітнього процесу й бути зацікавленими в освітній політиці на територіальному рівні також. «Наявність такого чинника соціального напруження як спротив громади створенню опорних закладів свідчить про недостатній рівень інформаційно-роз'яснювальної роботи під час оптимізації мережі сільських шкіл. Одна з причин такої ситуації є те, що, створюючи мережу опорних шкіл, уряд передбачав перетворення цих шкіл на 'точки прориву' в українській освіті, проте, найголовніше, чого не було зроблено – громадського обговорення мети, завдань і концепції цього проекту, тобто, відсутня державно-громадська взаємодія, та необхідності його узгодження з новим Законом України 'Про освіту'» [55, с.60].

Тому при оптимізації мережі закладів важливо, з одного боку, «проводити роз'яснювальну роботу серед громадськості з метою уникнення конфліктів щодо зниження ступеня навчальних закладів, а з другого – сприяти розширенню контролю з боку громадськості та їх без посереднього впливу на реалізацію своїх інтересів» [6, с. 36]. Оскільки процес оптимізації є «технічно складним і чутливим, він має бути повністю відкритим для широкого загалу і проводитися під потужним лідерством. Тому необхідно створити робочу групу за участі всіх відповідних зацікавлених сторін, яку очолюватиме голова громади. Також важливо включити до робочої групи представників соціальних груп, які можуть виступати проти оптимізації шкільної мережі» [117, с. 125], а для самих керівників ОТГ варто проводити навчання по даному питанню. У цьому процесі певну роль можуть

відігравати інтернет-сайти чинних ОЗО як важлива складова єдиного освітнього простору, зокрема інформаційного.

Окрім того варто відмітити, що потрібно більше проводити громадських обговорень у селах, доступніше пояснювати жителям, що після оптимізації освітньої мережі село буде жити. Однією з найдієвіших мір популяризації створення ОЗО, як свідчить світовий досвід, є максимальне інформування місцевих громад про результати навчання дітей. «Дієвою є практика порівняння на публічних обговореннях якості навчальних досягнень учнів проблемного регіону з якістю навчання в регіонах, де опорні заклади сформовані. Професійно спланована і організована інформаційно-роз'яснювальна кампанія стимулює місцеві громади до ініціювання створення опорних закладів. Звідси випливає необхідність організації моніторингу якості навчання, щоб мати з цього питання об'єктивну інформацію» [42, с.131].

Отже, варто враховувати, «що створення опорних закладів в ОТГ тільки за кількісними показниками (200 учнів, не менше двох філій та або підвіз учнів не менше, ніж з трьох населених пунктів, в яких ліквідовано заклад) не завжди є доцільним, як показує практика, оскільки далеко не всі школи в громадах можуть розглядатися як потенційні для створення опорного закладу. Аналіз показує, що вже на початковому етапі можливість створення опорного закладу в деяких закладах повністю виключається. При можливості створення філій – відсутня потрібна кількість і, навпаки, – при наявності учнів відсутні заклади, які можуть бути філіями, і населені пункти, з яких можна підвозити учнів» [55, с.60].

З цього розуміємо, що присутня проблема недобору учнів, що зумовлює необхідність скорочення закладів освіти. Це унеможливорює створювати повноцінну освітню політику щодо вибору учнем закладу в якому б він хотів навчатися. Це проблема, але вирішити її можна лише в тому випадку, якщо будуть робочі місця для молоді й вона не буде виїжджати. Й таким чином буде демографічний зріст. На сьогодні цього не

відбувається, тому маємо такі негативні наслідки. «У світових освітніх практиках, де успішно функціонують опорні заклади, застосовується стратегічне планування наповнюваності шкіл і класів з урахування ситуативного (місцевого) фактора. Кількість дітей у школах залежить від типу місцевості та від шкільної мережі. Так у містах наповнюваність опорних шкіл сягає 400 учнів, у сільській місцевості – 100. Оптимальна наповнюваність класу складає 27-29 учнів, втім допустима кількість дітей у класі від 13 осіб, в окремих випадках можлива й менша кількість дітей, наприклад, 10 учнів» [143, с.69].

На нашу думку, такі розрахунки не є суперечливими в умовах, де кількість учнів по селах в більшості менше, ніж 10 в одному класі, внаслідок чого створюють «звідні класи» й «суміжні уроки». Це відбувається тому що годин вчителям не вистачає й вони виходять із ситуації як можуть. При цьому у містах-мільйонниках ми спостерігаємо переповнені класи. Бо молодь виїжджаючи, шукає місце роботи й перспективи, яких немає у маленьких селах та селищах.

Що краще для нормального розвитку школи? Концентрація робітничих кадрів та зацікавленість педагогів у їх розвитку, чи збереження малокомплектних класів шкіл? Зрозуміло, що так може бути лише в системі, де для цього є можливості, де є фінанси та бюджет. Але оскільки ці можливості давно вичерпані, то чи не краще дивитися правді в очі: за три останні покоління бідна частина суспільства зросла вп'ятеро, тоді як середня залишилася майже такою ж. І це зростання лише додає запитань. Тепер цю найбільш бідну частину суспільства чомусь називають "трудівниками", "електоратом" та "ресурсом".

З одного боку, маленькі села та сільські школи навряд чи здатні відкрити дорогу до щасливого життя. З іншого боку, ця найбільш бідна частина набагато різноманітніша і добре організована, ніж середня частина суспільства. Якщо співвідношення числа працівників, що заробляють кошти на життя та його відносини всередині цих співтовариств, не змінюється, то

й сама матеріальна база у невеликому селі та великому місті має зовсім іншу функцію.

Демографічна ситуація у великих містах характеризується одночасним зростанням чисельності міського населення та загальним рівнем доходів, що у сільського жителя зовсім непомітний. Водночас у селі практично неможливо знайти працівника, щоб заробити ту саму суму грошей, яку працівник отримує в місті. При цьому в місті та селі існує та сама система ціноутворення. Якщо порівняти місто та село формально, це створить ілюзію, що різниця між ними непомітна. Але вона насправді значна і впадає у вічі. У селі не можна знайти для покупки одяг та предмети першої необхідності, товари за вищою ціною, а у місті є ресурси, необхідні для таких покупок. Обидва типи населених пунктів відрізняються один від одного не лише цінами, а й суспільно-економічними відносинами.

У селі купують продукти споживання залежно від багатьох факторів, а у місті купують продукцію, що має для сільського мешканця умовний, відносний та суб'єктивний зміст. Якщо порівняти вартість продуктів харчування у місті та селі, то вона виявляється приблизно однаковою, але рівень доходів у місті значно вищий. Звідси одразу стає зрозуміло, що сільський житель живе у надзвичайно вузькому спектрі споживання, а у місті він набагато ширший. Не бачачи перспектив збуту своєї праці в селі, молодь їде до міста, де її зарплата значно вища. У цьому і є головний корінь усіх економічних та соціальних труднощів у сучасній Україні.

У цьому контексті необхідність зміни формули фінансування освіти давно назріла. «Основним принципом фінансування опорних шкіл у світових освітніх практиках є схема 'гроші ходять за дитиною'. Таким чином, сума коштів залежить від наповнюваності школи. Розподіл коштів завжди ґрунтується на аналізі достовірних даних, отриманих з галузевої звітності за напрямками: дані про кількість учнів, вчителів та наповнюваності класів» [143, с.71]. За таким же принципом «розрахунку фінансового нормативу бюджетної забезпеченості одного учня

побудована формула розподілу освітньої субвенції, ухвалена Постановою Кабінету Міністрів України №1088 від 27.12.2017 р. Він спирається на кількість педагогічних працівників, необхідну для виконання державних стандартів повної загальної середньої освіти, розмір їхньої заробітної плати та розрахункову наповнюваність класів. Формула передбачає різну розрахункову наповнюваність класів залежно від типу місцевості, а у сільській місцевості – ще залежно від густоти населення та частки сільського населення, але мінімальний показник – 10 учнів. Від цих показників залежить також коефіцієнт приведення розрахункової наповнюваності класу, який збільшує норматив бюджетної забезпеченості одного учня. Якщо для обласних центрів коефіцієнт складає 1, то для найменш густонаселених громад із повністю сільським населенням він складатиме 2,7» [139, с.15].

Слід поголосити, що «аналіз фактичних видатків ОТГ показує, що коштів, отриманих у вигляді освітньої субвенції та додаткової дотації, у більшості сільських громад не вистачає для повного покриття видатків на освітні заклади, і вони дофінансовують освітню галузь із власних бюджетів. В умовах децентралізації державна освітня субвенція покриває передусім видатки на забезпечення педагогічної складової навчального процесу: заробітна плата працівників закладів освіти, підручники, підвищення кваліфікації вчителів тощо. До речі, з 2018 року державна освітня субвенція виділяється лише на заробітну плату педагогічних працівників. Її не вистачає для виплати заробітної плати вже у вересні-жовтні. І тоді все фінансове навантаження лягає на плечі органів місцевого самоврядування, ОТГ» [55, с. 61]. Окрім того, саме на них покладаються надії щодо фінансування. Отже, ресурсне забезпечення ОЗО, зокрема, фінансове залишається найгострішою проблемою.

Як свідчать результати опитування директорів ОЗО, «лише 1% респондентів констатував, що фінансування є достатнім» [143, с.49], а «80% директорів вважають, що необхідно шукати додаткові джерела

фінансування. За їхніми словами, додаткові джерела фінансування це, передусім, спонсорська фінансова допомога, надходження коштів від іноземних інвесторів, батьківські інвестиції в розвиток навчального закладу» [143, с.53].

Окрім того, непросто вирішується питання й розпорядження коштами у межах ОЗО. За результатами згадуваного вище опитування, «здебільшого, головним розпорядником коштів опорного закладу, за відповідями директорів, є засновник. Лише 12% (18 опорних закладів) з опитаних зазначили, що навчальний заклад самостійно визначає використання коштів, отриманих від засновника. З них лише 4 директори відповіли, що вони одноосібно приймають рішення щодо розподілу коштів. Таким чином, досвід функціонування перших ОЗО демонструє традиційну відсутність фінансової самостійності директорів, яка в умовах становлення нового за формою типу навчальних закладів – опорних шкіл – видається вкрай необхідною» [143, с.49].

Вагомою перешкодою на шляху створення ОЗО та забезпечення їх ефективної діяльності є «відсутність органів управління освітою в багатьох ОТГ через недостатній кадровий ресурс... Як наслідок, деякі ОТГ делегують свої повноваження назад в райони, а районні відділи освіти не мають бажання опікуватися створенням опорних закладів для ОТГ» [55, с. 61].

З цього слідує, що фінансування закладів освіти – це досить проблемне питання, яке гостро стоїть у багатьох ОТГ, особливо в тих, які є недофінансованими й не можуть утримувати на балансі заклади освіти. Від цього страждають всі учасники освітнього процесу, оскільки відбувається порушення їхніх прав на здобуття освіти та отримання її в рівних умовах. Також слід врахувати, що «переважна більшість утворених опорних шкіл до тепер залишається в управлінні райдержадміністрацій, які не мають мотивації руйнувати десятиліттями вибудовану схему управління системою освіти та ділитися повноваженнями з місцевими радами, оскільки це тягне

втрату контролю над фінансовими та адміністративними ресурсами. У свою ж чергу місцеві ради, які завжди виконували другорядні функції в організації роботи шкіл, отримавши фінансові та управлінські повноваження, демонструють організаційну слабкість, брак компетентності та побоювань (вимирання сіл через закриття малочисельних шкіл; порушення права дітей на отримання рівного доступу до освіти; позбавлення мешканців сільських громад культурних та соціальних послуг, що надаються школою), вважаючи за краще діяти й далі за вказівкою РДА» [74].

Звідси розуміємо, що реально ніякого розвитку освіти не відбувається, а ключовою проблемою залишається збереження хоч якихось закладів освіти, не говорячи вже про їхній розквіт. «Тож, і з децентралізацією освіти продовжує тривати реплікація схем та механізмів управління закладами освіти, відпрацьованих за попередні десятиліття, з усіма їх одіозними проявами» [151].

Оцінюючи переваги і недоліки оптимізації освітньої мережі, варто відзначити, що «головною її метою має стати доступ до якісної освіти і підвищення її стандартів, а не тільки скорочення бюджетних видатків» [6, с.36]. Слідуючи з цього, можна сказати, що без належного фінансування сфера освіти буде втрачати потенціал розвитку. Й більшість учнів, які проживають у маленьких селах та містечках будуть позбавлені рівного доступу до отримання знань.

Тільки наявність опорних шкіл допоможе призупинити цей процес. «Опорні школи потрібні для того, щоб учні з різних населених пунктів, незалежно від розміру цих населених пунктів та матеріального стану родини, мали рівний доступ до якісної шкільної освіти» [117, с.126].

Програма «Шкільний автобус», що була затверджена Постановою КМУ № 31 від 16.01.03 року, набуває важливого значення у зв'язку з подальшим розвитком опорних шкіл і шкільних округів. Якщо на момент прийняття програми, що передбачає організацію перевезення учнів до місць навчання в Україні за межею пішохідної доступності перебували і потребували підвезення 12 % загальної кількості учнів, які проживають в селі [111], то зі створенням опорних шкіл частка таких учнів суттєво збільшиться, адже «опорні школи мають організувати довозення учнів із філій. Важливими умовами при цьому є час довозення учнів до школи (не більше 45 хвилин) і наявність дорожніх сполучень» [6, с.36].

Суперечності впровадження проекту «Шкільний автобус» з самого початку пов'язані з частковою реалізацією його положень. Зокрема, організація перевезення учнів і педагогічних працівників повинна була здійснюватись через: «створення державних і комунальних спеціалізованих автотранспортних підприємств; укладення договорів з автотранспортними підприємствами, установами, організаціями усіх форм власності та перевізниками – фізичними особами на здійснення організованого підвезення або підвезення рейсовими автобусами» [38]. До останнього часу питання перевезення учнів, ОТГ і районні відділи освіти вирішують спільними зусиллями, шляхом узгодження маршрутів руху автобусів та затвердження видатків на їх обслуговування. «Однак у найближчій перспективі потрібно вирішити питання передання шкільних автобусів на баланс ОТГ» [6, с.36].

Загалом, зазначають Н.М. Левченко та А.В. Антонов, «територіальна доступність освітніх послуг для мешканців ОТГ внаслідок незадовільного стану доріг у сільській місцевості, якими підвозяться учні до закладів освіти, залишається найбільшим викликом децентралізації освіти» [74].

Окрім того, досі гостро постає проблема забезпечення шкільними автобусами. Хоча «кількість шкільних автобусів з розширенням мережі опорних шкіл упродовж 2017/2018 н.р. синхронно зростала, проте проблема

необхідного забезпечення ними остаточно не вирішена. Так, станом на 1 червня 2018 року за наявності 530 опорних закладів освіти існувала потреба у 310 автобусах, з яких – 155 для ОТГ» [99, с.68].

Децентралізація як дієвий сервісний інструмент впливу на розвиток регіонів має як переваги, так і недоліки. У цьому зв'язку варто окреслити **труднощі децентралізації для учня, батьків і вчителя**, які пов'язані з оптимізацією освітньої мережі.

Передусім, варто відзначити, що учні, які могли би відвідувати опорні школи, та їх батьки досі часто залишаються в інформаційному вакуумі. Відсутність інформації викликає названу вище проблему спротиву батьків оптимізації шкільної мережі. Батьки по селах, зазначає Л.Н. Калініна, «здебільшого змін не хочуть. Вони бояться, що дітям доведеться далеко їздити. Кажуть, шкільні автобуси їздять рідко – здебільшого стоять поламані, відсутні дороги з твердим покриттям, відстань перевезення понад 5 км. А діти в підсумку залишаються взагалі без освіти. Іншим боком даної проблеми є велике навантаження на дітей. Учням доводиться вставати раніше, щоб встигнути доїхати до школи. Також певний час потрібен на повернення додому» [55, с.59-60].

Відповідно до Концепції НУШ батьки також повинні стати партнерами для своїх дітей. Батьки повинні активно долучатися до освітнього процесу своєї дитини, не лише на предмет перевірки уроків. Маємо на увазі, що батьки мають бути активно долучені до освітнього процесу. Вони можуть організовувати та проводити різні виховні заходи. Наприклад, якщо хтось із батьків підприємець, то він може розповісти учням у позаурочний час під час виховної години про основи бізнесу чи щось подібного. Також батьки можуть організовувати різні поїздки класові. Тобто роль батьків на тому, що вони забрали дитину зі школи не закінчується, адже вони повинні стати повноцінними партнерами для вчителів та своїх дітей. Також при закладах загальної середньої освіти

можуть створюватися батьківські кооперативи, задля співпраці між собою батьків на благо розвитку закладу освіти.

Окрім того, не мають необхідної інформації про діяльність опорних шкіл й батьки учнів, які такі школи відвідують. Попри положення Закону про освіту щодо формування інформаційного простору закладів освіти, не усі «заклади освіти формують відкриті та загальнодоступні ресурси з інформацією про свою діяльність та оприлюднюють таку інформацію» [51]. А «якість деяких веб-сайтів закладів загальної середньої освіти не відповідає завданням, покладеним на цей інформаційно-комунікаційний ресурс, що призводить до негативних наслідків у вигляді відсутності комунікації між усіма учасниками освітнього процесу, недотримання принципу прозорості і відкритості у діяльності закладу освіти, суттєвого звуження функцій, які він міг би виконувати» [1, с.65].

Результати контент-аналізу сайтів 450 опорних шкіл, що здійснений у межах моніторингу функціонування опорних шкіл ДНУ «Інститут освітньої аналітики» в 2018 році, демонструють, що 60 % опорних закладів на час проведення дослідження мають власний сайт, який виконує представницьку функцію. Інформацію ще про 38% опорних шкіл можна отримати з відкритих даних інформаційних систем освіти, по 2 % від загальної кількості опорних шкіл відсутня будь-яка інформація. Що стосується змістовного наповнення ряду сайтів, що існують, то більшість з них характеризується певним хаотичним розміщенням інформації, відсутністю загальнообов'язкових сторінок для освітнього електронного ресурсу, не містять необхідних даних. Наразі 13 % проаналізованих веб-сторінок мають сучасний інтерфейс та є інтерактивними. Окрім того, у процесі дослідження «виявлено неактивовані веб-сторінки, тобто сайт створений, але жодний розділ не містить даних» [1, с.71].

Проте не варто забувати, що «сайт навчального закладу є важливою складовою єдиного освітнього простору, зокрема інформаційного, тому змістове наповнення цих сайтів повинно бути максимально інформативним,

містити навчальні програми, програми стратегії розвитку, інформацію для батьків тощо» [143, с. 27]. Сайти опорних шкіл потребують подвійної уваги щодо їх змістового наповнення, бо є тим «інформаційним вікном», якого потребують тисячі учнів. «Учні, які знаходяться поза межами пішохідної доступності до школи, і в разі тимчасової відсутності з ряду причин (хвороба, переведення на домашню форму навчання, оголошення в школі картину, неможливість доведення до школи через погодні умови тощо) могли б скористатися шкільним сайтом як освітньою платформою для дистанційного навчання» [1, с.75].

Що стосується вчителів та інших співробітників, «що забезпечують навчальний процес, то у найскладнішій ситуації опинились учителі, директори та весь персонал малокомплектних шкіл, які усвідомлюють, що невдовзі потрапить під скорочення, і накручують серед сільчан особливу 'громадську думку' про непотрібність опорних шкіл» [55, с.60].

Дійсно, у разі закриття малокомплектних шкіл є небезпека втрати роботи вчителями. Однак, як демонструють результати згаданого вище дослідження у межах проекту «Функціонування 'опорних шкіл', загалом після організації опорної школи (з філіями) у кадровому забезпеченні навчально-виховного процесу опорних шкіл істотних змін не відбулося (про це зазначили 76% респондентів). Тобто, оптимізація мережі загальноосвітніх навчальних закладів у контексті створення опорних шкіл не призвела до соціального напруження в середовищі учителів» [143, с.33]. Це може свідчити про те, що оптимізація мережі навчальних закладів не є фактором, що здатне спричинити безробіття серед вчителів.

Труднощі виникають й у педагогічних працівників опорних шкіл. Досвід їх функціонування свідчить про те, що найчастіше вони виникають у внутрішніх комунікаціях шкільного колективу. «Директорам складно заручитися підтримкою вчителів у творенні змін, пояснити, для чого вони потрібні школі. Найчастіше в школах директор покладається на власні управлінські навички, часто боячись передавати відповідальність вчителям

та не залучаючи їх до співпраці одне з одним, з учнями та батьками. У такий спосіб директор уникає формування команди, ядра змін, яке допоможе у впровадженні нових підходів, генерації ідей, аналізі помилок та досягненні цілей. Без такої лідерської команди, яка б мала включати щонайменше 10% вчителів від їх загальної кількості, директоріві важко розвивати школу та впроваджувати зміни» [17].

Окрім того, самі вчителі не звикли працювати як команда, тому питання трансформації може викликати в них несвідомий опір. За словами директорки однієї з опорних шкіл, «викликом стало випрацювати спільне бачення, адже першочергово було складно залучити всіх учасників освітнього процесу до обговорень, а потім почути одне одного. Ще одним викликом стало впровадження тайм-менеджменту в роботу вчительського колективу. Педагогам не вистачає ресурсу, щоб бути залученими всюди» [32].

Для переважної більшості вчителів, що працюють у опорних школах, постала потреба у перенавчанні, адже запроваджуються нові методи роботи на уроці, серед яких – методи змішаного навчання, інтегровані уроки, проектна діяльність. «Наразі відбувається тренування вчителів пілотних шкіл як запланований освітній процес, що призначений для поліпшення професійних компетентностей спеціалістів, які проводять навчальну та виховну роботу з учнями. Він має сприяти розвитку професіоналізму вчителів, засвоєнню нових знань та навичок про особливості навчання учнів, враховуючи специфіку концепції Нової української школи. При цьому, найпопулярнішим способом навчання вчителів є проведення тренінгів та семінарів» [1, с. 88-89].

Результати онлайн опитувань тренерів-консультантів, що проводились у 2017 та 2018 роках. (у опитуваннях взяли участь 105 тренерів, що представляють усі області України), демонструють позитивну оцінку процесу перенавчання. Зокрема, на думку учасників опитування, у вчителів пілотних шкіл достатньо високий рівень сприйняття інноваційних підходів

до навчання: 35,7 % тренерів у цьому питанні обрали ступінь 5, а 55,9 % – ступінь 4 (тренерам пропонувалося оцінити ступінь сприйняття вчителями інноваційних підходів до навчання за шкалою від 1 до 5, де «1» – рівень сприйняття вчителями інноваційних підходів є низьким, а «5» – високим). Окрім того, більшість тренерів, які взяли участь в анкетуванні, спостерігають за діяльністю вчителя з подальшим зворотним зв'язком (79,1 %), вони також надають перевагу взаємодії з учнями експериментальних класів: 56,3 % спілкуються з учнями та 52,5 % спостерігають за учнями під час освітнього процесу з метою моніторингу діяльності вчителів [1, с.82-83].

Разом з тим, варто відзначити, «що третина тренерів (33,9 %) відчують брак інформації стосовно матеріально-технічного забезпечення процесу навчання. Із подібною проблемою тренери зустрілися також стосовно інших питань, а саме: перелік засобів навчання в початковій школі, планування роботи для закладів освіти з навчанням мовами національних меншин, робота в класі-комплекті, майбутнє пілотних класів, зменшення наповнюваності класів» [1, с.87-88].

Отже, «проблемними залишаються питання матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу у відповідності до вимог нового Державного стандарту початкової освіти, організації освітнього процесу та ведення документації» [1, с. 90].

Окрім того, варто відзначити, що усі суб'єкти, що залучені до процесу оптимізації навчальних закладів, відчують, що ресурсів (часових, експертних, організаційних, інформаційних) органу місцевого самоврядування об'єднаної громади для реалізації заходів всього обсягу завдань для управління системою освіти ОТГ не достатньо. А створення різних партнерських громадських об'єднань, залучення грантів міжнародних технічних програм і залучення зовнішніх експертів, які би могли сприяти розв'язанню цієї проблеми, відбувається дуже повільно, а у багатьох ОТГ взагалі відсутнє. Окрім того, ресурс органів самоорганізації населення, які

створені у віддалених селах і входять до системи місцевого самоврядування в Україні, часто задіяно не в достатній мірі. А вони можуть стати надійними партнерами керівництва органів місцевого самоврядування ОТГ в реалізації досить чутливих для жителів сіл заходів по оптимізації шкіл (наприклад, проведення зборів з батьківською громадськістю, проведення громадських слухань, вивчення думки серед вчителів тощо) [87, с.7].

Перші труднощі децентралізації відчують не лише мешканці сільських територіальних громад, які залучені до оптимізації освітньої мережі, але інші верстви населення, що причетні до освіти. Адже автономія навчальних закладів різних рівнів втілює в життя нові практики їх функціонування та взаємодії з навколишнім світом.

Автономія закладів освіти, від школи до університету, передбачає їхню самостійність у виборі стратегії «розвитку, цілей, змісту, організації та методів роботи; право освітян на творчість, на свободу вибору педагогічних технологій, методів оцінки діяльності учнів і т.ін., на участь в управлінні закладом освіти; організацію системи моніторингу громадської думки з метою виявлення соціального замовлення освіти, його вдосконалення і подальшого розвитку» [121, с.92]. Однак принципи автономії в Україні почали запроваджуватись у першу чергу, в університетах, тай то не повно. Що ж до загальноосвітніх закладів, то про реальну автономію не йдеться, адже з переходом фінансування із державного на місцевий рівень зросла залежність школи (директора, вчителів) від одноосібних чи колективних рішень голови/ради ОТГ.

Таким чином, у 2017 році реформування українських закладів освіти розпочалося з прийняттям та впровадженням Концепції “Нової української школи”. За мету якої покладено виростити нове покоління дітей, тобто учні повинні бути не носіями здобутих знань, а в процесі навчання здобути відповідні компетентності й стати особистостями, патріотами, інноваторами. Звідси розуміємо, що сучасний учень повинен бути здатний до критичного мислення, повинен бути здатним самостійно приймати

гуманні рішення, навчитися співіснувати з навколишнім середовищем, навчитися поважати країну в якій народився й бути готовим вдосконалювати й розвивати її. Сучасний учень - це людина, яка здатна до саморефлексії та гнучкості мислення.

Сучасний вчитель повинен бути мотивований та вміти зацікавити учня своїм предметом. Сучасна освіта повинна бути побудована на педагогіці партнерства, коли учень і вчитель виступають як рівноправні, а не вчитель вище, а учень нижче. Партнерство вчителя та учня має базуватися на трьох іпостасях: діалозі, взаємодії та взаємоповазі. Тільки тоді можна буде досягнути необхідних результатів. Також повинен бути постійний діалог учнів, вчителів та батьків. Мотивація вчителя – це запорука успіху побудови освітнього процесу. Вчитель має цінуватися в державі, ця професія має бути престижною та гідно оплачуватися. Тільки тоді вчитель буде проявляти більший інтерес до своєї роботи, адже працювати “за ідею” – це вже не сучасно й непотрібно.

НУШ передбачає орієнтацію на учня, на розкриття його потенціалу й індивідуальності. Таким чином створюються нові підходи до навчання й мотивування учнів. Відбувається відхід від традиційної системи освіти. Наприклад для учнів першого класу немає домашніх завдань, всі уроки проходять в ігровій формі, відсутнє оцінювання знань. Таким чином відбувається адаптація учнів до навчального процесу.

Змінилася філософія навчання й в тому плані, що започатковано нову структуру: 4 річна початкова освіта, базова середня освіта, яка повинна здобуватися у гімназії, складає тривалість 5 років, профільна середня освіта, яка здобувається в ліцеях або закладах профтехосвіти, тривалістю 3-х років. Обладнання та спосіб навчання також змінилися: відстежується розвиток й започаткування електронних підручників, медіа дошок, застосування гаджетів на уроках, новий підхід до організації навчання, такий як впровадження дистанційних курсів для навчання учнів та підвищення кваліфікації вчителів. Отже, Концепція НУШ є необхідністю, адже система

освіти, яка була до цього в Україні була застарілою й не відповідала вимогам часу, реформування освітньої галузі – це запорука успішної країни.

Висновки до другого розділу

Підводячи підсумки здійсненого аналізу основних можливостей и викликів децентралізації, зазначимо, що децентралізація як процес передавання влади (повноважень) та відповідальності щодо надання публічних функцій від центрального до нижчих (субнаціонального, регіонального, місцевого) рівнів влади чи квазінезалежних державних установ та / або приватного сектору має різноманітні вияви. Реформуючи владні відносини, Україна бере за основу різні форми децентралізації, при цьому очевидно домінуючою серед них є форма делегування повноважень і відповідальності за управління соціальними процесами та їх фінансування демократично обраним органам місцевого самоврядування зі збереженням при цьому повноважень щодо визначення стратегії розвитку країни та загального напрямку реформ за центральними органами влади. Основними напрямками «децентралізації по-українськи» є модернізація територіальної організації влади через об'єднання територіальних громад, фінансова децентралізація та комплексна реформа адміністративно-територіального устрою з впровадженням освітньої, медичної та інших секторальних реформ та перерозподілом повноважень від державних адміністрацій до районних і обласних рад.

Визначною передумовою обраної Україною моделі децентралізації є єдність загальнодержавних та регіональних інтересів, коли органам місцевого самоврядування передаються на виконання певні державні функції. Єдність загальнодержавних та регіональних інтересів в умовах децентралізації забезпечується через реалізацію принципу субсидіарності, на основі якого відбувається чіткий розподіл повноважень з огляду на

можливість їх більш ефективного виконання державною чи місцевою владою. Наочний приклад єдності загальнодержавних та регіональних інтересів демонструє секторальна реформа освіти, що спрямована на зміну центру прийняття рішень щодо розвитку галузі освіти в межах єдиної освітньої політики.

Багатоманітні цілі передачі повноважень можна звести до трьох основних груп: управлінські, демократичні та когерентні. Перші відповідно оптимізують управління, другі сприяють залученню населення у прийняття рішень, треті – забезпечують узгодженість та злагодженість функціонування державного механізму. У межах кожної з груп можна виокремити беззаперечні переваги й суперечності, втім останні в українських реаліях не є неподоланими. При цьому варто особливо відзначити демократичні та когерентні переваги децентралізації «по-українськи», які посилюючи один одного, забезпечують синергетичний ефект й роблять державне управління підзвітним суспільству, гнучким, зрозумілим, інтерактивним, проєвропейським та проукраїнським одночасно.

Визнаючи перші успіхи реформи децентралізації в Україні, варто визнати, що не усі потенційні суб'єкти управління соціальними процесами виявляють готовність до децентралізації. Деякі з них чинять прямий або латентний супротив реформі, деякі не мають необхідного досвіду та компетенції. Збільшити коло суб'єктів, готових до змін, можливо шляхом проведення інформаційних компаній, навчання сільських голів та службовців місцевого самоврядування, залучення експертів та широких кіл громадськості. А освітній галузі також особливо важлива тісна співпраці між міністерством освіти, органами державної влади на місцях, територіальними громадами, школами, вчителями та батьками.

Варто підкреслити основні тенденції розвитку освіти в умовах децентралізації. До них віднесемо, зумовлені зміною управлінської парадигми розвитку освіти принципи впливу місцевих громад на формування освітньої політики, залучення громадськості до розв'язання

освітніх проблем та широкої автономії навчальних закладів. Концептуальне визначення та нормативно-правове закріплення дані принципи набули у Концепції Нової української школи, законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та підзаконних актах, що супроводжують дані закони.

Децентралізація освіти як складова загального процесу децентралізації влади значною мірою торкнулася процесу управління освітою в сільській місцевості, де протягом багатьох років гостро стоїть проблема неперспективних (малокомплектних) закладів освіти, які потребують значних фінансових витрат (для деяких закладів в 5 разів вище середнього показника по країні) при низькому рівні якості освітніх послуг. У зв'язку з подальшим розвитком опорних шкіл і шкільних округів набуває важливого значення програма «Шкільний автобус», що діє з 2004 р. Суперечності її реалізації викликані багатьма чинниками, що зумовлені браком фінансування. Серед них найбільш складний для подолання – низька якість доріг в сільській місцевості.

З початком процесу оптимізації освітньої мережі вже відчули перші труднощі учні, батьки і вчителі. Збільшується навантаження на учнів, через відсутність web-сайтів або неналежне їх наповнення учні позбавлені можливості скористатися шкільним сайтом як освітньою платформою для дистанційного навчання, а їх батьки залишаються в інформаційному вакуумі, що часто виключає їх з участі у шкільних справах. Вчителі малокомплектних шкіл знаходяться під загрозою безробіття, а вчителі опорних шкіл відчувають труднощі у внутрішніх комунікаціях та змушені проходити перенавчання.

РОЗДІЛ 3. ПРИНЦИПИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ

3.1. Характеристика нового вчителя для громади

Вчитель для громади – саме так можна назвати сучасний підхід до цієї професії. Адже через реформу децентралізації, спостерігаємо різні зміни у реформуванні закладів освіти, у тому числі загальної середньої ланки. Вчитель тепер залежний від потреб певної громади, якій підпорядковано заклад освіти. Адже зі зміною фінансування змінилося й розуміння того як має відбуватися навчальний процес. Кількість навантаження залежить від того наскільки наповнені класи. Часто найбільшими школами за кількістю учнів є опорні заклади освіти, натомість їхні філії втрачають кількість учнів, а тому закриваються й відбувається скорочення кадрів.

Нова, децентралізована модель освіти може бути реалізована педагогічними кадрами, підготовленими за новими педагогічними стандартами або ж кадрами, які пройшли відповідну перепідготовку. Нові стандарти, технології, методики цього процесу визначає проект «Нова українська школа». Перед тим як проаналізувати особливості характеристики нового вчителя для громади для загального розуміння проблеми проаналізуємо основні параметри освітнього процесу за моделлю «Нова українська школа».

Метою Концепції «Нова українська школа» (НУШ) «є забезпечення проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти за такими напрямками: 1) ухвалення нових державних стандартів загальної середньої освіти, розроблених з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості; 2) запровадження нового принципу педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя і батьків; 3) підвищення мотивації вчителя шляхом підвищення рівня його оплати праці, надання академічної свободи та стимулювання до професійного

зростання; 4) запровадження принципу дитиноцентризму (орієнтація на потреби учня); 5) удосконалення процесу виховання; 6) створення нової структури школи, що дасть змогу засвоїти новий зміст освіти і набути ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості; 7) децентралізація та ефективне управління загальною середньою освітою, що сприятиме реальній автономії школи; 8) справедливий розподіл публічних коштів, що сприятиме рівному доступу усіх дітей до якісної освіти; 9) створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, вчителів і батьків; 10) створення необхідних умов для навчання учнів безпосередньо за місцем їх проживання, зокрема у сільській місцевості, або забезпечення регулярного підвезення до шкіл» [96, с. 91].

Запропоновану у цій концепції модель навчання фахівці характеризують як мультипрофільну. Так, С. Воронова зауважує, що «мультипрофільна модель навчання дозволяє уникнути зайвого перевантаження учнів: сильні учні можуть взяти в навчальному плані все по максимуму, а слабкі – здійснити вибір відповідно до своїх сил. Вона дає унікальну можливість кожному учню зробити власний вибір для оволодіння тією сумою знань, яка допоможе йому в майбутньому вступити в той чи інший вищий навчальний заклад» [28, с. 120-121].

Згідно моделі «Нова українська школа» параметри освітнього процесу мають поєднувати стандарти розроблені МОН та переваги децентралізації навчальних закладів, що надасть більше можливостей для творчості педагогічним колективам та сприятиме урахуванню регіональної специфіки. Як стверджують розробники вищезначеної моделі, «в умовах децентралізації на державному рівні управління будуть визначатися стандарти освіти та забезпечуватися моніторинг якості освіти. За дотримання цих стандартів буде відповідати окремий центральний орган виконавчої влади із забезпечення якості освіти із залученням громадськості.

Натомість безпосереднє управління школами буде здійснюватися на місцевому рівні» [94, с. 25].

Згідно започаткованої реформи середньої освіти, «навчально-виховний процес у школі ґрунтується на запровадженні компетентнісно-орієнтованих методик і технологій навчання та оцінювання результатів навчання, варіативності форм і методів навчання учнів, створенні інформаційно-освітнього середовища, зокрема з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, яке враховує вікові і пізнавальні особливості дітей та їхні здібності, інтереси й освітні потреби. З цією метою в структурі повної середньої освіти на кожному її рівні виокремлюються цикли, що зумовлені психофізіологічними чинниками навчальної діяльності учнів, характерними для даного етапу розвитку дитини» [79, с. 41].

Варто зазначити, що згідно проекту «Нова українська школа» усі першокласники «почали навчатися за новим Державним стандартом початкової освіти, який рекомендує впроваджувати формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів і визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти. Навчальні досягнення здобувачів у 1-2 класах підлягають вербальному, формувальному оцінюванню, у 3-4 – формувальному та підсумковому (бальному) оцінюванню. До реформи освіти 2018 року оцінювання в українських школах виконувало частину функції формувального, але таке оцінювання перетворювалося нерідко в самоціль і реалізовувалося на рівні лише фіксації знання-незнання, уміння-невміння та накопичення оцінок-балів у класному журналі. При компетентнісному підході мета формувального оцінювання полягає не в констатації рівня досягнутого результату навчання, а в оцінюванні насамперед його процесу та поступу кожного учня з метою внесення змін у навчальний процес у разі потреби. Крім того, формувальне оцінювання дозволяє учням усвідомлювати та відстежувати власний прогрес і планувати подальші кроки за допомогою вчителя» [107, с. 226-227].

Загалом, алгоритм діяльності вчителя щодо організації формувального оцінювання, запропонований МОН України полягає у наступному: «1. Формулювання об'єктивних і зрозумілих для учнів навчальних цілей. 2. Забезпечення активної участі учнів у процесі пізнання. 3. Ознайомлення учнів із критеріями оцінювання. 4. Забезпечення можливості й уміння учнів аналізувати власну діяльність (рефлексія). 5. Корегування спільно з учнями підходів до навчання з урахуванням результатів оцінювання» [86].

Науковці О. Хома та О. Ліба, провівши бесіди з учителями початкових класів, узагальнюючи спостереження за навчально-виховним процесом, з'ясували, що «першими важливими кроками на шляху реалізації Концепції Нової української школи є: 1) удосконалення вимог до сучасного уроку, його структури, методів, прийомів навчання; 2) визначення предметних компетентностей у межах кожного класу і предмета для можливостей інтеграції тем; 3) формування цінностей шляхом добору текстів різних жанрів для мовного аналізу (складання їх за завданням учителя), задач тощо» [145, с. 294].

З цього слідує, що роль сучасного вчителя змінилася. Також останні події з новітньої історії України свідчать про те, що невід'ємним етапом навчання учнів є й патріотичне виховання у молодших школярів, за якими стоїть майбутнє України. Патріотичне виховання можливе завдяки вивченню правильно підібраних матеріалів та методик вчителем для уроків. Такі матеріали повинні містити інформацію про традиції українського народу й мати виховний компонент. Молодші школярі повинні орієнтуватися в сучасних процесах творення історії.

Звідси впливає також те, що:

- вплив програмового матеріалу залежить від правильного вибору;
- процес формування патріотизму триває протягом усього періоду навчання;

- уроки покликані не лише формувати патріотизм, а й дієво його демонструвати;
- найважливіше для вчителя розкрити внутрішні задатки учнів.

Роль вчителя полягає і в тому, щоб стати натхненником для учнів, модератором, вміти знайти індивідуальний підхід до кожного учня, при цьому розкриваючи таланти кожного з них. Вчитель стає й духовним наставником кожному з учнів, він повинен розкрити у них лідерські та патріотичні якості, виховати стійку особистість. Спочатку формування національної свідомості особистості у молодших школярів відбувається шляхом вибудовування в їхній свідомості певних відчуттів від побаченого та почутого, тобто вже на основі набутих певних знань й надалі на уроках читання ці знання закріплюються завдяки вивченню та усвідомленню понять, що характеризують вже відомі почуття.

На думку дослідниці С. Довбенко в результаті реалізації проекту «Нова українська школа, насамперед, дітям має стати набагато цікавіше та зрозуміліше навчатися. Для цього треба в учнів, особливо в найменших, шестирічного віку, розвивати пізнавальні інтереси і любов до навчання. Не відчужувати з першого класу, а навпаки – заохочувати. Ефективне навчання може здійснюватися через гру. Тому вчителі мають володіти сучасними ігровими методиками, які гарантують засвоєння освітнього стандарту. З цією метою слід урізноманітнити варіанти організації навчального простору в класі. ... Організація освітнього простору сучасного навчального кабінету потребує широкого використання нових ІТ-технологій, мультимедійних засобів навчання, оновлення навчального обладнання» [43, с. 19].

Якщо привити зацікавленість до навчання в учнів молодшої школи, то в результаті вони будуть сформовані як повноцінні особистості зі своїми індивідуальними поглядами й думками. Задля цього потрібно розуміти, що для кращого запам'ятовування матеріалу, усвідомлення та розуміння чогось нового, необхідно щоб в учнів вже був накопичений певний досвід спостережень, фактів, наочно-чуттєвих образних уявлень. У свідомості учня

відбувається колосальна психологічна робота, в результаті якої відбувається формування найбільш широких та загальних понять, здійснюється конкретизація їх в окремі елементи. Це властиво для сприйняття нових знань про національні традиції та культуру українського народу. У кожному явищі широкого розуміння поняття відображається свідомістю учнів. У свідомості молодших школярів відбувається постійний процес пізнання та засвоєння нової інформації, яка допомагає створювати в їхній уяві певну картину. З таких картинок формується цілісна палітра уявлень про якесь явище чи процес.

У цілому за логікою Концепції “Нова українська школа”, «зміни в освіті слід спрямовувати на розробку та реалізацію програм інноваційної освіти, що переслідують дві основні мети. Перша – розвивати в людини здатність до «передбачення», до випередження подій, зорієнтувати її на свідомий вибір альтернатив діяльності в процесі творення нових фреймів соціальних практик і досягнення життєвого успіху. Для цього слід формувати творчий потенціал особистості, яка зможе застосовувати нові знання і навички у світі, що постійно та динамічно змінюється. Друга мета – навчити людину додержуватися принципу «співучасті», що передбачає залучення індивідів і цілих суспільств до процесу прийняття важливих рішень на всіх рівнях – від локального до глобального. Інакше кажучи, ідеться про демократизацію процесу прийняття суспільних рішень» [137, с. 75-76].

Вивчаючи Концепцію “Нової української школи” слід врахувати, що початкова освіта є фундаментом для формування самосвідомої особистості, яка розуміється у тому, громадянином якої країни є, розуміє цінності та надбання своєї культури та нації. Всі ці фактори важливі при формуванні повноцінної особистості молодшого школяра. Невід’ємним фактом є те, що і сім’я й школа мають бути задіяні у формуванні незалежної та свідомої особистості. Ці суспільні інституції повинні діяти дуже злагоджено задля успіху майбутнього учня. Саме сім’я – це перше ключове середовище, що

бере на себе функцію трансляції народних звичаїв та традицій, надбань попередніх поколінь. Адже відомо, що діти найкраще вбирають в себе те, що їм подають як приклад близькі. Тобто які цінності сповідує сім'я, такі відповідно й дитині будуть ближчими.

Адже на сьогодні головною концепцією Нової української школи є навчання протягом життя. Таким чином вчитель повинен не лише навчити учнів чогось нового, розвиваючи в них патріотичні цінності, але й надати їм мотивацію до навчання самостійно вчитися впродовж життя. У молодшому шкільному віці триває сенситивний розвиток особистості, коли здатність до розвитку й пізнання нового найбільше, і значення педагога в цьому відношенні важко переоцінити, адже він виконує роль скульптора, який може перетворити чудову глибу мармуру, яка потенційно є шедевром мистецтва, у актуально геніальне творіння, або ж назавжди знищити цей безцінний матеріал. Саме тому розробка педагогічних концепцій має здійснюватися з урахуванням досягнень філософської думки, що дозволить створити максимально сприятливі умови для формування майбутньої особистості.

Безсумнівно, в умовах «Нової української школи» важливого значення набуває діяльність окремих педагогів. Реформування вітчизняної освіти за вищезначеною моделлю передбачає застосування компетентнісного підходу, веде до оновлення змісту та методів навчання, його переорієнтації з процесу на соціальнозначущі результати.

Досягнути таких амбітних цілей неможливо без якісної підготовки педагогічних кадрів. Тому варто визначити характеристики нового вчителя для громади, який відтепер за задумом реформаторів зорієнтований на місцеві потреби на відміну від ситуації, коли вчитель був «провідником держаної лінії» на місцях.

Фахівці справедливо стверджують, що «сучасна школа неможлива без педагогів, які розмірковують над власною працею, що розвивають його і роблять це заняття, у свою чергу, найважливішим фактором освіти своїх

підопічних. В сучасному суспільстві потрібний професійно-компетентний педагог, який володіє великим творчим потенціалом, високими духовно-моральними якостями і новим педагогічним мисленням, новим баченням школи, учня, навколишнього світу. Професія педагога висуває до її суб'єкту низку специфічних вимог. Всі вони можуть бути класифіковані за двома критеріями. По-перше, серед них виділяються головні вимоги, без задоволення яких в принципі неможливо стати кваліфікованим вчителем і вихователем, і додаткові, відповідність кожному з яких не є для педагога обов'язковим, але підвищує його навчальний і виховний потенціал, розширює його можливості впливу на учнів. По-друге, серед вимог до вчителя розрізняють постійні, властиві педагогу будь-якого історичного періоду в будь-якому суспільстві, і мінливі, обумовлені особливостями даного етапу розвитку суспільства, в якому живе і працює педагог» [155, с. 134].

Така школа має бути незалежною від жодних обставин, внутрішньо здоровою і вмщувати все найкраще, що є в суспільстві. Вироблення такого педагогічного ідейно-ціннісного ядра потребує часу, активної творчої роботи, самопізнання, духовних пошуків, самовідданості, поваги та любові до самого себе та своїх учнів. Процес формування такої школи потребує особливої духовної самовіддачі, самооновлення та вимагає від батьків, вихованців, педагогів та всього суспільства часу та постійних зусиль. Загалом, така школа має тривале і не завжди безпечне випробування. Бо жодні матеріальні ресурси не зможуть замінити духовність. По-перше, дуже легко дати людині матеріальні гарантії того, що вона потрапить саме туди, куди треба, і протягом кількох років вступатиме до найкращого навчального, але закритого закладу, заплативши за це досить високу суму грошей. По-друге, ця система має надто спрощене тлумачення, коли стверджують, що гроші можна відокремити від духовності і вжити на миттєву благодійність. Гроші, звичайно, не можна відокремити від духовності, але духовність не можна замінити грошима. По-третє, школа

потребує фінансування, і тому батькам, вихованцям, педагогам та всьому суспільству доводиться платити за уроки, за кожен із етапів становлення такої школи.

Загалом більшість дослідників до ключових складових професійної компетентності працівника освітньої галузі, які актуальні для сьогодення, відносять наступні: інтелектуальну, психологічну, мотиваційну, проєктивну, методичну. Проте лиш деякі виокремлюють управлінську компоненту професійної компетентності, причому тільки на рівні базових вмінь. Як правило, під нею розуміють «здатність планувати, організовувати й контролювати навчально-виховний процес та власну професійну діяльність для досягнення прогнозованого результату, конкретизувати цілі навчання з навчальних дисциплін і виховання» [60, с. 96].

Це досягається за допомогою створення професійної корпоративної культури та системи професійного орієнтування. Таким чином, педагогічна технологія – це сучасна комбінація політичного та наукового, матеріального та духовного, наукового та соціального. Можна сказати, що педагогічна технологія є те, що уможливорює таке поєднання. Цінності освіти та способи їх формування такі, що ними не можна керуватися просто заради їх декларування. Це виховання та освіта – елементи системи нашого суспільства, і, отже, саме від того, як ці цінності та їх способи будуть сформульовані, залежить їх ефективність. Саме тому одним із завдань самоосвіти в нашій державі є створення такого курсу, який максимально точно відповідав би тому, як виховуються, формуються та використовуються цінності суспільства. По-перше, освіта не може бути чимось абстрактним. Освіта може бути лише суспільно необхідною, реалістичною та ефективною формою людського спілкування. Щоб склалася і збереглася така суспільна реальність, якій піддаються людські відносини, необхідні різні типи суспільства. По-друге, очевидно, що саме поняття «суспільство» не можна розкрити як сукупність людей. У ньому існують і діятимуть різні ідеальні структури, і опис їхнього змісту,

можливо, матиме сенс лише для політичного життя, в рамках існуючих у суспільстві ідеологічних координат. В освітніх практиках це проявляється «...у керуванні здобувачами освіти на заняттях, організації їх самостійної навчальної та науково-дослідної роботи, оцінюванні їх рівня знань, використанні різноманітних форм і методів контролю. Тобто управлінська компетентність вчителя чи викладача розуміється як вміння організувати колектив здобувачів освіти, проявляти лідерські задатки» [60, с. 96].

На сьогодні, роль самого вчителя-педагога вже змінилася, адже він не є єдиним джерелом знань та вмінь, які він має передати. Натомість він став ментором, натхненником, модератором і покликаний допомагати здобувачам навчитися орієнтуватися у великій кількості інформації. Теперішня реформа Нової української школи покликана, щоб розвивати в учнів креативне мислення, виховувати не колективне мислення, а індивідуальне, особистісне.

Натомість сучасний школяр має вміти користуватися всіма засобами нових технологій, адже в кінцевому рахунку нові професії будуть мати такий характер, що сучасна людина може й не збагнути всієї суті тієї професії. Єдине, на що можна опиратися з впевненістю, так це на розвитку свідомості людини, яка розуміє що й для чого їй потрібне. Дитина в шкільному молодшому й шкільному старшому віці дуже вразлива й тільки розпочинає формувати свою особистість. Завдання вчителя полягає в тому, щоб бути цікавим для дітей, зуміти знаходити підходи, вміти орієнтуватися в сучасних трендах молоді.

Адже сучасні діти більше цікавляться віртуальним світом, а ніж реальним. І для них є вразливим, коли їх не розуміють, їхніх переживань, настроїв, прагнень, які пов'язані з віртуальним світом. Також за реформою Нової української школи, батьки мають бути надійними партнерами вчителям у вихованні та навчанні своїх дітей.

Цілком очевидно, що для сучасного вчителя, згідно завдань проєкту “Нова українська школа” вкрай важливо бути не тільки носієм знань, а й

ефективним методистом та організатором навчального процесу. У цьому контексті В. Вітюк зауважує, що «ефективність функціонування системи освіти значною мірою залежить від кваліфікованих педагогічних кадрів. А одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних технологій навчання. На особливу увагу заслуговують питання інноваційної діяльності, творчого пошуку навчальних закладів, які готові до впровадження змін» [25, с. 6].

У свою чергу реалізація концепції “НУШ” передбачає вимагає від вчителя: «1. Уміння застосовувати педагогіку партнерства, в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батька. 2. Уміння працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти та компетентнісного підходу. У зв'язку із цим варто говорити про нову роль учителя як наставника, провідника учня з його індивідуальною траєкторією. 3. Уміння скористатися академічною свободою, продовжувати власну професійну освіту, готувати авторські навчальні програми, розробляти і впроваджувати нові технології, методи, стратегії, способи та засоби навчання; активно артикулювати власну фахову думку. 4. Уміння співпрацювати з іншими вчителями та учнями шляхом створення цифрових ресурсів, презентацій та проєктів. 5. Навчити учнів бути глобальними: спілкуватися з усім світом за допомогою сучасних цифрових засобів. 6. Мати розвинені навички інноватора» [53, с. 18-20].

Педагогіка партнерства має вчити не тому, що робити, а тому, ким бути. В основі педагогічної системи партнерства лежить принцип партнерства між особистістю та суспільством, який у цей час цілком забутий. Виховання хороших людей та формування хороших батьків потребує належності до певної культури, відповідного життєвого та професійного досвіду. Це не означає, що у взаєминах з дітьми треба

«тягнути ковдру» на себе – такі уроки не працюють. Вони потрібні, щоб дати дітям можливість виявити найкращі свої якості, що сприяє розвитку людини, служить її зростанню. Важливість компетентнісного підходу у системі виховання дітей більш ніж очевидна: його застосування дозволяє розвинути у підростаючого покоління такі якості, як креативність, фантазія, мислення і навіть свободу. Уміння співпрацювати з іншими вчителями дає можливість реалізувати свої таланти та надає ті можливості, яких вчитель позбавлений у середовищі, ворожому йому. Вирішальне значення має не те, що ви кажете своїй дитині, а те, що ви говорите собі. Важливим є «пошук себе», розуміння та прийняття власних цінностей, необхідних для зростання та розвитку, звичок. Важливо зберігати себе у відносинах з іншими людьми, не відчувати у своїй потреби маніпулювати іншими.

Також слід відзначити, що сучасна школа передбачає вільне здобуття освіти, не примусове, учень може мати індивідуальний план навчання та вільно обирати вивчення поглиблених предметів. Це у свою чергу формує в учнів здатність до відповідальності за власне майбутнє. Такі зміни зумовили відхід від авторитарної освіти. Тобто наразі підтримується концепція, що ніхто, окрім самої людини, не має стосунку до її вибору, отже, і весь тягар відповідальності є її надбанням. Ясно, що «...професійний розвиток педагога неможливий без постійної самоосвіти, участі у програмах підвищення кваліфікації та будь-яких інших видах і формах професійного зростання. Для того, щоб якісно готувати конкурентоспроможного спеціаліста, педагог повинен швидко реагувати на зміни у соціально-економічному оточенні, адаптувати свою професійну діяльність до нових умов» [45, с. 290].

Вчитель повинен формувати в учнів почуття національної свідомості, транслуючи певні моралі через себе та досвід. Важливим чинником становлення національної самосвідомості особистості є рівень її розвитку, володіння певним набутих досвідом, орієнтування учня в навчальному матеріалі, який висвітлює необхідний базис знань з традицій українського

народу. Сучасна модель освіти передбачає, що кожен учень – це неповторна особистість, яка потребує належного виховання та навчання до саморозвитку у всіх напрямках. Завдяки втіленню в реальність концепції людиноцентризму, відбувається формування дієвої стратегії становлення особистості, на яку покладено роль подолання тих кризових явищ, які переживає вітчизняне суспільство, забезпечуючи його перехід до нового етапу свого розвитку.

Проаналізуємо завдання сформульовані у проєкті «Нова українська школа» щодо професійного розвитку педагогів.

По-перше, «навчання – це процес, який триває впродовж усього життя, розвиток педагогів тісно пов'язаний із розвитком учнів» [26, с. 14]. Дійсно, новий крок до вдосконалення освіти – це спроможність навчити учнів того, що навчання їм потрібне не лише для оцінки, а для них самих. Тобто процес навчання організувати потрібно так, щоб учень не завчав без розуміння певну інформацію, а вмів нею користуватися. Такі компетентності йому знадобляться упродовж всього його життя. Освіта протягом життя є головним у системі цінностей. Насамперед вона має впливати на почуття особистої впевненості у собі та надійність існуючих зв'язків. Не треба забувати, що у школі учні взаємодіють з іншими, і найголовніше – із собою у особі Іншого. Взаємодія з Іншими має стати для учня постійною справою. Без обговорення проблем із учителем неможливо вчитися добре вчитися, але вчитель не може створити щастя дітей. Часто учень відчуває, особливо у перехідні періоди, почуття страху, оскільки не в силах приховати його від учителя. Але саме вчитель виступає тією «другою особистістю», яка утримує досвід спілкування з учнем і дає можливість відчути, зрозуміти і застосувати ці переживання в житті.

По-друге, «розвиток уміння спостерігати, аналізувати наслідки та вплив використання різних методів, матеріалів; уміння здійснювати адаптацію до індивідуальних особливостей учнів; уміння співвідносити свій досвід із досвідом колег» [26, с. 14]. Ще одним навиком, який дуже цінний

для сучасної особистості є вміння індивідуального підходу до виконання поставлених завдань. Тобто сучасний вчитель повинен зуміти розкрити в кожного учня індивідуальні таланти за допомогою використання певних інтерактивних методик. Відхід від традиційної системи освіти й вдале реформування сучасної освіти України зумовили ряд змін, які передбачають розвиток та виховання нової людини для суспільства. Зокрема філософія Концепції НУШ побудована на тому, щоб розвинути в кожного учня його індивідуальні задатки шляхом введення методу гри в освітній простір. Метод гра є доволі не новим, проте ефективним та дієвим, оскільки пробуджує в дітей бажання та мотивацію до нових звершень, до навчання, до пізнання чогось нового. Діти у процесі гри розкривають свої приховані таланти. Хтось активніше себе поводить, хтось пасивніше, це прояв характеру й особистісних рис. Проте кожен з цих учнів отримує розвиток під час гри в «Лего», чи інші види ігор.

По-третє, «сучасна школа має стати місцем особистого і фахового розвитку» [26, с. 14]. Дійсно, сучасна школа для вчителя повинна стати не просто місцем роботи, а творчим простором, де він зможе розвивати весь свій потенціал, натомість надихаючи дітей до нових інтерактивних ігор та занять. Але для початку треба знати: що таке наш сучасний вчитель. Як зрозуміти, що людина працює над собою? Чи, може, вчителі взагалі не потрібні? Чи потрібні? Багато вчених кажуть: робота вчителя – це творчість. Що ж таке творчість у навчанні? Загалом це унікальна діяльність, яка перетворює нас на авторів власних доль, постійно висуває до нас нові вимоги, вимагає додаткових знань та вмінь і часто суперечить нашим уявленням про життя. Потенціал вчителя зростає завдяки його роботі над собою, тому стати справжнім учителем – велика удача. Причому якщо діяльність вчителя заснована на дисциплінованих вправах, його можна порівняти з хірургом, який не слухає пацієнта та сам вирішує робити йому операцію чи ні. Якщо послухати, як хворий стверджує, що він «уже ходить», то операція виявиться марною. Мудрі люди знають, що будь-яке зусилля

веде до успіху, але на рівні людської діяльності від таких зусиль мало сенсу, якщо суспільство вважає за потрібне закрити їм дорогу.

По-четверте, «професійний розвиток педагогів тісно пов'язаний зі стосунками, що існують на рівні школи, між педагогом та директором, між педагогом та іншими дорослими (колегами, батьками)» [26, с. 14]. Безумовно атмосфера колективу впливає на зацікавленість окремого вчителя до своєї роботи. Те як колектив його сприймає, яку підтримку він отримує від свого керівництва. Всі ці чинники дуже важливі у роботі педагога, та їх вплив насамперед залежить від рівня, де він перебуває. Як би високо ми не піднялися сходами вчителя, жодна людина не може керувати іншою людиною, поки та сама не захоче цього. Тому рано чи пізно людині може стати соромно своєї роботи. Наприклад, можуть знадобитися додаткові кошти для побутових потреб. Але це не означає, що хтось вчителя зневажатиме. Це означає, що комусь на його місці буде краще. Колеги не завжди розумітимуть, що він справді добре працює. Заздрість до успіху робить вчителя бездушним та позбавляє його творчих здібностей. Але не завжди здібності педагога обмежуватимуться одним лише вмінням працювати. Йому завжди буде потрібна підтримка його колег. І в цьому він, звичайно, повністю залежить від колективної участі та взаємної поваги. А в цьому дуже велику роль грає можливість черпати свою впевненість у глибокій довірчій бесіді. Все найкраще в методиках соціального навчання досі полягає саме в тому, що ми намагаємося знайти спосіб відкрито і безкорисливо і прямо говорити зі своїми колегами, як говорив Платон зі своїми учнями.

По-п'яте, «професійний розвиток педагога обумовлюється тим, до якої категорії педагогічних працівників він належить: а) які не бажають і не можуть критично оцінювати свою практику і, відповідно, не сприймають роль інших у цьому завданні; б) які можуть і бажають аналізувати свою практику та вносити зміни, базуючись на здійснених висновках. Їхні плани на завтра ґрунтуються на тому, як здійснюється процес навчання сьогодні.

Проте вони не люблять, коли за їхньою практикою спостерігають інші; в) невелика кількість педагогів, які не можуть, але мають бажання аналізувати свою практику і цінують вклад інших у її покращення» [26, с. 15]. Таким чином, стає зрозуміло, те що рівень професіоналізму вчителя відіграє важливу роль під час освітнього процесу. Адже вчитель, який володіє великою кількістю різних технік, методик може з легкістю змотивувати учнів до роботи, зацікавити їх до спільної взаємодії. Також важливо, щоб сучасний вчитель був «гнучким» в процесі навчання чогось нового, міг розвиватися упродовж своєї кар'єри. Адже за сучасних умов рівень професійної майстерності вчителів відповідає зростанню ринку праці. Ця особливість навчання безпосередньо впливає його вартість. Безперечно, постійно враховується думка клієнта, але ціновий тиск на вчителя з боку ринку має бути досить сильним, щоб максимально задовольнити його потреби. Батьки школярів повинні знати, на що вони можуть розраховувати, і можуть з оптимізмом чекати на момент, коли їхнє чадо досягне четвертого-п'ятого класу школи. Діти повинні бути впевнені в тому, що вони гідні кращої долі та здобудуть гідну освіту. Професіоналізм вчителя може вирости з внутрішнього запиту на самовираження та усвідомлений вибір професії, а також його щирого прагнення до самовдосконалення. Кар'єра вчителя повинна забезпечувати задоволення потреб у розширенні соціального простору, у подоланні перешкод, що виникають, і досягненні щастя. Саме прагнення щастя і є головною метою вчителя. Вища мета, поставлена перед учителем, є служіння дитині. Шлях до здійснення цієї місії полягає у піднесенні людського духу – служіння йому, як це робить будь-яка релігія. Зрештою, саме педагогічна праця відкриває шлях до просвітління. Але піднесення самого вчителя залежить від готовності суспільства підтримати цей процес.

По-шосте, «форми професійного розвитку педагогів: методичні наради, стандарти для педагогів як форма самооцінки, наставництво та інше» [26, с. 14-15]. Безумовно для покращення ефективності праці вчителя

необхідно, щоб було створено педагогічне наставництво. Це допоможе краще розвивати потенціал педагога. Цілком очевидно, що однією з базових характеристик нового вчителя є вміння опановувати сучасні технології навчання, методики інтенсифікації навчального процесу, творчо застосовувати інновації. В якості прикладу, науковці доводять необхідність впровадження STEM-освіти, підготовки викладачів для її впровадження (STEM-педагогів).

Як відомо, фахівцями STEM-освіту визначено як «низку чи послідовність курсів або програм навчання, яка готує учнів до успішного працевлаштування, до освіти після школи або для того й іншого, вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять. Це напрям в освіті, при якому в навчальних програмах посилюється природничо-науковий компонент та інноваційні технології. Технології використовують навіть у вивченні творчих, мистецьких дисциплін. Важливим також є той момент, що всі дисципліни вивчаються не окремо, а у комплексі» [105, с. 59].

На нашу думку, STEM-освіта:

- працює з «учнем, який вже є»;
- дозволяє людині розпочати спочатку, не жертвуючи її життєвим інтересом;
- це навчання основ наук, яке має сенс навіть для семирічної дитини;
- це процес, що відбувається під час здійснення ними своєї справжньої ролі – ролі провідників ідей STEM у житті.

Адже кожна людина повинна розвиватися не тільки під впливом культури та книг, а й згідно зі своїми, тільки їй відомим, законам. І чим послідовніше розвивається учень, тим більше він просувається до своєї мети – ототожнення себе зі світом як з Істиною, стосовно якої він стає дзеркалом, у якому відбивається світобудова. STEM-освіта за своєю природою – діяльність у такій вищій якості, де людина не просто учень вчителя, а й сама

вчитель. І її головним завданням є розвиток своєї особистості, розуміння того, хто вона є насправді та які її інтереси та устремління – справжні, а які – уявні. Цінності наукового пошуку лежать в основі, а погляди, які він висловлює в інтелектуальному діалозі з учителем, – це його думка про себе як дзеркало світобудови.

Ми солідарні із вченими, що «впровадження STEM-освіти має глибинний характер і включає розв'язання проблем підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про особистісне і професійне зростання, вміє досягти нових педагогічних цілей. Домінантною стає підготовка вчителя, діяльність якого не обмежується викладанням власного предмета; фахівця, здатного до здійснення міждисциплінарних зв'язків, який усвідомлює значущість професійних знань в контексті соціокультурного простору. Важливим є його вміння організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості дитини, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості» [163].

Продовжуючи вищеозначену логіку, зазначимо, що сучасний вчитель повинен послуговуватися інформаційними технологіями, творчо їх використовувати у навчальному процесі. У контексті реформи української школи, досвіду набутого у процесі реалізації першого етапу проекту «Нова українська школа» значно зростає необхідність отримання майбутніми та діючими вчителями комплексу знань з використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій).

Особливої популярності застосування інформаційно-комунікаційних технологій набуло під час дистанційного навчання. Цей вид освітньої діяльності в Україні з'явився нещодавно, проте на сьогодні дистанційне навчання стає все більш популярним та затребуваним. У Законі «Про освіту» 2017 року чітко прописано форми навчання, серед яких є й дистанційна. Проте пришвидшення введення цієї форми навчання відбулося,

починаючи з 2019 року через стрімке поширення COVID–19 більшість закладів вищої освіти перейшло на дистанційну форму навчання.

Дистанційне навчання в Україні відносно нове явище й досконало не вивчене, проте все більше набирає свої оберти через вимоги часу й обставин в яких ми сьогодні живемо. Дистанційна форма навчання надає більший спектр можливості здобувачам, адже допомагає їм бути більш глобальними, самостійними та мати більшу зацікавленість у вивченні того чи іншого предмета. Дистанційне навчання краще відповідає вимогам сьогоденні, адже здобувач повинен самостійно знаходити потрібний матеріал та його засвоювати, опрацьовувати, що в майбутньому допоможе краще орієнтуватися в інформаційному суспільстві. Проте з приходом нової форми навчання, з'явилася потреба у формуванні відповідної підготовки педагогічних кадрів.

Так, В. Андрієвська сформулювала низку завдань до відповідної підготовки майбутнього вчителя початкової школи з використання ІКТ: «1) сформувати в майбутніх учителів мотивацію та ціннісне ставлення до використання ІКТ в освітньому процесі, зокрема як інструменту формування якісно нових умінь підрастаючого покоління – метапредметних ІКТ-умінь; 2) сформувати особистісні якості студента, які забезпечать його самостійність та наполегливість в оволодінні новітніми засобами ІКТ і продуктивними напрямками їх використання; 3) сформувати необхідний комплекс знань, умінь та навичок, необхідних для реалізації інноваційних напрямів використання ІКТ у початковій школі; 4) сформувати здатність об'єктивно оцінювати рівень власної підготовки до використання ІКТ, уміння визначати способи власного професійного вдосконалення» [2, с. 73-74].

Так для сучасного педагога з'явилася велика кількість нових термінів та операцій, якими потрібно було навчитися оперувати за невеликий відлік часу.

Отож в лексику сучасного вчителя можна віднести такі поняття:

- на позначення збірних понять: «дистанційне навчання», «діджиталізація», «технології навчання», «інформаційно–комп'ютерні технології», «платформа», «комп'ютерні навички» та ін.;
- на позначення виду заняття : «онлайн–лекція», «онлайн–конференція», «онлайн–зустріч» та ін.;
- на позначення засобів зв'язку: «Інтернет», «роутер», «модем», «комп'ютер», «ноутбук», «цифровий засіб комунікації», «смартфон» та ін.;
- на позначення засобів організації роботи: «сайт», «мишка», «онлайн–посібник», «документ Word», «презентація»;
- на позначення платформ та інформаційно–комунікаційних технологій навчання: «Zoom», «Google meet», «Google Classroom», «Skype», «Google meet», «месенджер», «Viber», «Telegram» та інші.

Всі ці терміни є новими для освіти та потребують додаткового роз'яснення, проте сучасний вчитель повинен вміти оперувати ними й створювати різні онлайн-платформи для дієвішого навчання.

В умовах пандемії, спричиненої COVID-19, маємо ту реальність, за якої більшість навчання відбувається в дистанційній формі. Таким чином учителі, учні та батьки опинилися в нових реаліях, де важливо володіти інформатизаційними компетентностями. Саме тому для сучасного вчителя важливим є така якість як здатність гнучко та швидко реагувати на запити суспільства, вміти адаптуватися до різних викликів.

Також слід зауважити, що дистанційне навчання також має ряд проблем у вітчизняному просторі застосування, і ці проблеми можуть негативно вплинути на якість та доступність знань для кожного здобувача. Проте, якщо зважити всі позитиви та негативи все таки переважають позитивні аргументи, проте на негативні аргументи не потрібно закривати очі, а потрібно докладати зусиль, щоб в найближчому майбутньому ці

проблеми зникли. Адже майбутнє світу за цифровізацією. Особливо гостро постала потреба переходу закладів освіти на дистанційне навчання в 2019 році, коли світ зачепила пандемія коронавірусу. З розвитком дистанційної освіти й стрімким її впровадженням розширилося коло повноважень вчителя. Який повинен вести онлайн-уроки, знаходити нові способи перевірки знань учнів з певного матеріалу.

Слід також зауважити, що дистанційна освіта – це форма навчання, яка розрахована та віддалену взаємодію учасників освітнього процесу. Таким чином кожен із учасників освітнього процесу має усвідомлено підходити до змісту й форми проведення свого навчання, повинен мати високу самоорганізацію. Дистанційне навчання більше спрямоване на самоосвіту та саморозвиток, і було б хорошим поєднанням із очною формою проведення занять.

Вочевидь, якісно підготовлений вчитель первинної ланки середньої школи фактично закладає фундамент подальшого успіху реалізації концепції «Нова українська школа». Його професійні вміння, навички та знання потребують трансформації у зв'язку з новими завданнями реформування вітчизняної освіти.

Дистанційну освіту можна також віднести до нових технологій навчання, адже здобувач може за допомогою ІТ-технологій займатися самовивченням тих чи інших предметів. Дистанційна освіта дозволяє економити час всіх, хто долучений до освітнього процесу. Також дистанційна форма освіти породила масштабні зміни в освітньому процесі, адже й викладачі, й здобувачі набувають нового досвіду під час використання дистанційних технологій навчання. Поширеними платформами дистанційного навчання стали: Zoom, Moodle, Google meet, Google Classroom, Skype та інші. Також активніше стали використовуватися передбачені для спілкування застосунки, такі як: Viber, Telegram, WhatsApp та інші. Працівниками освіти було створено ряд онлайн-уроків, курсів, тренінгів для здобувачів освіти.

Як зазначають дослідники, «від педагога, який працює в системі оновленої освіти, вимагається глибоке знання змістовних аспектів, нових наукових концепцій, матеріалу, що викладається, а також високий рівень педагогічної майстерності. Саме педагогічна майстерність є надзвичайно важливим чинником, який впливає на формування належного рівня загальної культури суспільства, а отже, і особистості. Послідовне впровадження філософського принципу антропологізму в педагогічний аналіз особистісно-професійного розвитку вчителя в умовах реалізації Концепції “Нова українська школа” виявляється в пріоритетному розгляді індивідуальної життєдіяльності дитини, внутрішніх умов її розвитку, фокусуванні уваги на її потребах, відмові від функціоналізму в оцінці її діяльності. У процесі особистісно-професійного розвитку вчителя принцип антропологізму дає змогу обрати напрям – концентрація на врахуванні особистісних потреб учнів. Таким може бути особливий тип завдань, які треба виконувати в межах антропологічної парадигми: виявити й проаналізувати механізми перетворення людиною природних і соціальних передумов, культурних і духовних умов на засоби свого розвитку й саморозвитку» [4, с. 211-212].

Один з напрямів кращого індивідуального навчання учня є дистанційне навчання. В Україні це відносно нове явище й досконало не вивчене, проте воно все більше набирає свої оберти через вимоги часу й обставин в яких ми сьогодні живемо. Дистанційна форма навчання надає більший спектр можливості здобувачам, адже допомагає їм бути більш глобальними, самостійними та мати більшу зацікавленість у вивченні того чи іншого предмета. Дистанційне навчання краще відповідає вимогам сьогодення, адже здобувач повинен самостійно знаходити потрібний матеріал та його засвоювати, опрацьовувати, що в майбутньому допоможе краще орієнтуватися в інформаційному суспільстві.

Дистанційне навчання пришвидшує глобалізаційні процеси й корелює до того, що світові мови будуть схожі одна до іншої через активне вживання

схожої лексики. З розвитком науки та техніки постала проблема осучаснення навчального процесу. Таким чином, невід'ємною складовою для налагодженого освітнього процесу мають бути застосування інтерактивних методів навчання як учнів

Загалом, у процесі реалізації Концепції «Нова українська школа» І. Аносов та М. Станішевська, виокремлюють чотири основні напрями особистісно-професійного розвитку вчителя: змістовний, динамічний, інституційний, технологічний. «Складником змістовного напрямку є філософсько-педагогічне наповнення діяльності; динамічного – поле професійного розвитку через ідентифікацію до творчої самореалізації; інституційного – організація позитивного гуманного середовища; технологічного – адекватні форми, методи і засоби професійного розвитку особистості вчителя, засновані на співпраці» [3, с. 20].

Узагальнюючи основні вимоги до нового вчителя сучасної вітчизняної освіти, зауважимо, що його професійна компетентність є необхідною умовою підвищення ефективності процесу навчання, успішної розбудови «Нової української школи».

З точки зору О. Усової, професійно компетентним педагогом є суб'єкт який:

«1) успішно вирішує завдання навчання і виховання, готує для суспільства потрібний «соціальний продукт» – випускника з бажаними психологічними якостями (об'єктивні критерії);

2) особисто прихильний до професії, вмотивований до праці, задоволений професією (суб'єктивні критерії);

3) досягає бажаних суспільством результатів у розвитку особистості учнів (результативні критерії);

4) засвоює норми, еталони професії, досягає майстерності у ній (нормативні критерії);

5) прагне індивідуалізувати свою працю, а також усвідомлено розвиває індивідуальність професійними засобами (індивідуально-варіативні критерії);

6) досягає вже сьогодні необхідного рівня професійних якостей, знань і вмінь (критерії наявного рівня);

7) разом з тим має і усвідомлює перспективу, зону свого найближчого професійного розвитку, роблячи все для її реалізації (прогностичні критерії);

8) відкритий для постійного професійного навчання, накопичення досвіду (критерії професійної навченості);

9) збагачує професійний досвід професії за рахунок особистого творчого внеску (критерії творчості);

10) соціально активний у суспільстві, шукає резерви вирішення проблем всередині професії, не боїться потрапити в умови конкурентоздатності освітніх послуг (критерії соціальної активності);

11) відданий педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах честь і гідність, професійну етику (критерії професійної прихильності);

12) готовий до якісної і кількісної оцінки своєї роботи, вміє самостійно це робити, готовий до диференційованої оцінки своєї роботи у балах, категоріях, спокійно ставиться до участі у професійних іспитах, тестах (якісні і кількісні критерії)» [140, с. 98-99].

На сьогодні, роль самого вчителя-педагога вже змінилася, адже він не є єдиним джерелом знань та вмінь, які він має передати. Натомість він став ментором, натхненником, модератором і покликаний допомагати здобувачам навчитися орієнтуватися у великій кількості інформації. Теперішня реформа Нової української школи покликана, щоб розвивати в учнів креативне мислення, виховувати не колективне мислення, а індивідуальне, особистісне. Натомість у вищій школі започатковано студентоцентризм, тобто, що в загальних середніх закладах освіти, що у

зкладах вищої освіти на сьогодні практикують суб'єкт-суб'єкті відносини, тобто дружні, партнерські.

Такі підходи зумовлені масштабним розвитком технологій, що у свою чергу ведуть до розвитку світової науки в цілому. Адже багато професій зникає, там де залучені люди, натомість з'являється штучний інтелект, який врази розумніший за людину. Тому дистанційна освіта – це прояв прогресу. Не в такому вже далекому майбутньому нас чекає те, що заклади освіти скоротяться, залишаться лише конкурентноспроможні, а це ті які орієнтуються на майбутнє, мають хорошу базу. Такі заклади, які розуміють виклики сьогодення, що основна ставка поставлена на розвиток сучасних технологій, пов'язаних зі створенням доповненої реальності, розвитком віртуального світу.

Перевага дистанційного навчання наразі полягає в тому, що освітній процес не зупинився через пандемію, а педагоги різними способами намагаються донести до здобувачів необхідні знання, вміння, навички, хоч і в видозмінений спосіб, проте звичний для більшої кількості населення планети – через гаджет. Адже людина сучасного світу не розлучається із смартфоном. Територіальна незалежність від тих подій, які оточують учня, тобто учень, будучи вдома може одночасно відвідувати урок, потім перемикатися на іншу інтерактивну платформу, також може відвідувати музеї, вистави. Це все можливо за наявності гаджета та інтернету, а учень економить безліч часу для навчання.

Важливо відзначити, що сучасний учень повинен бути не прив'язаний лише до знань, які надає заклад освіти, а й розвиватися додатково завдяки позашкільним заходам та комплексам. Сучасний учень повинен бути сконцентрований на змінах, що побутують у світі, а також отримувати належну підтримку від батьків, які мають бути активними й долучатися до розвитку своєї дитини. Для цього повинні водити дитину на різні цікаві заходи та івенти, розкривати їй більший спектр можливостей, надавати

врешті власним прикладом як можна заробляти, для чого необхідні знання з певної професії.

Покоління змінюються й сучасні діти здатні до більш стрімкого розвитку, ніж вже попереднє покоління. Технології розвивають дітей, тому обов'язковим для сучасного учня є вміння користуватися цифровими засобами: смартфони, ноутбуки, планшети та інші прилади. Ці всі речі необхідні для того, щоб дитина пізнавала світ й те, що її чекає в майбутньому. Вчені з'ясували, що діти, які росли зі смартфоном в руках мають краще орієнтування в просторі. Це показано на тому, що вони здатні швидше реагувати на будь-які зміни, ніж ті діти, яким було заборонено користуватися смартфонами.

Безумовно в усьому є плюси й мінуси, потрібно мати міру в усьому й найкраще чергувати ігри віртуальні з реальними. Таким чином дитина не буде обмежена у чомусь одному, а залюбки буде виконувати всі завдання, які передбачатиме гра. Батьки та вчителі мають підтримувати дитину, надаючи їй умови для саморозвитку. Таким чином дистанційна освіта спрямована на самоосвіту та усвідомлення того, що вчитися потрібно не для оцінки, а для розвитку власних компетентностей, які допоможуть здобувачеві у майбутньому під час самореалізації в тій, чи іншій сфері.

Для вчителів з'явилися цікаві вебінари, різні онлайн-тренінги, платформи, де вони можуть не лише підвищити кваліфікацію, а й ділитися досвідом з колегами щодо методів проведення уроків. Сучасний вчитель повинен виконувати функцію, не лише навчити нового, а й бути тренером, мотиватором (коучером) та модератором для учнів під час освітнього процесу. Тобто роль вчителя на сьогодні дещо видозмінилася, що позитивно впливає на розвиток освіти в Україні.

Проте існують побоювання, що діти цифрової епохи стануть жертвами віртуального світу, й перестануть реагувати на будь-які зміни поза смартфоном. У такому випадку слід розуміти, що надмірне зловживання будь чим може призвести до негативних наслідків, це слід розуміти батькам

учнів, які повинні роз'яснювати дитині про переваги й недоліки надмірного використання гаджета. Зрештою, світ чекають глобальні зміни у зв'язку із цифровізацією. Тому потрібно розуміти всі виклики майбутнього. Є дослідження в яких йдеться, що багато професій, які на сьогодні є популярними зникнуть, а їм на зміну придуть інші, які пов'язані з комп'ютерною графікою та іншими програмними технологіями.

Тому сучасна дитина має вміти користуватися всіма засобами нових технологій, адже в кінцевому рахунку нові професії будуть мати такий характер, що сучасна людина може й не збагнути всієї суті тієї професії. Єдине, на що можна опиратися з впевненістю, так це на розвитку свідомості людини, яка розуміє що й для чого їй потрібне. Дитина в шкільному молодшому й шкільному старшому віці дуже вразлива й тільки розпочинає формувати свою особистість. Завдання вчителя полягає в тому, щоб бути цікавим для дітей, зуміти знаходити підходи, вміти орієнтуватися в сучасних трендах молоді. Адже сучасні діти більше цікавляться віртуальним світом, а ніж реальним. І для них є вразливим, коли їх не розуміють, їхніх переживань, настроїв, прагнень, які пов'язані з віртуальним світом. Також за реформою Нової української школи, батьки мають бути надійними партнерами вчителям у вихованні та навчанні своїх дітей.

Проте на практиці ми спостерігаємо дещо інші приклади, коли батьки самі не усвідомлюють, що їхня дитина вивчає і що її цікавить, адже займаючись своїми справами, часто залишають дитину на одинці із гаджетом, не бажаючи розуміти її інтересів та бажань. Таке виховання призведе до того, що дитина може або ж сама зорієнтуватися. Що їй можна робити, що їй корисне, або навпаки ще більше наражати себе на небезпеку, знайомлячись із невідомими людьми, відвідуючи заборонені сайти. Тому при дистанційному навчанні важливим є й батьківський фактор, адже батьки мають забезпечити дитину всім необхідним для навчання, а також направляти її до постановки певних цілей та досягнень їх.

Отже, дистанційне навчання стало сучасним форматом загальної середньої освіти. На початку пандемії – це був вагомий виклик для всіх учасників освітнього процесу, проте завдяки різноманітним тренінгам, курсам, онлайн-урокам освітній процес не зупинився, а продовжується. Вчителі застосовують під час дистанційного уроку різні методи навчання спрямовані на вдосконалення вмінь, знань та навичок учнів, проте батьки мають бути належними партнерами як вчителям, так і дітям під час освітнього процесу, щоб досягти максимального результату в навчанні дітей. При цьому роль вчителя теж змінилася. Він тепер виступає не як носієм знань, а як мотиватором та модератором навчального процесу. Завдання вчителя покликані розвивати в учнів індивідуальність та особистісні навички та таланти. Показати учням на своєму прикладі, як важливо навчатися впродовж життя. Адже пандемія привнесла зовсім нові умови для освітнього процесу, пришвидшивши розвиток освіти. З'явилися ряд онлайн-платформ, інтерактивних панелей, в яких можна навчатися нових різних методів викладання та навчання. Тому роль сучасного вчителя змінилася, тепер він не лише носій знань, а той хто є моральним взірцем для учнів. Вчитель повинен зацікавити учнів до вивчення предмету й мотивувати їх до пізнання нового через нові інтерактивні методи навчання. Сучасний вчитель повинен вміти корелювати й управляти потоком інформації, яка змінюється за лічені секунди й навчати цього своїх учнів. Також завдання вчителя визначається у підготовці не просто виконавців, а майбутніх лідерів.

3.2. Поєднання зарубіжного досвіду та національних традицій в підготовці педагогічних кадрів

Реформуючи національну систему освіти, готуючи відповідні кадри, Україна орієнтується на зарубіжний досвід (Фінляндія, Швеція тощо).

Можна стверджувати, що низка європейських країн у свій час пройшли той шлях, який зараз долає Україна – децентралізація освіти, демократизація та індивідуалізація навчального процесу, корекція меж державного втручання у розвиток освітнього простору, посилення вимог до якості освіти тощо.

Зокрема, 90-ті роки ХХ ст. увійшли в історію педагогічної освіти Фінляндії як етап зміни векторів розвитку освітньої політики, який можна виразити поняттями «досягнення досконалості» [164, р. 12-14]. Реформування освіти в Україні передбачає ряд змін в цій системі, а саме для того, щоб реформи вдало пройшли й було створено належну підготовку до нововведень необхідно залучатися досвідом міжнародних партнерів. На сьогодні, однією з найбільш розвинених в світі вважають фінську систему освіти. У Фінляндії існує ряд програм навчання для дошкільної, середньої та вищої освіти, які принципово відрізняються інноваційністю, демократизмом і увагою до гідності дитини.

Стосовно дошкільної освіти, то слід зупинитися на тому, що у великих містах Фінляндії, де населення перевищує певну кількість й існує брак закладів дошкільної освіти, держава виплачує субвенцію батькам, діти яких не можуть потрапити до закладів через їх переповненість. Тобто держава компенсує матеріально батькам, у розмірі зарплати одного з членів сім'ї, щоб хтось працював, а хтось мав змогу бути з дитиною вдома.

В Україні же така практика не застосовується, натомість у великих містах, де дійсно не вистачає місць для дошкільнят існують черги на постановку дитини до садка. Часто черги є досить великими і ніхто не має точної гарантії коли потрапить до закладу його дитина. Натомість у нас можна обрати між приватним і державним закладом дошкільної освіти, проте різниця у вартості колосальна, а тому не всі батьки мають доступ до такого вибору.

Тому в Україні дошкільна освіта потребує реформування, яке б передбачало надання освітніх послуг у рівних можливостях для кожного.

Також слід відзначити, що в Україні з початку незалежності вирізняється стрімке зниження кількості дошкільних закладів. Проте на сьогодні прийнято рішення про те, що заклади дошкільної освіти не повинні закриватися допоки туди ходить мінімальна кількість дітей. Так в сучасних ОТГ ми спостерігаємо, що в кожному населеному пункті заклади дошкільної освіти збереглися, хоч їхнє фінансування та утримання перейшло на місцеву громаду. Це може бути пояснено тим, що кожен з дітей має право на безкоштовну й доступну дошкільну освіту. Також активно розробляються робочі програми для дошкільників та їх впровадження. Зрозуміло, що існує різниця між закладами дошкільної освіти малих сіл та містечок із закладами в містах, де більше різних видів діяльності для дітей й доступно більше різних атракцій, що стимулюють до розвитку малюків.

Щодо початкової ланки освіти, то у Фінляндії і в Україні, то фінські діти йдуть до школи у віці 7 років, а українські у віці 6 років. У Фінляндії основна освітня програма навчання складає 9 років, при цьому все обладнання безкоштовне й освіта також. Потім після закінчення базових 9 років, учні вже обирають між вступом у професійно-технічне училище чи гімназію. Також після закінчення 9 років навчання молода людина може піти працювати на виробництво. Також у Фінляндії достатньо розвиненою вважається дуальна освіта, тоді як в Україні цей рівень освіти ще поки що не досяг розвитку, оскільки відсутня необхідна кількість підприємств, які б заохочували молодих людей до праці. Наразі Україна потерпає від браку робочих місць, а тому більшість населення заробляють кошти за кордоном, відправляючись у пошуках роботи, або й постійного місця проживання.

Фінляндія навпаки ж зацікавлена в тому, щоб всі громадяни залишалися працювати в країні, для цього створюються необхідні умови для рівневого життя й діяльності молодих людей.

У нас можна обирати між приватним та державним закладом, й започатковану основну 12 річну програму навчання. Проте після 9 років навчання можна отримати свідоцтво про закінчення базової загальної

середньої освіти й вступити далі в професійно-технічний заклад освіти або ж коледж чи ліцей.

Натомість в Україні учні, які закінчили 12 років навчання мають отримати атестат про здобуття повної загальної середньої освіти й при бажанні подальшого вступу до ЗВО скласти підсумкову атестацію та ЗНО (зовнішнього незалежного оцінювання). Зрозуміло, що в такому випадку основний акцент під час навчання в старших класах поставлено не на здобуття знань, а на підготовку до ЗНО, результати якого допомагають учневі в подальшому вступити до ЗВО.

У Фінляндії по закінченні школи, кожен з учнів обирає заклад вищої освіти, який йому подобається й кожен із закладів сам створює комплекс вступних іспитів, тобто загального для всіх ЗНО не має.

Щодо закладів ЗВО, то у Фінляндії всі заклади поділено на університети та політехнічні інститути. Перші передбачають розвиток більш академічного знання та теоретичного, натомість другі вже сконцентровані на здійсненні певних винаходів та їх використання й впровадження на практиці. Вища освіта у Фінляндії та Україні є частково безкоштовною.

Також слід відзначити, що і у Фінляндію, і в Україну приїжджають іноземні громадяни для здобуття освіти. Тоді як і в Україні існує проблема якою мовою викладати іноземним студентам, у Фінляндії заохочується фінська, й тим студентам, які вивчили фінську мову освітні послуги надаються безкоштовно. Таким чином держава сприяє популяризації своєї мови й культури, а також заохочує іноземних студентів до того, щоб вони залишалися після навчання працювати у Фінляндії.

В Україні задля налагодженого розвитку освіти на всіх рівнях необхідно комплексно запровадити реформи й створити наглядову раду, яка б проводила щорічний моніторинг щодо дотримання всіх процедур розвитку освітніх ланок. Сюди повинен входити моніторинг фінансування закладів, рівень надання освітніх послуг, наявність необхідних матеріалів й обладнання для створення комфортних умов навчання учнів. Також

потрібно надати більшу автономію закладам загальної середньої освіти. Це дозволить вільно розпоряджатися коштами на місцях й витратити їх закладам на необхідні речі.

Більшість українських абітурієнтів у пріоритет ставлять навчання за кордоном, при цьому намагаючись хоч якимось чином потрапити до західного світу, адже розуміють, що там цінують знання й надають фінансову підтримку молодим талантам. У Фінляндії створена така державна політика, що абітурієнти не задумуються над тим, щоб масово залишати свою країну. Так, у зв'язку із глобалізацією і їхні студенти навчаються за кордоном, але потім повертаються, щоб жити й працювати у своїй країні, удосконалюючи її.

Ще один бар'єр, який існує між нашою системою освіти і фінською - це надання освітніх послуг інклюзивним громадянам. У Фінляндії інклюзивні люди не почувають себе відчуженими й не потрібними, а є повноцінними громадянами своєї країни [161, р. 40-41]. Натомість як у нас ця проблема почала вирішуватися лише з прийняттям нового Закону України "Про освіту" з 2017 року. Нерівність до отримання освітніх послуг – це ще одна проблема, яку потрібно вирішувати у процесі реформування освітньої системи України.

У Фінляндії є такі елементи педагогічної освіти майбутніх менторів: «теоретичний зміст навчання, контрольована педагогічна практика, навчання для набуття дослідницької компетентності, додаткове навчання. Результати по кредитах були наступними: 1) основними елементами курікулуму є теоретичний зміст навчання (варіювання від 25 до 40 ECTS кредитів); 2) контрольована педагогічна практика (варіювання від 12 до 25 ECTS кредитів); 3) дослідницька готовність (варіювання від 3 до 12 ECTS кредитів); 4) додаткове навчання у всіх випадках, менш ніж 10 ECTS кредитів» [64, с. 114].

Під час підготовки педагогічних кадрів у Фінляндії значна увага приділяється практиці як основному засобу перевірки теоретичних знань.

«Предметна шкільна практика (Field School Practice) і остання викладацька практика (Teaching Practice) є кінцевими періодами практичного навчання, іноді, їх можуть об'єднувати. Студенти розширюють свої вміння щодо викладання як професії і вдосконалювати різні способи роботи в якості вчителя» [162].

Метою практики для студентів є пошук своїх методів роботи в якості шкільного вчителя. Вони працюють разом зі своїми вчителями наставниками (Supervising Teachers). «Використання такого способу може стати більш широким та звичайним явищем в найближчому майбутньому. Протягом 'фінальної' педагогічної практики, очікується, що студенти зможуть використовувати не тільки здобуті знання та вміння, а й науково-дослідні навички мислення» [65, с. 24].

Аналізуючи шведську модель підготовки педагогічних кадрів варто звернути увагу на її глибокі історичні корені та традиції, які плекаються і в наші дні. Так, «суттєвий вплив на розвиток шведської системи освіти, зокрема й педагогічної, мав суспільно-освітній рух, що відбувався в Данії під керівництвом єпископа Грунтвіга. За його сприяння у Швеції з 1867 року не лише відкриваються перші Вищі народні школи, але й переосмислюється сутність професійної діяльності вчителя. Увага освітніх та суспільних діячів акцентувалася на тому, що навчальний процес має бути захоплюючим, зрозумілим і простим. Мета навчання – зігріти серце, підняти розум, правильно розвинути уяву, виховати характер, відтак – сприяти зрілості молодих людей, зробити їх прогресивними громадянами. Провідну мету вчительської праці визначили наступні ідеї» [66, с. 171-172]:

«1) виховувати в молодих людей стійку християнську віру й несхитний патріотизм, заснований на міцних знаннях про історію Швеції, права й обов'язки шведського народу;

2) забезпечити молодь такими знаннями про закони і закономірності природи та буття, щоб це могло збагатити й звеличити людську душу;

3) виховувати громадянськість, повагу до закону й чесної діяльності кожного громадянина у своїй справі заради власного та суспільного добробуту» [66, с. 171-172].

На сьогоднішній день, «у Швеції педагогічну освіту реалізують у 26 університетах і університетських коледжах. Принципова відмінність педагогічних програм цих навчальних закладів полягає в тому, що коледжі на відміну від університетів не ставлять собі за мету підготовку педагогів-дослідників і вчених. Незважаючи на зусилля держави підвищити статус вчителя, зробити педагогічну освіту більш гнучкою, кількість абітурієнтів, які вступають на педагогічні програми в Швеції, за останні роки скоротилась, і в даний час в середньому на одне місце претендує один абітурієнт. Проблеми реформування педагогічної освіти в Швеції також знаходяться в фокусі підвищеної уваги уряду і суспільства в цілому. У квітні 2010 року шведський парламент прийняв закон, відповідно до якого ступінь бакалавра або магістра освіти присуджується в одній з чотирьох професійних кваліфікацій: дошкільна освіта, початкова шкільна освіта, навчальна дисципліна і професійна освіта» [128, с. 319].

У цілому, згідно з Актом про вищу освіту Швеції, підготовка вчителя базується на науковій основі, пов'язана із дослідницькою роботою, спрямована на розвиток професіоналізму майбутніх вчителів. «Згідно із Декретом про вищу освіту Швеції, щоб отримати кваліфікацію вчителя, студент має здобути освітній ступінь в університеті чи університетському коледжі. Ступінь бакалавра або магістра освіти можна отримати після завершення курсу навчання, здобувши 120, 140, 160, 180, 200 або 220 кредитних одиниць (1 тиждень навчання є еквівалентом 1 кредитної одиниці, навчальний рік дорівнюється приблизно 40 кредитним одиницям). Програма підготовки вміщає три інтегровані освітні сфери, які пов'язують теорію освіти, дидактику, дисциплінарні компетентності й практику» [57, с. 122].

Головні вимоги до отримання кваліфікації вчителя залежать від типу навчального закладу, в якому майбутній вчитель має намір працювати. «Кваліфікація вчителя дошкільних навчальних закладів, а також вчителя рідної мови вимагає здобуття студентами щонайменше 140 кредитних одиниць; вчителя початкових класів – 160 кредитних одиниць. Майбутні вчителі середньої школи та старших класів середньої школи мають здобути 180 кредитних одиниць, включно з вивченням одного чи двох предметів, які вони мають намір викладати. Для здобуття кваліфікації вчителя професійно-орієнтованих програм у старших класах середньої школи, потрібно здобути 120 кредитних одиниць. Для цієї кваліфікації треба отримати значний професійний досвід. Для кваліфікації вчителя шведської мови в середній школі потрібно щонайменше 60 кредитних одиниць, а для викладання у старших класах середньої школи – 80. Щонайменше 10 кредитних одиниць відносяться до педагогічної практики. Для отримання університетського ступеню в галузі освіти студент має виконати незалежний проект (дипломну роботу), який оцінюється в 10 кредитних одиниць, і є складовою професійно-орієнтованої програми підготовки» [58, с. 116].

З нашої точки зору, також цікавим є досвід підготовки педагогічних кадрів у Франції. Зауважимо, що французька система педагогічної освіти пройшла декілька етапів реформування. «У 2013 р. в результаті проведеної реорганізації Університетські інститути для підготовки вчителів (IUFM) були замінені на Вищі школи з підготовки педагогічних кадрів (фр. ESPE – Les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation). Навчання майбутніх учителів подовжилося, як мінімум, на рік, істотно розширився і збагатився зміст освіти. Було збільшено години на проходження практики в школах і вдосконалено умови для проведення науково-дослідницької роботи. Нові вищі школи здійснюють підготовку вчителів початкової та середньої ланки, викладачів вузів, наукових працівників і представників практично всіх професій, так чи інакше пов'язаних з освітою, тоді як існуючі раніше університетські інститути для підготовки вчителів готували тільки

працівників для дошкільних установ, початкової і середньої школи. За новим законом Вищі школи з підготовки педагогічних кадрів (ESPE) є структурними підрозділами Державних установ наукового, культурного і професійного характеру. Всі французькі університети (їх у Франції 85) і Великі школи (фр. Grand Ecole) віднесені до Державних установ наукового, культурного і професійного характеру. Ці установи є автономними і мають «розширені обов'язки і свободи» відповідно до Закону «Про свободу і обов'язки університетів» від 22 липня 2013 р.. Хоча Вищі школи з підготовки педагогічних кадрів (ESPE) інтегровані в університети, вони мають свій власний режим управління (шкільну Раду на чолі з директором). Директор Вищої школи призначається строком на п'ять років спільним наказом міністрів вищої та національної освіти за пропозицією Ради школи. Відтепер у Франції можна стати вчителем тільки після п'яти років навчання, отримавши диплом Майстр 2 (M2) в галузі навчання, освіти та професійної підготовки (Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation)» [59, с. 28-29].

Досліджуючи досвід підготовки викладачів у Франції, варто підкреслити, що «у цій багатонаціональній країні значна увага приділяється мультикультурній освіті педагогів. Зокрема, з цією метою запроваджена навчальна дисципліна 'Філософія та історія освіти', яка надає змогу майбутнім вчителям висловлювати власні думки з таких тем: «інституція освіти, відповідальність в освіті; а у розділі цього модуля під назвою 'Політична філософія' студенти обговорюють поняття школи як суспільної та соціальної інституції; суспільної освіти, громадянства, виховання громадянина; національної освіти; демократизації освіти. У розділі 'Філософія знання' розглядаються поняття культури і культур; історія навчальних дисциплін з урахуванням мультикультурного аспекту. Третій розділ «Філософія моралі» зачіпає поняття дитинства, меншин, прав дитини; влади і відповідальності; професійної етики педагога» [56, с. 53-54].

Загалом можна стверджувати, що у навчальних планах підготовки педагогів у країнах проаналізованих вище, блок гуманітарних дисциплін, які формують як фахівця, так і громадянина, є одним з провідних. Система навчання педагогічних кадрів у цих державах органічно поєднує провідну роль держави з різноманітними варіантами децентралізації та автономії навчальних закладів.

У свою чергу, для вітчизняного сьогодення актуальним завданням є **поєднання національних традицій та світового досвіду**. У цьому процесі необхідний органічний синтез українських традицій підготовки педагогічних кадрів з кращими закордонними зразками. Відповідно недопустимою є практика сліпого копіювання зарубіжних освітніх технологій, підходів до управління даною сферою без урахування національної специфіки.

Так, у закордонних навчальних закладах (зокрема, у західноєвропейських та американських) значна увага приділяється практичним навичкам майбутніх педагогів. В той же час, традиційно сильною стороною нашої системи педагогічної освіти є ґрунтовна теоретична підготовка.

Для прикладу коротко розглянемо особливості підготовки соціальних педагогів у Великобританії та Німеччині у порівнянні з Україною. На переконання Л. Романовської, «значним здобутком британської системи підготовки соціальних працівників є професійна практична підготовка, ефективність якої забезпечується чіткою координацією діяльності університетів і соціальних закладів, інтеграцією теорії та практики, різноманітністю моделей практичної підготовки, методичними розробками. Професійна підготовка орієнтована як на професійний, так і на особистісний розвиток спеціаліста, який повинен мати значний обсяг знань, умінь та навичок у поєднанні з відповідними особистісними якостями і здатністю до творчого, нестандартного вирішення проблем клієнта. Порівнюючи програми підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах

Великобританії та України, ми можемо бачити, що при великій кількості спільних дисциплін у британських навчальних закладах значно більше часу (у півтора-два рази) приділяють практиці студентів. Важлива роль у процесі практичної підготовки майбутніх соціальних працівників у Великій Британії, на відміну від України, належить педагогу-наставнику. Від його професійної компетентності залежать як успіх практики в цілому, так і ступінь задоволеності практикою студентів. Тому підбір, навчання й утримання в штаті кваліфікованих педагогів-наставників – важливе завдання, яке перебуває в центрі уваги всіх закладів соціальної роботи Великобританії, що орієнтуються на високі стандарти професійної підготовки» [114].

У Німеччині значна увага приділяється практичній складовій навчання, на яку відводиться від 30 до 50 % всього навчального часу. Доброю німецькою традицією є те, що абітурієнт повинен мати певний життєвий і професійний досвід роботи у соціальній сфері. Тому «середній вік німецького студента при вступі у ВНЗ – 27 років, 83 % з них мають досвід професійної діяльності, в тому числі 11 % – у сфері соціальної роботи» [109, с. 156-158].

За вищенаведеними параметрами українська освітня модель підготовки соціальних педагогів відрізняється від західної. На думку В. Робака, «у нас поки що домінує жорстка регламентація навчання з акцентом на теоретичну підготовку, запізніла реакція освітньої системи на процеси, що відбуваються у реальному житті. Незвичним для українських реалій є також практикуючі фахівці найвищої кваліфікації (доктори наук), що має місце, наприклад, у США ... врахування цих тенденцій було б корисним у процесі вдосконалення системи підготовки соціальних працівників в Україні» [112, с. 209].

З нашої точки зору, цілком логічним є запровадження додаткових годин для проходження практики українськими студентами-педагогами, урізноманітнення її форм та змістовного наповнення, відхід від

формального проходження практики з орієнтацією на подальше працевлаштування.

Продовжуючи розгляд особливостей поєднання національних традицій та світового досвіду у підготовці педагогів, зауважимо, що потребує трансформації у вітчизняних педагогічних ЗВО:

- іншомовна підготовка,
- оновлення методик навчання вчителів іноземних мов,
- їх адаптації до потреб “Нової української школи”,
- поширення програм міжнародного обміну студентами та спеціалістами тощо.

У цьому контексті І. Сілютіна вважає, «що позитивний досвід підготовки вчителів іноземних мов у скандинавських країнах може бути використаний в Україні у вигляді таких реформаційних змін:

- 1) надання студентам широких можливостей вибору дисциплін і викладачів;
- 2) посилення уваги до розвитку міжкультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов;
- 3) посилення уваги до розвитку здатності вчителів іноземних мов отримувати фахові знання впродовж усього життя;
- 4) посилення соціально-гуманітарної спрямованості підготовки майбутніх учителів» [127, с. 64].

Досвід західноєвропейських країн свідчить:

- підготовка вчителів іноземних мов значно покращується, якщо активно застосовуються індивідуальна траєкторія навчання студентів;
- розширюються можливості дистанційної освіти якщо залучати іноземних партнерів.

У вітчизняних реаліях дані форми навчання мають місце, але потребують інтенсифікації та кращого матеріально-технічного забезпечення. Як зауважує В. Бобрицька, «професійна підготовка майбутніх учителів

іноземної мови в університетах Великій Британії відбувається за трицикловою системою: бакалаврат, магістратура й аспірантура. На рівні бакалаврату основна увага зосереджена на загальній соціально-гуманітарній підготовці і вивченні фахово-орієнтованих дисциплін. В усіх циклах велику цінність має практична підготовка студентів (їй відведено близько третини навчального часу). В університетах Великої Британії домінують стаціонарна та дистанційна форми навчання. Графік навчальних занять формується з урахуванням індивідуальної навчальної програми підготовки студента. Дистанційне навчання потужно підкріплене системою пакетів навчально-методичних завдань, які скеровують студента в потрібне русло подальшої діяльності. Інтенсивно застосовують активні методи навчання. Такі методи забезпечують моделювання професійних ситуацій, формування вмінь і навичок вирішення задач, розвивають креативне мислення» [12, с. 14-15].

Важливо також поєднувати у вітчизняному освітньому просторі традиційні форми та методи навчання педагогів з інноваційними за прикладом західноєвропейських навчальних закладів.

На думку І. Хрін, з кожним роком виникають та запроваджуються в навчальний процес Великої Британії інноваційні педагогічні технології, які на жаль не набувають значної популярності в Україні, зокрема мова йде про такі:

«1. Використання тьюторства як технології наставництва при вивченні іноземних мов...Тьютор дбає, щоб підтьюторний міг усебічно розкрити самого себе і використати як найповніше свої можливості, надає науково-методичну допомогу студентам у процесі навчання, забезпечення правильного та ефективного використання навчально-методичної літератури.

2. Запровадження технології мовного портфоліо, що несе в собі багатомовність та сприяє підвищенню рівня мотивації до самоаналізу. Використання викладачами технології портфоліо значно вдосконалює самостійну роботу та формує стійку мотивацію майбутніх учителів до

навчання. Ця технологія не лише розвиває внутрішні мотиви до навчання, а й формує потребу до накопичення інформації, її критичного осмислення та самостійного подолання труднощів, які виникають під час вивчення іноземної мови.

3. Поширення технологій контекстно-мовного навчання – імерсійного навчання, технології мовного занурення та прямої технології, в основі яких регулярно, тобто щоденне спілкування іноземною мовою, метою якого є швидке та інтенсивне здобуття мовних навичок.

4. Персоніфікація та індивідуалізація навчання при підготовці майбутніх учителів іноземних мов щодо використання інноваційних методів. Доцільне створення умов для навчання студентів, які мають різні знання, вміння, навички та здібності шляхом організації їх у групи з урахуванням особливостей кожного студента. Основними інноваційними педагогічними технологіями, які варто використовувати, враховуючи індивідуальні особливості студентів та сприяти їх поступовому переходу на позицію самонавчання та самопізнання, є такі: технологія навіювання, технологія асоціативних символів та технологія асоціацій, складання семантичних графів та побудова інтелектуальних мап.

5. Запровадження творчо-діалогічних технологій: діалог-журнали, технології вільного навчання, що сприяє підвищенню рівня управління навчальним процесом у системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов» [148, с. 129-130].

Відповідно, розглянуті вище технології підготовки викладачів іноземних мов можуть бути розповсюджені на інші спеціальності педагогічного спрямування у вітчизняних педагогічних закладах освіти.

В українському суспільстві завжди з повагою ставились до професії вчителя, але за останні роки престиж педагогічної діяльності, на відміну від західних країн, значно знизився. Такий стан справ обумовлений не тільки соціально-економічними причинами, а й зниженням морального та професійного рівнів самих педагогів. Задля вирішення цієї проблеми можна

взяти до уваги досвід Польщі, де до претендента на посаду вчителя висуваються чіткі та різнобічні вимоги [Див: 160, s. 7]. Таким чином, необхідно враховувати не тільки професійні якості претендента на вчительство, але і його моральний та фізичний стан.

З нашої точки зору, в українських навчальних закладах педагогічного спрямування варто посилити вимогливість до формування професійних компетентностей майбутніх викладачів та підвищення кваліфікації діючих педагогів. Щоб здобути наступну кваліфікаційну категорію, вчителю необхідно виконати ці вимоги. Варто зазначити, що основною умовою для надання вчителю наступного ступеня професійного росту є наявність відповідних кваліфікацій. Це означає, що вчитель повинен мати: «вищу педагогічну освіту; стаж педагогічної діяльності, позитивні характеристики, а також схвалення комісії (для контрактного або дипломованого вчителя) або скласти іспит перед комісією (на ступінь штатного вчителя)» [71, с. 130].

Отже, поєднання національних традицій та закордонного досвіду підготовки педагогічних кадрів у сучасних вітчизняних умовах має контроверсійний характер. Рух України до Європи, приєднання до Болонського процесу мали загалом позитивні наслідки для вітчизняної педагогічної освіти – сприяли її поступової перебудови з авторитарної моделі на демократичну, залученню передових технологій навчання, обміну досвідом тощо. В той же час, під впливом зарубіжних стандартів освіти не адаптованих до вітчизняних традицій, вибіркості застосування окремих змістовних блоків навчання почали проявлятися такі негативні тенденції як гіпертрофований прагматизм та технократизм, дегуманізація та дегуманітаризація освітнього простору України.

Висновки до третього розділу

У підсумку зазначимо, що необхідність підготовки педагогічних кадрів в умовах децентралізації та реалізація концепції «Нова українська школа» потребують нової філософії управління освітнім простором країни. Зокрема, згідно моделі «Нова українська школа» параметри освітнього процесу мають поєднувати стандарти розроблені МОН та переваги децентралізації навчальних закладів, що надасть більше можливостей для творчості педагогічним колективам та сприятиме урахуванню регіональної специфіки розвитку освіти.

Відповідно, реалії XXI сторіччя, реформування вітчизняної системи освіти та реалізація проекту «Нова українська школа» поставили на порядок денний проблему підготовки нового вчителя.

Реформуючи українську систему освіти, ми орієнтуємось на зарубіжний досвід, шукаючи відповіді на складні запитання та вирішуючи нові завдання. Такий шлях є цілком виправданим, оскільки низка європейських країн у свій час успішно здійснили ті реформи, які зараз намагається провести Україна, а саме децентралізацію освіти, демократизацію та індивідуалізацію навчального процесу, корекцію меж державного втручання у розвиток освітнього простору, посилення вимог до якості освіти, впровадження інноваційних технологій навчання тощо.

Разом з тим, поєднання національних традицій та світового досвіду в Україні має неоднозначний, але загалом позитивний характер. Так, у західноєвропейських та американських педагогічних навчальних закладах (досвід яких ми беремо за приклад), значна увага приділяється практичним навичкам майбутніх педагогів. Таким чином, традиційно сильну сторону вітчизняної системи педагогічної освіти, а саме ґрунтовну теоретичну підготовку варто посилити професійно-практичною складовою, яка в наших умовах потребує корекції щодо потреб суспільства. Досвід західних країн також засвідчив, що підготовка вчителів значно покращується, якщо

активно застосовуються індивідуальна траєкторія навчання студентів та розширюються можливості дистанційної освіти. У вітчизняних реаліях дані форми навчання мають місце, але потребують інтенсифікації та кращого матеріально-технічного забезпечення.

ВИСНОВКИ

Враховуючи поставлені у вступній частині дослідницькі завдання, а також підсумовуючи результати проведеного в дисертації концептуально-теоретичного аналізу ключових позицій, що стосуються філософії розвитку української освіти в контексті децентралізації, зробимо низку взаємопов'язаних висновків.

По-перше, проаналізувати загальну соціокультурну динаміку перших десятиліть XXI століття як основного чинника формування нової системи підготовки людини до життя засобами освіти, нами сформульовано ключові орієнтири, до яких має прагнути українська освітня система в своїх намаганнях вписатися в загальний цивілізаційний, культурно-глобалізаційний та інформаційно-технологічний дискурс. На основі філософії постмодернізму (Ж. Дерріда, Ж. Батай, М. Фуко, Ж.-Ф. Ліотар) продемонстровано руйнування бінарних опозицій «центр-периферія» в освіті, яке ставить під сумнів вибудовану людьми владну ієрархію, а також ціннісну систему, яка її супроводжує. Як засвідчує більшість напрацювань вітчизняних та зарубіжних дослідників, сучасна освіта має бути якомога більше вільною, демократичною, неієрархічною, неавторитарною, суб'єкт-суб'єктною, креативно-інноваційною. Але не менш важливими є й практичні прояви ефективності освітнього простору. Саме вони визначають, наскільки адекватно буде підготовлена до нових соціальних і технологічних реалій людина, що навчається. До таких проявів в дисертації обґрунтовано віднесено демократичність, відповідність запитам ринкової економіки, прагматизація, науко- і техніко-центричність, наскрізна інформатизація. І зрештою, в рамках нашого дослідження суттєвої уваги надано організаційно-адміністративному забезпеченню перерахованих світоглядно-ціннісних, філософських, практичних, індивідуально-прагматичних орієнтирів.

По-друге, виявивши евристичний потенціал демократизації та інформатизації як методологічних орієнтирів нової моделі освіти відзначено, що децентралізація освітньої системи як прояв загальнодержавної управлінської децентралізації за умови раціонального і прагматичного підходу може принести багато практичної користі в процесі загальноціннісної трансформації та цільового реформування вітчизняної освітньої системи. Показано, що демократизація та інформатизація відбувається не без складнощів і суперечностей. Вони викликані різними чинниками, одним з яких є потужна інерція пострадянських стереотипів, що й сьогодні подекуди домінують в навчально-виховному, методичному, організаційно-адміністративному вимірі нашого національного освітнього простору. В той же час, більшість суб'єктів останнього (від управлінців вищого щаблю до учнів та батьків) починають свідомо чи інтуїтивно відчувати корисні управлінські, демократизаційні та когерентні прояви децентралізації як такої. Управлінські полягають в швидшому та ефективнішому втіленні сучасних інноваційно-гуманістичних технологій в навчальний процес. Демократизаційні прояви сприяють якнайширшому залученню зацікавлених суб'єктів і громад до управління різноманітними аспектами освітнього простору. Когерентні обумовлюють збалансованість та гармонійність впливів різного рівня (державного, громадянсько-соціального, громадського, індивідуально-суб'єктного).

По-третє, конкретизувавши сутність та основні напрями децентралізації освіти як частини процесу передачі повноважень від держави органам місцевого самоврядування, показано що децентралізаційні процеси в освіті, незважаючи на наявний спротив і суперечності, є перспективним напрямом її розвитку, що й обґрунтовується на концептуально-теоретичному рівні в нашому дисертаційному дослідженні. Визначивши основні тенденції розвитку освіти в умовах децентралізації, доведено необхідність докорінної зміни парадигми такого поступового

процесу. Початок такого парадигмального зламу було покладено в основі створення доктринальної моделі «Нової української школи».

По-четверте, виявивши ключові переваги і суперечності розвитку освіти в умовах децентралізації, особливу увагу в дисертаційному дослідженні приділено необхідності заходів щодо децентралізаційного реформатування управління навчальними закладами на місцях, які вже впроваджувались протягом минулих 3-4 роки. Особливо важливо в сучасних умовах раціонально підійти до визначення та критеріальної оцінки «перспективних» і «неперспективних» навчальних закладів, донести до громадськості ефективність створення опорних закладів освіти, що здатні забезпечити значно вищий рівень якості навчання, виховання, професійної підготовки учнів. Паралельно необхідно реалізовувати супровідні інфраструктурні проекти (інформування батьків і учнів щодо принципів і напрямів оптимізації регіональних навчальних систем, повноцінне впровадження програми «Шкільний автобус» тощо. Зрештою, важливим проявом децентралізації освітнього розвитку має стати наполегливе та цілеспрямоване розширення автономії закладів освіти у всіх проявах їх життєдіяльності.

По-п'яте, обґрунтувавши комплексну характеристику нового вчителя для громади, показано, що подальшої активізації в цьому контексті потребує практичне втілення концептуально-парадигмальних позицій, сформульованих в установчій програмі «Нова українська школа». Новий вчитель для громади має бути суб'єктом креативності, інноваційності, всебічного впровадження суб'єкт-суб'єктного підходу в освіті. В дисертації детально аналізуються принципи STEM-навчання, в рамках якого може встановлюватися ефективний творчий контакт між учнем та вчителем на основі наукоцентризму і гуманізму.

По-шосте, запропонувавши концептуально-парадигмальні положення удосконалення підготовки педагогічних кадрів із врахуванням поєднання національних традицій та зарубіжного досвіду показано, наскільки важливо

залучити досвід країн, в яких такі підходи успішно впроваджуються вже багато років (Фінляндія, Швеція, Польща тощо). З іншого боку, доведено й те, що в українській традиції освіти також є потужний гуманістичний імпульс, який має бути використаний як одне з підґрунть подальших досягнень в рамках децентралізацій процесів. З нашої точки зору, доцільно було б гармонійно поєднати потужного досвіду практичної підготовки вчителів в західноєвропейських університетах із глибокою теоретико-гуманістичною підготовкою, якої набувають вітчизняні молоді педагоги. Зрештою саме вони будуть в найближче десятиліття втілювати нові стандарти української освіти, розвиток якої безпосередньо залежить зокрема й від успішності проведення в нашій країні децентралізаційної реформи в державному та громадському управлінні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні питання реформування освіти в Україні : монографія / за ред. С. Л. Лондара; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». К., 2018. 246 с.
2. Андрієвська В. Модель підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання ІКТ. *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2018. Вип. 1. С. 72-81.
3. Аносов І., Станішевська Т. Особистісно-професійний розвиток учителя Нової української школи в контексті антропологізації освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогіка. 2018. № 1. С. 17-22.
4. Аносов І. П. Педагогічна антропологія: навчальний посібник. Київ: Твім інтер, 2005. 264 с.
5. Атаманчук Ю. Вплив інформаційних технологій, які використовуються в освітньому процесі на якість підготовки фахівців. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2018. Вип. 17. С. 127-134.
6. Беновська Л. Я. Формування опірних шкіл в умовах реформування місцевого самоврядування. *Економіка та управління національним господарством*. 2016. Вип. 2 (118). С. 32-37.
7. Береза В. Демократизація суспільних відносин як головна умова функціонування політичної освіти і просвітництва. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. 2015. Вип. 37. С. 10-17.
8. Бех В. П. Философия социального мира. Запорожье: Тандем–У, 1999. 284 с.
9. Белова Л. О. Реформування системи управління освітою за умови децентралізації місцевого самоврядування. *Актуальні проблеми державного управління*. 2014. № 1. С. 109-118. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdy_2014_1_16

10. Биков В. Ю., Спирін О.М., Пінчук О.П. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики* (до 25-річчя НАПН України). 2017. С. 191-198.
11. Біла книга (Сили змін та вектори руху до нової освіти України) / Ред. В. Громовий. К. : Міжнародний благодійний фонд «Україна–3000», 2009. 156 с.
12. Бобрицька В. І. Педагогічні умови застосування технології «case-study» у вищих навчальних закладах Великої Британії. *Вісник Черкаського національного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2012. № 15 (228). С. 12-17.
13. Бондарчук Н. Державна політика Чехії в галузі освіти: стан і тенденції розвитку: дис. ... канд. держ. упр. К., 2008. 224 с.
14. Бриль К. І. Види децентралізації державної влади. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Юридичні науки. 2014. Вип. 5-2. Том 4. Ч. 2. С. 56-58.
15. Бублик Г. В. Делегування повноважень місцевими органами влади: організаційно-правовий аспект : дис... канд. юрид. наук: спец. 12.00.07 «Адміністративне право і процес; фінансове право; інформаційне право»; Нац. акад. держ. управ. при Президентові України. К., 2005. 178 с.
16. Буяшенко В. В. Соціальне піклування і динаміка соціокультурного простору. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2011. Вип. 44. С. 172-179.
17. Василів Ю. Якою є хороша опорна школа або як зробити розумний вибір. URL: <https://nus.org.ua/view/yakoju-ye-horosha-oporna-shkola-abo-yak-zrobyty-rozumnyj-vybir/>
18. Ведель Ж. Административное право Франции [пер. с франц. Л. М. Энтина]. М.: Прогресс, 1973. 512 с.

19. Велика українська енциклопедія, т. 1 / Упорядник д. і. н., проф. Киридон А. М. К.: Державна наукова установа «Енциклопедичне видавництво», 2016. 592 с.
20. Вембер В. П. Інформатизація освіти та проблеми впровадження педагогічних програмних засобів в навчальний процес. *Електронне наукове фахове видання „Інформаційні технології і засоби навчання”*. Випуск 3. 2007. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em3/emg.html>
21. Веремієнко Т. Соціокультурна динаміка в процесі глобальних трансформацій. *Міжнародна економічна політика*. 2008. Вип. 1-2. С. 152-166.
22. Верланов Ю. Ю., Казарезов А. Я. Академічні свободи та автономія університетів: новий формат економічних відносин з державною. *Наукові праці*. 2009. Том 109. Вип. 96. С. 32-37
23. Видоевич З. Глобалізація, хаотизація и конфлікти в современном мире. *Социс*. 2005. № 4. С. 25-32.
24. Висоцька О. Є. Освіта для сталого розвитку: науково-методичний посібник. Дніпропетровськ : Роял Принт, 2011. 200 с.
25. Вітюк В. В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції “Нова українська школа”. *Педагогічний пошук*. 2017. № 2. С. 3–6.
26. Вітюк В. Професійний розвиток педагогів нової української школи. *Реалізація Концепції «Нова українська школа» в умовах інноваційного освітнього середовища: матеріали фестивалю інновацій (22 травня 2019 р., м. Луцьк) / уклад.: Н. А. Поліщук. Луцьк: Волинський ІППО, 2019. С. 11-18.*
27. Володимир Гройсман: Кінцева мета реформи з децентралізації – самодостатня громада, що спроможна якісно без допомоги держави надавати послуги громадянам / Урядовий портал, 10.06.2016. URL: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=249106952&cat_id=244274130

28. Воронова С. В. Мультипрофільна модель навчання – модель нової української школи. *Наука і освіта*. 2016. № 10. С. 120-124.

29. Герасимович Г. Особливості циклічної моделі соціокультурної динаміки. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія"*. Сер. : Філософія. 2010. Вип. 7. С. 106-115.

30. Герчанівська П. Е. Моделі розвитку сучасних соціокультурних систем. *Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство*. 2013. Вип. 1. С. 11-16.

31. Горлинський В. Освіта в інтересах безпеки і сталого людського розвитку: аксіологічний вимір. *Філософія освіти*. 2011. 1-2(10). С. 332-346.

32. Гоч П. Громада і школа: трансформація освітнього середовища в Іллінівський ОТГ. URL: <https://nus.org.ua/view/gromada-i-shkola-transformatsiya-osvitnogo-seredovyshha-v-illinivskij-otg/>

33. Гриневич Л. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі: Автореф. дис ... канд. пед. наук. Київ, 2005. 20 с.

34. Грінченко Т. С. Новітні підходи до навчання та розвиток ключових компетентностей в умовах нової української школи. *Нова українська школа в умовах викликів сучасності: зб. тез доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 11 квітня 2019 року / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької*. Маріуполь: МДУ, 2019. С. 73-75.

35. Гройсман В.Б. Напрями реформування системи місцевого самоврядування в Україні. *Теорія та практика державного управління*. 2015. Вип. 2 (49). С. 232-236.

36. Демків О. І. Напрями поглиблення бюджетної реформи в Україні. *Фінанси України*. 2009. № 3. С. 46–56.

37. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») / Постанова КМУ України № 896 від 3 листопада 1993 [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>

38. Державна програма «Шкільний автобус» – є. Шкільних автобусів – немає. (Розглянуто Колегією Рахункової палати від 24.04.2009 р.) URL: <http://www.ac-rada.gov.ua>.

39. Десятов Т. Філософські засади неперервної освіти. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 2. С. 6-17.

40. Децентралізація влади: порядок денний на середньострокову перспективу: аналіт. доп. / [Жаліло Я. А., Шевченко О. В., Романова В. В. та ін.] ; за наук. ред. Я. А. Жаліла. Київ : НІСД, 2019. 192 с.

41. Децентралізація: коротко про головне. – 4 березня 2019. URL: <http://cost.ua/news/698-detsentralizatsiya-korotko-pro-holovne>

42. Дзвінчук Д. І. Основні вектори розробки та реалізації освітньої політики в контексті реформи децентралізації в Україні. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2018. Випуск 72. С. 125-136.

43. Довбенко С. Освітній простір нової української школи: перший досвід та перспективи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2018. № 18. С. 18-21.

44. Європейська Хартія про місцеве самоврядування. Страсбург, 15 жовтня 1985 р. / Ратифіковано Законом України № 452/97-ВР від 15 липня 1997 р. URL: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=994_036

45. Єрмоленко С.Я. Культура української мови / С. Я. Єрмоленко, Н. Я. Дзюбишина-Мельник, К. В. Ленець. К. : Либідь, 1990. 315 с.

46. Забейворота Т.В. Деконцентрація та деволуція як форми децентралізації владних відносин, 2015. URL: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/conf/2015-5/doc/2/02.pdf>

47. Закон України Про вищу освіту № 1556-VII від 01.07.2014. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37-38. ст.2004. Редакція від 09.08.2019, підстава – 2745-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

48. Закон України Про загальну середню освіту № 651-XIV від 13.05.1999. *Відомості Верховної Ради України*. 1999. № 28. ст.230. –

Редакція від 09.08.2019, підстава – 2745-VIII. URL:
<https://zakon.help/law/651-XIV>

49. Закон України Про місцеве самоврядування №280/97-ВР від 21.05.1997. *Відомості Верховної Ради України*. 1997. № 24. ст.170. Редакція від 01.12.2019, підстава – 199-IX. URL:
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80>

50. Закон України Про місцеві державні адміністрації № 586-ХГУ від 09.04.1999 // *Відомості Верховної Ради України*. 1999. № 20-21. ст.190. Редакція від 20.10.2019, підстава 155-IX. URL:
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/586-14>

51. Закон України Про освіту №2145-VIII від 05.09.2017 // *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38-39. ст.38. Редакція від 09.08.2019, підстава 2745-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

52. Засєкіна Л.В. Академічна, кадрова, організаційна і фінансова автономія як траєкторія розвитку вітчизняних університетів. Будуємо нову Україну : зб. конф., 26-27 листопада 2014 р., м. Київ / [редкол.: О. Дем'янчук та ін.]. Київ : Києво-Могилянська академія, 2015. С. 41-52.

53. Зелюк В.В. Нова школа: новий учитель. *Постметодика*. 2016. № 2. С. 18-20.

54. Зубкова Є. Динаміка соціокультурних норм і традицій. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Стан та перспективи розвитку культурологічної науки в Україні»*: Збірник тез доповідей (II частина). Миколаїв: ВП «МФ КНУКІМ», 2015. С. 12-15.

55. Калініна Л. Н. Проблеми створення і розвитку опорних закладів освіти / Л. Н. Калініна, О. М. Онаць, М. О. Топузов // *Прикладні наукові розробки та теоретичні дослідження XXI століття*. Вінниця, 15 квітня 2019. Том 2. С. 58-65.

56. Ковалинська І. В. Аналіз мультикультурної освіти вчителів у Франції. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2017. № 10. С. 52-55.

57. Коган Г. В. Підготовка вчителя у Швеції. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2011. Вип. 1.33. С. 120-123.

58. Коган Г. В. Професійна підготовка вчителів як складова педагогічної освіти Швеції. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2010. Вип. 1.31. С. 112-119.

59. Козак Л. Особливості організації педагогічної освіти у вищих школах Франції. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. Вип. 3. С. 27-33.

60. Кондур О. Управлінська компонента професійної компетентності фахівця в освітній системі. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць. Вип. 21 / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка ; гол. ред. М. І. Степаненко. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. С. 95-99.

61. Концепція реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні / Постанова Кабінету Міністрів України № 333-рвід 1 квітня 2014 р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/333-2014-%D1%80>

62. Коростіянець Т. Індивідуалізація вищої освіти як чинник становлення особистості громадянина демократичного суспільства. *Наукові записки КДПУ*. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. Вип. 101. С.154-158.

63. Костров В. О. Деволюція, делегування, деконцентрація та дивестування як специфічні форми прояву децентралізації публічної влади. *Грані права: XXI століття* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Одеса, 19 травня 2018 р.) У 2-х т. Т. 1 / за ред. Г. О. Ульянової ; уклад.: Ю. Д. Батан, М. В. Сиротко [та ін.] Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2018. С. 204-207.

64. Котун К. В. Зміст курікулуму підготовки вчителів середньої школи Фінляндії. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. № 31. С. 112-116.

65. Котун К.В. Педагогічна освіта Фінляндії у контексті європейського виміру: метод. рек. К.: Вид. Ін-ту обдарованої дитини, 2014. 60 с.

66. Кошарна Н. В. Генезис системи педагогічної підготовки вчителя у Швеції. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39(3). С. 171-176.

67. Кощенко О. Укотре про малокомплектні школи. *Сільські вісті*. 18 жовтня 2019. № 81 (19728). URL: <http://silskivisti.kiev.ua/19728/index.php?n=43716>

68. Крамаренко А. Ідеї освіти для сталого розвитку як основні орієнтири процесу формування екологоорієнтованого фахівця початкової освіти. *Молодь і ринок*. 2015. № 5. С. 19-23.

69. Кремень В. Глобалізм і культура. *Філософія освіти : хрестоматія* навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 433-440.

70. Кристопчук Т. Є. Особливості децентралізації управління освітою: досвід європейських країн. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2016. Вип. 2. С. 108-117.

71. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в республіці Польща: структура та зміст. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 3-4. С. 127-134.

72. Критерії формування спроможної освітньої мережі в ОГТ : Методологічно-інформаційний посібник / За ред. Т. Матвійчук, А. Пуцова, О. Руда, А. Седорченко / Міністерство освіти і науки України, Програма «U-

LEADз Європою», Шведсько-український проект «Підтримка децентралізації в Україні», SKL International. К., 2019. 67 с.

73. Левків С. П. Тенденції впровадження в практику загальноосвітніх шкіл принципів освіти для сталого розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 6. С. 124-134.

74. Левченко Н. М., Антонов А. В. Децентралізація освіти як дієвий сервісний інструмент впливу на розвиток регіонів. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2019. № 2. URL: <http://eir.zntu.edu.ua/handle/123456789/4895>

75. Логачевська С. Особливості уроку математики Нової української школи. К.: Прогресс, 2018. 86 с.

76. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX-початок XXI ст.) : монографія. К. : Богданова А.М., 2009. 404 с.

77. Лопушинський І. П., Конвір О.І. Стан та перспективи реформування освіти в умовах децентралізації влади в Україні. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування*. 2017. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ttpdu_2017_1_31

78. Лосєв І. Україна в час війни. Чи стане децентралізація ще уразливішою. Радіо Свобода, 9 червня 2019. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/29989154.html>

79. Ляшенко О. І. Пріоритети розвитку української школи в умовах реформування освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. Серія : Педагогічна. 2016. Вип. 22. С. 39-42.

80. Макаренко Л. Л. Інформатизація освіти як пріоритетний напрям модернізації освіти в умовах інформаційного суспільства. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2013. Випуск 43. С.118-125.

81. Маргуліна Л. В. Демократизація освіти: український історичний досвід і сучасність. *Гілея: науковий вісник*: зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, УАН; голов. ред. В. М. Вашкевич. К., 2011. Вип. 43. С. 397-404.
82. Маслов А.О., Гладковська А.Т. Сутність, типи, форми, можливості та загрози децентралізації. *Ефективна економіка*: електронне фахове видання. 2019. № 2. URL: http://www.economy.nauka.com.ua/pdf/2_2019/13.pdf
83. Маслов В. І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітніми навчальними закладами: Монографія. / В. І. Маслов, О. С. Бондар, К. В. Гораш. Тернопіль: Крок, 2012. 320 с.
84. Мелешко В. В. Проблема управління опорними закладами загальної середньої освіти в умовах децентралізації. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С.27-33.
85. Мельник Я. Тенденції розвитку державної освітньої політики в Україні, 2012. URL: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/putp/2012-3/doc/2/04.pdf>
86. Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу: Наказ МОН України від 20.08.2018 № 924. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/924.pdf>
87. Методичні рекомендації щодо створення системи управління освітою об'єднаних територіальних громад. Станом на 22 лютого 2016 р./ Розроблено Swedish association of local authorities and regions разом з Департаментом освіти і науки Хмельницької обласної державної адміністрації. Хмельницький, 2016. 22 с.
88. Михальченко М. Філософія освіти і соціокультурна теорія. *Філософія освіти*. Київ: Майстер-клас, 2005, №1. С. 38-51.
89. Місцеве самоврядування в умовах децентралізації повноважень: навч. посіб. / [А. П. Лелеченко, О. І. Васильєва, В. С. Куйбіда, А. Ф. Ткачук] К., 2017. 110 с.

90. Мойко О. Інформатизація освіти та проблеми впровадження в освіту інформаційних технологій. *Молодь і ринок*. 2011. № 5. С. 115-118.
91. Молодиченко В. В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти: (філософський аналіз). К.: Знання України, 2010. 383 с.
92. Мусієнко І.І. Соціально орієнтована модель державного управління освітою як чинник посилення ефективності національної безпеки України. *Теорія та практика державного управління*. 2012. Вип. 3. С. 268-276.
93. Нерсесян Г. А. Сталий розвиток починається в головах людей: соціально-філософські аспекти інтерпретації поняття. *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут"*. Політологія. Соціологія. Право. 2013. № 4. С. 68-75.
94. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи / Ухвалено рішенням колегії Міністерства освіти і науки України 27.10.2016. К., 2016. 40 с. URL: <https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/280/konczepczyia.pdf>
95. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н.М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
96. Обладнання закладів освіти. Збірник нормативно-правових актів щодо матеріально-технічного забезпечення галузі освіти / Укл.: Низковська О. В., Чуприна О. Б. Видання друге. К., 2019. 237 с.
97. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. К. : Знання України, 2003. 450 с.
98. Онупрієнко А. М. Делегування державних повноважень місцевим органам влади: світовий досвід. *Проблеми законності*. Вип. 102. Харків : НЮАУ імені Я. Мудрого, 2009. С. 28-35.
99. Освіта в Україні: базові індикатори. Інформаційно-статистичний бюлетень результатів діяльності галузі освіти у 2017/2018 н.р. К.: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2018. 210 с.

100. Панич О. Автономія вишів у контексті законодавства і практики. *Освіта.ua*, 29.07.2019. URL: <https://osvita.ua/vnz/65226/>
101. Панченко Т. В. Політична регіоналістика : Начальний посібник / Т. В. Панченко . Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. 188 с.
102. Панченко Т. В. Принцип субсидіарності у сучасному демократичному розвитку: Монографія. Харків: Майдан, 2011. 368 с.
103. Пасічник М. Еволюція та характерні ознаки децентралізації публічного управління. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України* : наук. журн. 2010. № 4. С. 175-182.
104. Політологічний енциклопедичний словник / Упорядник В. П. Горбатенко; За ред. Ю. С. Шемшученка, В.Д. Бабкіна, В.П. Горбатенка. К.: Генеза, 2004. 736 с.
105. Поліщук Н. Новій українській школі нового STEM-вчителя. *Реалізація Концепції «Нова українська школа» в умовах інноваційного освітнього середовища*: матеріали фестивалю інновацій (22 травня 2019 р., м. Луцьк) / уклад.: Н. А. Поліщук. Луцьк: Волинський ІППО, 2019. С. 58-64.
106. Положення про освітній округ і опорний заклад освіти / Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 № 777 . URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/79-2016-%D0%BF>
107. Полонська Т. Оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи з іноземних мов у контексті компетентнісного підходу. *Проблеми сучасного підручника*. 2019. Вип. 22. С. 224-237.
108. Прийма С. М. Моделювання відкритої освіти дорослих як системи соціокультурної динаміки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 10. С. 263-276.
109. Приходько М. І. Професійна підготовка соціальних педагогів у Німеччині. *Вісник Запорізького національного університету*. Педагогічні науки. 2011. № 2 (15). С. 154-158.

110. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України: постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 2016 року №79. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=24884854>

111. Про затвердження програми «Шкільний автобус» / Постанова КМУ № 31 від 16.01.03 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/5242/

112. Робак В. Є. Система підготовки соціальних працівників у деяких зарубіжних країнах. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Сер. : Психолого-педагогічні науки. 2013. № 2. С. 206-210.

113. Роман В. Поняття, переваги та характеристики децентралізації влади. *Ефективність державного управління: збірник наукових праць*. 2014. Вип. 40. С. 73-79.

114. Романовська Л. І. Система підготовки фахівців з соціальної роботи за кордоном на прикладі розвинених країн. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_21

115. Романюк С. А. Суперечності і виклики реалізації реформи системи державного управління та місцевого самоврядування в Україні: методологічні аспекти. *Демографія та соціальна економіка*. 2018. № 2 (33). С. 117-129.

116. Рябенко Є. М. Демократизація вищої освіти в дискурсі формування соціальної держави в Україні. *Гілея: науковий вісник*: зб. наук. праць. К.: ВІР УАН, 2010. Вип. 35. С. 148-155.

117. Савчук Д. М. Опорні школи як результат соціального розвитку громади. *Young Scientist*. 2016. № 7 (34). С. 124-126.

118. Саюк О. О. Концепція сталого розвитку як необхідна складова побудови оптимальної моделі суспільного розвитку. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2015. Вип. 60. С. 91-99.

119. Свистун В. Децентралізація управління: переваги і недоліки. 2012. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/2211/1/Свистун.PDF>.

120. Свірепчук І. А. Інформатизація освіти як основа впровадження інформаційних технологій в процес професійної підготовки фахівця. *Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції «Новітні освітні технології в контексті євроінтеграції»*. 14 січня 2015. К.: ЦУЛ. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1262>

121. Семенюк Ю. Управління освітою в умовах децентралізації : світові тенденції і вітчизняні реалії. *Актуальні проблеми державного управління*. 2019. № 1 (77). С. 88-93.

122. Сидорчук О. Реформа децентралізації: перспективи і загрози : інформаційне-аналітичне видання «Аналітичні записки»; Фонд «Демократичні ініціативи» імені Іллі Кучеріва. К., 2015. 12 с.

123. Силадій І. М. Демократизація освіти як свобода вибору моделі освітнього процесу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 7 : Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : зб. наук. праць*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 38(51). С. 235-241.

124. Ситниченко Є. Г. Інноваційний характер маркетингової парадигми управління освітою. *Грані*. 2014. № 11. С. 49-53.

125. Сігіда Т. В. Реалізація принципів освіти для сталого розвитку в практиці українських шкіл. *Постметодика*. 2012. №5(108). С. 20-25.

126. Сільські школи не забезпечують якісної освіти. *Освіта.ua*. 2016. 16 серп. URL: <http://osvita.ua/school/52045/>

127. Сілютіна І. Інноваційні впровадження шведського досвіду навчання іноземними мовами в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4. С. 61-69.

128. Сілютіна І. Специфіка професійної підготовки вчителів англійської мови у стокгольмському університеті Швеції. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2016. Вип. 2. С. 316-323.

129. Слухай С. В. Міжурядові трансфери: теорія і практика: монографія. К.: Аграр Медіа Груп, 2013. 422 с.
130. Сорокин П. А. Социокультурная динамика и эволюционизм. *Американская социологическая мысль*. М.: Международный университет Бизнеса и Управления, 1996. 554 с.
131. Співаковський О. Що принесли нам реформи? Про стан імплементації Закону Україну про вищу освіту. *Голос України*. 27 лютого. 2018. URL: <http://www.golos.com.ua/article/300292>
132. Стасевська О. А. Духовні цінності і соціокультурна ідентичність : проблема взаємообумовленості. *Вісник Національного університету "Юридична академія України імені Ярослава Мудрого"* . Серія : Філософія. 2016. № 4. С. 113-122.
133. Степаненко М., Шиян Н. Ідея сільської опорної школи у громадському управлінні освітою. *Ukrainian professional education*. 2017. №1. С. 52-61.
134. Стратегія сталого розвитку «Україна 2020» / Схвалено Указом Президента України 12 січня 2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015?lang=ru>
135. Тульчинский Г.Л., Щекова Е.Л. Менеджмент в сфере культуры. СПб.: Лань, 2003. 528 с.
136. Тупичак Л. Особливості децентралізації управління освітньою системою як шлях модернізації вищої освіти України. *Ефективність державного управління*. 2017. Вип. 4 (53). Ч.1. С. 56-62.
137. Турчина Л. Феномен успіху в інноваційній діяльності сучасного освітнього закладу. *Реалізація Концепції «Нова українська школа» в умовах інноваційного освітнього середовища: матеріали фестивалю інновацій (22 травня 2019 р., м. Луцьк) / уклад.: Н. А. Поліщук. Луцьк: Волинський ІППО, 2019. С. 74-78.*

138. Умланд А. Чотири геополітичні виміри децентралізації України. *Дзеркало тижня*. 11.01.2019. URL: https://dt.ua/internal/chotiri-geopolitichni-vimiri-decentralizaciyi-ukrayini-299352_.htm

139. Управління системою освіти територіальних громад: досвід країн Вишеградської четвірки для України: методичний посібник із збіркою кращих практик / А. Кавунець, А. Ланова, О. Гуменна, О. Черній, Р. Шарля, Л. Грегуркова, Л. Одор, Л. Лакатош, Ш. Кьолеш, Е. Бураш. Вінниця: ТОВ «Твори», 2018. 120 с.

140. Усова О. Вчитель нової української школи. *Реалізація Концепції «Нова українська школа» в умовах інноваційного освітнього середовища: матеріали фестивалю інновацій (22 травня 2019 р., м. Луцьк) / уклад.: Н. А. Поліщук. Луцьк: Волинський ІППО, 2019. С. 96-102.*

141. Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.

142. Філософські абриси сучасної освіти. Суми: Університетська книга, 2006. 225 с.

143. Функціонування опорних шкіл. За результатами опитування директорів опорних шкіл / МОН України, Інститут освітньої аналітики. 2017. 79 с.

144. Хожило І. І. Польський досвід децентралізації управління у соціальній сфері. *Вісник Академії митної служби України. Серія «Державне управління»* : наук. журн. 2009. № 1. С. 131-138.

145. Хома О., Ліба О. Формування компетентностей у молодших школярів в контексті сучасних освітніх реформ. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1-2. С. 291-302.

146. Хомерікі О.А. Автономія вищих навчальних закладів у сучасних соціально-економічних реаліях: конкурентні війни або трамплін для стрибка? *Грані*. 2015. № 1 (117) січень. С. 103- 108.

147. Хохмут У. Налоговые основы федерализма. *Фискальная политика* : материалы междунар. семинара. г. Астрахань / под ред. Е. Митяевой. М: МОНФ, 1999. 147 с.
148. Хрін І. Використання британського досвіду у технологізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Теоретична і дидактична філологія*. Серія «Педагогіка». 2019. Випуск 30. С. 126-133.
149. Цифрова адженда України 2020. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>
150. Цюпа Н. Про сільську школу з болем і надією. *Сільські вісті*. 2012. № 42.
151. Чистіліна Т. Децентралізація системи освіти в Харківській області: опорні школи. URL: <https://od.org.ua/uk/>
152. Шевченко Л. С. Фінансова автономія університету: світовий досвід для України. *Право та інновації*. 2015. № 1 (9). С. 19-25.
153. Шелюк Л. Демократизація освіти як принцип її реформування в Україні. *Гілея: науковий вісник*. 2014. Вип. 89. С. 371-376.
154. Шиян Р. Децентралізація освіти у Польщі: досвід для України. К., 2016. 44 с. URL: <https://old.decentralization.gov.ua/>
155. Яйло Д. К. Професійне вдосконалення педагога у контексті концепції нової української школи. *Нова українська школа в умовах викликів сучасності*: зб. тез доповідей І Всеукраїнської науково-практичної конференції, 11 квітня 2019 року /за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь: МДУ, 2019. С. 134-136.
156. Якимчук О.І. Історичне значення і суперечності реалізації Державної національної програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). *Освітній дискурс: збірник наукових праць*. 2018. Вип. 8 (9-10). С. 80-91.
157. Яцейко М. Г. Демократизація управління в системі вищої освіти: становлення та розвиток. *Вища освіта України*. 2007. №1. С.5059.
158. European Union. Council Conclusions on Reference Levels of European Average-353. Age Performance in Education and Training (Benchmarks).

Outcome of Proceedings. 7 May 2003. 8981/3. EDUC 83. Brussels : Council of the European Union, 2003. 7 p.

159. European Union. Draft Conclusions of the Council and the Representatives of 357. The Governments of the Member States, Meeting within the Council, on the Efficiency and Equity in Education and Training (2006/C 298/03) / Official Journal of the European Union. 2006. 8 December. P. C 298/3. C 298/6.

160. Karta nauczyciela po zmianach z 6 grudnia 2007 r. Poznan: Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa, 2008. 52 s.

161. Niemi H. Research-based Teacher Education / Hannele Niemi and Ritva Jakku-Sihvonen // Research-based Teacher Education in Finland Reflections by Finnish Teacher Educators / Hannele Niemi and Ritva Jakku-Sihvonen (Eds). Turku: Finnish Educational Research Association, 2006. P. 3150.

162. Routti, J. & Ylä-Anttila, P. Finland as a knowledge economy: elements of success and lessons learned. Washington: DC, World Bank, 2006. 49 p.

163. STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ 910 лист. 2017 р. Київ: ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2017. 160 с.

164. Teacher education in Finland: Present and future trends and challenges (Studia Paedagogic 11) / Seppo Tella (ed.). Helsinki, Vantaa: University of Helsinki, 1996. 175 p.

165. Terepyshchyi S. Educational Landscape as a Concept of Philosophy of Education. *Studia Warmińskie*, 2017, Vol. 54, P. 373–383. <https://doi.org/10.31648/sw.78>