ХЕРСОНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ФІЛІППОВА Вікторія Дмитрівна

УДК 351:378.11

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

25.00.02 – механізми державного управління
Державне управління

Подається на здобуття наукового ступеня доктора наук з державного управління.

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

_____ В. Д. Філіппова

Науковий консультант: Лопушинський Іван Петрович, доктор наук з державного управління, професор, заслужений працівник освіти України

Херсон-Харків

2020

АНОТАЦІЯ

Філіппова В.Д. Формування та реалізація державної політики в галузі педагогічної освіти України.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора наук з державного управління за спеціальністю 25.00.02 – механізми державного управління. Національний університет цивільного захисту України. Херсон-Харків, 2020. 466 с.

У дослідженні запропоновано розв'язання актуальної проблеми, що полягає в обґрунтуванні і поглибленні теоретико-методологічних засад формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України.

Розширено змістовно-категоріальну базу державного управління завдяки уточненню сутності концептів «державна політика в галузі педагогічної освіти» та «механізм державного управління педагогічною освітою». Перший визначається як різновид управлінської активності держави в освітній сфері, спрямований на вирішення проблем розвитку галузі педагогічної освіти, досягнення та реалізацію загальнозначущих цілей розвитку всього суспільства або його окремих сфер за допомогою масштабних і довгострокових комплексів дій, які відбивають рівень досягнутого компромісу основних суб'єктних позицій з цих питань; другий концепт визначається як складна система, спрямована на досягнення та реалізацію цілей державної політики в галузі педагогічної освіти, яка охоплює систему органів державної влади та органів місцевого самоврядування, законодавчі, правові норми та сукупність взаємопов'язаних форм, методів, інструментів і важелів формування та використання освітніх ресурсів на основі комплексної системи індикаторів розвитку педагогічної освіти.

Визначено періодизацію становлення та розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти (сім історичних етапів становлення і трансформації) через ретроспективний огляд формування та реалізації вітчизняної державної політики в галузі педагогічної освіти 1917-1991 рр.; дослідження організаційно-правового механізму розвитку галузі педагогічної освіти в незалежній Україні 1991-2014 рр.; характеристику змісту та напрямів

новітньої державної політики в галузі педагогічної освіти України.

Розкрито сутнісні характеристики системи педагогічної освіти як об'єкта державного регулювання, що розглядається як динамічна, варіативна, відкрита система, функціонування якої забезпечується державними і громадськими інститутами через завдання, що умовно можна об'єднати в три групи: завдання, зумовлені інтересами особистості; завдання, пов'язані з інтересами суспільства; завдання, які відбивають інтереси держави.

Подано концептуальні характеристики механізмів реалізації та інструментарію оцінки ефективності політики підготовки педагогічних кадрів, які згруповано за сферою регулювання та поєднано в дві групи, зокрема систему основних механізмів і самостійну групу механізмів реалізації заходів розвитку системи педагогічної освіти.

Обґрунтовано зміст методологічних принципів формування та реалізації доказової державної політики в галузі педагогічної освіти, що ґрунтується на когнітивному моделюванні і передбачає потребу розроблення сценаріїв розвитку галузі педагогічної освіти та поєднання в межах однієї структурно-логічної системи формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти прогнозів, цільових комплексних програм і стратегічного планування.

Розкрито методичні положення структурно-цільового аналізу ризиків та процедури управління ними в процесі формування та реалізації доказової державної політики в галузі педагогічної освіти, що передбачають упровадження в процес ухвалення державних рішень додаткових логічних і семантичних операцій: виявлення та опис чинників ризику; оцінку ймовірності ризику; оцінку можливих негативних наслідків і шкоди; вибір стратегії управління ризиками; розроблення контрольних показників для моніторингу реалізації політики в галузі педагогічної освіти; напрацювання заходів реагування та ухвалення оперативних рішень; регламентацію повноважень і процесу формування вироблення політичних рішень з урахуванням процедур управління ризиками в процесі державного управління розвитком педагогічної освіти.

Системно оформлено методологічні основи застосування Foresight-прогнозу розвитку галузі педагогічної освіти з позиції системного процесу,

що пов’язаний з узгодженою експертною оцінкою стратегічних перспектив формування державної політики в галузі педагогічної освіти і який є основою для ухвалення рішень у середньо- і довгостроковій перспективі з урахуванням кількох можливих сценаріїв. Це активний прогноз розвитку галузі педагогічної освіти, що містить елементи впливу на майбутнє з урахуванням ресурсів, які є й потрібні для розвитку.

Розроблено та науково обґрунтовано концептуальну модель механізму формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, що являє собою триконтурну конструкцію, кожен контур якої підтримується певними механізмами державного управління. Умови реалізації запропонованої моделі державної політики забезпечують результативність розвитку галузі педагогічної освіти, правильно застосовані механізми державного управління розвитком галузі педагогічної освіти гарантують успішність державної політики, оперуючи актуальним станом системи педагогічної освіти, прийомами конструювання та оптимізації процесів її розвитку, принципами та особливостями раціонального застосування методів та важелів формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

Запропоновано альтернативні орієнтири державної політики в галузі педагогічної освіти в умовах глобалізації, що ґрунтуються на класифікованому комплексі модернізації державної політики в галузі педагогічної освіти як інструмента формування колективного розуму держави, що має протистояти її освітній деменції. Реалізація означеного концепту передбачає застосування низки заходів, які сприятимуть «інтелектуалізації» суспільства, що в сучасному світі стає однією з важливіших переваг держави на рівні глобальної конкуренції.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що висновки й пропозиції можуть бути використані в процесі ухвалення державноуправлінських і суспільно-політичних рішень у напрямі вдосконалення державної політики в галузі педагогічної освіти України.

Ключові слова: державна політика, державне управління, механізми державного управління, педагогічна освіта.

ABSTRACT

Filippova V. Formation and implementation of state policy in the field of pedagogical education of Ukraine.

The thesis for a scientific degree of Doctor of Sciences in Public Administration on a specialty 25.00.02 - Mechanisms of Public Administration. National University of Civil Defense of Ukraine. Kherson-Kharkiv, 2020. 466 p.

The study proposes a solution to the relevant problem, involving substantiation and deepening of the theoretical and methodological foundations of the formation and implementation of state policy in the field of pedagogical education of Ukraine.

The content-categorical framework of public administration was expanded due to the clarification of the essence of the concepts of state policy in the field of pedagogical education and the mechanism of state management of pedagogical education. The former is defined as a kind of managerial activity of the state in the field of education, aimed at solving problems of pedagogical education development, achieving and implementing common goals of society or its individual areas through large-scale and long-term sets of actions that reflect the achieved level of compromise of basic subjective positions on these issues; the latter is defined as a complex system aimed at attaining and implementing the objectives of state policy in the field of pedagogical education, which comprises the system of public authorities and local governments, legislation, legal regulations and a set of interrelated forms, methods, tools, and levers for the formation of educational resources based on a comprehensive system of indicators for the development of pedagogical education.

The chronology of the formation and development of state policy in the field of pedagogical education (7 historical stages of formation and transformation) is determined through a retrospective review of the formation and implementation of domestic state policy in the field of pedagogical education in 1917-1991; study of the organizational and legal mechanism of development of the pedagogical education field in independent Ukraine in 1991-2014; characteristics of the content and directions of the latest state policy in the field of pedagogical education of Ukraine.

The thesis reveals the essential characteristics of the system of pedagogical education as an object of state regulation, considered as a dynamic, variable, open system, the functioning of which is ensured by state and public institutions through tasks that can be divided into three groups: tasks determined by individual interests; tasks related to the interests of society; tasks that reflect the interests of the state.

The conceptual characteristics of implementation mechanisms and tools for assessing the effectiveness of teacher staff training policy are presented, grouped by a regulation sphere, and combined into two categories, including a system of basic mechanisms and an independent group of mechanisms for implementing measures to develop the system of pedagogical education.

The thesis substantiates the content of methodological principles of formation and implementation of evidence-based state policy in the field of pedagogical education, grounded on cognitive modeling and the need to develop scenarios for the development of pedagogical education and the combination of forecasts, target integrated programs, and strategic planning within one structural and logical system of formation and implementation of state policy in the field of pedagogical education.

Methodical provisions of structural-target analysis of risks and procedures of their management in the process of formation and implementation of evidence-based state policy in the field of pedagogical education are revealed, which provide an introduction of additional logical and semantic operations in the process of state decision-making: identification and description of risk factors; risk probability assessment; assessment of possible negative consequences and harm; choice of risk management strategy; development of benchmarks for monitoring the implementation of policy in the field of pedagogical education; development of response measures and operational decisions; regulation of powers and the process of political decision-making, taking into account risk management procedures in the process of public management of the pedagogical education development.

The methodological bases of application of Foresight forecast of development of the pedagogical education field are systematically developed in terms of the system process, which is connected with the coordinated expert

evaluation of strategic prospects for the formation of state policy in the field of pedagogical education and is the basis for medium and long-term decision-making considering several possible scenarios. This is an active forecast of the development of the field of pedagogical education, which contains elements of future impact, taking into account the resources that are available and necessary for the development.

A conceptual model of the mechanism of formation and implementation of state policy in the field of pedagogical education was developed and scientifically substantiated, which is a three-edged structure, each edge being supported by certain mechanisms of public administration. The conditions for the implementation of the proposed model of the state policy provide efficiency of pedagogical education development; properly applied mechanisms of the state management of pedagogical education development guarantee success of the state policy, operating with an actual condition of the pedagogical education system, methods of design and optimization of its development processes, principles and peculiarities of the rational use of methods and levers for the formation and implementation of state policy in the field of pedagogical education.

Alternative guidelines of state policy in the field of pedagogical education in the context of globalization are proposed, based on the classified complex of modernization of state policy in the field of pedagogical education as a tool for forming the collective mind of the state to combat its educational dementia. The implementation of this concept involves the use of a number of measures that will contribute to the "intellectualization" of society, which in today's world is becoming one of the most important advantages of the state at the level of global competition.

The practical significance of the obtained results is that the conclusions and proposals can be used in the process of making public administration and socio-political decisions in the direction of improving the state policy in the field of pedagogical education of Ukraine.

Key words: state policy, public administration, mechanisms of public administration, pedagogical education.

.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії, посібники словники:

1. Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка ; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.]. К. : Основа, 2015. 496 с. С. 122; С.262; С.266-267; С.274.

Особистий внесок: подано визначення термінів «еквівалентна програма», «непередбачуваність в освіті», «нормативний підхід в освіті».

2. Тезаурус з державної кадрової політики : словник-довідник / ред. кол. Ю.В. Ковбасюк (голова) та ін. К. : НАДУ, 2015. 412 с. С. 72; С.85-88; С.252-253.

Особистий внесок: подано визначення термінів «якість кадрів», «державна політика», «кадрова політика у сфері професійного навчання».

3. Filippova V., Kovalska N., in: Quintessence of strategic marketing in public administration by higher education in Ukraine / A new role of marketing and communication technologies in business and society: local and global aspects: collective monograph / Ed. by Y. S. Larina, O. O. Romanenko. USA, St. Louis, Missouri: Publishing House Science and Innovation Center, Ltd., 2015. P.313-321.

Особистий внесок: визначено сутність маркетингової системи державного управління вищою освітою.

4. Філіппова В.Д. Сценарний підхід до формування і реалізації державної політики в Україні в контексті євроінтеграції : Геополітична стратегія держави кризового суспільства: управлінський вимір : колект. моногр. / В.В. Толкованов, Д.Ч. Іманбердієв, О.В. Радченко [та ін.] ; за заг. ред. Д. Ч. Іманбердієва. К. : НАДУ, 2015. 294 с.

Особистий внесок: визначено особливості сценарного підходу до формування та реалізації державної політики.

5. Філіппова В.Д. Державна політика в галузі педагогічної освіти : шляхи формування та реалізації: монографія. Херсон: ФОП Вишемирський В.С., 2019. 380 с.

6. Лопушинський І. П., Філіппова В. Д. Форсайт-ініціативи розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти. 100 ідей для Президента та Уряду України: зб. наук. пр. (інформ.-аналіт. зб. проєктів у сфері публ. упр.): у 2 т. / ред. кол.: Н. І. Обушна, А. П. Рачинський, С. К. Хаджирадєва (голова). Київ: НАДУ, 2020. Т. 2. С. 241-246.

Особистий внесок: запропоновано форсайт-проєкт розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти.

Публікації в закордонних наукових виданнях за фахом:

7. Filippova V. Formation and implementation of public policy in the Ukrainian educational sphere. *Nauka I Studia*, 2013. 32 (100). P.88-95.

8. Filippova V. Formal modeling techniques of public administration in the system of teacher education. *Legea si Viata* : Chișinău, 2014. №8/2. P.163-166.

9. Filippova V. Stav reformy v oblasti vzdéláni učitelů: zkušenostipro Ukrajinu. *Středoevropský věstnik pro vědu a výykum*. Praha: Publishing house Education and Science, 2014. №8 (10). 48-58.

10. Filippova V. Theoretical and applied aspects of a state policy formation in the educational field of Ukraine. *Regional Development and Public Administration in the Context of General Tendencies of 21 century*. Eds. W.Szymańska. Słupsk : Publishing House «ADNDU», 2015. P. 30-40

11. Viktoriia D. Filippova, Viktoriia A. Budnyk, Halyna V. Mykhailiv, Liubov V. Hryniv And Olga I. Los, 2020. Public private partnership project management: benefits for the state and business.*International Journal of Management (IJM)* - Scopus Indexed .Volume:11,Issue:3,Pages:602-611.

12. Viktoriia Filippova, Serhii Shevchenko, Olena Pavlenko, Knesiia Ditsman, Mariia Shkurat (2020) Cognitive Modeling in the System of Higher Education. *Brain*. Vol.11. No.3.

13. Svitlana V. Onyshchuk, Viktoriia D. Filippova, Oksana A. Nosyk, Oleksandra B. Vasylchyshyn, Valentyna P. Iakobchuuk Interaction of Government Bodies and Civil Society Institutions for Achieving Public Policy Goals.

International Journal of Economics and Business Administration. Volume VIII. Special Issue 1, 2020. pp. 114-126.

Статті у фахових наукових виданнях з державного управління:

14. Філіппова В.Д. Освітні інтереси у системі державного управління. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. праць*. Херсон, 2012. Вип. 2 (7). С. 253-258.

15. Філіппова В.Д. Модернізація державної політики в галузі освіти України. *Наукові праці: наук.-метод. журнал*. Миколаїв, 2012. Вип. 196. Т.208. С. 40-45.

16. Філіппова В.Д. Законодавство як чинник державної політики в галузі освіти України: нормативно-правовий аспект. *Інвестиції: практика та досвід: наук.-практ. журнал*. Київ, 2013. №10. С. 155-158.

17. Філіппова В.Д. Імперативи і пріоритети політики Української держави в галузі вищої освіти. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. праць*. Херсон, 2012. Вип. 1 (8). С. 203-208.

18. Філіппова В.Д. Зарубіжний досвід державно-громадського управління освітою. *Освіта і управління: наук.-практ. журнал*. Київ, 2013. Т.16. Ч.1, 2. С. 144-150.

19. Філіппова В.Д. Компаративний аналіз державної політики в галузі освіти європейських держав. *Ефективність державного управління: зб. наук .праць*. Львів, 2013. №35. С. 58-65.

20. Філіппова В.Д. Основні напрями державної політики в галузі педагогічної освіти в умовах становлення Української держави. *Демократичне врядування: наук. вісн. ЛРІДУ НАДУ*. Львів: ЛРІДУ НАДУ , 2013. Вип. 11. С. 149-160.

21. Філіппова В.Д. Зміст та основні напрями державної політики в галузі педагогічної освіти. *Ефективність державного управління: зб. наук. праць*. Львів, 2013. №36. С. 35-48.

22. Філіппова В.Д. Управління формуванням і реалізацією державної політики в галузі освіти України. *Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. пр. ОРІДУ НАДУ*. Одеса, 2013. Вип. 3 (55). С. 123-127.

23. Філіппова В.Д. Специфіка державного регулювання в галузі освіти України. *Теоретичні та прикладні питання державотворення: електр. зб. наук. пр. ОРІДУ НАДУ*, 2013. №1. С. 149-160.

24. Філіппова В.Д. Комплексний підхід до формування ефективної державної політики в галузі педагогічної освіти України. *Вісник Академії митної служби України: наук. збірник*. Дніпропетровськ, 2013. №2 (9). С. 93-99.

25. Філіппова В.Д. Механізм формування і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології* : *зб. наук. праць*. Херсон, 2013. Вип. 2 (9).С. 162-167.

26. Філіппова В.Д. Методологічні основи здійснення державної політики в галузі педагогічної освіти. *Аналітика і влада : журн. експерт.-аналіт. матеріалів і наук. пр. Ін-ту пробл. держ. упр. та місц. самоврядування*. К. : НАДУ, 2013. № 8. С. 251-263.

27. Філіппова В.Д. Проблема систематизації та кодифікації законодавства у галузі освіти України. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електр. зб. наук. пр. Херсонського національного технічного університету,* 2013 . №1. URL: http://el-zbirn-du.at.ua/Fil_s.pdf.

28. Філіппова В.Д. «Фабрика думок» як складова формування державної політики в галузі педагогічної освіти України. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електрон. наук. фах. вид*. Херсон, 2013. №2. URL: http://el-zbirn-du.at.ua/2013_2/2.pdf

29. Філіппова В.Д. Державна політика в галузі педагогічної освіти: формування і реалізація. *Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України*. Київ, 2014. №1. С. 126-130.

30. Філіппова В.Д. Державна політика якості педагогічної освіти. *Інвестиції: практика та досвід: наук.-практ. журнал*. Київ, 2014. №14. С.132-135.

31. Філіппова В.Д. Концептуальні підходи до аналізу державної політики в галузі педагогічної освіти. *Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України*. Київ, 2014. №3. С. 113-118.

32. Філіппова В.Д. Реформування педагогічної освіти: світові тенденції та українські реалії. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. праць*. Херсон, 2014. №1 (10). С. 35-38.

33. Філіппова В.Д. Термінологічний аналіз сутності механізму державного управління системою педагогічної освіти. *Науковий вісник Академії муніципального управління: зб. наук. праць. Серія «Управління»,* 2014. Вип. 2. С. 148-157.

34. Філіппова В.Д. Адаптація методу когнітивного моделювання до аналізу й оцінки державної політики в галузі педагогічної освіти. *Публічне управління : теорія та практика : зб. наук. праць Асоціації докторів наук з державного управління*. Х.: Вид-во «ДокНаукДержУпр», Вересень, 2014. Випуск 3(19). С. 122-129.

35. Філіппова В.Д. Використання сценарного підходу в процесі формування і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електрон. наук. фах. вид*. Херсон, 2014. №2. URL: http://el-zbirn-du.at.ua/2014_2/7.pdf.

36. Філіппова В.Д. Методика розроблення прогнозових сценаріїв процесу формування і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електрон. наук. фах. вид*. Херсон, 2015. №1. URL: http://el-zbirn-du.at.ua/2015_1/24.pdf.

37. Філіппова В.Д. Механізми розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти України. *Теорія та практика державного управління і*

місцевого самоврядування: електрон. наук. фах. вид. Херсон, 2015. №2. URL: http://el-zbirn-du.at.ua/2015_2/21.pdf.

38. Філіппова В. Д., Грабарь Ю. Г. Управління ризиками в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електрон. наук. фах. вид*. Херсон, 2016. №2. URL: http://el-zbirn-du.at.ua/2016_2/11.pdf.

Особистий внесок: досліджено ризики процесу формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти і дано їх визначення, запропоновано систему управління ризиками в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України/

39. Філіппова В. Д., Топалова Е. Х. Розв'язання завдань державної політики щодо розвитку системи педагогічної освіти. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електрон. наук. фах. вид.* Херсон, 2019. №2. URL: http://el-zbirn-du.at.ua/2019_2/7.pdf

Особистий внесок: запропоновано алгоритм розв'язання завдань державної політики розвитку системи педагогічної освіти)

40. Філіппова В. Д. Форсайт-технологія як інструмент формування і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електрон. наук. фах. вид.,* 2020. №1. http://el-zbirn-du.at.ua/2020_1/30.pdf

Статті в інших наукових фахових виданнях України:

41. Філіппова В.Д. Освітнє право як галузь законодавства України. *Терези Феміди : науково-виробничий журнал*, 2013. №2. С. 91-96.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

42. Філіппова В.Д. Система освіти як об'єкт державного управління / В. Філіппова. *Експериментальна площадка як форма практичного*

впровадження результатів НДР на регіональному рівні: матеріали міжрегіон. наук.-практ. семінару (Херсон-Одеса, 14 вер. 2012 р.). Херсон: ЛТ-Офіс, 2012. С.48-50.

43. Філіппова В.Д. Шляхи вдосконалення системи управління освітою на регіональному рівні. *Державна політика щодо місцевого самоврядування: стан, проблеми та перспективи*: матеріали 3 Всеукр. наук.-практ. конф. у рамках Муніцип. слухань (Херсон, 7 груд. 2012 р.) / за заг. ред. Ю.М. Бардачова, І.П. Лопушинського, С.В. Малікова, О.А. Тертишної; Херсон. націон. технічн. ун-т. Херсон: Олді-плюс, 2012. С. 155-157.

44. Філіппова В.Д. Державне управління регіональною освітньою системою. *Актуальні наукові розробки*: матеріали IX міжнар. наук.-практ. конф. (Болгарія, Софія, 17-25 січ. 2013 р.): у 10 т. Софія: «Бял ГРАД-БГ», 2013. Т.9. С. 89-90.

45. Филиппова В.Д. Концептуальные основы выработки государственной политики в области образования. *Государственное и муниципальное управление в XXI веке: теория, методология, практика*: матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф. Росія, Новосибирськ, 15 лют. 2013 р. / за заг. ред. С.С. Чернова. Новосибірськ: СИБПРИНТ, 2013. С. 10-14.

46. Филиппова В.Д. Государственная политика в области образования в условиях глобализации. *Современное образование: плюсы, минусы и перспективы*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Росія, Саратов, 26 бер. 2013 р. Саратов: ЦМП Академия бизнеса, 2013. С. 194-196.

47. Філіппова В.Д. Вироблення модерної освітньої політики як нагальна потреба сучасного державного управління в Україні. *Державне управління та місцеве самоврядування: актуальні проблеми та шляхи їх вирішення*: тези І міжнар. наук.-практ. конф. (Рівне, 11-12 квіт. 2013 р.). Рівне, 2013. С. 246-249.

48. Філіппова В.Д. Реформування освіти: кроки євроінтеграції. *Модернізація державного управління та європейська інтеграція України*: матеріали щорічної Всеукр. наук.-практ. конф. за міжнар. уч. (Київ, 25 квіт.

2013 р.): у 2 т. / за наук. ред. Ю.В. Ковбасюка, К.О. Ващенка, С.В. Загороднюка. К.: НАДУ, 2013. Т.2. С.17-18.

49. Філіппова В.Д. Роль держави у формуванні економіки знань. *Дні інформаційного суспільства*: матеріали щорічної Всеукр.наук.-практ. конф. за міжнар. уч. (Київ, 20-21 трав. 2013 р.) / за заг. ред. Н.В. Грицяк. Київ, 2013. С.221-223.

50. Філіппова В.Д. Держава і освіта: політичні аспекти взаємодії. *Ціннісний вимір політичної діяльності: політичні реалії та ілюзії в сучасному українському суспільстві*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Херсон, 7 чер. 2013 р.). Херсон, 2013. С.15-19.

51. Filippova V. The practice of public policy in the field of higher pedagogical education in Ukraine. *Zprávy vědecké ideje* : materiály IX mezinárodní vědecko-praktická konference (Česká republika, Praha, 27 října - 05 listopadu 2013 roku). Praha: Publishing House «Education and Science» s.r.o. Díl 7. P.60-62.

52. Філіппова В.Д. До питання розвитку педагогічної освіти як складової державної політики в галузі освіти. *Актуальні проблеми державного управління на сучасному етапі державотворення*: матеріали VII Всеукр. наук.-практ. конф. (Луцьк, 14 лист.2013 р.). Луцьк, 2013. С. 124-127.

53. Філіппова В.Д. Механізми ефективної реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України. *Формування ефективних механізмів державного управління та менеджменту в умовах сучасної економіки: теорія і практика* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 15 лист.2013 р.) / за ред. В.М. Огаренка, А.О. Монаєнка та ін. Запоріжжя : КПУ, 2013. С.124-127.

54. Filippova V. *Current state of the public policy in the field of teacher education in Ukraine*: Materiały 9 Międzynarodowa naukowo-praktyczna konferencja «Wykształcenie i Nauka bez granic – 2013» Polska, Pshemishel 07-15 grudnia 2013 roku. Tom 14. P. 91-94.

55. Філіппова В.Д. Механізм управління якістю освіти на регіональному рівні. *Державна політика щодо місцевого самоврядування: стан, проблеми*

та перспективи: збірник матеріалів конференції, (Херсон, 24-25 жовт. 2013 р.) / за наук. ред. Ю.М. Бардачова, І.П. Лопушинського, С.В. Малікова, О.А. Тертишної. Херсон: Грінь Д.С., 2013. С. 126-128.

56. Філіппова В.Д. До питання підготовки управлінських кадрів в галузі освіти. Організаційно-правові аспекти публічного управління в Україні, ПНТУ ім. Юрія Кондратюка, (Полтава, 10 квіт. 2014 р.) : матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. / за ред. М.І. Лахижі та ін. – Полтава: ПНТУ ім. Ю. Кондратюка, 2014. С.160-162.

57. Філіппова В.Д. Спрямованість державної політики підготовки педагогічних кадрів у регіонах**.** Державне управління і місцеве самоврядування: актуальні проблеми та шляхи їх вирішення (м. Рівне, 24-25 квіт. 2014 р.) : матеріали ІІ міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. В.М. Мошинського, В.А. Сташука та ін. Рівне: Національний університет водного господарства та природокористування. С. 120-123.

58. Filippova V. Główne kierunki i zadania modernizacji edukacji nauczycieli na Ukrainie. *Europejski Nauka XXI powieku*: materiały X Międzynarodowej naukowi-praktycznej konferencji (Polska, Przemysl, 07-15 maja 2014). Przemysl: Nauka I studia. V.9. P.45-48.

59. Філіппова В.Д. Механізми реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти: мережева взаємодія. *Державне управління в Україні: історія державотворення, виклики та перспективи*: матеріали V Міжнар. наук. конф. аспірантів та докторантів з державного управління, 15 трав. 2014 р. Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2014. С.166-170.

60. Філіппова В.Д. Досвід використання бенчмаркінгу в освітній політиці / В.Д. Філіппова. *Місцеве самоврядування – основа сталого розвитку України*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 16 трав. 2014 р.) / за наук. ред. Ю.В. Ковбасюка, К.О. Ващенка, С.В. Загороднюка. К.: НАДУ, 2014. Т.2. С. 49-50.

61. Filippova V. Institutional factors of state regulation of Teacher Education in Ukraine. Modern European science: materials of the X International scientific and

practical conference (England, Sheffield, June 30 – July 7 2014). Sheffield: Science & Education LTD. V.3. P.55-57.

62. Філіппова В.Д. Формування та апробація механізмів державного управління системою педагогічної освіти України. *Формування ефективних механізмів державного управління та менеджменту в умовах сучасної економіки: теорія і практика* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя, 14 листоп. 2014 р.) / за ред. В.М. Огаренка, А.О. Монаєнка та ін. Запоріжжя : КПУ, 2014. С.176-178.

63. Філіппова В.Д. Кореляція механізму формування і реалізації державної політики в галузі вищої освіти України. *Державне управління науково-освітнього забезпечення підготовки конкурентоспроможних фахівців у сфері цивільного захисту*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., 16-17 квітня 2015 р. / за заг. ред. В.П. Садкового. Х., 2015. С. 42-44.

64. Філіппова В.Д. Державне регулювання системи педагогічної освіти / В.Д. Філіппова. *Державне управління в Україні: історія державотворення, виклики та перспективи* : матеріали VI Міжнар наук. конф. аспірантів та докторантів з державного управління, 22 трав. 2015 р. Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2015. С.194-198.

65. Філіппова В.Д. Сучасні тенденції розвитку академічної мобільності суб'єктів освітнього процесу. *Юридична освіта*: *сучасні проблеми та європейські перспективи*: матеріали всеукраїнського круглого столу (м. Херсон, 16 квітня 2015 року). Херсон: МУБіП, 2015. С. 47-49.

66. Філіппова В.Д. Державно-приватне управління освітою: практики зарубіжних країн. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти і управління навчальними закладами*: матеріали І Всеукраїнської науково-методичної веб-конференції (м. Херсон, 23 грудня 2015 року): в 2 ч. / за ред. Кузьменка В.В., Слюсаренко Н.В. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. Ч.ІІ. С. 164-169.

67. Філіппова В.Д. Фінансове забезпечення освіти в умовах децентралізації. *Соціально-гуманітарний та економічний розвиток в умовах*

децентралізації влади в Україні: Збірник матеріалів міжрегіональної науково-практичної конференції: Херсон. Видавництво «ЛТ-Офіс», 2019. С.97-101.

68. Філіппова В.Д., Ковальська Н.М. Коучинг як інструмент підвищення кваліфікації фахівців в галузі освіти. *Творча майстерня викладача вишу:* Зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Херсон, 3-4 жовтня 2019 р.) / за заг. ред. С.В. Копилової. Херсон: ФОП Вишемирський В.С., 2019. С.94-96

Особистий внесок: визначено коло завдань, що вирішує коуч-програма в процесі перепідготовки педагогічних кадрів).

69. Філіппова В.Д. Доказова державна політика в галузі педагогічної освіти як інструмент раціональних та обґрунтованих державних рішень. *Правові засади організації та здійснення публічної влади* : збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Хмельницький, 28 лютого – 2 березня 2020 року). Хмельницький : Хмельницький університет управління та права, 2020. С. 280-282.

70. Філіппова В.Д. Концептуальна модель механізму формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти. *Публічне управління в Україні: історія державотворення, виклики та перспективи*: матеріали XI наук. Інтернет-конф. за міжнар. участю для аспірантів та докторантів. 29 трав. 2020 р. Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2020. С.174-178.

71. Лопушинський І. П., Філіппова В. Д. Визначальні принципи формування державної політики в галузі педагогічної освіти України. *Організаційно-правові аспекти публічного управління*: зб. матер. VII Всеукраїнській наук.-практ. Інтернет-конф. за міжнар. уч., присвяченої святкуванню 90-річчя Національного університету «Полтавська політехніка» (18 червня 2020 року). Полтава-Херсон, 2020. С.54-56.

Особистий внесок: сформульовано принципи формування державної політики в галузі педагогічної освіти.

ЗМІСТ

ВСТУП 21
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ 32
1.1. Державна політика в галузі педагогічної освіти як предмет наукового дослідження 32
1.2. Змістовні характеристики державної політики в галузі педагогічної освіти України 54
1.3. Механізми формування і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти 77
Висновки до першого розділу 93
РОЗДІЛ 2. СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ 96
2.1. Ретроспективний огляд формування та реалізації вітчизняної державної політики в галузі педагогічної освіти (1917-1991 рр.) 96
2.2. Організаційно-правовий механізм розвитку галузі педагогічної освіти в незалежній Україні (1991-2014 рр.) 124
2.3. Зміст та напрями новітньої державної політики в галузі педагогічної освіти України (2015 – до ц.ч.) 145
Висновки до другого розділу 167
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ СТАНУ ДЕРЖАВНОГО РЕГУЛЮВАННЯ ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ 170
3.1. Специфіка вітчизняної педагогічної освіти як об’єкта державного регулювання 170
3.2. Оцінювання ефективності сучасної державної політики в галузі педагогічної освіти 195
3.3. Компаративний аналіз державної політики в галузі педагогічної освіти в зарубіжних країнах 217
Висновки до третього розділу 239

РОЗДІЛ 4. МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ДОКАЗОВОЇ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ 243
4.1. Методологічні принципи розроблення доказової державної політики в галузі педагогічної освіти 243
4.2. Інструменти реалізації повного циклу формування та реалізації доказової політики в галузі педагогічної освіти 263
4.3. Структурно-цільовий аналіз ризиків в процесі формування та реалізації доказової державної політики в галузі педагогічної освіти 290
Висновки до четвертого розділу 313
РОЗДІЛ 5. ПЕРСПЕКТИВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ 316
5.1. Обґрунтування форсайт-прогнозу розвитку системи педагогічної освіти 316
5.2. Концептуальна модель формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти Україні 333
5.3. Альтернативні орієнтири державної політики в галузі педагогічної освіти в умовах глобалізації 349
Висновки до п’ятого розділу 364
ВИСНОВКИ 369
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 378
ДОДАТКИ 436

ВСТУП

Актуальність теми. Педагогічна освіта – багатоаспектний складний об’єкт управління, керована система, що складається з безлічі самостійних, цілісних підоб’єктів керівного впливу. Управління педагогічною освітою як процес у широкому сенсі включає в себе визначення найважливіших напрямів політики в галузі педагогічної освіти, планування цілей і найважливіших характеристик системи педагогічної освіти, розроблення освітніх структур і показників якості освіти, підготовку та реалізацію планів, програм, проектів і пріоритетних напрямів розвитку педагогічної освіти, оцінку й контроль за освітньою політикою, ресурсне забезпечення педагогічної освіти, підготовку та підвищення кваліфікації педагогічного та управлінського персоналу [77].

В умовах сьогодення вдосконалення процесу формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти є важливим елементом її реформування та зміни самої системи педагогічної освіти, про що свідчить значний досвід проведення цієї роботи. Розуміння потреби її вдосконалення – основа дальшого розвитку підгалузі, у тому числі шляхом створення відповідної нормативно-правової бази. При цьому, специфіка предмета впливу на галузь педагогічної освіти зумовлена змістом освітніх відносин, соціальним значенням галузі педагогічної освіти.

Істотними рисами державної політики в галузі педагогічної освіти є те, що вона постає як частина освітньої політики, що провадиться державою; здійснюється публічною владою, а також іншими суб’єктами для досягнення цілей та вирішення завдань національного і глобального характеру в галузі освіти; об’єктом її впливу є система педагогічної освіти в цілому або окремі її ланки, а також інші соціальні системи, пов’язані із здійсненням освітнього процесу. Ступінь і межі державного впливу на галузь педагогічної освіти може бути визначено на основі аналізу проголошених і реалізованих принципів державної політики в галузі педагогічної освіти, тобто діяльності держави (в особі її органів) щодо забезпечення функціонування та розвитку системи

педагогічної освіти. Саме тому для розвитку педагогічної освіти особливо важливим виявляється розроблення адекватних механізмів формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, що об'єднують зусилля держави та громадянського суспільства, а отже, актуалізуються проблеми постійного їх удосконалення.

Аналіз наукових здобутків науки державного управління свідчить, що в розроблення теоретичних положень, що стосуються нашого дослідження, вагомий внесок зробили такі вчені, як Г. Атаманчук [121], В. Бакуменко [12; 71; 99; 105], Т. Биркович [201], С. Вавренюк [135], А. Дєгтярь [380; 384; 394], Ю. Древаль [387], В. Ковальчук [391], О. Крюков [386], С. Майстро [33], В. Маліков, В. Мороз [137; 198; 392], Н. Нижник [118], Я. Орленко, В. Садковий [55; 135], В. Степанов [396], В. Стрельцов, Ю. Сурмін [12], В. Тертичка [102], І. Тимошенков [323], Ю. Ульянченко, В. Шведун [135] та інші.

Проблематику державного управління та регулювання розвитку галузі освіти розкрили в своїх наукових працях М. Ажажа [115; 393], Л. Грень [143], С. Домбровська [51; 52; 53; 135], Є. Красняков [24; 73], С. Крисюк [125], І. Лопушинський [368; 369; 385; 395; 486], Л. Майборода [154], В. Молодиченко [29], Ю. Молчанова, Р. Науменко, Ю. Палагнюк [7; 10; 93], Л. Паращенко [127; 128], В. Радкевич, А. Ромін [42; 94; 119; 136; 383], В. Сиченко [381; 388; 400; 401], І. Семенець-Орлова та ін. Сутність механізмів державної політики щодо модернізації освіти розглянуто в наукових працях В. Андрущенка [176], В. Астахової, К. Ващенка [4], І. Іванюк [20; 296], Ю. Ковбасюка [4; 12; 13; 101; 496], В. Кременя [314], Т. Лукіної, Н. Шульги [26] та інших.

Крім того, важливими для розвитку системи освіти України є результати досліджень вітчизняних наукових шкіл з проблем теоретико-методологічних підходів до розвитку педагогічної науки та освіти, концептуальні, соціально-культурологічні засади філософії освіти, методології педагогіки, гуманітаризації освіти (С. Гончаренко); методології і змісту сучасної післядипломної педагогічної освіти (М. Романенко, В. Олійник);

методологічні основи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти фахівців (Н. Протасова); проблеми державного управління, управління освітою, структура, функціонування, тенденції розвитку педагогічної освіти (В. Луговий); тенденції розвитку освіти і науки як стратегічних чинників постіндустріального поступу (В. Андрущенко); філософія освіти, формування і розвиток педагогічної майстерності, педагогіка і психологія професійної та неперервної освіти (Д. Дзвінчук, І. Зязюн); створення сучасних засобів навчання, розроблення освітніх і освітньо-професійних стандартів дослідження віртуальних систем і створення систем дистанційного навчання, багатофункціональних комп'ютерних систем та Інтернет в освіті (В. Биков) та ін.

Водночас, попри безперечну наукову та практичну значущість результатів наукових досліджень названих авторів, слід звернути увагу на те, що окремі питання державної освітньої політики досі залишаються недостатньо опрацьованими, зокрема проблема формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти. Такий стан речей зумовив актуальність та значущість нашого дисертаційного дослідження.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано на кафедрі державного управління і місцевого самоврядування Херсонського національного технічного університету в межах науково-дослідних робіт за темами: «Модернізація механізмів державного управління в умовах європейської та євроатлантичної інтеграції України» (державний реєстраційний номер 0120U103303), «Механізми реалізації державної регіональної політики в сучасних умовах трансформації суспільного розвитку» (державний реєстраційний номер 0110U001836); «Удосконалення механізмів державного управління освітньою галуззю: інноваційна платформа формування інформаційно-комунікаційного середовища вищого навчального закладу (державний реєстраційний номер 0114U001001); «Механізми адаптації системи публічного управління в Україні відповідно до стандартів Європейського Союзу» (номер державної реєстрації 0115U000862).

Крім того, у дисертаційній роботі містяться результати наукових досліджень автора, отримані під час виконання науково-дослідних робіт Національної академії державного управління при Президентові України, а саме: «Розробка понятійно-категоріального апарату сфери освіти дорослих» (державний реєстраційний номер 0113U002453), результатом виконання якої стало укладення словникових статей; «Розробка Інтегрованого навчально-атестаційного комплексу (ІНАК) дисциплін магістерської програми спеціальності «Державне управління у сфері освіти» (державний реєстраційний номер 0114U002860), у межах якої дисертанткою з'ясовувався зміст і давалася характеристика державної політики в галузі педагогічної освіти; «Державне управління в умовах інтеграції України до світового товариства: сценарні моделі розвитку суспільства» (державний реєстраційний номер 0112U002458), де внесок здобувачки полягає в дослідження специфіки й обґрунтуванні особливостей застосування сценарного підходу до формування та реалізації державної політики в Україні.

Мета і завдання дослідження. *Метою дослідження* є наукове обґрунтування і поглиблення теоретико-методологічних засад формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України.

Для досягнення мети дослідження було поставлено такі *завдання*:

- систематизувати теоретичні підходи до дослідження державної політики в галузі педагогічної освіти;
- розкрити змістовні характеристики механізму формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти та сутність механізму державного управління педагогічною освітою;
- визначити особливості становлення і розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти в Україні на різних етапах державотворення;
- розкрити специфічні риси вітчизняної педагогічної освіти, провести аналіз її ефективності та порівняти з політикою в зарубіжних країнах;
- запропонувати методологічні принципи й інструменти розроблення доказової державної політики в галузі педагогічної освіти України;

- визначити сутність структурно-цільового аналізу ризиків та процедури управління ними в процесі формування та реалізації доказової державної політики в галузі педагогічної освіти;
- обґрунтувати ефективність застосування Foresight-прогнозу розвитку системи педагогічної освіти;
- запропонувати концептуальну модель формування та реалізації державної політики в галузі сучасної педагогічної освіти Україні;
- визначити альтернативні орієнтири державної політики в галузі педагогічної освіти в умовах глобалізації.

Об'єкт дослідження – державна освітня політика.

Предмет дослідження – теоретико-методологічні засади формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України.

Методи дослідження. Вибір об'єкта, предмета і завдань дослідження визначив його методологію, а саме вивчення й аналіз теорії й практики формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти. Виходячи із вищесказаного, методологічною основою дослідження є як загальнонаукові, так і спеціальні методи, зокрема: метод декомпозиції використано для розкриття мети дослідження та постановки завдань; абстрактно-логічний метод – для аналізу наукових джерел, теоретичного узагальнення й формування висновків; метод аналізу та синтезу – для з'ясування структури державної політики в галузі педагогічної освіти; метод ретроспективного аналізу – для вивчення процесу формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти Україні; метод синтезу – для визначення напрямів розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти; детермінантний метод аналізу – для визначення складових методології державного управління розвитком галузі педагогічної освіти; метод експертного опитування – для визначення чинників, що впливають на процес формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти; програмно-цільове й індикативне планування – для окреслення перспектив розвитку педагогічної освіти України. Крім того, у роботі використовувалися й інші загальнонаукові, спеціальні та конкретно-наукові

методи наукового пізнання.

Інформаційною базою дослідження постали нормативно-правові акти Верховної Ради України, Президента України, Кабінету Міністрів України, матеріали Міністерства освіти і науки України, статистичні матеріали та соціологічні дослідження, наукові публікації українських і зарубіжних дослідників щодо розвитку галузі педагогічної освіти.

Наукова новизна одержаних результатів визначається особистим внеском автора у вирішення актуальної наукової проблеми в галузі державного управління щодо обґрунтування теоретико-методологічних засад формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України. У цілому наукова новизна пропонованої роботи розкривається в таких положеннях:

уперше:

– системно оформлено методологічні основи застосування Foresight-прогнозу розвитку галузі педагогічної освіти з позиції системного процесу, що пов’язаний з узгодженою експертною оцінкою стратегічних перспектив формування державної політики в галузі педагогічної освіти і який є основою для ухвалення рішень у середньо- і довгостроковій перспективі з урахуванням кількох можливих сценаріїв. Це активний прогноз розвитку галузі педагогічної освіти, що містить елементи впливу на майбутнє з урахуванням ресурсів, які є й потрібні для розвитку.

– розроблено та науково обґрунтовано концептуальну модель механізму формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, що являє собою триконтурну конструкцію, кожен контур якої підтримується певними механізмами державного управління. Умови реалізації запропонованої моделі державної політики забезпечують результативність розвитку галузі педагогічної освіти, правильно застосовані механізми державного управління розвитком галузі педагогічної освіти гарантують успішність державної політики, оперуючи актуальним станом системи педагогічної освіти, прийомами конструювання та оптимізації процесів її розвитку, принципами та особливостями раціонального застосування методів

та важелів формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти;

– запропоновано альтернативні орієнтири державної політики в галузі педагогічної освіти в умовах глобалізації, які ґрунтуються на класифікованому комплексі модернізації державної політики в галузі педагогічної освіти як інструмента формування колективного розуму держави, що має протистояти її освітній деменції. Реалізація означеного концепту передбачає застосування низки заходів, які сприятимуть «інтелектуалізації» суспільства, що в сучасному світі стає однією із найважливіших переваг держави на рівні глобальної конкуренції;

удосконалено:

– періодизацію становлення та розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти, що включає сім історичних етапів її становлення і трансформації з моменту створення початкової нормативно-правової бази розвитку системи педагогічної освіти до етапу формування новітньої державної політики в галузі педагогічної освіти;

– обґрунтування змісту методологічних принципів формування та реалізації доказової державної політики в галузі педагогічної освіти, що ґрунтується на когнітивному моделюванні і передбачає потребу розроблення сценаріїв розвитку галузі педагогічної освіти та поєднання в межах однієї структурно-логічної системи формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти прогнозів, цільових комплексних програм і стратегічного планування;

– концептуальні характеристики механізмів реалізації та інструментарію оцінки ефективності політики підготовки педагогічних кадрів, які згруповано за сферою регулювання та поєднано в дві групи, зокрема систему основних механізмів і самостійну групу механізмів реалізації заходів розвитку системи педагогічної освіти;

дістали подальшого розвитку:

– сутнісні характеристики системи педагогічної освіти як об'єкта державного регулювання, що розглядається як динамічна, варіативна, відкрита система, функціонування якої забезпечується державними і громадськими інститутами через завдання, що умовно можна об'єднати в три групи: завдання, зумовлені інтересами особистості; завдання, пов'язані з інтересами суспільства; завдання, які відбивають інтереси держави;

– змістовно-категоріальна база державного управління завдяки уточненню сутності концептів «державна політика в галузі педагогічної освіти» та «механізм державного управління педагогічною освітою». Перший визначається як різновид управлінської активності держави в освітній сфері, спрямований на вирішення проблем розвитку галузі педагогічної освіти, досягнення та реалізацію загальнозначущих цілей розвитку всього суспільства або його окремих сфер за допомогою масштабних і довгострокових комплексів дій, які відбивають рівень досягнутого компромісу основних суб'єктних позицій з цих питань; другий концепт визначається як складна система, спрямована на досягнення та реалізацію цілей державної політики в галузі педагогічної освіти, яка охоплює систему органів державної влади та органів місцевого самоврядування, законодавчі, правові норми та сукупність взаємопов'язаних форм, методів, інструментів і важелів формування та використання освітніх ресурсів на основі комплексної системи індикаторів розвитку педагогічної освіти;

– методичні положення структурно-цільового аналізу ризиків та процедури управління ними в процесі формування та реалізації доказової державної політики в галузі педагогічної освіти, що передбачають упровадження в процес ухвалення державних рішень додаткових логічних і семантичних операцій: виявлення та опис чинників ризику; оцінку ймовірності ризику; оцінку можливих негативних наслідків і шкоди; вибір стратегії управління ризиками; розроблення контрольних показників для моніторингу реалізації політики в галузі педагогічної освіти; напрацювання заходів реагування та ухвалення оперативних рішень; регламентацію

повноважень і процесу формування вироблення політичних рішень з урахуванням процедур управління ризиками в процесі державного управління розвитком педагогічної освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що висновки й пропозиції авторки можуть бути використані в процесі ухвалення державноуправлінських і суспільно-політичних рішень у напрямі вдосконалення державної політики в галузі педагогічної освіти України. Результати дослідження віднайшли своє відбиття: у законопроєкті «Про внесення змін до Закону України «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (довідка про впровадження від 06.03.2014 р. №7/02812/224-14) щодо вдосконалення нормативно-правових основ соціального захисту педагогічних працівників; Департаментом освіти і науки, молоді та спорту Херсонської обласної державної адміністрації (довідка про впровадження від 16.06.2014 р. №02-21/587-14), зокрема пропозиції дисертантки щодо модернізації регіональної системи педагогічної освіти використано при розробленні Комплексного плану розвитку освіти Херсонської області на 2014-2015 роки; окремі розробки та практичні рекомендації щодо механізмів реалізації державної політики в галузі освіти було враховано Департаментом освіти і науки Львівської обласної державної адміністрації при розробленні Програми розвитку освіти Львівщини на 2013-2016 роки (довідка про впровадження від 20.10.2015 р. №1-10/2987); авторську методологію розроблення прогнозових сценаріїв використано Харківською обласною державною адміністрацією в процесі підготовки обласної програми розвитку освіти «Новий освітній простір Харківщини» на 2019-2023 роки (довідка про впровадження від 17.06.2020 р. №1-76/4787); методологію структурно-функціонального аналізу ризиків використано Херсонською обласною державною адміністрацією при розробленні обласної програми «Розвиток людського капіталу Херсонської області» на 2017-2023 роки (довідка про впровадження від 25.06.2020 р. №58-6017/0/20/325).

Теоретичні положення дисертації використано в навчальному процесі Херсонського національного технічного університету (акт про впровадження від 18.05.2015 р. №577); Чернівецького регіонального центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ та організації (довідка про впровадження від 21.09.2015 р. №02-06/61); КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (довідка про впровадження від 08.12.2015 р. №465/2-14); Чорноморського національного університету ім. Петра Могили (довідка про впровадження від 21.09.2015 р. №02-06/61).

Особистий внесок здобувача. Дисертація є одноосібно виконаною працею, у якій викладено авторський підхід до розроблення теоретико-методологічних засад формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти Україні. Положення, висновки та рекомендації, що викладені в дисертаційному дослідженні, ґрунтуються на результатах, отриманих особисто дисертантом. Матеріали кандидатської дисертації під час виконання докторської не використовувалися.

У дисертації не використовувалися ідеї або наукові розробки вчених, у співавторстві з якими були оприлюднені окремі наукові праці.

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження доповідалися та обговорювалися на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях: IX mezinárodní vědecko-praktická konference «Zprávy vědecké ideje» (Česká republika, Praha, 2013); 9 Międzynarodowa naukowo-praktyczna konferencja «Wykształcenie i Nauka bez granic – 2013» (Polska, Pshemishel, 2013); Всеукраїнській науково-практичній конференції за міжнародною участю «Модернізація державного управління та європейська інтеграція України» (Київ, 2013); VII Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми державного управління на сучасному етапі державотворення (Луцьк, 2013); Всеукраїнській науково-практичній Інтернет-конференції «Організаційно-правові аспекти публічного управління в Україні» (Полтава, 2014); II Міжнародній науково-практичній конференції «Державне управління і місцеве самоврядування: актуальні проблеми та

шляхи їх вирішення» (Рівне, 2014); Всеукраїнській науково-практичній веб-конференції «Державне управління науково-освітнього забезпечення підготовки конкурентоспроможних фахівців у сфері цивільного захисту (Харків, 2015); І Всеукраїнській науково-методичній веб-конференції «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти і управління навчальними закладами» (Херсон, 2015); щорічній науково-практичній конференції за міжнародною участю «Розвиток професійних компетентностей державних службовців: комунікативний аспект» (Київ, 2016); 8-й Всеукраїнській науково-практичній конференції «Державна політика щодо місцевого самоврядування: стан, проблеми та перспективи» (Херсон, 2017); ІІ Всеукраїнській науково-практичній конференції «Публічне управління та адміністрування у процесах економічних реформ» (Херсон, 2018); Всеукраїнській науково-методичній конференції «Творча майстерня викладача вишу» (Херсон, 2019); ІІІ Всеукраїнській науково-практичній Інтернет-конференції «Правові засади організації та здійснення публічної влади» (Хмельницький, 2020); XI Міжнародній науковій Інтернет-конференції аспірантів та докторантів з державного управління «Державне управління в Україні: історія державотворення, виклики та перспективи» (Одеса, 2020).

Публікації. Ключові положення та результати дисертаційного дослідження автором викладено в 71 науковій праці; загальний обсяг яких становить 40,8 авт. арк., із них: 1 − одноосібна монографія, 3 – колективні монографії, 2 – словники, 28 – статті у вітчизняних наукових фахових виданнях, 7 – статті у наукових періодичних виданнях інших держав (з яких 2 індексуються в Scopus, 1 - у WoS), 30 – тези доповідей на конференціях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, п’яти розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Сукупний обсяг дисертації становить 466 сторінок, з яких 377 сторінок основного тексту. Робота містить 33 рисунки, 8 таблиць і додатки на 30 сторінках. Список використаних джерел налічує 506 найменувань.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

1.1. Державна політика в галузі педагогічної освіти як предмет наукового дослідження

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку нашого суспільства освіта посідає особливе місце, оскільки покликана забезпечити підготовку суб'єктів соціальної дії до вирішення глобальних завдань, що стоять перед людством. Найближчим часом освіта буде задавати тон суспільному розвитку, забезпечувати добробут і процвітання національних держав. Усвідомлення цього має відбутися на всіх рівнях державної влади, оскільки саме держава забезпечує соціокультурні та ментальні основи освітнього процесу, визначає основні принципи політики в галузі освіти і напрями їх реалізації, створює систему освітньої діяльності, визначає правові норми та механізми регулювання цієї діяльності, формує процес підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, визначає обсяг мінімуму обов'язкових знань, навичок і вмінь у підготовці фахівців.

Слід зазначити, що на сучасному етапі шляхи і напрями розвитку освіти, в тому числі педагогічної, у міжнародному просторі є багатогранними та суперечливими. Нині освіта здійснює прямий вплив на соціально-економічні процеси, що забезпечують перехід до постіндустріального суспільства, суспільства знань. Освіта є одним із ключових елементів зростання економіки будь-якої країни. У таких умовах зростає роль державної політики в галузі освіти, вагомість знань, їх якостей, рівня науковості, ґрунтовності.

Зокрема, саме підвищення ролі педагогічної освіти в розвитку людських ресурсів держави, перетворення знань на товар, перехід до

науково-інформаційних технологій, гуманізація та демократизація освіти, пріоритетність освіти і науки вимагають фундаментального міждисциплінарного дослідження особливостей процесу формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти в умовах глобалізації; виявлення закономірностей, внутрішніх взаємовідносин та зовнішніх детермінант педагогічної освіти; упровадження в практичну діяльність сучасної методології аналізу, формування та шляхів ефективної реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

Перш ніж перейти безпосередньо до дослідження державної політики в галузі педагогічної освіти, нам слід визначити родові властивості політики, специфіку державної політики та виявити особливості державної політики в галузі освіти.

Слід наголосити, що політика належить до найважливіших сфер життєдіяльності людського суспільства. Вона формується під впливом різних чинників і, своєю чергою, впливає на всі сфери суспільного життя. В умовах сьогодення відбувається зростання ролі політики в розвитку суспільства, і не існує жодної сфери, яка б знаходилася поза полем її впливу. Усі сторони життя – виробництво і побут, культура та охорона здоров'я, наука й освіта тісно пов'язані з політикою.

Хоча сутність політики досліджується в науці понад дві тисячі років, питання про те, що таке політика, залишається відкритим і донині. Так, С. Юрій, наголошує на таких підходах до розуміння політики [1, С. 68-70]:

– з позиції управління суспільством, політика трактується як діяльність з управління якими-небудь суспільними процесами. У змістовному плані ця діяльність постає як вирішення всіх проблем, за винятком моральних, як авторитарний розподіл цінностей (Д.Істон [2]), як спосіб регулювання конфліктів;

– теологічний підхід трактує політику як особливу форму людського існування, пов'язану з досягненням цілей й організацією;

– з погляду субстанціонального підходу, політика – це або управління з

використанням влади, або боротьба за завоювання і утримання влади. Владні трактування яскраво виражено в роботах Н.Макіавеллі, М.Вебера, який, наприклад, визначає політику як «потяг до участі у владі або сприяння впливу на розподіл влади чи то між державою, чи то всередині держави між групами людей, які вона в себе включає» [3];

– інституційний підхід робить акцент на організації, у якій матеріалізується влада, тому політика є участю у справах держави, використання класами державної влади для здійснення своєї мети. Водночас політика реалізується не лише державою, тому інші визначення вказують на різні інститути й організації, що можуть виступати суб'єктами політики.

– конфліктний підхід розглядає політику як сферу боротьби, у якій перемагає найсильніший, як панування одних над іншими. Політика трактується як поле зіткнення інтересів соціальних груп і інститутів з приводу влади, з приводу контролю над механізмом розподілу суспільних благ.

– з погляду соціологічного підходу політика розглядається як відносини, напрями і способи діяльності соціальних груп у відстоюванні своїх інтересів і задоволенні своїх потреб за допомогою різноманітних засобів, серед яких головну роль відіграє влада;

– згідно з консенсусним підходом політика є сферою об'єднання всіх членів суспільства, коли суспільні проблеми вирішуються ненасильницькими методами через пошук компромісів, без переможців і переможених [1, С. 68-70].

В українській науковій термінології слово «політика» відповідає двом різним поняттям, для яких в інших мовах, зокрема англійській, використовуються різні поняття (policy та politics). Типовими прикладами визначень цих двох понять можна вважати такі:

1) політика (politics) – це «сфера взаємовідносин різних соціальних груп та індивідів з приводу використання інститутів публічної влади для реалізації своїх суспільно значущих інтересів і потреб». Політику в цьому

розумінні вивчають і аналізують переважно політологи;

2) політика (policy) взагалі – це план, курс дій або «напрям дій, прийнятний і дотримуваний владою, керівником, політичною партією тощо». Саме в такому розумінні вживається слово «політика», коли йдеться про державну політику та про її напрями (зовнішня, внутрішня, економічна, соціальна), саме політика як курс дій є предметом аналізу політики [4].

Водночас, слід розуміти, що нині поняття політики втрачає своє похідне значення, оскільки основну діяльність держави спрямовано більше не на перерозподіл влади, а на задоволення потреб громадян, і, відповідно, та сама політика вже трактується як певна стратегія ухвалення й практичної реалізації обов'язкових для суспільства рішень з того чи іншого питання. Оскільки центральним актором політичного життя все ж таки залишається держава, то призначення політики полягає у визначенні сутності проблеми порядку денного, розв'язання якої потребує втручання державних органів, а це вже державна політика, що, відповідно, пов'язана з діяльністю із здійснення державної влади [5].

На думку О. Кучеренка, в сучасній суспільно-політичній думці переважають три основні концепції державної політики, а саме:

1) детерміністська, за якою становлення та функціонування державної політики визначається економічними відносинами та відповідним способом виробництва;

2) суспільного вибору, що розглядає соціально-політично орієнтованого індивіда як основного носія соціальної активності, а тому на здійснення державної політики значною мірою впливають політичні та державні діячі вищих щаблів управління, які діють на основі вибору раціонального соціального інтересу;

3) плюралістична, що акцентує увагу на процесі формування та реалізації державної політики в сучасному демократичному суспільстві як мультирівневої конкуренції між впливовими суспільно-політичними групами та об'єднаннями [6].

Дослідник наголошує, що саме ці концепції як теоретичний інструмент дослідження дають можливість визначення певної логіки виявлення необхідних умов для розроблення концептуальних засад формування та реалізації державної політики в Україні.

Поряд з вищесказаним, у загальному вигляді часто визначають державну політику як основні принципи, норми та діяльність із здійснення державної влади [7]. Так, Л. Пал визначає державну політику як «напрям дії або утримання від неї, обрані державними органами для розв'язання певної чи сукупності взаємно пов'язаних проблем» [8].

Інші зарубіжні дослідники Б. Гогвуд та Л. Ган зазначають, що державну політику потрібно відрізняти від щоденних рішень, які ухвалюють державні органи [9]. По-перше, державна політика має більший масштаб, ніж рішення, вона є суттю послідовності рішень. По-друге, якщо рішення можуть виробляти самі організації, окремі агенти, то державна політика зазвичай передбачає взаємодію багатьох агентів і організацій та встановлення складних взаємозв'язків між ними. Дослідження державної політики передбачає простеження множинних зв'язків між багатьма індивідами, групами та організаціями. І хоча нагромадження рішень упродовж певного часу може скласти певну мозаїку політики, майже завжди впровадження тієї чи тієї з них має цілеспрямований характер. Ще однією цікавою особливістю державної політики, є те, що її цілі можуть визначатися ретроспективно, з метою раціоналізації урядом своїх попередніх дій [10]. Тобто цілі державної політики зазвичай ідентифікуються на початковій стадії процесу її вироблення, однак із часом можуть змінюватися і в деяких випадках визначатися лише ретроспективно.

Е. Янг і Л. Куінн дають такі визначення та характеристики поняття «державна політика»:

– це дії, що їх реалізує владний орган, який має законодавчі, політичні та фінансові повноваження це робити;

- це реакція держави на реальні життєві потреби чи проблеми, тобто така політика намагається реагувати на конкретні потреби або проблеми суспільства чи суспільних груп, наприклад, громадян, недержавних організацій чи органів влади;
- це рішення, що вже ухвалене, а не намір чи обіцянка;
- це курс дій, тобто не одне певне рішення, дія чи реакція, а ретельно розроблений підхід або стратегія;
- це рішення щось робити або рішення нічого не робити, що означає: визначена політика може привести до дій у спробі розв'язати проблему або ж базуватися на переконанні, що проблему буде розв'язано в межах поточної політики, тобто не привести до жодних дій;
- державна політика зорієнтована на досягнення мети, тобто намагається досягти кількох визначених цілей у спробі розв'язати або розглянути певні проблеми чи потреби в конкретному суспільстві;
- державна політика здійснюється одним або групою акторів, тобто політику може реалізовувати один представник влади чи владний орган, так і багато гравців;
- державна політика передбачає обґрунтування дій, тобто, як правило, містить пояснення логіки, на якій вона ґрунтується [11].

При цьому слід наголосити, що державна політика не завжди поширюється на все суспільство, вона часто регулює лише певні сфери, тобто передбачає вплив на визначену суспільну групу. Отже, державною називається вона передовсім завдяки своєму походженню, це реакція держави на конкретні проблеми суспільства, або груп у цьому суспільстві, наприклад, громадян, неурядових організацій. Вона покликана погоджувати інтереси, віднаходити консенсус, потрібний для стабільності суспільства. Саме тому, як нам видається, в Енциклопедичному словнику з державного управління, визначається, що державна політика – «це дії системи органів державної влади згідно з визначеними цілями, напрямами, принципами для розв'язування сукупності взаємопов'язаних проблем у певній сфері

суспільної діяльності» [12, С. 144].

Поряд з цим, у «Тезаурусі з державної кадрової політики» зазначається, що «державна політика – це діяльність органів державної влади з управління та керівництва суспільством на основі єдиних цілей, принципів і методів, що передбачає розроблення, законодавче закріплення та впровадження державних цільових програм у різних галузях суспільного життя з метою розв'язання нагальних проблем чи задоволення потреб суспільства. Державну політику поділяють за напрямками залежно від характеру і змісту проблем і питань, які слід вирішувати органам влади в певній сфері суспільного життя. Державна політика є засобом, що дозволяє державі досягти певних цілей у конкретній галузі, використовуючи правові, економічні, адміністративні методи впливу, спираючись на ресурси, які є в її розпорядженні» [13, С. 85-86].

Аналізуючи праці О. Рябічко, ми частково погоджуємося, що державною політикою можна вважати пропонований курс діяльності уряду для задоволення потреб чи використання можливостей, сформульований із зазначенням очікуваних результатів та їх впливу на наявний стан справ і конкретне розв'язання проблем [14]. Держава прагне впливати чи безпосередньо управляти різними сферами суспільного життя шляхом використання правових, адміністративних, економічних чи політичних інструментів, і саме в державній політиці в концентрованому вигляді виражаються інтереси соціальних класів і груп, які захищає державна влада [15; 16].

При цьому слід звернути увагу на те, що найважливішу роль у здійсненні державної політики відіграють законодавчі й виконавчі органи влади, а також громадські об'єднання та організації. Отже, створюється «залізний трикутник», що об'єднує всіх учасників і в якому кожний актор виконує відведену йому роль, виконуючи певні функції. Спільними зусиллями вони можуть істотно впливати на розроблення та реалізацію державної політики в певній сфері, відстоюючи свої інтереси.

Отже, проведений аналіз поняття «державна політика» дозволяє нам перейти до розкриття змісту поняття «державна політика в галузі освіти».

Як зазначає у своїх дослідженнях Н. Акінфєєва, термін «державна політика в галузі освіти» почав використовуватися в науковій літературі з 60–70-х років XX століття, і, відповідно, у цей же період в освітній політиці різних країн почалося планування розвитку освіти. Так, якщо 1960 року лише кілька розвинених країн здійснювали планування, то 1970-го вже 57 держав ухвалили плани розвитку освіти [17] .

Слід звернути увагу, що за більшістю визначень державна політика в галузі освіти є окремим видом політики, обмеженим сферою освіти, вона являє собою сукупність теоретичних ідей, цілей і завдань, практичних заходів розвитку освіти [18]. Утім, науці відомі численні приклади різних за формою, проте аналогічних за змістом визначень державної освітньої політики.

Так, часто політику в галузі освіти розглядають як «комплекс заходів, що вживаються програмованими державою, її органами, політичними партіями та іншими суб'єктами політичної дії щодо освіти як соціального інституту. Вона включає також освітні компоненти й освітній вплив інших напрямків внутрішньої політики: економічної, соціальної, інформаційної і т.д.» [19]. Як «політику в галузі освіти» розглядають також основні характеристики та різноманітні засоби і принципи модернізації системи освіти [20]. Часто поняття «державна освітня політика» передбачає, що її суб'єктом є державні органи регулювання освітнього процесу (органи законодавчої, виконавчої та судової влади, інститути громадянського суспільства) [21].

Своєю чергою, Н. Типенко наголошує, що державна освітня політика є діями різних рівнів влади й управління в освіті [22]. У сучасних політичних умовах суб'єктами державної освітньої політики постають як регіональні структури управління освітою, так і міжнародні органи й установи, що здійснюють освітню політику на світовому рівні. Об'єктами освітньої

політики постають власне самі національні системи освіти, офіційно закріплені в кожній державі, міжнародні зв'язки національних систем освіти, структурні елементи. Через неоднаковий рівень економічного розвитку в державах сучасного світу їх освітню політику спрямовано на розвиток різних елементів системи освіти.

В Енциклопедії освіти суб'єкти та об'єкти освітньої політики визначаються таким чином: суб'єкт освітньої політики – індивід, соціальні спільноти (нація, професійні групи, еліти) та соціальні інститути (держава, політичні партії та рухи, профспілки, групи інтересів тощо); об'єкт освітньої політики – освіта як суспільне благо, як інтелектуальний і матеріальний ресурс суспільства, як система освітніх інституцій. Тип освітньої політики визначається характером соціально-економічних і політичних відносин у суспільстві, якістю еліт, домінуючою політичною культурою, національними освітніми традиціями [23].

Є. Красняков, здійснюючи системний аналіз державної політики в галузі освіти, відносить її до загальнодержавної політики і зазначає, що системоутворювальними характеристиками її структури є єдність мети, головних завдань, вихідних принципів, програмних положень та основних напрямів діяльності органів та установ, на які покладено управління освітою. При цьому означена діяльність має забезпечити системне впровадження стратегічних напрямків розвитку освіти, передусім через науково-методичний та організаційний супровід. Поняття «державна політика в галузі освіти» автор розглядає як «… діяльність держави та її інститутів, органів місцевого самоврядування із законодавчого, фінансового, організаційного забезпечення функціонування й розвитку галузі освіти» [24].

Інші дослідники вважають, що державна освітня політика – управлінський стратегічний інструмент, що належить до класу гуманітарних технологій, що забезпечують комунікаційне середовище різного типу змістів – середовище, організуючу взаємодію реальностей різних змістів. Державну освітню політику орієнтовано на оформлення суспільної свідомості, вона

генерує і використовує феномен образу майбутнього. Відсутність освітньої політики – це теж освітня політика [25].

Н. Шульга пропонує доволі лаконічне, але змістовне визначення державної освітньої політики: «Державна освітня політика – це офіційно визначена, організована й цілеспрямована діяльність держави та підпорядкованих їй установ, спрямована на функціонування й дальший розвиток системи освіти як провідного інституту демократичного суспільства» [26].

С. Чаленко у своїх наукових працях наголошує, що державна освітня політика є найважливішою складовою політики держави, інструментом забезпечення фундаментальних прав і свобод особистості, підвищення темпів соціально-економічного та науково-технічного розвитку, гуманізації суспільства, зростання культури [27]. Існує наукова думка, що політика віддзеркалює позицію держави в реформуванні освіти в частині взаємодії з громадянським суспільством або відсутність такої взаємодії, відносин школи й релігії, відносення до інновацій в освіті, муніципалізації освіти, міжбюджетних відносин, тотального посилення бюрократії в освіті [28].

Отже, у працях українських дослідників утверджується розуміння сприйняття освітньої політики як загальнонаціональної, стратегічно важливої проблеми, а не просто зараховування до сфери відомчої чи галузевої політики [29]. При цьому невід'ємними є дослідження особливостей галузі освіти, її концептуалізації і побудови стратегії розвитку, з урахуванням щонайменше двох чинників: особливостей і закономірностей соціальної природи освіти, а також розгляду генезису, динаміки освітнього розвитку в контексті взаємодії із політичним форматом суспільного буття» [30].

Водночас слід звернути увагу й на певну однобокість наведених визначень.

По-перше, державна політика розглядається як діяльність. У той же час, як уже зазначалося вище, відсутність політики, тобто будь-якої діяльності, теж визначається як політика. Отже, поряд з діями як політика

може виступати і бездіяльність [31].

По-друге, дії, здійснювані як політика, можуть здійснюватися як суб'єктами політичної діяльності, так й особами, які такими суб'єктами не є. Отже, політику може бути спрямовано на досягнення поставлених цілей не безпосередньо, а опосередковано через діяльність інших осіб.

По-третє, визначення політики не вказують на джерело постановки цілей для її здійснення, що дозволяє подати цілепокладання або як елемент політики, або як зовнішній для галузі освіти чинник, який слід не просто враховувати, але сприймати як керівництво до політичної діяльності.

По-четверте, не всяка діяльність, спрямована на досягнення поставлених цілей, може вважатися політикою. Серед безлічі можливих видів діяльності існують такі, що можуть використовуватися обмежено або використання яких оцінюється як неприпустиме.

По-п'яте, визначення політики не містить критеріїв, за якими можна визначати суб'єкти політики. Параметр «ступінь впливу на стан системи освіти», що можна було б використовувати, не містить кількісної визначеності.

Власне, виокремлення недоліків наявних визначень освітньої політики можна було б продовжити. Проте кожне із них визначає зміст політики для цілей конкретної роботи і вирішує в заданих авторами межах своє завдання [32].

Ми вважаємо доцільним звернути увагу на те, як І. Іванюк подає характеристики освітньої політики. Так, дослідниця вважає, що :

- політика – це більше ніж текст;
- політика має багато вимірів;
- політика ґрунтується на певних цінностях;
- політика існує в контексті; політика не може бути створена на чистому аркуші, не беручи до уваги обставини, у яких вона буде впроваджуватися;
- політичні рішення – державна справа;

– освітня політика взаємодіє з політикою в інших галузях;
– упровадження політики ніколи не буває безпосереднім;
– політика тягне за собою навмисні та ненавмисні наслідки;
– політичні курси можна проаналізувати як розподільчі та перерозподільчі;
– політика може бути символічною або матеріальною;
– можна розрізняти раціональні та прибуткові типи політики;
– політика може бути самостійною і процедурною;
– політика може бути регулятивною і дерегулятивною;
– політика може бути впроваджена згори або знизу [20].

Отже, на підставі вищесказаного державну політику в галузі освіти можна охарактеризувати такими ознаками:

– це діяльність, спрямована на досягнення цілей у галузі освіти;
– нею займаються суб'єкти, які можуть забезпечувати досягнення цілей, поставлених у сфері освіти (насамперед до таких суб'єктів належить держава в особі її органів);
– напрями визначаються цілями, поставленими перед сферою освіти, і тими діями, що здійснюються для їх досягнення [33].

Ґрунтуючись на наведених визначеннях, можна дати таке узагальнене визначення державної політики в галузі освіти: державна політика в галузі освіти являє собою специфічну діяльність держави та інших суб'єктів, спрямовану на постановку перед системою освіти цілей і завдань та їх досягнення з використанням відповідних цим цілям і завданням механізмів, дій і ресурсів, що використовуються у відповідному напрямі [34].

Основні напрями політики в поєднанні з цілями являють собою свого роду обмежувальні умови здійснення різних дій. Іншими словами, якщо при здійсненні будь-яких дій, спрямованих на досягнення однієї або обох цілей, буде порушено рівність доступу, то такі дії реалізовані бути не можуть або потрібно буде вжити додаткових дії, компенсуючи такого роду зміни.

Державна політика в галузі освіти, відбиваючи загальнонаціональні

інтереси у сфері освіти і пред'являючи їх світовому співтовариству, ураховує водночас загальні тенденції світового розвитку. До числа основних сучасних тенденцій світового розвитку, що зумовлюють істотні зміни в системі освіти, належать:

- прискорення темпів розвитку суспільства;
- перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії;
- виникнення і зростання глобальних проблем, що можуть бути вирішеними лише в результаті співробітництва в межах міжнародного співтовариства;
- демократизація суспільства, розширення можливостей політичного і соціального вибору;
- динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої та малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості;
- зростання значення людського капіталу, який у розвинутих країнах становить три чверті національного багатства, що зумовлює інтенсивний, випереджальний розвиток освіти (у розвинених державах освітня політика є важливою частиною соціальної стратегії) [35; 36].

Освіта й освітня політика, що спрямовує її розвиток, виходять на перший план у програмах державних реформ. Саме тому для нормативно-правової основи розроблення та реалізації державної політики в галузі освіти потрібне створення ефективних заходів щодо регулювання діяльності елементів системи освіти відповідно до положень освітнього законодавства з моніторингу, аналізу, контролю змін, які відбуваються в системі «наука → освіта → суспільне виробництво». При цьому особливої уваги слід надати створенню дієвих механізмів контролю за виконанням норм законодавства, захисту прав суб'єктів освітнього процесу і дотримання гарантій держави в галузі освіти [37; 38].

Розуміючи важливість досліджуваного питання, В. Філіппов наголошує, що сьогодні найпершим завданням державної політики в галузі освіти на сучасному етапі є досягнення сучасної якості освіти, її відповідність актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства й держави. З огляду на це, організаційною основою такої політики є програми розвитку освіти, що ухвалюються найвищим органом законодавчої влади. Розроблення такої політики ґрунтується на всебічному аналізі, метою якого є виявлення та порівняння можливих варіантів політики. Прийнята освітня політика встановлює пріоритетні напрямки для фінансування, управління, планування системи освіти та контролю за нею [39].

Поряд з цим слід звернути увагу, що крім зазначеного вище організаційною основою державної політики в галузі освіти є також законодавство держав, яке ґрунтується на Конституції та інших законодавчих актах про освіту. Основне завдання законодавства держав про освіту – регулювання суспільних відносин у галузі виховання, навчання, професійної та наукової підготовки.

Окрім того, завданнями законодавства держав у галузі освіти є: розмежування компетенції в галузі освіти між органами державної влади та управління різних рівнів, забезпечення та захист конституційного права громадян на освіту; створення правових гарантій для вільного функціонування і розвитку системи освіти; визначення прав, обов’язків, повноважень і відповідальності фізичних та юридичних осіб у галузі освіти, а також правове регулювання їх відносин у цій сфері [40; 41].

Сучасна державна політика в галузі освіти в Україні ґрунтується на: конституційних нормах; стратегічних документах розвитку освіти (доктрини, програми, концепції тощо); міжнародних, міждержавних договорах, ратифікованих найвищим законодавчим органом; законах, законодавчих актах; указах і розпорядженнях Президента України; постановах Верховної Ради та Кабінету Міністрів; наказах, розпорядженнях Міністерства освіти і науки, міністерств та відомств, яким підпорядковані заклади освіти; наказах

та розпорядженнях регіональних (місцевих) органів виконавчої влади, виданих у межах їх компетенції [42].

При цьому Закон України «Про освіту» визначається, що Засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є:

- людиноцентризм;
- верховенство права;
- забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності;
- забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності;
- розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами;
- забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування;
- науковий характер освіти;
- різноманітність освіти;
- цілісність і наступність системи освіти;
- прозорість і публічність ухвалення та виконання управлінських рішень;
- відповідальність і підзвітність органів управління освітою та закладів освіти, інших суб’єктів освітньої діяльності перед суспільством;
- інституційне відокремлення функцій контролю (нагляду) та функцій забезпечення діяльності закладів освіти;
- інтеграція з ринком праці;
- нерозривний зв’язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями;
- свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб’єктів освітньої діяльності;
- академічна доброчесність;
- академічна свобода;
- фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія закладів

освіти у межах, визначених законом;

- гуманізм;
- демократизм;
- єдність навчання, виховання та розвитку;
- виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій;
- формування усвідомленої потреби в дотриманні Конституції та законів України, нетерпимості до їх порушення;
- формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психологічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками;
- формування громадянської культури та культури демократії;
- формування культури здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля;
- невтручання політичних партій в освітній процес;
- невтручання релігійних організацій в освітній процес (крім випадків, визначених цим Законом);
- різнобічність та збалансованість інформації щодо політичних, світоглядних та релігійних питань;
- державно-громадське управління;
- державно-громадське партнерство;
- державно-приватне партнерство;
- сприяння навчанню впродовж життя;
- інтеграція в міжнародний освітній та науковий простір;
- нетерпимість до проявів корупції та хабарництва;
- доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою [43].

Крім того, у Законі зазначається, що освіта в Україні має будуватися за принципом рівних можливостей для всіх [43].

Тривале вивчення процесів розвитку державної політики в галузі освіти показує, що загалом політика може розглядатися як форми, завдання, зміст діяльності держави, утілення нею власних повноважень [44]. Саме тому розвиток державної політики в галузі освіти охоплює такі етапи:

- визначення принципових завдань;
- накреслення перспективних і найближчих цілей, що мають бути досягнуті в конкретний термін;
- вироблення методів, засобів, форм діяльності;
- вибір організацій (інституцій), за допомогою яких здійснюватиметься діяльність і можуть бути досягнуті поставлені цілі;
- підбір і розстановка кадрів, здатних зрозуміти й виконати окреслені завдання [45].

Безумовно, ці позиції передбачають аналіз конкретної ситуації, перегляд (добір) можливих варіантів вирішення поставлених завдань. На нашу думку, така інтерпретація політики об’єднує в одне ціле саму політику, її розроблення і, що головне, реалізацію.

Для розвитку та реалізації державної освітньої політики потрібно розуміти принципи та цілі, на яких ґрунтується державна політика в галузі освіти, що вирізняються найбільшою статичністю. Їх зміна, як правило, є наслідком зміни чи серйозного коригування політичного курсу. Дії суспільства й держави щодо розвитку системи освіти в досягненні декларованих цілей повинні змінюватися досить динамічно, адекватно реагуючи на різні чинники. Саме тому, характеризуючи державну політику в галузі освіти, важливо не тільки, і навіть не стільки вивчати декларовані цілі, скільки аналізувати реальні дії та конкретні результати розвитку освітньої системи [46].

Як відомо, суспільству належить розглядати освіту як національне багатство, вводити її до переліку основних пріоритетів, об’єктів першочергової підтримки тощо. Із свого боку, освітянська громадськість повинна зосередити увагу на розробленні конструктивних і реальних

пропозицій та програм з оновлення й розвитку системи вітчизняної освіти [47]. Постановка питання в такій площині дасть змогу відбудувати національну систему освіти, підняти її престиж, забезпечити сталий розвиток держави.

Сутність державної політики в галузі освіти у граничному її значенні полягає у виробленні та реалізації суспільної ідеології і соціальних пріоритетів нації у галузі освіти. Ця ідеологія і ці пріоритети визначають у підсумку цілі, характер, специфіку національної освіти в будь-якій цивілізованій країні [24; 48].

Отже, результати аналізу змісту державної політики в галузі освіти доводять її залежність від низки зовнішніх і внутрішніх чинників, характеру протиріч у самій системі освіти, що загострилися на рубежі тисячоліть, конкретних умов, у яких розвиваються національні освітні інтереси. Таке положення демонструє, що основним завданням освітньої політики будь-якої держави є створення такої системи освіти, яка б, з одного боку, соціально, ментально і культурно відбивала потреби та інтереси суспільства і держави, а з іншого – органічно вписувалася б у фарватер міжнародної системи освіти всіх рівнів [49].

Щодо вищої ланки освіти, С. Домбровська у своїх дослідженнях зазначає, що в системі вищої освіти України сьогодні відбуваються перетворення, які пов’язані з постійною адаптацією до змінних умов зовнішнього середовища. Роль держави у вищій освіті полягає в тому, щоб визначити, яких саме освітніх результатів суспільство й держава бажали та могли б досягти. Управління освітою передбачає оптимізацію державних управлінських структур, децентралізацію управління; перерозподіл функцій і повноважень між центральними місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами; перехід до програмно-цільового управління; поєднання державного і громадського контролю; запровадження нової етики управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації; прозорість розроблення,

експертизи, апробації та затвердження нормативно-правових документів; створення систем моніторингу ефективності управлінських рішень, їх впливу на якість освітніх послуг на всіх рівнях; організацію експериментальної перевірки та експертизи освітніх інновацій; упровадження новітніх інформаційно-управлінських і комп'ютерних технологій; демократизацію процедури призначення керівників закладів освіти, їх атестації; удосконалення механізму ліцензування, атестації та акредитації закладів освіти; підвищення компетентності управлінців усіх рівнів; більш широке залучення до управлінської діяльності талановитої молоді [50; 51; 52; 53].

Державну політику в галузі розвитку національної освіти спрямовано на досягнення нею сучасного світового рівня, відродження й дальший розвиток національних науково-освітніх традицій, оновлення змісту, форм і методів навчання, примноження інтелектуального потенціалу суспільства. «Розбудова системи освіти, її докорінне реформування, – наголошується в національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), – мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національне відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні» [54].

Процес реформування національної освіти вимагає чіткої і комплексної науково-технологічної політики щодо її підтримки та стимулювання розвитку пріоритетних напрямів на базі використання як прямих, так і «непрямих методів, уключаючи пільгове оподаткування та кредитування. Важливим напрямом модернізації вищої освіти визначено оновлення її економічного механізму, стрижнем якого є визнання за закладами вищої освіти підприємницької функції [55; 56].

Першим кроком до розвитку підприємництва в сфері вищої освіти визначено комерціалізацію, що зумовлена скороченням обсягів державного фінансування і зростанням попиту на послуги вищої освіти. Стратегічним завданням держави в цьому напрямі виступає забезпечення умов для

ефективного використання й адекватного оцінювання висококваліфікованої роботи: збереження наявних і створення нових робочих місць, створення передумов для впровадження на підприємствах усіх секторів економіки серйозної, успішної й ефективної концепції підвищення якості робочої сили [57].

Сьогодні Законом України «Про вищу освіту» визначено, що державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на принципах:

- сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти впродовж життя;
- доступності вищої освіти;
- незалежності здобуття вищої освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій (крім закладів вищої духовної освіти);
- міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у європейський простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи;
- наступності процесу здобуття вищої освіти;
- державної підтримки підготовки фахівців з вищою освітою для пріоритетних галузей економічної діяльності, напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень, науково-педагогічної, мистецької та педагогічної діяльності;
- державної підтримки освітньої, наукової, науково-технічної, мистецької та інноваційної діяльності університетів, академій, інститутів, коледжів, зокрема шляхом надання пільг із сплати податків, зборів та інших обов’язкових платежів закладам вищої освіти, що провадять таку діяльність;
- сприяння здійсненню державно-приватного партнерства у сфері вищої освіти;
- відкритості формування структури і обсягу освітньої та професійної підготовки фахівців з вищою освітою [58].

При цьому, формування і реалізація державної політики у сфері вищої освіти забезпечуються шляхом:

– гармонійної взаємодії національних систем освіти, науки, мистецтва, бізнесу та держави з метою забезпечення стійкого соціально-економічного розвитку держави;

– збереження і розвитку системи вищої освіти та підвищення якості вищої освіти;

– розширення можливостей для здобуття вищої освіти та освіти впродовж життя;

– створення та забезпечення рівних умов доступу до вищої освіти, у тому числі забезпечення додатковою підтримкою в освітньому процесі осіб з особливими освітніми потребами, зокрема психолого-педагогічним супроводом, створення для них вільного доступу до інфраструктури закладу вищої освіти;

– розвитку автономії закладів вищої освіти та академічної свободи учасників освітнього процесу. Автономія закладу вищої освіти зумовлює потребу таких самоорганізації та саморегулювання, що є відкритими до критики, служать громадському інтересові, установленню істини щодо викликів, які постають перед державою і суспільством, здійснюються прозоро та публічно;

– визначення збалансованої структури та обсягу підготовки фахівців з вищою освітою з урахуванням потреб особи, інтересів держави, територіальних громад і роботодавців;

– забезпечення розвитку наукової, науково-технічної, мистецької та інноваційної діяльності закладів вищої освіти та їх інтеграції з виробництвом;

– надання особам, які навчаються у закладах вищої освіти, пільг та соціальних гарантій у порядку, встановленому законодавством;

– належної державної підтримки підготовки фахівців із числа осіб з особливими освітніми потребами на основі забезпечення їх додатковою

підтримкою, зокрема психолого-педагогічним супроводом, та створення для них вільного доступу до освітнього процесу, зокрема забезпечення вільного доступу до інфраструктури закладу вищої освіти;

– створення умов для реалізації випускниками закладів вищої освіти права на працю, забезпечення гарантії рівних можливостей щодо вибору місця роботи, виду трудової діяльності на підприємствах, в установах та організаціях усіх форм власності з урахуванням здобутої вищої освіти та відповідно до суспільних потреб;

– запровадження механізмів стимулювання підприємств, установ, організацій усіх форм власності до надання першого робочого місця випускникам закладів вищої освіти [58].

Виходячи із положень, зазначених вище, регулювання вищої освіти як одну з функцій управління освітнім сектором можна розглядати як спосіб досягнення визначених державою соціально-економічних цілей шляхом науково обґрунтованого впливу на систему вищої освіти. Регуляторна діяльність держави може реалізовуватися на етапах планування, мотивації, організації та включає регламентацію і впорядкування соціально-економічних процесів у сфері вищої освіти, спрямування їх у певних векторах відповідно до визначених цілями і пріоритетами, усуненням суперечностей, перешкод, відхилень шляхом відповідних заходів [59; 60].

Збереження принципу пріоритетності в державній освітній політиці створює об’єктивні передумови дальшого розвитку її окремих галузей. Ураховуючи посилену увагу з боку державного управління щодо пошуку оптимальної моделі державної політики в галузі освіти України, механізмів її втілення, дальші дослідження із зазначеної тематики мають ґрунтуватися на вивченні теоретичних засад сутності процесу формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України, яка є системоутворювальною для всієї системи освіти, що підтверджується і самим характером педагогічної освіти, яка має бути випереджальною відносно інших видів та рівнів освіти.

Освіта за своєю гуманістичною природою, соціальною суттю як соціальної норми і загального соціального блага є одним із головних засобів утвердження демократії, розвитку особистості та добробуту країни. Саме тому освіта, а тим більше педагогічна – це не тільки ідеологічна, але й базова політична, соціальна та державноуправлінська категорія.

1.2. Змістовні характеристики державної політики в галузі педагогічної освіти України

Ключова роль педагогічної освіти в процесах модернізації всього інституту освіти зумовлена її специфікою, оскільки полягає в трьох виконуваних нею функціях: педагогічна освіта – це єдина освітня галузь, що працює на саму освіту, її самовідновлення, при цьому формуючи її стратегічний ресурс – кадровий потенціал; є акумулятором і транслятором соціокультурних цінностей суспільства, середовищем для соціалізації індивіда; формує у своєму середовищі людину, яка стане відповідальною за освоєння державних і європейських цінностей новим поколінням.

Педагогічна освіта через призму сутності педагогіки – це система навчання, виховання і розвитку особистості, здатної до самонавчання, самовиховання, саморозвитку, до морального, духовного і громадянському вибору і відповідальності за цей вибір, до усвідомлення національної ідентичності і глобальних проблем сучасного світу, до професійного самовизначення і самостійної діяльності для досягнення особистої самореалізації і процвітання країни. У соціальному плані – це одне із найбільш соціально значущих благ, фундамент і основний засіб збільшення людського капіталу нації. У соціально-політичному плані – це найперший інструмент формування громадянських цінностей і громадянської свідомості, становлення громадянського, демократичного суспільства [61].

Саме тому в усьому цивілізованому світі держава і суспільство, що прагнуть до економічного прогресу і соціально-політичної стабільності, не

лише зацікавлені в розвитку освіти, а й постійно нарощують в ньому свою присутність [62]. Таким чином, державна політика в галузі педагогічної освіти становить невід'ємну базову складову соціальної політики держави в тому числі.

Сутність державної політики в галузі педагогічної освіти в граничному її значенні полягає у виробленні та реалізації суспільної ідеології і соціальних пріоритетів нації в галузі освіти. Ця ідеологія і ці пріоритети визначають у підсумку цілі, характер, специфіку національної освіти в будь-якій цивілізованій країні.

Система педагогічної освіти є транслятором підсистеми соціальної діяльності, що здійснює передачу нагромаджених у суспільстві знань, умінь, навичок, світоглядних і ціннісних орієнтирів, соціальних норм, які забезпечують виробництво і відтворення суспільного життя, соціалізацію та формування суб'єктних якостей особистості [63].

До соціальних чинників, що детермінують освітній процес, належить діяльність різних соціальних інститутів, у тому числі такого політичного інституту, як держава. Державна політика, політичні явища і процеси стають причинами, умовами і передумовами того чи іншого стану педагогічної освіти, оскільки кожна зміна в політичній владі призводить до змін, що зачіпають її цілі і зміст. Система педагогічної освіти через знання володіє інклюзивністю, у певному сенсі, висвітлюється її спорідненість, наприклад, із самою владою, з політикою [64].

Аналіз політичної ролі освіти, показує, що держава бачить у ній основу своєї політичної, економічної і військової могутності. Освіта використовується державою для досягнення політичних цілей, тобто для забезпечення національної безпеки, політико-правової та соціальної стабільності суспільства, розвитку і трансформації політичної системи, забезпечення участі народу у справах держави. Держава може і повинна використовувати освіту у своїх країнах не тільки для підготовки потрібних кадрів (політичних, військових, управлінських, адміністративних), але і для

вирішення соціальних завдань, у тому числі для зменшення нерівності в суспільстві. Освіта для держави виступає також чинником управління суспільною політичною свідомістю [65].

Характеристика соціально-політичних концепцій і практичної участі держави в організації освітніх систем показує, що наявні в західному світі системи освіти ґрунтуються на теоретичних аспектах двох найбільш поширених підходів до проблеми місця і ролі держави в сфері освіти: ліберальної (неоліберальної) політичної ідеології і кейнсіанства, що відрізняються головним чином трактуванням ступеня участі держави в процесі управління освітніми системами та ресурсного забезпечення. Найважливішою тенденцією, що, по суті, визначає характер і зміст освітніх систем у світі, є їх поступове зближення, особливо в питаннях управління та фінансування [65].

Результати аналізу змісту державної політики в галузі освіти, у тому числі педагогічної, яка залежить від низки зовнішніх і внутрішніх чинників, характеру протиріч у самій системі освіти, що загострилися на рубежі тисячоліть, конкретних умов, у яких розвиваються національні освітні процеси, демонструють, що основним завданням освітньої політики будь-якої держави є створення такої системи педагогічної освіти, яка б, з одного боку, соціально, ментально і культурно відбивала потреби та інтереси суспільства і держави, а з іншого – органічно вписувалася б у фарватер міжнародної системи педагогічної освіти [66; 67].

На нашу думку, детальний облік фундаментальних характеристик галузі педагогічної освіти повинен допомогти перетворити політику в цій галузі на один із найголовніших і пріоритетних напрямків усієї політики Української держави, забезпечити залучення тих невичерпних ресурсів, що дають можливість розширеного відтворення нашого суспільства. Найважливішим завданням політики в галузі педагогічної освіти повинні стати аналіз і використання всіх наявних матеріальних засобів, інтелектуальних і організаційних зусиль, спрямованих на забезпечення

високої якості суспільного розвитку. Виявлення та вирішення концептуальних питань у галузі педагогічної освіти дозволить визначити систему практичних громадських заходів та державних програм, спрямованих на вирішення наявних проблем вітчизняної педагогічної освіти. Нині важливо, як обґрунтувати моменти і ланки, цикли і диференційовані об’єкти, засоби та важелі політики в галузі педагогічної освіти, так і всебічно погодити їх з політичним, економічним і соціальним вимірами суспільного модусу відтворення знання.

Отже, в розробленні найважливіших моментів політики в галузі педагогічної освіти слід, насамперед, співвіднести державне призначення освіти з політичними інструментами, економічними засобами й організаційними ресурсами його реалізації. Розглядаючи змістовні характеристики державної політики в галузі педагогічної освіти насамперед потрібно визначитися із суб’єкт-об’єктними характеристиками.

Так, особливістю сучасної державної політики в галузі педагогічної освіти є те, що в ній повинні бути наявними і гармонійно поєднуватися соціально-політичний, фінансово-економічний та правовий механізми її реалізації .

Слід зазначити, що істотними рисами державної політики в галузі педагогічної освіти є те, що вона постає як частина соціальної політики, що проводиться державою; здійснюється публічною владою, а також іншими суб’єктами для досягнення цілей і вирішення завдань національного і глобального характеру в галузі освіти; об’єктом її впливу є система освіти в цілому або окремі її ланки, а також інші соціальні системи, пов’язані із здійсненням освітнього процесу. Це, своєю чергою, означає, що формування державної політики в галузі педагогічної освіти має ґрунтуватися на принципах, які реально характеризують її соціальну спрямованість [68].

Виходячи із вищесказаного, пропонуємо взяти за основу формування державної політики в галузі педагогічної освіти низку таких наукових принципів:

- принцип системності (принцип системного підходу). Цей принцип найбільш універсальний при вивченні та організації освітньої сфери, освітніх процесів, освітнього поля і простору України [69];
- принцип цілісності освітнього простору. Наслідування цього принципу означає, що для аналізу освітнього простору та освітніх процесів, які протікають в ньому, слід розглядати суб'єкти та інші компоненти освітнього простору не як сукупність – суму елементів , а як єдине ціле;
- принцип ментальної ідентичності. Принцип, в основі якого лежить єдність загальноцивілізаційних і специфічних законів розвитку різних країн, народів, націй, етносів і «суперетносів». При формуванні та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти державі слід ураховувати ментальність свого народу, проводити дослідження фундаментальних цінностей;
- для формування державної політики в галузі педагогічної освіти важливе дотримання принципу гармонізації регіональних, національних і державних інтересів, їх пріоритет над груповими та приватними інтересами.

На нашу думку, означені принципи повинні стати основою розвитку ефективної державної політики в галузі педагогічної освіти, основою аналізу та управління освітньо-педагогічними процесами в Україні [70].

Розглядаючи процес формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти як циклічний процес та поділяючи думку сучасних науковців, слід узяти до уваги принаймні три речі: політика має постійно оцінюватися та вдосконалюватися; політика не повинна тривати вічно, оскільки змінюються аналіз наявної ситуації, опції політики тощо; політику не можна формувати «за добу» або «за столом» – це процес, що охоплює різні фази і багато зацікавлених сторін [71].

Державна політика в галузі педагогічної освіти повинна включати в себе: адекватну оцінку наявного в галузі педагогічної освіти становища; чітке

формулювання стратегії та етапів реалізації педагогічної реформи; забезпечення розуміння цілей, завдань і перспектив реформування з боку провідних суб'єктів освітнього процесу; виділення необхідних ресурсів для виконання завдань модернізації педагогічної освіти; посилення зв'язків між педагогічною освітою і наукою; орієнтацію на запити сфери зайнятості [72].

Окремі дослідники класифікують державну політику через призму «природи політики», пов'язуючи ці типи політики з чинниками впливу на неї.

Виокремлюють такі типи державної політики, у тому числі в галузі педагогічної освіти:

- розподільча та перерозподільча (розподільча – спосіб розподілу людських, матеріальних або фінансових ресурсів на потреби освіти; перерозподільча – перерозподіл ресурсів між певними регіонами, школами або групами дітей);
- символічна і матеріальна (символічна – декларує певні принципи і цінності; матеріальна – передбачає зобов'язання щодо імплементації через забезпечення ресурсами);
- раціональна й прибуткова (раціональна – визначає обов'язкові стадії розвитку політики, вона має чіткі межі початку і закінчення; прибуткова – нарощує наявну практику, спрямовану на дальше поглиблення чи розвиток започаткованої політики);
- самостійна і процедурна (самостійна – визначає, що має бути зроблено; процедурна – у який спосіб це має бути зроблено);
- регулятивна і дерегулятивна (регулятивна – має тенденцію до заборони; дерегулятивна – має тенденцію дозволу і сприяння);
- «згори» і «знизу» («згори» – ухвалення рішення на центральному державному рівні; «знизу» – розбудова наявної практики або нової ініціативи, стимулювання змін та ініціювання реформ загального рівня) [20; 73; 74; 75].

Поряд із типами державної політики, учені встановлюють класифікацію чинників, що впливають на процес формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти і розкривають їх зміст в освітянському сенсі.

– *економічні чинники*, на думку дослідників, – це насамперед стан економіки держави, її фінансової системи, що через рівень добробуту в суспільстві впливають на зростання освітніх потреб громадян, зумовлюють більші або менші можливості для фінансування бюджетної, а також освітньої сфери. Високий рівень загального економічного розвитку, високорозвинені ринкові відносини створюють сприятливі умови для наповнення бюджету держави, що позитивно позначається на фінансуванні системи освіти;

– *політичні чинники* – це курс внутрішньої та зовнішньої політики держави. Конкретні політичні дії та ситуації також утворюють загальне тло освітньої діяльності, для якої вкрай бажана спокійна, конструктивна, творча соціально-політична ситуація в суспільстві;

– до *правових факторів* зараховують характер чинних законодавчих актів та правових норм. Саме вони окреслюють межі правового поля освіти, установлюють «правила гри» на ньому;

– *соціально-психологічні та етичні чинники* – це загальний морально-психологічний клімат у суспільстві, спосіб і стиль життя різних верств населення;

– *екологічні чинники*: стан довкілля, яке впливає на здоров’я майбутніх і сучасних суб’єктів освіти, що значно підвищує вимоги до профілактичної та оздоровчої спрямованості діяльності освітнього закладу. Крім того, сам характер географічного й історичного середовища має велике значення як освітній чинник. Освіта може зробити певний внесок, щоб поліпшити екологічну ситуацію через екологічну освіту й виховання всіх суб’єктів освіти, які беруть активну участь у природоохоронній діяльності, пропагуючи здоровий спосіб життя;

– *демографічні чинники*: характер народжуваності, типовий склад сімей –

також значно впливають на ситуацію в освіті. Якщо не вивчати тенденцій у цій галузі, більшість освітніх закладів та система освіти загалом через деякий час можуть залишитися без контингенту учнів або, навпаки, опинитися в ситуації, коли бракуватиме навчальних місць;

– *культурні, духовно-ідеологічні чинники*: стан культури в державі, рівень духовного здоров'я та культурних запитів населення є тлом для прояву освітньої активності людей, її спрямованості;

– *інституціональні чинники* – це наявність розгалуженої мережі спеціалізованих соціальних інститутів, установ і організацій, з якими могли б співпрацювати освітні заклади у виконанні своїх завдань, ще один елемент значущого соціального середовища освіти;

– *галузеві чинники*: стан і тенденції змін системи освіти в державі та світі, нові ідеї, концепції, зразки кращого освітнього досвіду, що впливають на стан освіти в державі [76].

Утім, зрозуміло, що в процесі формування державної політики в галузі педагогічної освіти України, під час ухвалення відповідних законодавчих та інших нормативно-правових актів, безперечно, повинні враховуватися внутрішні й зовнішні, об'єктивні та суб'єктивні чинники, що впливатимуть на дальший розвиток системи педагогічної освіти [76].

Слід зазначити, що процес формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти складається з безлічі фаз і складних процесів нижчого порядку, які умовно можна поділити на два основні етапи: формування політики і її реалізація. На кожному із цих етапів мають бути задіяні різні інститути влади та організації (громадські організації, стейкхолдери, педагогічна спільнота тощо), а також використовуватися різноманітні механізми та інструменти формування і реалізації державної політики в галузі освіти [77]. У загальному вигляді процес формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти подано на рис.1.1.

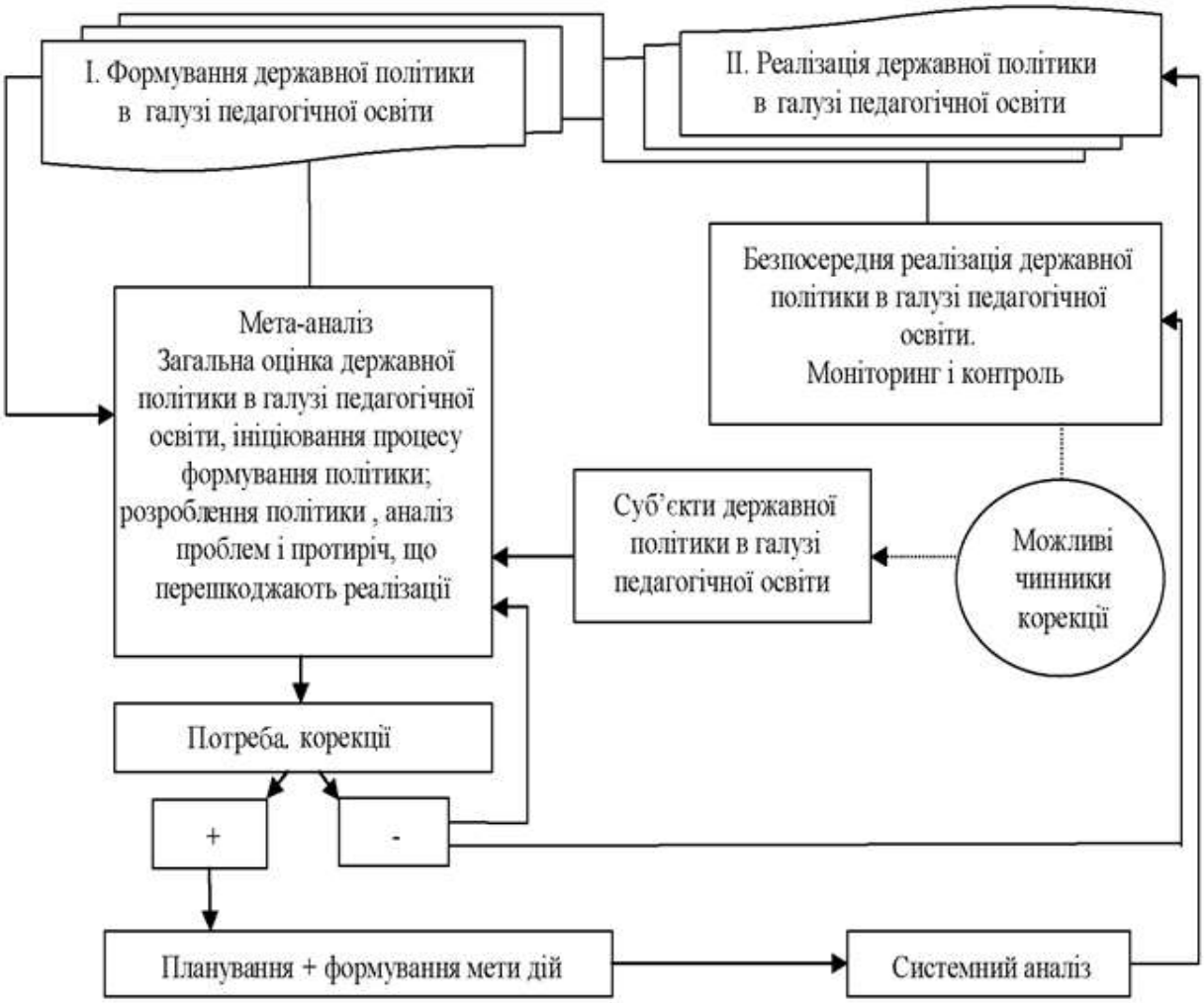


Рис. 1.1. Процес формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти

Джерело: власна розробка

Слід звернути увагу, що під *державною політикою в галузі педагогічної освіти ми також можемо розуміти різновид управлінської активності держави в освітній сфері, спрямований на вирішення проблем розвитку системи педагогічної освіти, досягнення і реалізацію загальнозначущих цілей розвитку всього суспільства або його окремих сфер за допомогою масштабних і довгострокових комплексів дій, що відбивають рівень досягнутого компромісу основних суб'єктних позицій з цих питань* [76].

Саме з питання визначення суб'єктних позицій і повинен починатися аналіз державної політики в галузі педагогічної освіти, однак труднощі аналізу суб'єктів державної політики в означеній галузі полягають в їх

слабкій інституціоналізації, несформованості лобіювальних груп, неясності каналів впливу.

Держава як суб'єкт загальнонаціонального управління, як наголошує І. Каленюк, ставить перед собою такі основні цілі: забезпечення стабільного розвитку економіки країни, ефективного механізму функціонування та справедливого розподілу. Місія держави в галузі освіти також визначається названими цілями, водночас наповнюючи її специфічним змістом. Ми поділяємо думку авторки, що освіта (і педагогічна в тому числі) як суспільне благо зумовлює те, що держава не просто корегує і спрямовує розвиток цієї сфери, а й формує її зміст, структуру, визначає стратегічні напрями розвитку. Серед них – детальне розроблення національного освітнього законодавства, моніторинг та оцінювання втілення його в практичну діяльність; управління освітою, забезпечення наявності адекватної кількості закладів, підручників, учителів, інфраструктур тощо; державні органи на центральному та місцевих рівнях визначають ступінь делегування відповідної компетенції на нижчі рівні адміністрації та безпосередньо закладам освіти; забезпечення реального фінансування (безпосереднє фінансування, пільгове оподаткування, стимулювання приватних джерел тощо) [78, С. 195].

Головні моменти, що визначають фон, на якому формується державна політика України в галузі освіти в цілому, і в галузі педагогічної освіти зокрема, зводяться до таких положень:

1) освіта є головним механізмом відтворення суспільного інтелекту України, якості її інтелектуальних ресурсів;

2) головний підсумок минулих реформаторських змін у статусі освіти в усіх суспільствах світу полягає в тому, що вона стає найважливішим соціальним інститутом у розвитку суспільства і держави, від якості якого залежить їх безпека («національна безпека») і конкурентоспроможність [79].

Відповідно, на перший план вийшли інтелекто-, освіто-, наукомісткі системи, у яких освіта перетворюється на головний механізм їх розширеного відтворення. Освіта стає базисом економічного відтворення і в цілому

відтворення життєдіяльності суспільства. Це робить державну політику в галузі педагогічної освіти одним із системоутворювальних чинників усієї внутрішньої політики в Україні.

У такій ситуації, одним із важливих джерел формування науково обґрунтованої державної політики в галузі педагогічної освіти та реального механізму впровадження державно-політичних рішень такої політики стає масова комунікація та експертно-аналітичні структури, метою діяльності яких є сприяння вдосконаленню процесу ухвалення рішень і прийняття політичного процесу шляхом уважнішого розгляду широкого набору альтернатив політики, розширення контексту аналізу та використання більш систематизованого інструментарію.

Розвиток та ефективне функціонування неурядових аналітичних центрів або «фабрик думок» в процесах формування державної політики в галузі педагогічної освіти відкриває нові можливості та перспективи суспільного розвитку, плідного діалогу між владою та населенням, урахування потреб та інтересів громадян для формування ефективної державної політики в галузі педагогічної освіти [79].

Навколо визначення терміна «фабрика думок» не припиняються суперечки, але в контексті нашого дослідження достатнім є таке: це організації, що здійснюють науково-дослідні розробки й аналіз у різних галузях державної політики, надаючи таким чином повну інформацію політичним акторам для ухвалення рішення з тих чи інших суспільно-політичних питань [80]. Фабрики думки постають єднальною ланкою між академічним і політичним простором, між державою і суспільством. Будучи в багатьох країнах реальним політичним актором, «фабрики думки» потребують позиціонування в просторі політичної еліти, що дозволить оцінити потенціал їх впливу на процес ухвалення державних рішень [81].

О. Глоба виокремлює 6 функцій «ідеальної фабрики думок»: це генерація ідей і пропозицій для державної політики; проведення досліджень і репрезентація їх результатів громадськості; участь в оцінюванні урядових

програм; підготовка рекомендацій для політиків; просування експертів на посади в органах влади; участь у дискусіях зі злободенних питань [82].

В Україні «фабрики думок», перебуваючи на стадії становлення, стали фактом суспільно-політичного життя України, одним із суб'єктів політичного процесу, посіли свою нішу в системі хоч і слабкого, але такого, що існує і має перспективу розвитку, громадянського суспільства. Проте, в українському законодавстві відсутнє офіційно визначене поняття «фабрика думки», відповідно його не містять і форми державної статистичної звітності, і тому офіційних статистичних даних про такі центри немає [83]. Як наслідок, існують різні кількісні оцінки масиву неурядових дослідницьких структур залежно від підходів до визначення особливостей їх юридичного статусу, діяльності, цілей і функцій.

Так, за ознакою позиціювання громадських організацій як дослідницьких нараховують понад 380 структур [84]. За додатковими ознаками (як галузі досліджень, що відповідає усталеному розумінню фабрик думок, та наявності в інформаційному полі, що є ознакою чинного центру) з них можна вирізнити близько 100 структур.

За даними інтернет-проекту «Мережа аналітичних центрів України» в Україні діє близько 115 фабрик думок. Осердям українських неурядових аналітичних центрів є Київ (67 центрів), далі йде Львів (32), Харків (23), Закарпаття (15), Волинь, Дніпро, Тернопіль, Хмельницький, Чернівці (по 14), Полтава, Івано-Франківськ, Вінниця, Херсон, Запоріжжя, Чернігів (по 13 центрів). Більшість аналітичних центрів зосереджують дослідницьку діяльність на трьох-чотирьох напрямках, є центри, що здійснюють спеціалізовані дослідження переважно в одній сфері, та умовно універсальні, дослідницька діяльність яких охоплює п'ять або більше сфер. Безумовними пріоритетами дослідницьких інтересів аналітичних центрів є економіка (68%), внутрішня політика (64%), зовнішня політика (59%) та соціальна сфера (50%). Такий тематичний спектр можна вважати вже традиційним для більшості неурядових аналітичних центрів [85].

Слід звернути увагу, що понад два десятки неурядових аналітичних центрів утворено при вишах України, зокрема у Дніпровському, Київському, Львівському, Таврійському, Тернопільському та Чернівецькому національних університетах, Національній академії державного управління при Президентові України, Харківській національній юридичній академії та ін. Крім того, в Україні діють аналітичні центри великих і середніх бізнесових структур, політичних партій тощо [86].

Щодо системи педагогічної освіти України, можна виокремити такі типи «фабрики думок»: дослідницькі центри при університетах; консультативні центри, відділи, що займаються питаннями освіти при великих корпораціях (IBS), міжнародних структурах (Світовий банк); некомерційні недержавні організації (Національний фонд підготовки кадрів, Центр стратегічних розробок та ін.).

З погляду формування державної політики в галузі педагогічної освіти «фабрики думок» виконують такі функції:

– забезпечення високої якості політичних документів шляхом залучення максимально різноманітних думок і глибини дискусії;
– забезпечення змістовної суспільної підтримки пропонованих змін;
– створення демократичного клімату в системі педагогічної освіти, у якому всі учасники освітнього процесу відчувають свою відповідальність за його хід і результати;
– зростання компетентності освітянської спільноти;
– самовизначення майбутніх виконавців щодо їх власних завдань у зв’язку з планованими змінами [79].

В українській практиці розроблення державної політики, як нам видається, склалися три основні форми взаємодії державних органів і «фабрик думок» (експертно-аналітичних структур). Насамперед це виконання подібними організаціями проектної діяльності переважно через участь у надзвичайно важливих для освіти державних цільових програмах – розвитку дошкільної освіти; розвитку позашкільної освіти; підвищення

якості шкільної освіти; розвитку професійно-технічної освіти; упровадження до навчально-виховного процесу закладів загальної середньої освіти інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків»; Національному плані дій щодо реалізації Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та розвитку системи їхньої реабілітації тощо. По-друге, це участь у робочих групах при відомствах. По-третє, неформальне виконання окремих аналітичних, науково-дослідних робіт з дальшою перспективою займання тієї чи іншої тематичної ніші для виконання значних проєктів [79; 87].

Попри те що наявні найбільші неурядові аналітичні центри беруть участь (певною мірою) в усіх етапах розроблення й ухвалення стратегічних рішень у галузі освіти (педагогічної в тому числі): це аналіз ситуації, ідентифікація проблеми, розроблення альтернатив рішення, оформлення рішень у проекти нормативно-правових актів, можна виокремити низку характеристик, що суперечать самій ідеї існування «фабрик думки». Так, незалежно від спрямованості значна їх частина політично ангажована (у своїх розробках виконують політичне замовлення); не виконують основні функції, що несуть позитивне навантаження в сенсі реалізації інтересів суспільства; за форматом діяльності не завжди дотримуються основних принципів – відкритості і діалогу. Роль, яку вони повинні виконувати (бути єднальною ланкою між державою і суспільством [88]), часто змінюється іншою роллю – розробленням і підтримкою державних рішень, з одного боку, з метою забезпечення їх легітимності та підтримки влади, з іншого – забезпеченням стійкого існування і реалізації інтересів самих цих структур.

Таким чином, наявні експертно-аналітичні структури, що активно діють нині в колі функціонування галузі педагогічної освіти, не можна вважати повноцінними «фабриками думки». Крім того, відзначимо той факт, що канали їх взаємодії з урядовими структурами, з центром ухвалення рішень – украй нерозвинені і нерегламентовані.

Нині вплив «фабрик думок» на формування державної політики в галузі педагогічної освіти зовсім незначний, а точніше майже відсутній. Для

цього потрібне створення великої «фабрики думки», можливість виникнення якої обмежується низьким інтересом держави і великого бізнесу в них (а саме ці два суб'єкти повинні бути основними замовниками послуг мозкових центрів) [89], а також відсутністю широкої інформаційної, насамперед статистичної бази, у зв'язку з чим рекомендації та прогнози, які розробляються наявними аналітичними центрами, мають більше інтуїтивний, суб'єктивний характер.

Чинниками низької ефективності використання «фабрик думок» у процесі формування та реалізації державної політики в галузі освіти, у тому числі педагогічної є:

- закритість системи ухвалення рішень на рівні державної влади, відповідно неготовність політичної влади співпрацювати із зовнішніми джерелами інформації й проєктів формування державної політики в галузі педагогічної освіти;
- слабка фінансова і матеріально-технічна база «фабрик думки» разом із відсутністю статті витрат у бюджеті, що мала б цільове призначення («оплата зовнішніх консультацій державних структур за контрактом»);
- практична відсутність системи професійної підготовки публічно-політичного аналітика, відповідно – низька кваліфікація кадрів;
- функціональна (технологічна) неграмотність значної частини кадрів заважає їм швидко надолужувати недостатність знання і кваліфікації в спілкуванні з зарубіжними колегами або використовуючи напрацювання зарубіжних фабрик думки;
- невміння писати аналітичні доповіді, більше того – консультаційні тексти (часто мозкові центри навіть не відрізняють одне від іншого), нездатність формулювати рекомендації в адресній і проектній формі, неволодіння технологіями просування ідей і проєктів у процеси формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти і доведення своїх дій до конкретних законодавчих або виконавчих рішень і корпоративних або інституціональних проєктів;

- неготовність Міністерства освіти і науки працювати в режимі прикладних політичних досліджень, нових ділових і політичних стратегій, нестандартних організаційних рішень;
- нерозвинена комунікація між «фабриками думки» всередині їх професійної діяльності;
- недостатнє використання мережі Інтернет й інших сучасних комп'ютерних і мережних технологій для презентації своїх результатів і комунікації в процесі самих досліджень [79].

Отже, на сьогодні взаємодія «фабрик думок» та органів державної влади носить нерегулярний характер і зазвичай обмежується залученням окремих експертів до участі в роботі дорадчих органів та розроблення окремих документів розвитку системи педагогічної освіти. Якісні зміни могли б принести надання взаємодії між мозковими центрами та органами державної влади регулярного характеру, збільшення кількості залучень експертів до участі в робочих групах для підготовки стратегій і концепцій розвитку педагогічної освіти, законопроектів та інших важливих державних рішень і документів в галузі освіти.

Крім потреби в розширенні суб'єктів державної політики в галузі педагогічної освіти, також слід сформувати механізми й удосконалити технології, що допоможуть цим суб'єктам не просто висувати свої позиції, але й активно взаємодіяти з державними структурами у сферах ідентифікації проблем, розроблення альтернатив, оцінювання отриманих результатів тощо. Водночас наявні дорадчі громадські органи поки що не виконують ролі тих дискусійних майданчиків, що були б здатні транслювати результати дискурсу в механізми ухвалення державних рішень.

Слід зазначити, що в означеному контексті варто говорити про потребу створення таких спільних управлінських структур і механізмів, функціонування яких дозволить на постійній основі вирішувати такі ключові завдання формування державної політики в галузі педагогічної освіти:

– визначення основних трендів розвитку системи педагогічної освіти;
– виокремлення актуальних проблем;
– формулювання програм розвитку системи педагогічної освіти;
– забезпечення механізму реалізації програм розвитку системи педагогічної освіти.

На нашу думку, однією із таких структур могла б стати група сценарного прогнозування, що становить собою управлінський орган, який забезпечує діяльність осіб, що ухвалюють ключові рішення у сфері державної політики в галузі педагогічної освіти. Така група, поєднуючи інтелектуальний потенціал суб'єктів з державного та громадського секторів, використовуючи пошукові й аналітичні технології, була б зорієнтована на створення комплексного інтегративного сценарію майбутніх дій уряду в галузі освіти, зокрема педагогічної [90].

При цьому слід зазначити, що використання методики сценарного прогнозування серед іншого допомагатиме забезпечити розроблення гнучкої державної політики в галузі педагогічної освіти. Інструментарій цих методик нівелюватиме суперечності в короткострокових і середньострокових сценаріях та допоможе досягненню компромісу у визначенні довгострокового прогнозу розвитку системи педагогічної освіти всіма суб'єктами освітньої діяльності (це, наприклад, Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи, Українська асоціація бізнес-освіти, Всеукраїнська асоціація УРАН, Спілка ректорів України, Всеукраїнська Тьюторська асоціація та ін.) і представниками державної влади [34].

Ще одним чинником і одночасно напрямком підвищення ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти слід назвати наукові дослідження в галузі вивчення механізмів і технологій формування та реалізації такого виду активності нашої держави. Якщо знання поступово, але неухильно стають основним ресурсом економічного розвитку країни, то й система педагогічної освіти як ключовий елемент усієї системи освіти має ставати настільки ж пріоритетною сферою державної політики. У той же час

під цей тренд слід створювати надійний фундамент у вигляді наукових концепцій і моделей розвитку системи педагогічної освіти. Відсутність такого фундаменту поставить під сумнів не лише досягнення заявлених (у різного роду концепціях, доктринах і урядових програмах) довгострокових цілей, а й правомірність визначення самих цих пріоритетів. Якщо не розвивати чинні наукові розробки у сфері державної політики в галузі освіти, зокрема педагогічної, не створювати стійкий науковий напрям у цій галузі, то істотно зростуть управлінські ризики для всієї конструкції сучасної державної політики в галузі освіти. Більше того, якісно зростуть й управлінські ризики для основних споживачів освітніх послуг, що мають можливість підірвати соціальну підтримку проголошеного курсу на модернізацію системи освіти, у тому числі педагогічної.

Водночас, слід наголосити, що центральною ланкою в структурі, яка реалізує певну мету державної політики в галузі педагогічної освіти, є засіб. У філософському плані засіб постає як єдність речових компонентів, сукупності об’єктивних чинників і видів діяльності, що ведуть до досягнення мети. Такими речовими компонентами державної політики в галузі педагогічної освіти постають нормативно-правові документи, державні програми і проєкти, Державні стандарти вищої професійної освіти, різні положення і угоди в галузі вищої школи. Об’єктивними чинниками при цьому постають глобалізація та інтеграція освітнього простору, соціально-економічна і політична ситуація в країні, роль держави на міжнародній арені, соціальне замовлення, інновації, інформатизація, кадровий потенціал, стан реформ, ресурсне забезпечення розвитку системи педагогічної освіти [75].

У той же час, у процесі здійснення державної політики в галузі педагогічної освіти відчуваються також певні дії з боку результатів реалізації, оскільки досягнення результату накладає відбиток на весь процес виконання державних програм, у тому числі і на цілі, уточнюючи і корегуючи їх, подібно засобу. Між метою та результатом державної політики в галузі педагогічної освіти встановлюються зворотні зв’язки, покликані

забезпечити корекцію діяльності, відповідність результату цілі, а цілі – процесу досягнення результату [97].

Проте інколи при формуванні та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти виникають протиріччя. Протиріччя у державній політиці в галузі педагогічної освіти – це внутрішнє співвідношення соціальних, політичних, економічних, педагогічних та особистих тенденцій науково-дослідного, інноваційного та освітнього процесів, що проникають один в одного і впливають на цілісний розвиток.

Державній політиці в галузі педагогічної освіти властиві різні види протиріч. Погоджуючись і доповнюючи міркування інших науковців, ми означуємо протиріччя, що стали предметом широкої міжнародної згоди. Потреба їх вирішення на міжнародному та державному рівні постає формою детермінації змісту та організації сучасної системи педагогічної освіти.

До них ми відносимо:

- протиріччя між глобальними і локальними системами педагогічної освіти;
- протиріччя між універсальним і індивідуальним характером сучасної педагогічної освіти;
- протиріччя між сформованими традиціями педагогічної освіти та її сучасними тенденціями;
- протиріччя між довгостроковими і короткостроковими завданнями освітньої підготовки;
- протиріччя між потребою змагання і прагненням до рівності можливостей особистості в процесі оволодіння знаннями, навичками і вміннями;
- протиріччя між небаченим розвитком знань і можливостями їх засвоєння людиною;
- протиріччя між духовною природою і сутністю педагогічної освіти і матеріальною стороною як засобом її забезпечення [77; 130, с. 17-23].

З вищевказаного виокремлюється зовнішня група протиріч, до якої

належать: соціальні, політичні, економічні, і внутрішні. Це протиріччя виявляються на рівні реалізації державних проєктів, програм профільних педагогічних закладів освіти, розвитку особистості. Однак протиріччя, своєю чергою, актуалізують потребу оптимізації реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, яка б, гнучко реагуючи на запити ринку, освітню політику, що складається на державному, регіональному та місцевому рівнях, здійснювала б кадрову політику.

Аналіз наведених вище і пов'язаних з ними проблем і питань дозволяє визначити сукупність вимог до «ідеальної» державної політики в галузі педагогічної освіти, з урахуванням специфіки вітчизняної системи педагогічної освіти і відтак – сформулювати сукупність завдань системи державного управління педагогічною освітою.

Слід звернути увагу, що система педагогічної освіти принципово є системою з результатом на майбутнє – ухвалене сьогодні рішення в межах державної політики в галузі педагогічної освіти дасть результат тільки через певний час – від двох до п'яти років (термін навчання). Отже, слід або забезпечити високу точність прогнозу майбутніх потреб (як у частині змісту педагогічної освіти, так і в частині кількісної оцінки потреби у фахівцях), або будувати підготовку так, щоб оперативно реагувати на зміни, що виникають, відповідними корективами в навчальних планах і програмах. І одночасно заздалегідь планувати напрями підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки педагогів [91].

І тут зрозумілим стає те, що істотним чинником функціонування системи педагогічної освіти сьогодення є її консервативність. Слід зазначити, що консервативність системи педагогічної освіти (як і будь-якої іншої) є насамперед позитивною характеристикою системи, оскільки забезпечує її стабільність та існування, і через це будь-який механізм унесення змін повинен передбачати спеціальні заходи, спрямовані на підтримку стабільності системи й еволюційність нововведень. Саме тому, система педагогічної освіти в «ідеальному варіанті» повинна забезпечувати:

- суспільству – можливість формування програм підготовки, що відповідають певному рівню педагогічної освіти, з фіксацією цього рівня й умов його досягнення, але без фінансових зобов'язань з боку держави (уключаючи можливість реалізації таких програм у наявних або спеціально організованих закладах освіти);
- окремої особистості – умови самореалізації, при цьому як через отримання освіти на замовлення держави або суспільства, так і через формування власної освітньої траєкторії (природно, результат отримання такої індивідуальної освіти не повинен накладати ніяких зобов'язань на державу і суспільство; відповідно, фінансування отримання такої освіти є особистою справою кожного, за можливості залучення освітнього кредиту);
- державі – можливість підготовки фахівців у галузі педагогіки в кількості, що забезпечує потреби держави для виконання покладених на нього суспільством обов'язків [92].

Відповідно, держава повинна забезпечувати умови функціонування системи педагогічної освіти, у яких вона в змозі виконати покладені на неї функції, уключаючи:

- формування та вдосконалення нормативно-правової бази та організаційно-економічних механізмів функціонування системи педагогічної освіти;
- контроль за діяльністю профільних педагогічних закладів освіти в межах чинної нормативно-правової бази;
- контроль за витрачанням бюджетних коштів, що виділяються на підготовку фахівців;
- контроль якості підготовки випускників за педагогічними спеціальностями, що фінансуються державою [93; 94].

Водночас, до функцій громадського контролю слід віднести:

- загальний контроль за діяльністю державних органів управління освітою;

- контроль ефективності витрачання коштів платників податків, що виділяються системі педагогічної освіти з бюджетів різних рівнів;
- контроль якості підготовки випускників педагогічних спеціальностей, підготовка за якими «замовляється і фінансується» суспільством [95; 96].

Таким чином, формування державної політики в галузі педагогічної освіти передбачає насамперед і головним чином визначення мети (системи, сукупності цілей), що повинна бути досягнута. Розгорнуте визначення державної політики в галузі педагогічної освіти має, крім того, виокремлювати її багатовимірний характер, зокрема, визначати:

- напрями, що відповідні органи державного управління в галузі освіти зобов'язуються реалізовувати (у тому числі встановленням окремих тимчасових меж реалізації);
- напрями, які будуть підтримуватися на певному етапі реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти матеріально, методично, нормативно, через залучення суспільної уваги тощо;
- напрями, відносно яких відповідні органи державного управління в галузі освіти будуть зберігати нейтральну позицію, не підтримуючи, але і не висловлюючи негативне ставлення;
- напрями, відносно яких відповідні органи державного управління в галузі освіти займають негативну позицію, усіляко при цьому її висловлюючи;
- напрями, які будуть згортатися, причому для цього будуть виділятися потрібні ресурси, формуватися громадська думка, у тому числі в професійному педагогічному співтоваристві [97].

Наразі, розуміючи потребу модернізації державної політики в галузі педагогічної освіти, особливо зазначимо, що держава завжди формулювала тільки ті напрями розвитку системи педагогічної освіти, які вона передбачає не просто активно підтримувати, а й брати активну участь у реалізації сформованої політики. Сучасна державна політика в галузі педагогічної

освіти має, таким чином, виражений централізований і директивний характер, ступінь децентралізації політики уявляється недостатнім і саме тому видається необхідним ініціювання і розвиток самостійного наукового напряму щодо механізму формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти [37].

Таким чином, для забезпечення сталого розвитку системи педагогічної освіти, а також посилення результативності її функціонування в межах реалізації державної політики потрібно вирішити такі завдання:

- забезпечити модернізацію і розвиток системи педагогічної освіти в межах наступності відповідно до вимог інноваційного соціально-економічного розвитку держави та окремого регіону;
- сформувати державну і регіональну системи якості освіти, забезпечити незалежну оцінку якості підготовки педагогічних кадрів та педагогічної діяльності в цілому;
- забезпечити підтримку недержавного сектору у сфері педагогічної освіти (реалізація проєктів, грантів тощо), опрацювання механізмів правової та фінансової підтримки такого сектору;
- створити механізми стимулювання й мотивації педагогів до підвищення якості праці й неперервного професійного розвитку – насамперед через упровадження нових систем оплати праці, систем підвищення професійної кваліфікації, запровадження контракту;
- розширити можливості кадрового зростання, підвищення престижу професійної діяльності в галузі педагогічної освіти;
- розвинути системи державно-громадського управління системою педагогічної освіти.

Отже, галузь педагогічної освіти в Україні, щоб розвиватися та відповідати сучасності, має зазнати суттєвих змін. Проте, які б реформи не здійснювалися у вітчизняній системі педагогічної освіти, не припустима безпорадність державної політики в цій галузі. Природно, ідеться не про форсування рішень і дій, а про увагу і піклування з боку держави, її серйозну

та зважену роль у зміцненні бази вітчизняної системи педагогічної освіти.

Контуром державної політики в галузі педагогічної освіти третього тисячоліття передусім має стати вироблення насправді наукової лінії та правильної розстановки стратегічних акцентів державної політики в галузі педагогічної освіти, активне неприйняття обскурантизму і маніпулювання при ухваленні владних рішень. Досягти цього можна, використовуючи різні механізми державного управління як важливу складову процесу формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

1.3. Механізми формування і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти

Як було визначено раніше, система педагогічної освіти розвивається в умовах сучасних змін і перетворень, ґрунтуючись на концепціях розвитку сучасного українського суспільства, вона стає все більш схильною до процесів реформування. Згідно з цим зростає роль державного управління в галузі педагогічної освіти, з'являється потреба оновлення сутності й змісту управлінських механізмів у системі педагогічної освіти.

Виходячи з того, що методологія державного управління – це система способів організації та здійснення пізнавальної й практичної діяльності у сфері державного управління, що включає підсистему способів досліджень (понять, принципів, підходів, методів, норм, парадигм тощо) у сфері державного управління та підсистему способів (принципів, підходів, методів, методик, процедур, технологій тощо) державноуправлінської діяльності, яка тісно пов'язана з теоретичними знаннями, що слугують основою її розвитку і водночас самі розвиваються за допомогою нових методологічних засобів [98], уважаємо доцільним охарактеризувати узагальнені визначення основних понять за окресленою темою.

У Словнику-довіднику з державного управління визначається, що процес державного управління – це свідома і цілеспрямована послідовна

діяльність, пов’язана з реалізацією державновладних повноважень суб’єктами державного управління, унаслідок чого відбувається зміна суспільних станів, подій і явищ. Процес державного управління спрямовано на проведення в життя державної стратегії та політики і він є основним способом реалізації суб’єктно-об’єктних відносин на державному рівні, де суб’єктом державного управління є система державної влади у вигляді спеціально утворених органів, між якими розподілено певні функції державного управління, а об’єктом державного управління є все суспільство [99].

При цьому, як вважає Г. Райт, парадигма державного управління систематизує актуальні напрями державного управління і визначає основні їх аспекти, зокрема історичний, політичний, правовий, менеджерський, етичний та інтегрований. За іншим тлумаченням, парадигма державного управління – це система основних наукових досягнень у галузі державного управління – теорій, методів, згідно з якими організовується діяльність; теоретичний опис або модель постановки проблеми, прийнята як зразок для вирішення завдань [100].

Ю. Сурмін, досліджуючи термінологічну систему державного управління, звертає увагу на зміст терміна «державне управління», що можна інтерпретувати як «управління державою» та як «управління держави». Перший термін відбиває весь зміст управлінських процесів і явищ у державі. Другий – управління всіма об’єктами і процесами в суспільстві, коли держава постає як суб’єкт діяльності, а його об’єктом є суспільство [101].

У тому, що державне управління тісно пов’язане з розробленням державної стратегії і посідає центральне місце в структурі політичного процесу впевнений В. Тертичка. Науковець вважає, що в процесі державного управління акумулюється і має вияв «колективна воля» соціуму, а також через визначені інституційні механізми і за допомогою інструментальних засобів реалізується державна політика, що тісно пов’язана з управлінням суспільними справами. Структурно управління можна розподілити на два

взаємопов’язані процеси: регулювання колективних ресурсів суспільства; цілеспрямоване керівництво людьми, підтримка визначеного інституційного порядку спілкування між ними. Дослідник наголошує, що державне управління та державна політика асоціюються переважно з усвідомленим регулюванням суспільних справ і колективних ресурсів за допомогою офіційних державних інститутів. Управління суспільством може бути поданим як механізм з вищими бюрократами «нагорі», простими громадянами «внизу» та рештою ланок, що субординовані відповідно до їх проміжних рангів. Цей великий за обсягом і складний механізм є багаторівневою системою функціональних фаз, що перебувають у відносинах координації та субординації. Кожен більш високий рівень інституційного механізму реалізації політики, з одного боку, більш інформований, ресурсно та функціонально забезпечений, ніж нижчий, а з іншого – наділений і більшою відповідальністю за підтримку режиму оптимального функціонування підпорядкованих йому ієрархічних рівнів [102].

Механізми державного управління як важлива складова процесу державного управління, спрямованого на проведення в життя державної стратегії та політики, є «похідними» від держави, що сьогодні розглядається як багатофункціональна соціальна система.

Поміж науковцями існує думка, що в управлінні майже всі його елементи можна назвати механізмами. Більшістю науковців «механізм» визначається як загальнонаукове, багатоаспектне й всеохопне поняття, що характеризує матеріальні об’єкти та їх взаємодію на всіх рівнях організації матерії, характеризує процеси управління й саморегулювання в живій природі та суспільстві [103].

Так, Словник іншомовних слів це поняття подає таким чином: механізм – це сукупність проміжних станів або процесів будь-яких явищ [104].

В. Бакуменко наголошує, що механізми – це все те, що приводить у рух, тобто до практичної реалізації. Наприклад, механізми реалізації стратегій, державних політик, проектів, програм, бюджету тощо [105].

М. Моісєєв стверджує, що «коли ми вживаємо термін «механізм», то маємо на увазі систему процедур, що формують рішення або правила його ухвалення. Ми можемо говорити про механізми планування, формування програм, постановки цілей і т.д. Питання про механізми – це одна з центральних проблем управління будь-якими суспільними процесами...» [106].

Тлумачний словник термінів і понять за механізм управління вважає «сукупність органів, засобів і способів (методів, прийомів, технологій) взаємодії між двома підсистемами соціальної організації – керуючої та керованої» [107]. Інші науковці вважають, що «механізм управління – це спосіб організації управління суспільними справами, де взаємопов'язані методи, засоби і принципи, що зрештою забезпечує ефективну реалізацію цілей управління» [108].

Водночас, Д. Новіков на засадах теорії управління організаційними системами прагне довести міркування про функції, завдання і методи управління освітніми системами до конструктивності, тобто показати, що в сучасній теорії управління існує апарат, який дозволяє будувати ефективні процедури ухвалення управлінських рішень, які він і називає «механізмами управління». Учений розрізняє механізми функціонування і механізми управління: «організованість функціонування будь-якої організаційної системи забезпечується наявністю механізмів функціонування – правил і процедур, що регламентують взаємодію її учасників [109].

Н. Батечко вбачає більш вузьким поняття механізму управління – сукупності процедур (тобто офіційно встановлені, передбачені правилами спосіб і порядок дій при здійсненні, веденні справ, операцій, угод) ухвалення управлінських рішень (з цього погляду «механізм управління» і «процедура управління» є синонімами)» [110].

Конкретні механізми управління (зокрема державного), на думку О. Коротич, – є певним знаряддям для здійснення цілеспрямованих перетворень. Це сукупність способів, методів, важелів, через які суб'єкт

управління впливає на об’єкт управління для досягнення певної мети. Кожний конкретний механізм управління – це насамперед сукупність взаємопов’язаних методів управління [111].

Крім того, серед наукової спільноти існує думка, що з позицій системного підходу механізм державного управління – це демократична державна організація управлінського впливу на суспільні процеси, що повинен повною мірою відбивати взаємодію різних елементів управління, які мають ознаки взаємозалежностей та причинно-наслідкових зв’язків [112].

Певні дослідники виокремлюють два підходи до тлумачення змісту механізмів державного управління, що називають «структурно-організаційним» (як сукупності певних складових елементів, що створюють організаційну складову певних явищ, процесів) та «структурно-функціональним» (з акцентом не лише на організаційній основі його побудови, але й на динаміці, реальному функціонуванні) [113].

На нашу думку, такі уявлення базуються на системному підході до розуміння механізмів державного управління, що виходить з неможливості жорсткого відособлення механізмів від державного управління в цілому та потреби подолання недоліків обмеження механізмів лише «методами» чи «впливом на чинники», зокрема, виведення за межі аналізу емпіричної складової управлінського процесу. Механізм державного управління як єдиної системи постає його функціональною підсистемою, яка певним чином прагне структурного відособлення, що виявляється в організаційному розвитку та специфічності в кожному конкретному випадку характерних методів, способів діяльності.

Дослідники розглядають механізм державного управління з погляду різних підходів.

Так, *соціологічний підхід* розглядає механізм державного управління як взаємозв’язок елементів, процесів, закономірностей, завдяки якому суб’єкт державного управління задовольняє потреби суспільства шляхом ухвалення відповідних управлінських рішень.

Діалектичний підхід розглядає механізм державного управління як засіб вирішення протиріч, що виникають у реальності і являє собою процес послідовних дій з їх вирішення з використанням відповідних управлінських методів для досягнення певної мети.

Сутнісний підхід інтерпретує механізм державного управління через системні властивості суб'єкта та об'єкта управління і включає в себе: цілі управління, елементи об'єкта, на який здійснюється вплив, дії для досягнення цілей, методи впливу, матеріальні та фінансові ресурси управління, соціальної та організаційний потенціал. Зрештою, комплексний підхід розуміє механізм державного управління відповідно до його функціонального призначення з управлінського впливу (організаційно-правовий, фінансово-економічний, інституційний і т.п.) [112; 115].

З позиції *діяльнісного підходу* – механізм державного управління є організацією практичного здійснення державного управління [116].

Водночас, В. Малиновський наголошує, що механізми державного управління утворюють сукупність засобів організації управлінських процесів і способів впливу на розвиток керованих об'єктів із використанням відповідних методів управління, спрямованих на реалізацію цілей державного управління [117].

Н. Нижник і О. Машков визначають, що механізм державного управління – це складова системи управління, яка забезпечує вплив на чинники, від стану яких залежить результат діяльності управлінського об'єкта. Чинники управління для організації можуть бути внутрішніми (коли йдеться про механізм управління організацією) або зовнішніми (тоді говорять про механізм взаємодії з іншими організаціями). Механізм управління охоплює, на їхню думку, цілі управління, елементи об'єкта та їх зв'язки, на які здійснюється вплив, дії в інтересах досягнення цілей, методи впливу, матеріальні та фінансові ресурси управління, соціальний та організаційний потенціали. Реальний механізм управління завжди конкретний, оскільки спрямований на досягнення конкретних цілей за

допомогою впливу на конкретні чинники і цей вплив здійснюється через використання конкретних ресурсів [118].

Інші дослідники вважають, що механізм державного управління – це штучно створена складна система, призначена для досягнення поставлених цілей, що має визначену структуру, сукупність правових норм, методи, засоби, інструменти державного впливу на об'єкт управління [119]. Вони наголошують, що «в механізмі державного управління можна виокремити такі головні елементи: методи, важелі, інструменти, політику, правове, нормативне та інформаційне забезпечення» [120].

Г. Атаманчук визначає механізм державного управління як складну систему державних органів, організованих відповідно до визначених принципів для здійснення завдань державного управління. Механізм державного управління, на його думку, є «інструментом» реалізації виконавчої влади держави [121].

Узагальнюючи теоретичні підходи науковців до визначення поняття «механізми державного управління», О. Федорчак пропонує трактувати механізм державного управління як сукупність форм, засобів, методів, правових, організаційних, адміністративних, мотиваційних та інших заходів держави, спрямованих на забезпечення динамічного розвитку суспільства [122]. Дослідниця, аналізуючи підходи різних авторів до визначення змісту механізму державного управління, робить висновок, що «механізм державного управління – це механізм як система, призначена для практичного здійснення державного управління та досягнення поставлених цілей, що має визначену структуру, методи, важелі, інструменти впливу на об'єкт управління з відповідним правовим, нормативним та інформаційним забезпеченням» [122].

Водночас, в «Енциклопедичному словнику з державного управління» зміст «механізмів державного управління» визначається як «способи розв'язання суперечностей явища чи процесу в державному управлінні, послідовна реалізація дій, що базуються на основоположних принципах,

цільовій орієнтації, функціональній діяльності з використанням відповідних їй форм і методів управління» [12].

До того ж, механізмами державного управління є практичні заходи, засоби, важелі, стимули, за допомогою яких органи державної влади впливають на суспільство, виробництво, будь-яку соціальну систему з метою досягнення поставлених цілей». Комплексний механізм державного управління визначається вченими як «...система політичних, економічних, соціальних, організаційних і правових засобів цілеспрямованого впливу органів державного управління, а схема реального механізму державного управління включає цілі, рішення, впливи, дії, результати [123].

Учені дотримуються думки, що державноуправлінські механізми можна розподілити на системні та прості. Системними механізмами державного управління є інституалізація, стратегічне планування, державна політика, державне регулювання, державна підтримка, державне стимулювання, державноуправлінські реформи та трансформації, національні проєкти, державні цільові програми, програми соціально-економічного розвитку, державний бюджет. Системні механізми державного управління реалізуються шляхом застосування простих механізмів. Серед простих механізмів державного управління поширеними є правові, організаційні, ресурсні (фінансові, кадрові, матеріально-технічні, інформаційні) [105].

Розвиваючи такі положення, О. Радченко зауважує, що механізми державного управління – це «системна сукупність інституцій, структур, послідовних дій, форм, станів і процесів у державі як продукт організованої людської діяльності, що має на меті реалізацію інтересів і потреб людей та розв’язання нагальних суспільно-політичних проблем за рахунок державного впливу й регулювання суспільної життєдіяльності на основі усталених суспільних цінностей, норм і правил; є формою реалізації функцій держави та має суб’єктом органи державного управління» [124].

Отже, більшість науковців розглядають механізми державного управління як систему взаємопов’язаних складових, що, взаємодіючи між

собою, здійснюють сукупний вплив на об’єкт управління. Механізми державного управління в галузі освіти не є винятком.

Досліджуючи механізми державного управління в галузі освіти, С. Крисюк визначає їх як «засоби, важелі, стимули, методи, за допомогою яких суб’єкти управління освітою впливають на освітянську сферу з метою досягнення визначених цілей». Учений використовує поняття «механізми державного регулювання освіти», яким називається «система засобів, важелів, методів і стимулів, за допомогою яких держава регулює функціонування і розвиток освіти, що виключає пряме адміністрування». Автор зауважує, що «органи державного управління освітою для реалізації державної освітньої політики використовують певні механізми для досягнення цілей політики» [125].

Проведене нами дослідження виявило переважання інституційного уявлення про механізм державного управління як «засобів, важелів, методів і стимулів», які використовуються в управлінні освітою, про що і свідчить його справедлива оцінка сучасного стану державного управління освітянською сферою як такого, що «еклектично поєднує в собі як інститути, успадковані від радянської командно-адміністративної системи, так і нові, сформовані вже за роки незалежності, які не завжди відповідають стандартам демократичної правової держави з соціально орієнтованою ринковою економікою» [125; 126].

Цікавими, на нашу думку в теорії державного управління є наукові надбання Л. Паращенко. Вивчаючи питання державного управління розвитком загальної середньої освіти, вона наголошує, що «механізми державного управління є категорією управління, що віддзеркалює складні для однозначної ідентифікації частини державноуправлінської системи, які включають цілі управління, ресурси управління, соціальний та організаційний потенціали, взаємозв’язки різних елементів управління, за допомогою яких здійснюється вплив у суб’єктно-об’єктних взаємодіях». З огляду на багатозначність поняття «механізми державного управління»,

дослідниця робить висновок про неможливість однозначного виокремлення в системі державного управління феноменів, які можна назвати його механізмами [127]. Як уважає Л. Паращенко, критерієм виокремлення в системі державного управління його механізмів є певна послуга чи вид/група/тип послуг, що має надавати система державного управління [128].

У науковій літературі існують різні підходи до видів і класифікації механізмів державного управління. Так, наприклад, Т. Козарь, вважає, що від переваги акцентів на ті чи інші сфери управління механізм управління буде мати свою назву. Дослідниця наголошує, що залежно від того, які саме проблеми і як вирішуються із застосуванням конкретного державного механізму управління, він може бути складним (комплексним) і включати в себе кілька самостійних механізмів з виконанням конкретних функцій (економічної, інформаційно-організаційної, правової тощо) [129].

Вищесказане дає підстави вважати, що комплексний механізм державного управління може складатися з таких видів механізмів: економічного; мотиваційного; організаційного; політичного; правового. Утім, поруч з комплексним механізмом державного управління можна виокремити існування недержавних механізмів управління – бізнесових, конфесійних, корупційних тощо. На наше переконання, узагальнену класифікацію механізмів державного управління доцільно розглядати за функціональним призначенням, за суб’єктами та об’єктами управління.

Виходячи із вищесказаного, можна стверджувати, що в широкому сенсі державна політика реалізується через державний механізм управління, до складу якого входять механізми державного управління, місцевого самоврядування, механізми функціонування громадського і приватного секторів тощо. У більш вузькому розумінні реалізація державної політики здійснюється за допомогою комплексного механізму державного управління, який включає набір окремих механізмів, що дозволяє реалізувати конкретний напрямок державної політики, відповідно до сфер суспільної діяльності [131].

Основне призначення організаційних елементів у складі комплексного механізму управління – формування і посилення організаційного потенціалу суб'єктів управління як складової системи управління [132].

Організаційний механізм державного управління – сукупність різних за своєю природою конкретних процесів і дій, що ведуть до утворення та вдосконалення взаємозв'язків між складовими в механізмі управління і мають організовувати регулювання, управління в інтересах державної влади ефективну діяльність державноуправлінської системи. Окремі вчені характеризують організаційний механізм у складі комплексного механізму державного управління як об'єкти, суб'єкти державного управління, їх цілі, завдання, функції, методи управління та організаційні структури, а також результати їх функціонування [133].

Крім того, організаційний механізм визначають як послідовність етапів проєктування структур, детального аналізу й визначення системи цілей, продуманого виокремлення організаційних підрозділів і форм їх координації для забезпечення функціонування певного комплексу (організаційної системи) [134].

Правовий механізм державного управління – один із важливих механізмів державного управління, що складається із сукупності правових засобів, за допомогою яких поведінка суб'єктів суспільних відносин приводиться відповідно до вимог і дозволів, що містяться в нормах права [135; 136]. Загалом, правовий механізм державного управління – це нормативно-правове забезпечення державної політики: Конституція України, міжнародні договори, закони і постанови Верховної Ради України, укази Президента України, постанови і розпорядження Кабінету Міністрів України тощо. Необхідною умовою функціонування правового механізму є діяльність державних органів, оскільки держава формує правовий простір, здійснює через свої органи правотворчу, правозахисну і правоохоронну діяльність.

В. Мороз наголошує, що поступова зміна змісту керованої системи (об'єкта управлінської діяльності) зумовила перегляд керівною системою

(суб'єктом публічного управління) не лише комбінації методів, способів, інструментів та технологій впливу, а й пошук нових механізмів досягнення цілей управлінської діяльності. Результатом такого пошуку, наприклад, відносно до традиційного організаційно-правового механізму державного управління, стала поява споріднених, але не тотожних за змістом і практикою дії до нього механізмів, а саме: адміністративно-правового, інформаційно-правового та нормативно-правового. Поява нових різновидів правового механізму зумовила зміну компетенції організаційно-правового механізму державного управління [137].

Інституційний механізм державного управління – механізм формування й реалізації державної освітньої стратегії на основі інституційних засад. Під інституційним механізмом зазвичай розуміється сукупність взаємозв'язків між формальними та неформальними інститутами, а також організаціями, що сприяють реалізації принципів демократичного (доброго, належного) врядування, забезпечують узгодження та коригування інтересів різних суспільних груп, координацію сумісної діяльності на шляху досягнення задекларованих цілей розвитку регіону/держави [138; 149; 140].

Політичний механізм – механізм формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти шляхом політичного діалогу. Роль політичних механізмів у динаміці практично-політичних відносин зростає, оскільки вони є засобом реалізації державної політики, конкретних завдань державного управління; віддзеркаленням політичної стратифікації суспільства, становлення та розвитку структур громадянського суспільства. Політичні механізми регулюють, регламентують і характеризують ступінь відбиття соціально-економічних інтересів усіх суб'єктів суспільного розвитку (механізми діяльності законодавчої гілки влади; нормативно-правові акти представницьких органів влади); справляють прямий вплив на суспільну свідомість і формують громадську думку та є опосередкованим інститутом громадських зв'язків соціально-економічних процесів; об'єднують осіб навколо єдиної мети: політичних партій; церков, профспілок

тощо [140]. Утім слід наголосити, що перелічені складові комплексного механізму формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти є основними, однак не виключними.

Таким чином, можна констатувати, що механізм державного управління системою педагогічної освіти – це складна система, спрямована на досягнення й реалізацію цілей державної політики в галузі педагогічної освіти, що охоплює систему органів державної влади та органів місцевого самоврядування, законодавчі, правові норми та сукупність взаємопов'язаних форм, методів, інструментів і важелів формування та використання освітніх ресурсів на основі комплексної системи індикаторів розвитку галузі педагогічної освіти (рис. 1.2.) [75; 141].

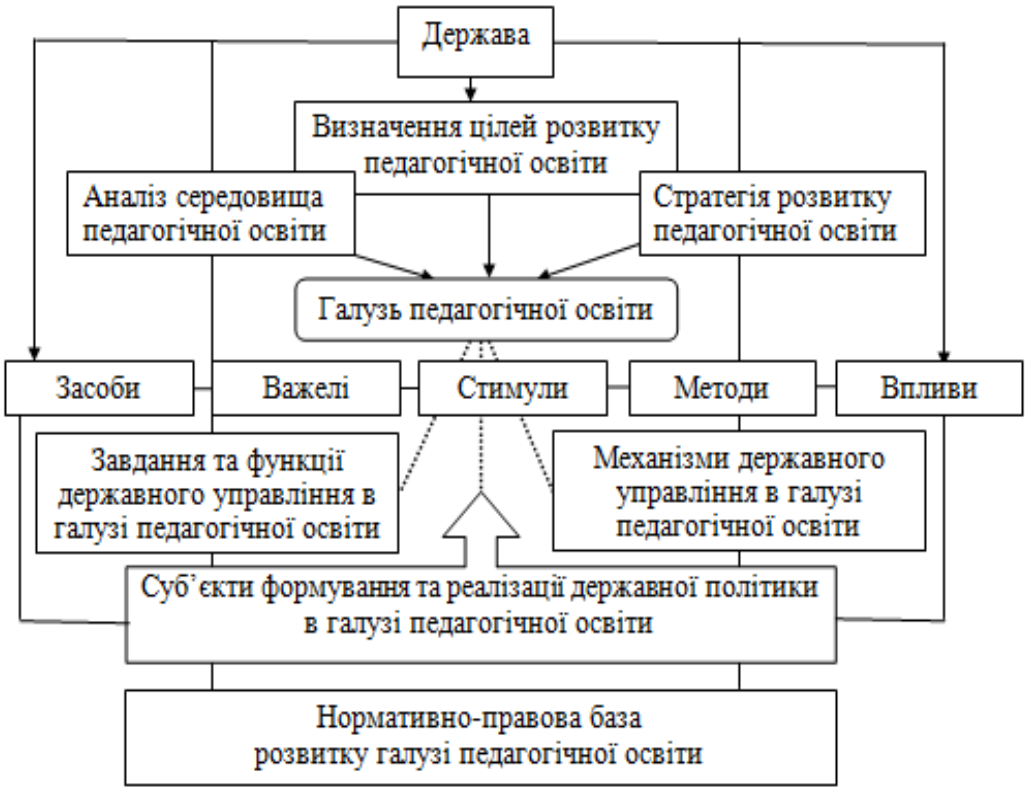


Рис. 1.2. Механізм державного управління системою педагогічної освіти

Джерело : власна розробка

Власне, механізм державного управління системою педагогічної освіти є багаторівневою єдиною системою, що складається з конкретних управлінських механізмів. Такий стан зумовлюється тим, що кожний із суб'єктів управління будь-якого рівня є керівною системою і за внутрішнім

своїм складом розглядається як сукупність таких компонентів: процес управління, що характеризує її в динаміці (розроблення, ухвалення та реалізація управлінських рішень, або здійснення всіх стадій управлінського циклу); механізм управління (принципи, цілі, функції, методи); сукупність елементів, що характеризують керівну систему у відносній статиці (кадри, інформація, структура, техніка, технологія); механізм розвитку (самовдосконалення) системи управління [142].

Таким чином, механізми формування і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти являють собою багатоукладний соціальний процес, що передбачає осягнення глибинних смислів співрозвитку і взаємодії різних освітніх підсистем з іншими соціально-політичними та економічними системами. При цьому механізми реалізації та інструментарій оцінки ефективності політики підготовки педагогічних кадрів є невід'ємною організаційно-функціональною ланкою в реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти. Оптимізація і модернізація державної політики в галузі педагогічної освіти не повинні зводитися до чіткої детермінованості, що виключає індивідуальність і самобутність суб'єктів, а проектування реформ повинне передбачати весь спектр змін, досягнення його відповідності різноманіттю проявів суспільного життя і перетворень, які відбуваються в країні та світі.

Оскільки в практичній управлінській діяльності вищезгадані компоненти так чітко неможна розмежувати через їх неперервний рухливий стан, постійну взаємодію, то доцільним видається їх умовний розподіл відповідно до специфіки застосування за такими типами: пов'язаність із процесами формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти; забезпеченість їх практичного втілення (впливу на об'єкти управління); активізація реалізації властивостей суб'єктів управління як систем, здатних до саморозвитку.

Виходячи із вищесказаного, на сучасному етапі реформування галузі педагогічної освіти вважається за потрібне розроблення та апробація

оновлених механізмів (нормативних, методичних, інформаційних) державного управління системою педагогічної освіти, що включає в себе: розроблення проектів нормативних правових актів, що регламентують державне управління і публічну звітність у галузі педагогічної освіти на державному, регіональному і місцевому рівнях; створення процедур розроблення нормативно-правових актів, що регламентують державне управління та публічну звітність у галузі освіти, у тому числі педагогічної, на державному, регіональному і місцевому рівнях; розроблення регламентів участі органів державно-громадського управління освітою у формуванні ресурсної бази та бюджету систем освіти різного рівня та контролю за їх виконанням; розроблення рекомендацій з оформлення соціального замовлення на зміст і якість педагогічної освіти, здійснення контролю якості, уключаючи питання організації громадського спостереження і формування публічної звітності (участі громадськості в проведенні процедур ліцензування, атестації, акредитації освітніх закладів); розроблення та підтримку функціонування спеціалізованого Internet-сайту, що забезпечує інформаційну підтримку впровадження моделей державного управління в галузі педагогічної освіти і публічної звітності освітніх систем різних рівнів; упровадження сучасних моделей державного управління та публічної звітності; розроблення показників та інструментарію моніторингу участі громадськості в управлінні педагогічною освітою та здійсненні основних напрямів його модернізації; розроблення освітніх програм та навчально-методичного забезпечення підготовки управлінських кадрів усіх рівнів для впровадження сучасних моделей державного управління та публічної звітності. Початок робіт за цим напрямом сприятиме вирішенню завдань розвитку державного управління в галузі освіти, і педагогічної зокрема.

У перспективі з метою вдосконалення механізму державного управління в галузі педагогічної освіти видається доцільним провадити наступну діяльність:

– апробацію і впровадження моделей громадської участі в оцінці та

контролі якості професійної освіти: розроблення нормативної бази громадської участі в оцінці та контролі якості педагогічної освіти (самоаналіз, громадське спостереження, акредитація, громадська атестація, взаємодія з інспекцією);

– розроблення методичних рекомендацій щодо реалізації моделей громадської участі в оцінці та контролі якості педагогічної освіти;
– апробація моделей громадської участі в оцінці та контролі якості педагогічної освіти тощо);
– апробація і впровадження моделей громадської участі в реалізації нового державного освітнього стандарту педагогічної освіти (розроблення методичних рекомендацій з реалізації моделей громадської участі в реалізації нового державного освітнього стандарту педагогічної освіти) [143].

Отже, проведене дослідження дає підставу зробити висновок, що процес формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти в нашій державі потребує переосмислення. При цьому слід дотримуватися наукових принципів системності, цілісності, ментальної ідентичності, гармонізації національних, державних та регіональних інтересів. Водночас, наявні протиріччя в державній освітній політиці актуалізують потребу оптимізації процесу формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, оскільки від її якості залежить розвиток суспільства в цілому.

Для більш глибокого розуміння сутності порушеного питання доцільним убачається його детальний аналіз з позиції науки державного управління і, відповідно, – комплексного підходу до розгляду питання становлення і розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти в Україні, формування нормативно-правової бази її функціонування та перспектив дальшого розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти України.

Висновки до першого розділу

Аналіз наукових джерел з досліджуваного питання дозволяє зробити висновок, що державна політика не завжди поширюється на все суспільство, вона часто регулює лише певні сфери, тобто передбачає вплив на визначену суспільну групу. Державна політика покликана погоджувати інтереси, віднаходити консенсус, потрібний для стабільності суспільства. Визначено, що державна політика в галузі освіти являє собою специфічну діяльність держави та інших суб'єктів, спрямовану на постановку перед системою освіти цілей і завдань та їх досягнення з використанням відповідних цим цілям і завданням механізмів, дій і ресурсів, що використовуються у відповідному напрямі. ЇЇ можна охарактеризувати такими ознаками: це діяльність, спрямована на досягнення цілей у галузі освіти; нею займаються суб'єкти, які можуть забезпечувати досягнення цілей, поставлених у сфері освіти (насамперед до таких суб'єктів належить держава в особі своїх органів); напрями визначаються цілями, поставленими перед сферою освіти, і тими діями, що здійснюються для їх досягнення.

Відбиваючи загальнонаціональні інтереси у сфері освіти (педагогічної в тому числі) і пред'являючи їх світовому співтовариству, державна політика ураховує водночас загальні тенденції світового розвитку. До числа основних сучасних тенденцій світового розвитку, що зумовлюють істотні зміни в системі освіти, належать: прискорення темпів розвитку суспільства; перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії; виникнення і зростання глобальних проблем, що можуть бути вирішеними лише в результаті співробітництва в межах міжнародного співтовариства; демократизація суспільства, розширення можливостей політичного і соціального вибору; динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої та малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості; зростання значення людського капіталу, який у розвинутих країнах становить три чверті національного багатства, що зумовлює інтенсивний, випереджальний розвиток освіти (у розвинених державах

освітня політика є важливою частиною соціальної стратегії).

Дослідження процесів розвитку державної політики в галузі освіти показало, що загалом політика може розглядатися як форми, завдання, зміст діяльності держави, утілення нею власних повноважень, тому розвиток державної політики в галузі освіти охоплює такі етапи: визначення принципових завдань; накреслення перспективних і найближчих цілей, що мають бути досягнуті в конкретний термін; вироблення методів, засобів, форм діяльності; вибір організацій (інституцій), за допомогою яких здійснюватиметься діяльність і можуть бути досягнуті поставлені цілі; підбір і розстановка кадрів, здатних зрозуміти й виконати окреслені завдання. Для розвитку та реалізації державної освітньої політики потрібно розуміти принципи та цілі, на яких ґрунтується державна політика в галузі освіти, що вирізняються найбільшою статичністю.

Розкрито сутність державної політики в галузі педагогічної освіти, що в граничному її значенні полягає у виробленні та реалізації суспільної ідеології і соціальних пріоритетів нації в галузі освіти. Галузь педагогічної освіти є транслятором підсистеми соціальної діяльності, що здійснює передачу нагромаджених у суспільстві знань, умінь, навичок, світоглядних і ціннісних орієнтирів, соціальних норм, які забезпечують виробництво і відтворення суспільного життя, соціалізацію та формування суб’єктних якостей особистості. Істотними рисами державної політики в галузі педагогічної освіти є те, що вона постає як частина соціальної політики, що проводиться державою; здійснюється публічною владою, а також іншими суб’єктами для досягнення цілей і вирішення завдань національного і глобального характеру в галузі освіти; об’єктом її впливу є система освіти в цілому або окремі її ланки, а також інші соціальні системи, пов’язані із здійсненням освітнього процесу. Це, своєю чергою, означає, що формування державної політики в галузі педагогічної освіти має ґрунтуватися на принципах, які реально характеризують її соціальну спрямованість. Виходячи із вищесказаного, пропонується взяти за основу формування державної політики в галузі педагогічної освіти низку таких наукових принципів: принцип системності

(принцип системного підходу); принцип цілісності освітнього простору; принцип, в основі якого лежить єдність загальноцивілізаційних і специфічних законів розвитку різних країн, народів, націй, етносів і «суперетносів»; для формування державної політики в галузі педагогічної освіти важливе дотримання принципу гармонізації регіональних, національних і державних інтересів, їх пріоритет над груповими та приватними інтересами.

Обґрунтовано, що під державною політикою в галузі педагогічної освіти також можна розуміти різновид управлінської активності держави в освітній сфері, спрямований на вирішення проблем розвитку системи педагогічної освіти, досягнення і реалізацію загальнозначущих цілей розвитку всього суспільства або його окремих сфер за допомогою масштабних і довгострокових комплексів дій, що відбивають рівень досягнутого компромісу основних суб'єктних позицій з цих питань. Визначено, що процес формування і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти складається з безлічі фаз і складних процесів нижчого порядку, які умовно можна поділити на два основних етапи: формування та реалізація політики.

Доведено, що державна політика в галузі педагогічної освіти може розглядатися як система механізмів і методів, що забезпечують адекватний управлінський вплив державних інститутів на сферу педагогічної освіти. При цьому, механізми державного управління системою педагогічної освіти є одним із механізмів формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, тому він визначається як складна система, що спрямована на досягнення й реалізацію цілей державної політики в галузі педагогічної освіти, яка охоплює систему органів державної влади та органів місцевого самоврядування, законодавчі, правові норми та сукупність взаємопов'язаних форм, методів, інструментів і важелів формування та використання освітніх ресурсів на основі комплексної системи індикаторів розвитку педагогічної освіти.

РОЗДІЛ 2
СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

2.1. Ретроспективний огляд формування та реалізації вітчизняної державної політики в галузі педагогічної освіти (1917-1991 рр.)

Дослідження особливостей державної політики в галузі педагогічної освіти доводить, що розвиток педагогічної освіти як об'єкта державного управління пройшло кілька історичних етапів і на кожному з них функціональний зміст розвитку галузі педагогічної освіти зазнавав значних змін. Саме тому характеристика державної політики в галузі педагогічної освіти в Україні буде неповною без історичного екскурсу, що допоможе нам з'ясувати сутність її розвитку і становлення.

Частково погоджуючись з хронологічними рамками формування державної політики в галузі педагогічної освіти в Україні 1917-1991 років, запропонованої О. Шендеруком [144], ми пропонуємо власний розподіл і опис періодизації, а саме:

1917-1934 рр. – пошук нової моделі функціонування системи педагогічної освіти; формування початкової нормативно-правової бази розвитку галузі педагогічної освіти та стимуляції педагогічної діяльності; формування організаційної основи державного управління в галузі педагогічної освіти;

1935-1957 рр. – зміни в системі педагогічної освіти на основі соціально-економічних перетворень; вплив курсу радянського керівництва на формування нового типу «радянського педагога»;

1958-1963 рр. – пошук шляхів удосконалення системи педагогічної освіти та підпорядкування її потребам держави (підготовка педагогів широкого профілю); нерозривний зв'язок академічних знань із реальним життям, практичною діяльністю (надання переваг трудовому вихованню);

посилення контролю за процессом підвищення наукової кваліфікації професорсько-викладацького складу ВНЗ; активізація науково-дослідної роботи; відбуваються найбільш значущі організаційні, змістові, процесуальні трансформації у вищій школі; стабілізація діяльність педагогічних інститутів; активізація впровадження в навчальний процес вищої школи останніх наукових і технічних досягнень.

1964-1984 рр. – відрізняється консерватизмом усіх сфер життя; повним підпорядкуванням навчально-виховного процесу та науково-дослідної роботи вітчизняних ВНЗ виконанню партійних настанов; розвитком науково-дослідної діяльності; посиленням уваги до самостійної роботи студентів;

1985-1991 рр. – характеризується політикою «перебудови»; демократизацією освітнього процесу; гуманітарізацією освіти й педагогіки; методологізацією педагогіки; визначенням людського чинника головним у прогресі суспільства; перевагою новаторських, креативних підходів у практичній і теоретичній педагогічній діяльності.

1991-2014 рр. – характеризується тим, що формування нового організаційно-правового механізму розвитку галузі педагогічної освіти, розроблення нових підходів до педагогічної освіти здійснювалося в річищі загальних тенденцій перетворення вищої освіти, до яких належали філософська, методологічна і теоретична фундаменталізація змісту підготовки педагогів, забезпечення цілісності освітніх програм, орієнтація навчання і виховання на загальнолюдські цінності, особистісний та професійний розвиток студентів-педагогів тощо;

2015 – до ц.ч. – формування новітньої державної політики в галузі педагогічної освіти, що передбачає впровадження нових стандартів освіти, поліпшення матеріально-технічної бази освітніх та наукових закладів, залучення кращих педагогічних та наукових працівників і запровадження прозорої системи фінансування галузі освіти та науки, підвищення престижу педагогічної та наукової праці.

Далі більш детально проаналізуємо означені етапи державної політики в галузі педагогічної освіти.

Крайня політизація всієї соціальної сфери України початку XX століття, протиборство суспільства і держави, зміна ліберальних курсів і посилення дій уряду, – усе це, безумовно, вплинуло на розгляд і вирішення проблем підготовки педагогів. Адміністративний, політичний та економічний фони на довгий час знецінили важливість розвитку саме освітньої складової.

У дореволюційний період основна маса вчительських кадрів надходила з педагогічних класів гімназій, єпархіальних училищ, учительських семінарій. На початку 1917-1918 навчального року в країні було 280 учительських семінарій, 354 вчительських інститути. У наступні роки в зв'язку з громадянською війною, саботажем контрреволюційних сил і недоліків науково-педагогічних кадрів число їх змінювалося.

Основними характеристиками постреволюційного періоду став пошук нового вектора професійної підготовки педагогічних кадрів, утім ступінь зв'язку освітньої політики з державним курсом і державними інтересами не змінився. Ідеологічна пропаганда відігравала одну із головних ролей у підготовці науково-педагогічних кадрів та була основним чинником, що визначав цільові настанови вишівської освіти. Характерною особливістю розвитку системи управління освітою зазначеного періоду стала поступовість і обережність, відсутність докорінних перетворень. Катастрофічно не вистачало вчителів у школах республіки, мережа яких зростала значними темпами у зв'язку із запровадженням загального обов'язкового навчання. Особливо це стосувалося початкових шкіл. До того ж, основний склад учителів був із середньою освітою, рівень фактичної підготовки був низьким, а підвищити його в сільській місцевості, де й працювала більшість учителів, не було можливості. Крім того, характер підготовки вчителів «старої школи» не дозволяв повністю покладатися на них у виконанні ідеологічних завдань, що диктувалися новою владою. Саме тому в перше десятиріччя радянської влади в Україні відбувалася інтенсивна перебудова освіти. Істотні зміни

стосувалися здебільшого її організаційних основ і структури й характеризувалися пошуками нових форм і методів підготовки педагогічних кадрів [145].

1918 року було ліквідовано всі наукові ступені і вчені звання, проте згодом їх було відновлено постановою Ради Народних Комісарів СРСР 1934 року «Про вчені ступені і звання», але вже в іншому – академічному статусі. При цьому формування нової радянської інтелігенції планувалося здійснювати саме в межах підготовки вчителів у педагогічних вишах. У галузі педагогічної освіти було взято курс на забезпечення навчальних закладів усіх рівнів педагогами вищої кваліфікації.

У більшості досліджень зазначається, що після революції 1917 року і майже до кінця 1920-х років здебільшого домінували два варіанти педагогічної освіти. Перший – навчання в стаціонарних навчальних закладах (педагогічні технікуми та педагогічні інститути), що зберігали традиції розроблення психолого-педагогічної проблематики. Навчальні плани і програми розроблялися на основі принципів, затверджених на перших Всеукраїнських вчительських конференціях (1922, 1923). Зміст і технології радянського педагогічної освіти переглядалися у зв’язку з чітко вираженими поставленими перед школою політичними завданнями, і, насамперед, завданням сприяння зростанню класової самосвідомості пролетаріату. Основними для педагогічної освіти соціалістичного суспільства вважалися принципи: зв’язок із життям, самостійність й активність учнів, навчання методів наукового мислення (а не повідомлення суми знань). Лекційний метод був підданий критиці, передбачалося широке використання лабораторних методів або робота майстерень [146].

У двадцяті роки XX сторіччя активізувалися теоретичні дослідження і практика роботи шкіл при Академії комуністичного виховання, дослідних станціях Народного комісаріату освіти, у яких було віднайдено продуктивні підходи до індивідуалізації професійної підготовки вчителів. Особлива увага надавалася педагогічній техніці, оволодіння різними педагогічними

технологіями. До навчальних планів інститутів для всіх студентів було включено розділ «Практикум саморозвитку». Зміст і технології педагогічної освіти в централізованому порядку офіційно не регламентувалися; затвердження програм і планів залишалося прерогативою губернського відділу політичної освіти [147].

Другий варіант педагогічної освіти здійснювався на масових короткострокових курсах. Їх завдання полягали головним чином в ідеологічній підготовці слухачів і повідомленні відомостей з технології навчання. Курси орієнтувалися на вирішення завдань масової політичної пропаганди та ліквідації неписьменності. Практика короткострокових курсів наклала помітний відбиток на такі підходи до педагогічної освіти, а саме на орієнтацію на нарощування кількісних показників, так званий «валовий підхід», на посилення адміністративного впливу, замість забезпечення умов для розвитку особистості майбутніх вчителів, і в цілому самоорганізації педагогічного освіти [148].

Основними законодавчими актами в галузі освіти в ці часи можна вважати такі документи: постанову Народного комісаріату по Просвіті від 23.02.1918 р. «Про передачу всіх навчальних закладів у відання Народного Комісаріату по Просвітництву» [149], яка за основну мету вбачала перетворення наявної навчально-виховної справи, з метою об'єднання і поновлення її на засадах нової педагогіки; постанову Народного комісаріату по Просвіті від 31.05.1918 «Про введення обов'язкового спільного навчання» [150]; Декрет Ради Народних Комісарів від 26.06.1918 р. «Про організацію справи народної освіти (Положення)» [151], що визначив інституціональну основу організаційного механізму державного управління в галузі освіти того часу; Декрет Ради Народних Комісарів від 02.08.1918 р. «Про правила прийому до вищих навчальних закладів» [152], який визначив, що кожна особа, незалежно від громадянства і статі, яка досягла 16-ти років, може вступити в число слухачів будь-якого вищого навчального закладу без подання диплома, атестата або свідоцтва про закінчення середньої або будь-

якої школи; Постанову Народного комісаріату по Просвіті від 10.11.1918 р. «Про відміну державних іспитів і про зміну порядку відтворення будь-яких іспитів студентів у вищих навчальних закладах». Зазначена постанова наголошувала, що «будь-який іспит у вищому навчальному закладі є лише способом перевірки засвоєння студентом того чи іншого предмета і ніякого іншого значення не має. Студенти, незалежно від року надходження і часу перебування у вищому навчальному закладі, мають право здавати тести за прослуханими ними курсами в будь-який час без всяких формальностей, за взаємною згодою з професором кожного предмета окремо і отримувати відповідне посвідчення як від екзаменаторів, так і від вищого навчального закладу» [153].

В. Майборода у своєму дослідженні «Особливості розвитку вищої педагогічної освіти в 1917-1941 рр.» наголошує на тому, що «остаточно утвердившись в Україні, більшовицька влада розпочала реформи, спрямовані на перетворення всього суспільного життя на основі ідеології марксизму-ленінізму. Винятком не стала й система педагогічної освіти, що також підлягала якнайшвидшому реформуванню новою владою. Одним із головних завдань реформування системи вищої (у тому числі педагогічної) освіти в Україні було встановлення тотального контролю держави над закладами освіти» [154].

Улітку 1920 року в системі Народного комісаріату по Просвіті України Декретом Ради Народних Комісарів УРСР було засновано Головний комітет професійно-технічної та спеціально-наукової освіти (Укрголовпрофос), а також місцеві органи – губпрофоси. Головою було призначено досвідченого педагога Я.П. Ряппо, який до цього завідував Одеським губернським відділом народної освіти. Відділи вищих навчальних закладів і професійної освіти, що існували в складі Народного комісаріату по Просвіті, було ліквідовано. До складу Укрголовпрофосу входив відділ підготовки працівників освіти, що отримав у «спадщину» 12 вищих педагогічних навчальних закладів (3 університети і 9 учительських інститутів), а в галузі

середньої педагогічної освіти – 44 учительські семінарії, перейменовані 1920 р. на педагогічні школи, що потребували докорінної перебудови [155].

Система освіти в 1920-х роках передбачала значне розширення кадрового складу освітян, створення нової системи підготовки та перепідготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників. Ця система ґрунтувалася на тому, що на педагогічній роботі як у початковій, так і в семирічній школах мають працювати вчителі з вищою освітою. Задля цього в Україні було створено педагогічні навчальні заклади двох основних типів – інститути народної освіти (ІНО) та вищі трирічні педагогічні курси [156].

В основу діяльності ІНО в Україні було покладено декрет про ВНЗ РРСФР, підписаний В. Леніним 2 вересня 1921 року. У ньому зазначалися основні завдання функціонування ВНЗ і визначалася структура управління інститутом на колегіальній основі, з участю представників від студентства. Більшість ІНО в Україні на початку 1920-х років очолювали професори з класичною університетською дореволюційною освітою, яку отримали ще в Російській імперії або ж в авторитетних університетах Європи. Саме тому було ухвалено рішення Народного комісаріату освіти (НКО) про призначення політкомісарів до тих вищих навчальних закладів, де ректори не були комуністами [157].

Відомо, що 1920 року в Україні існували такі інститути народної освіти, як Київський, Харківський, Одеський, Катеринославський, Полтавський, Херсонський, Миколаївський, Житомирський, Чернігівський, Луганський, Кам’янець-Подільський [158]. Одночасно з посадою ректора було введено посаду політкомісара інституту народної освіти, що призначався Губкомом партії. Його завданням було контролювати діяльність викладачів та студентів з метою спрямування навчально-виховного процесу «по шляху комуністичного будівництва» та викорінення контрреволюційних елементів.

Набір до інститутів народної освіти здійснювався в більшості випадків за рекомендаціями партійних, комсомольських, профспілкових організацій та

за умови складання колоквіуму. Без екзаменів зараховувалися випускники педтехнікумів, вищих 3-річних курсів, учительських інститутів та працівники народної освіти, що мали стаж педагогічної роботи не менше 4 років [159].

Однією із нових форм підготовки педагогічних кадрів стали трирічні педагогічні курси, що існували в Україні в 20-х роках. Вони виконували відповідальне завдання термінової підготовки пересічних працівників соціального виховання.

28 серпня 1920 року Наркомпрос УРСР видав постанову про перебудову педагогічної освіти, згідно з якою дореволюційні вчительські семінарії було реорганізовано у вищі педагогічні курси з трирічним терміном навчання [161]. Уже в грудні 1921 року діяло 100 трирічних і понад 130 короткотермінових курсів.

1922 року колегія Укрголовпрофосу прийняла «Тимчасове положення про трирічні педагогічні курси», згідно з яким вони не розглядалися як вищий ступінь у системі педагогічної освіти. Однак, уже 1923 р. нестача вчительських кадрів, а також орієнтація Наркомосу України на надання педагогам лише вищої кваліфікації, стали причинами перетворення трирічних педкурсів у вищі, які прирівнювалися до педтехнікумів, які в Україні в 1920-1930-х рр. вважалися вишами) [162]. Навчальні плани курсів включали дисципліни трьох циклів: суспільного, виробничого та педагогічного. Значна увага надавалася педагогічній та суспільній практиці слухачів у школах, дитячих садках, на пунктах з ліквідації неписьменності, у хатах-читальнях тощо. Навчальні плани вчительських інститутів з початку 20-х років до 30-х років XX століття складалися кожним навчальним закладом самостійно. Навчання було платним, але були й винятки через матеріальне становище студентів [163].

П. Музиченко у своїх дослідженнях зазначає, що в контексті кодифікації 1922 року вийшов у світ Кодекс законів про народну освіту УРСР. Кодекс законів про народну освіту УРСР складався з чотирьох книг: організація управління та постачання в народній освіті; соціальне виховання

дітей; професійна та спеціальна наукова освіта; політична освіта та виховання дорослих. Усього в Кодексі було 767 статей (параграфів). У середині 30-х років його дія припинилася, хоча формально його і не було скасовано. Кодекс законів про народну освіту УРСР закріпив систему освіти й виховання, її організаційні форми, визначив завдання, методи та перспективи діяльності, у тому числі й у сфері вищої педагогічної освіти [164].

Інститути народної освіти, трирічні курси, робітфаки діяли у важких умовах: незадовільною була матеріально-технічна база, не вистачало кваліфікованих викладачів, підручників, навчальних посібників, гуртожитків, їдалень. Тому Наркомпрос пішов шляхом скорочення та об'єднання деяких інститутів і курсів. Довгострокові курси реорганізовувалися 1922 р. у педагогічні технікуми, що прирівнювалися до вищих спеціальних закладів. Проте плани прийому студентів не скорочувалися [158].

Підготовка педагогів в інститутах народної освіти і педтехнікумах здійснювалася за денною формою навчання. Оскільки педагогічних кадрів не вистачало, то виникла потреба відкриття заочного відділення.

Водночас продовжується процес формування та реалізації освітньої політики, у тому числі і в галузі педагогічної освіти, й ухвалюється Декрет Ради Народних Комісарів від 29.07.1920 р. «Про навчальну професійно-технічну повинність» [165] (усі робітники у віці від 18 до 40 років оголошуються такими, що підлягають навчальній професійно-технічній повинності). Відповідно, після впровадження такої політики в галузі освіти виникає потреба в кваліфікованих педагогічних кадрах, які здатні провадити навчання. Для підвищення мотивації до навчання за педагогічними спеціальностями та педагогічної діяльності було прийнято Декрет Ради Народних Комісарів від 20.01.1921 р. «Про встановлення посилених пенсій для похилих та інвалідних педагогів» [166]. У ньому зазначалася вимога про встановлення похилим та інвалідним педагогам, які мають заслуги в справі народної освіти, посилених пенсій в подвійному розмірі проти пенсійних

норм, встановлених Положенням про соціальне забезпечення трудящих.

Далі йде ухвалення низки нормативно-правових актів, що сприяли розвитку освітньої галузі, у тому числі педагогічної. Серед них: Декрет Ради Народних Комісарів (РНК) від 11.02.1921 р. «Про Народний комісаріат по Просвітництву (Положення)» [167]; Декрет РНК від 11.02.1921 р. «Про заснування Інститутів з підготовки Червоної Професури» [168]; Декрет РНК від 04.03.1921 р. «Про встановлення загального наукового мінімуму, обов'язкового для викладання в усіх вищих школах» [169]; Декрет РНК від 02.09.1921 р. «Про вищі навчальні заклади (Положення)» [170]; Декрет РНК від 22.09.1921 р. «Положення про сумісництво» [171]; Постанова Народного комісаріату по Просвіті від 26.11.1921 р. «Положення про науковців Вищих Навчальних Закладів» [172]; Постанова РНК від 06.12.1921 р. «Про поліпшення побуту вчених» [173]; Декрет РНК від 03.07.1922 р. «Положення про вищі навчальні заклади» [174]; Декрет РНК від 21.01.1924 р. «Положення про науковців вищих навчальних закладів» [175].

У грудні 1927 року було затверджено типовий статут педагогічного технікуму, за яким педагогічний технікум визначався як середній професійний навчальний заклад, який мав за мету теоретичну та практичну підготовку спеціалістів середньої кваліфікації в сфері народної освіти та поширення серед населення спеціальних та практичних знань у цій галузі. Було запроваджено чотирирічне навчання державним коштом. До складу кожного педтехнікуму входили досвідна школа I ступеня, досвідний дитячий садок та інші досвідні освітні заклади [176]. Керівництво здійснювалося завідувачем педтехнікуму. До того ж, вирішенням питань, що стосувалися навчальної та адміністративно-господарської діяльності, займалася Рада педтехнікуму [155].

Як проголошувалось офіційно, з 1926 року УСРР вступила «в реконструктивний період розвитку народного господарства». Це вимагало посилення уваги партії й уряду до питань народної освіти та підготовки педагогічних кадрів. Реформування вищої школи торкнулося терміну

навчання (скорочення до 3-х років) та збільшення навчального року до 11 місяців. Робився наголос на чіткому визначенні спеціальностей, чергуванні теоретичного та виробничого навчання, удосконаленні методів навчання. Установлювався відсоток місць для кожної групи населення. Навчальні плани складалися та затверджувалися в Наркомосі республіки. До них вводилися такі предмети: українська мова і література, російська мова і література, географія та історія України. Розширювалася мережа навчальних закладів та збільшувався кількісний склад студентів. У 1927/1928 навчальному році в 12 педагогічних інститутах, 61 педагогічному технікумі та 6 робітфаках навчалися понад 17 тис. студентів [154].

У Педагогічній енциклопедії зазначається, що на початку 1930-х років навчальний план педагогічного вишу становив близько 2100 годин; з них 530 відводилося на курси основ марксизму-ленінізму, 510 – на загальноосвітні предмети, 180 – іноземні мови, 330 – на фізкультуру і військову підготовку, 570 – на педагогіку, педологію, психологію і методику, причому власне на педагогіку відводилося 240 годин [178]. У ті часи основним завданням програм з педагогіки було формування педагогічного «кредо» на основі марксизму-ленінізму і вміння «підійти до дитини». Однак проблема якості підготовки педагогічних працівників залишалася явно невирішеною, оскільки акцент на партійно-політичну складову педагогічної освіти був явно недостатнім і однобокий.

Це стало однією із основних причин ухвалення на початку 1930-х років постанови ЦК ВКП(б) про школу, після чого Народний комісаріат освіти взяв курс на підвищення якості педагогічної освіти на основі прийнятих у шкільному навчанні принципів політехнізму і комуністичного виховання. У цей період розроблялися єдині навчальні плани, стабільні підручники для педагогічних навчальних закладів і т.п.

1930 року в окружних містах радянської України відповідно до постанови Ради Народних Комісарів УСРР від 11.08.1930 року «Про реорганізацію мережі і системи педагогічної освіти» (на основі аналогічної

постанови РНК СРСР «Про реорганізацію вищих шкіл, технікумів і робітфаків» від 23.07.1930 року) було того ж року засновано або перетворено з Інститутів народної освіти на Інститути соціального виховання як вищі педагогічні заклади. Основною причиною перетворення 4-річних Інститутів народної освіти (з повною вищою освітою) на 3-річні Інститути соціального виховання (із неповною вищою освітою) був курс на прискорення темпів індустріалізації на початку 1930-х років, що зумовив запровадження обов'язкової, безоплатної семирічної освіти в промислових містах, фабрично-заводських районах і робітничих селищах (дещо пізніше – і в сільських місцевостях). У ці часи кількість педагогічних ВНЗ в Україні зросла від 13-ти на початку 1930 року до 37-ми 1931 року. Утім, експеримент з утворенням Інститутів соціального виховання не був вдалим, і в серпні 1933 року почалася їх реорганізація в педагогічні інститути з 4-річним терміном навчання [179].

Упродовж 1924-1934 рр. було прийнято нормативно-правові акти, що більшою мірою стосувалися заохочення до педагогічної діяльності, оскільки кадровий голод не зменшувався. Основними серед них є: Постанова РНК від 28.06.1924 р.«Положення про викладачів робочих факультетів»; Постанова ЦВК СРСР, РНК СРСР від 15.01.1925 р.«Про пенсійне забезпечення вчителів шкіл 1 ступеня сільських і міських та ін. працівників освіти в селі»; Постанова РНК від 11.12.1925 р. «Про підняття кваліфікації випускникам вищих навчальних закладів»; Декрет РНК від 18.02.1926 р. «Про зміну Положення про технікуми»; Декрет РНК від 17.03.1926 р. «Про затвердження Положення про професійно-технічні школи»; Постанова РНК від 23.02.1927 р. «Про типи фахівців, що випускаються вищими навчальними закладами»; Постанова ЦВК СРСР, РНК СРСР від 03.07.1929 р. «Про пенсійне забезпечення працівників освіти за вислугою років»; Постанова ЦВК СРСР, РНК СРСР від 23.07.1930 р. «Про реорганізацію вищих навчальних закладів, технікумів і рабфаків»; Постанова ЦВК СРСР № 43, РНК СРСР № 308 від 14.08.1930 р. «Про загальну обов'язкову початкову освіту»; Постанова РНК

СРСР від 11.03.1931 р. № 205 «Про підготовку викладачів для технікумів»; Постанова РНК від 13.07.1931 р. № 752 «Про реорганізацію державних університетів»; Постанова СТО СРСР від 28.10.1931 р. № 470 «Про забезпечення вчителів шкіл першого і другого ступеня»; Постанова РНК СРСР від 28.10.1931 р. № 894 «Про підвищення заробітної плати вчителів шкіл першого і другого ступеня»; Постанова ЦВК СРСР № 67, РНК СРСР № 894 від 19.05.1933 р. «Про обчислення стажу педагогічних працівників дитячих будинків при призначенні їм пенсії за вислугою років»; Постанова ВЦВК, РНК від 01.07.1933 р. № 513 «Про відпустки та періодичних надбавку до заробітної плати викладачам фізкультури»; Постанова РНК СРСР від 13.01.1934 р. № 78 «Про підготовку наукових і науково-педагогічних працівників»; Постанова РНК СРСР від 13.01.1934 р. № 79 «Про вчені ступені і звання»; Постанова ЦВК СРСР № 86, РНК СРСР № 66 від 17.01.1934 р. «Про пенсійне забезпечення за вислугою років педагогічного персоналу установ для сліпих і глухонімих»; Постанова РНК СРСР від 20.04.1934 р. № 902 «Про забезпечення сільських вчителів»; Постанова РНК СРСР, ЦК ВКП (б) від 15.05.1934 р.«Про структуру початкової і середньої школи в СРСР» [180].

Слід наголосити, що запровадження того часу обов'язкового початкового навчання вимагало значної кількості вчителів. Вирішуючи цю проблему, Наркомос УСРР вдався до низки заходів. Крім запровадження заочної форми навчання при інститутах народної освіти та педтехнікумах, було прийнято постанову від 6 квітня 1930 р. «Про екстернат за курс вишів» для осіб, які мали відповідні знання і працювали за фахом не менше 5 років. Зарахування здійснювалося щокварталу в усіх навчальних закладах, навчання відбувалося на платній основі залежно від заробітної платні особи. До того ж, частина факультетів соціального виховання реорганізовувалася в інститути соціального виховання з трирічним терміном навчання. Вони здійснювали підготовку вчителів для семирічної школи. 1933 р. відбувається наступна реорганізація – частина інститутів соціального виховання і

професійної освіти трансформується в педагогічні інститути з чотирирічним терміном навчання [181].

У 1933/1934 навчальному році частина інститутів соціального виховання та професійної освіти реорганізувалися в педагогічні інститути (термін навчання чотири роки, діяли в Києві, Харкові, Одесі, Ніжині). При інститутах на базі добре обладнаних педагогічних технікумів створювалися вчительські інститути, що готували кадри для п'ятого – сьомого класів. До вчительських інститутів приймали осіб із середньою освітою. Випускники вчительських інститутів після трьох років роботи в школі мали право без іспитів вступати на третій курс відповідних педагогічних інститутів [182].

У ці часи значної уваги компартія України надавала розширенню мережі робітфаків, збільшенню їх контингенту в роки довоєнних п'ятирічок, але з 1934 р. у зв'язку із зростанням середніх шкіл, особливо вечірніх, мережа робітфаків почала скорочуватися. У 40-х роках вони взагалі припинили свою діяльність. Саме в цей час закрилися й усі національні педагогічні інститути й технікуми, що існували на території України.

1935 року Накромпрос для вищої педагогічної школи по всіх факультетах, крім історичного, ввів нові навчальні програми, провідне місце в яких посіли спеціальні дисципліни. Значний час відводився на оволодіння педагогічною майстерністю і факультативні курси та консультації, що давали можливість краще організувати самостійну роботу студентів. Для педагогічних технікумів навчальний план було розвантажено за рахунок курсів політекономії, шкільної гігієни, практикуму з виготовлення наочних посібників; усунені неузгодженість між окремими предметами, зменшено було (хоча і не набагато) обсяг вивчення фізики і хімії [183, С.193].

Новий етап у реформуванні системи освіти пов'язаний з ухваленням постанови ЦК ВКП(б) від 5 травня 1935 року «Про підготовку педагогічних кадрів, систему педагогічної освіти та мережу педагогічних установ», за якою було встановлено два типи навчальних закладів: чотирирічні педагогічні інститути для підготовки вчителів та дворічні учительські

інститути – для підготовки вчителів неповної середньої школи. Для виконання завдань загального забезпечення дітей освітою не вистачало учителів масової школи. Тому 2-річні учительські інститути повинні були сприяти якнайшвидшому забезпеченню шкіл кадрами. 2-річні учительські інститути надавали неповну вищу освіту. І щоб отримати повну, випускники вчительських інститутів вступали на третій курс педагогічних інститутів [182; 183; 184].

У цей же час стає очевидною орієнтація ідеології на класову боротьбу, на пошук внутрішнього ворога, що виразилося в посилених політичних репресіях. В освітньому процесі позначилися тенденції до колективістському характеру навчання, зниження уваги до розвитку окремої особистості, тому цей етап формування цілей підготовки педагогів виявився урізаним, ущемленим в плані особистісної складової. 1936 року відбувся докорінний перегляд ідеології педагогічної підготовки в зв'язку з початком гонінь на педологію. Після постанови РНК СРСР і ЦК ВКП (б) від 23 червня 1936 р. «Про педологічні перекручення в системі Наркомпросів» про педологію, яка оголошувалася буржуазною псевдонаукою, було повністю «відновлено в правах» педагогіку і педагогів. Систему підготовки вчителів було повністю взято під контроль держави, і вчитель почав розглядатися більше як ідеологічний працівник. Основним завданням педагогічної освіти стало масова підготовка педагогічних кадрів, пройнятих ідеями комунізму [154; 185].

Аналіз розвитку професійної підготовки вчителів у радянській системі освіти в передвоєнний період показує, що відбувалася стандартизація форм і методів цієї роботи. Вони характеризується далеко не прогресивними явищами. Основний тягар усієї професійно-педагогічної підготовки покладено під час навчання майбутнього вчителя на виш або училище. Надалі кваліфікаційна характеристика вчителя залежить не від вдосконалення майстерності, а від стажу роботи і «відбування» підвищення кваліфікації на місячних курсах раз на п'ять років. Методична ж робота в

школі є утилітарною і не розвиває творче мислення. Відсутні критерії оцінки вчителя з професійного погляду: вони або дуже аморфні, або громіздкі і в усіх випадках зводяться до проблеми «як встигають по предмету учні, яких учитель готує». Немає диференційованого підходу до професійної підготовки вчителів, що мають різний стаж, вік, стать, а головне – рівень педагогічної майстерності. Уніфікація системи підвищення кваліфікації в кінцевому рахунку породила стандартизацію мислення, а звідси і бюрократизацію навчання і виховання, педагогічний формалізм в різних видах.

Утім, упродовж 30-50 рр. XX ст. державна політика в галузі педагогічної освіти продовжувала розвиватися. У той час для розвитку галузі педагогічної освіти і стимуляції педагогічної діяльності прийнято такі нормативно-правові акти: Постанова ЦВК СРСР № 53, РНК СРСР № 686 від 10.04.1936 р. «Про персональні звання для вчителів початкових і середніх шкіл»; Постанова РНК СРСР від 10.04.1936 р. № 689 «Про порядок виплати заробітної плати вчителям»; Постанова РНК СРСР, ЦК ВКП (б) від 23.06.1936 р. «Про роботу вищих навчальних закладів і про керівництво вищою школою»; Постанова Радміну СРСР від 10.02.1948 р. № 246 «Про пільги і переваги для вчителів початкових і семирічних шкіл»; Постанова Радміну СРСР від 22.05.1948 р. № 1709 «Про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів через аспірантуру»; Постанова Радміну СРСР від 21.02.1950 р. № 664 «Про розширення підготовки військових науково-педагогічних і наукових кадрів через ад'юнктуру вищих військово-навчальних закладів»; Постанова Радміну СРСР від 19.02.1953 р. № 539 «Про заходи щодо поліпшення підготовки професорсько-викладацьких кадрів для вищих навчальних закладів СРСР»; Постанова Радміну СРСР, ЦК КПРС від 30.08.1954 р. № 1863 «Про поліпшення підготовки, розподілу і використання фахівців з вищою і середньою спеціальною освітою»; Постанова Радміну СРСР від 15.12.1954 р. № 2446 «Про типові штати адміністративно-управлінського персоналу заочних відділень (факультетів) вищих і середніх спеціальних навчальних закладів і навчально-консультаційних пунктів»;

Розпорядження Ради Міністрів СРСР від 30.11.1955 р. № 8079 «Про поширення на вчителів, завідувачів навчальною частиною і директорів (завідувачів) шкіл робітничої молоді і шкіл сільської молоді пільг і переваг, передбачених Постановою Ради Міністрів СРСР від 10.02.1048 р. № 246, та дії Постанови Раднаркому СРСР від 18.12.1943 р.№ 1398; Постанова ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР від 20.08.1956 р. № 1174 «Про заходи щодо поліпшення підготовки і атестації наукових і педагогічних кадрів» [180].

Висунута XX з'їздом партії завдання введення в країні загальної середньої освіти та політехнічного навчання зажадала від педагогічних вишів удосконалення підготовки вчителів. У зв'язку з цим в 1955-1956 навчальному році керівництву, партійним організаціям і всьому професорсько-викладацькому складу ВНЗ треба було вирішити такі завдання: забезпечити перебудову навчальної, виховної і науково-дослідницької роботи; поліпшити професійну, методичну і політехнічну підготовку студентів. У наступному 1956-1957 навчальному році найважливішими напрямками діяльності педагогічних навчальних закладів стало дальше підвищення кваліфікації викладачів, організація захисту ними кандидатських і докторських дисертацій, проте насамперед інститути мали зміцнити кваліфікованими кадрами кафедри фізико-математичних факультетів, ботаніки, зоології.

Водночас, починаючи з 1956 року, учительські інститути, що давали неповну вищу освіту, було перетворено на педагогічні виші або на училища. Педагогічні інститути переведено на 5-річний термін навчання, вони почали готувати вчителів широкого профілю для 5-10 класів. Тепер кожен студент повинен був оволодіти двома спеціальностями. У цей же час було створено нові факультети: індустріально-педагогічні, музично-педагогічні. Трохи згодом в інститутах почали відкриватися факультети з підготовки вчителів початкової школи з вищою освітою; розширювалося вечірнє і заочне навчання з педагогічних спеціальностей [186].

24.12.1958 року ухвалюється Закон СРСР від «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР»

і проголошується курс на оптимізацію системи середньої педагогічної освіти [187]. Відповідно до цього Закону було посилено співпрацю ВНЗ і школи; уведено нові навчальні плани та програми; у педагогічних інститутах упроваджено більш широку виробничу й педагогічну практику; змінено спрямованість науково-дослідних робіт; трансформовано сутнісно-змістовий компонент організації виховної роботи.

В окреслений період здебільшого увага надавалася потребі: посилення управління науково-дослідницькою роботою в галузі педагогіки з боку Міністерства освіти, педагогічних і психологічних науково-дослідницьких інститутів (НДІ) ; залучення до роботи в НДІ наукових кореспондентів із числа кращих учителів шкіл, працівників органів народної освіти, викладачів педагогічних інститутів і університетів; проведення наукових педагогічних з'їздів і конференцій; здійснення наукових досліджень важливих педагогічних проблем, створення фундаментальних наукових праць із психології, педагогіки, історії педагогіки й методики, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду тощо.

Упродовж 50-60 рр. система підготовки педагогічних кадрів в Україні стабілізувалася: учителів готували університети і педагогічні інститути за єдиним навчальним планом Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР. За період з 1945 до 1961 р. лише заочні відділення випустили близько 85000 учителів, стаціонарні – 42600. Це позитивно позначилося на якісному складі вчительських кадрів. З 419507 вчителів і вихователів, які 1961 р. працювали в школах України, вищу освіту мало 44%, незакінчену вищу – 16%, середню педагогічну – 33%, і лише незначний відсоток вчителів мав середню чи незакінчену середню освіту [188].

У той же час у межах реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти було суттєво змінено складові навчальних планів. Так, у 60-80 х рр. в педагогічних інститутах на заняття із суспільно-політичних предметів відводилося 12% навчального часу, з педагогічних – 10%, за спеціальними – 69%, із загальноосвітніх – 9%. Педагогічна та методична

підготовка студентів включала психологію, історію педагогіки, педагогіку; методику викладання відповідного предмета, шкільну гігієну, факультативно вивчалися спецкурси з дидактики, теорії виховання, програмованого навчання, порівняльної педагогіки та ін. Відповідно до профілю факультету з кожної спеціальності встановлювався комплекс дисциплін, вивчення яких в поєднанні з навчальною та педагогічною практикою, забезпечувало набуття студентами знань і оволодіння методами наукової та практичної роботи. Зміни в навчальних планах педвишів за основними спеціальностями по суті були пов'язані з насиченням їх так званими нормативними дисциплінами. Можливості для самостійної організації навчального процесу, творчого експериментування залишалися обмеженими [189].

Дослідження доводять, що на початку 1960-х рр. розширилася мережа державних університетів шляхом перетворення на університети великих педагогічних інститутів таких, як Донецький, Сімферопольський. Було розгорнуто підготовку фахівців за новими спеціальностями, зокрема в галузі виробництва й експлуатації автоматичних і телемеханічних пристроїв, обчислювальних і обчислювально-аналітичних машин. На 10 тис. населення України 1963 року припадало 129 студентів. Це було більше ніж на той час у деяких економічно розвинених країнах світу, але менше, ніж у Росії, де на 10 тис. жителів припадав 161 студент [190].

У зазначений період політику держави в галузі педагогічної освіти та педагогічної діяльності регулювали такі нормативні акти: Постанова Радміну СРСР від 19.03.1960 р. № 304 «Про деяке впорядкування мережі вищих навчальних закладів»; Постанова ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР від 13.06.1961 р. № 536 «Про заходи щодо поліпшення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів»; Постанова Радміну СРСР від 15.06.1961 р. № 538 «Про пільги і переваги для вихователів шкіл-інтернатів»; Постанова ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР від 31.08.1961 р. № 817 «Про заходи щодо забезпечення загальноосвітніх шкіл учительським кадрами»; Постанова ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР від 09.05.1963 р. № 533 «Про заходи щодо

дальшого розвитку вищої і середньої спеціальної освіти, поліпшення підготовки і використання спеціалістів»; Постанова Радміну СРСР від 09.04.1964 р. № 285 «Про дальше поліпшення вищої і середньої спеціальної заочної та вечірньої освіти»; Постанова ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР від 21.05.1964 р. № 499 «Про терміни підготовки і поліпшення використання фахівців з вищою і середньою спеціальною освітою»; Закон СРСР від 15.07.1964 р. № 2689-VI «Про підвищення заробітної плати працівників освіти, охорони здоров'я, житлово-комунального господарства, торгівлі та громадського харчування та інших галузей народного господарства, які безпосередньо обслуговують населення»; Закон СРСР від 11.12.1964 р. № 3096-VI «Про затвердження Указу Президії Верховної Ради СРСР від 10 серпня 1964 року і внесення часткових змін до статті 4 Закону СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР»; Постанова ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР від 20.05.1965 р. № 431 «Про терміни навчання за деякими спеціальностями у вищих і середніх спеціальних навчальних закладах»; Постанова ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР від 03.09.1966 р. № 729 (ред. від 30.03.1990 р.) «Про заходи щодо поліпшення підготовки фахівців і вдосконалення керівництва вищою і середньою спеціальною освітою в країні»; Постанова ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР від 10.11.1966 р. № 874 «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи»; Лист Міносвіти СРСР від 19.06.1967 р. № 52-М «Про організатора позакласної та позашкільної роботи з дітьми»; Постанова ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР від 16.11.1967 р. № 1064 «Про поліпшення підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів»; Лист Міносвіти СРСР від 13.02.1968 р. № 11-М «Про порядок оплати праці вихователів шкіл і груп з продовженим днем, шкіл-інтернатів та дитячих будинків»; Наказ Мінвузу СРСР від 18.03.1968 р. № 220 «Про затвердження Положення про персональний розподіл молодих фахівців, які закінчують вищі та середні спеціальні навчальні заклади»; Постанова Держкомпраці СРСР, Президії ВЦРПС від 16.12.1968 р. № 393 /

П-27 «Про доповнення Інструкції про порядок обчислення заробітної плати працівників освіти»; Постанова Радміну СРСР від 27.12.1968 р. № 1035 «Про порядок матеріального забезпечення вчителів та інших працівників народної освіти при підвищенні їх кваліфікації з відривом від роботи»; Постанова Радміну СРСР від 22.01.1969 р. № 64 «Про затвердження Положення про вищі навчальні заклади СРСР»; Постанова Радміну СРСР від 22.01.1969 р. № 65 «Про затвердження Положення про середні спеціальні навчальні заклади СРСР»; Лист Міносвіти СРСР від 13.05.1969 р. № 65-М «Про звільнення вчителів та інших працівників освіти, які проживають в сільській місцевості і які користуються правом на безкоштовну житлоплощу, від плати за надлишки житлової площі»; Постанова Радміну СРСР від 28.08.1970 р. № 699 «Про працевлаштування вчителів початкових класів загальноосвітніх шкіл, що вивільняються від роботи в школі в зв'язку з переведенням IV класів на систематичне викладання основ наук і тимчасовим скороченням числа учнів початкових класів»; Постанова Держкомпраці СРСР, Секретаріату ВЦРПС від 25.12.1970 р. № 512/36 «Про затвердження Переліку посад у виправно-трудових установах Міністерства внутрішніх справ СРСР, робота (служба) в яких зараховується до стажу педагогічної роботи особам, які мають педагогічну освіту»; Лист Міносвіти СРСР від 08.07.1971 р. № 04/47-М «Про комунальні пільги вчителя, який перейшов на пенсію»; Постанова ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР від 20.06.1972 р. № 463 «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і подальший розвиток загальноосвітньої школи»; Постанова ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР від 23.06.1972 р. № 497 «Про подальше вдосконалення системи професійно-технічної освіти»; Постанова ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР, ВЦРПС від 13.07.1972 р. № 522 «Про підвищення ставок і посадових окладів лікарів, вчителів та вихователів дитячих дошкільних установ»; Постанова ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР від 18.07.1972 р. № 535 «Про заходи щодо подальшого вдосконалення вищої освіти в країні»; Наказ Мінвузу СРСР від 15.05.1973 р. № 435 «Про порядок заміщення посад професорсько-

викладацького складу у вищих навчальних закладах»; Постанова Радміну СРСР від 05.07.1973 р. № 469 «Про організацію факультетів підвищення кваліфікації директорів середніх загальноосвітніх шкіл»; Постанова Радміну СРСР від 16.04.1974 р. № 273 «Про атестацію вчителів загальноосвітніх шкіл»; Постанова ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР від 22.08.1974 р. № 656 «Про заходи щодо подальшого вдосконалення керівництва середніми спеціальними навчальними закладами і про поліпшення якості підготовки фахівців з середньою спеціальною освітою»; Наказ Міносвіти СРСР від 15.07.1976 р. № 121 «Про затвердження Типових штатів педагогічних училищ системи Міністерства освіти СРСР»; Постанова Держкомпраці СРСР від 07.01.1977 р. № 3 «Про затвердження кваліфікаційних характеристик посад керівних і педагогічних працівників дитячих дошкільних і позашкільних установ»; Лист Міносвіти СРСР від 08.09.1977 р. № 66-М «Про педагогічних працівників дошкільних установ спеціального призначення»; Постанова ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР від 12.04.1984 р. № 316 «Про заходи щодо вдосконалення підготовки, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів системи освіти і професійно-технічної освіти та поліпшенню умов їх праці і побуту»; Наказ Мінвузу СРСР від 13.06.1986 р. № 446 «Про затвердження Інструкції з педагогічної практики студентів державних університетів»; Постанова ЦК КПРС, Ради Міністрів СРСР від 13.03.1987 р. № 327 «Про заходи щодо поліпшення підготовки і використання науково-педагогічних і наукових кадрів»; Наказ Мінвузу СРСР № 637, Вищої атестаційної комісії при Раді Міністрів СРСР № 63 від 15.09.1987 р. «Про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів у системі безперервної освіти» (разом з «Положенням про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів у системі безперервної освіти»); Наказ Міносвіти СРСР від 07.12.1987 р. № 226 «Про передачу на рішення органів народної освіти питань, пов’язаних зі зміною діючих Типових штатів установ освіти, затверджених Міністерством освіти СРСР»; Наказ Міносвіти СРСР від 05.03.1988 р. № 38 «Про порядок оплати праці працівників установ

народної освіти за суміщення професій (посад), розширення зон обслуговування або збільшення обсягу виконуваних робіт і затвердження Переліку працівників установ освіти, які мають право на цю прогресивну форму оплати праці»; Постанова Держкомпраці СРСР, Секретаріату ВЦРПС від 20.05.1988 р. № 312 / 15-63 «Про затвердження Порядку та умов матеріального забезпечення радянських фахівців, керівних працівників, науково-педагогічних працівників, аспірантів і студентів старших курсів, які направляються за кордон на навчання та стажування» [180].

Із середини 1970-х років відбувається спроба вдосконалення процесу формування висококваліфікованих фахівців-педагогів. До методичного забезпечення було впроваджено навчально-методичні комплекси, що мали поєднати фундаментальну, спеціальну та психолого-педагогічну підготовку. Проте їх організація носила формальний характер. Новим для вищої освіти 70-х років XX століття стала така форма організації самостійної роботи студентів, як проведення внутрішньо-семестрових атестацій [191].

На початку 80-х рр., зазначає В. Примакова, в Україні створюється «…єдиний загальнодержавний комплекс безперервної освіти, що об'єднував обов'язкову середню, професійно-технічну, середню спеціальну, вищу та післядипломну освіту» [192].

Загалом, у зазначений період значна увага надавалася також визначенню профіля вчителя, якого готують педвиші. За цей час педвиші України значно розширили підготовку вчителів з усіх предметів шкільної програми, особливо з іноземної мови, музики і співів, трудового виховання. Зокрема, почали функціонувати інженерно-педагогічні факультети в Київському, Львівському, Донецькому і Харківському політехнічних інститутах, а також аграрно-педагогічні факультети в Полтавському і Уманському сільськогосподарських вишах, педагогічні – в Київському художньому інституті, Київській, Харківській, Львівській, Одеській консерваторіях. З 1982/83 навчального року почала здійснюватися підготовка старших піонервожатих, вихователів за спеціальністю «Педагогіка і методика

виховної роботи» в Київському, Одеському, Івано-Франківському і Ворошиловградському педагогічних вузах. 1980 року в Тернопільському, а з 1981 – у Полтавському педінститутах, шляхом експерименту, запроваджено навчання майбутніх учителів початкових класів за спеціальністю «Музика» і «Образотворче мистецтво». З 1984/85 навчального року в деяких педінститутах запроваджуються нові двопрофільні спеціальності, наприклад «Українська мова і література, іноземна мова», «Російська мова і література, іноземна мова», «Історія, іноземна мова» тощо. Загалом, як зазначає І. Ящук, педвиші України впровадили 20 двопрофільних спеціальностей [193].

Проведений аналіз структури ухвалених документів з удосконалення педагогічної освіти засвідчив, що переважно напрямки політики в цій галузі впродовж досить тривалого часу практично не змінювалися. Так, основні напрями перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в країні до 1987 р. практично повторювали аналогічні напрямки 30-х рр. XX ст.: інтеграція освіти, виробництва і науки, підвищення якості підготовки фахівців; розвиток вишівської науки; поліпшення якісного складу науково-педагогічних і наукових кадрів; посилення ролі вищої школи в підвищенні кваліфікації та перепідготовці фахівців; технічне переоснащення вищої школи; удосконалення управління вищою освітою. Основною метою вдосконалення управління освітою – «вимогою часу» – вважалося поліпшення централізованого керівництва системою підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів у поєднанні з розширенням демократичних начал управління, самостійності і творчої ініціативи навчальних закладів [194].

У той же час визнавалося за потрібне також розширення прав і збільшення відповідальності закладів вищої освіти – самостійності, автономії і одночасно внутрішньої дисципліни і самодисципліни на основі автономії та самоврядування: у навчально-науковій та фінансово-господарській діяльності, ураховуючи регулювання штатів професорсько-викладацького, адміністративно-управлінського та навчально-допоміжного персоналу в

межах виділених асигнувань та загальної чисельності штатів; у питаннях навчання і виховання учнів; щодо формування та використання фондів матеріального заохочення для стимулювання працівників за досягнення високих результатів в організації навчально-наукового процесу; із виключення дріб'язкової регламентації діяльності навчальних закладів; із підняття і зміцнення ролі деканатів, кафедр, підтримання постійних зв'язків між профільними кафедрами та їх вихованцями. Ці напрямки вдосконалення управління було поставлено на перше місце, що дало можливість розцінювати їх як надання їм більш важливого значення порівняно з удосконаленням централізованої складової. До того ж, ці положення вказували на ті напрями діяльності в межах державної освітньої політики, що держава передавала на реалізацію іншим суб'єктам, підтримуючи ці напрямки, але не реалізуючи їх безпосередньо через свої органи. Освітні установи були свого роду «продовженням» держави. Передбачалося підвищити роль Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР шляхом здійснення ним діяльності за такими напрямами: довготермінового прогнозування, перспективного та поточного планування освіти з урахуванням тенденції і темпів розвитку продуктивних сил країни.

Як завдання, передбачалося поглибити спеціалізацію закладів вищої освіти, розширити кооперацію і усунути невиправданий паралелізм у навчанні кадрів, удосконалювати номенклатуру спеціальностей і зміст освіти; ефективно використовувати інтеграцію вищої школи з виробництвом і наукою в інтересах підвищення рівня навчання і перепідготовки кадрів, результативності наукових розробок; підвищити науково-методичне керівництво навчальними закладами шляхом посилення впливу міністерства через навчально-методичні об'єднання; посилити контрольні функції міністерства, розширення його прав у підборі і розстановці науково-педагогічних і керівних кадрів, у призначенні та звільненні ректорів вишів.

Аналіз розвитку структури державного управління педагогічною освітою показав, що вона грішила відсталістю, неповороткістю і

формалізмом. Ця структура була традиційно сформована за лінійно-функціональною схемою і характеризувалася такими основними рисами: управління було розподілене на кілька рівнів; орган управління нижчого рівня знаходився в адміністративному веденні вищого – рішення вищих органів були обов'язковими для виконання нижчими; орган управління незалежно від його рівня міг безпосередньо керувати тільки тими органами і (або) організаціями, що перебували в його адміністративному віданні; рішення вищих органів не могли бути адресовані безпосередньо організаціям, що перебували у віданні нижчого органу управління; адміністративне провадження органів вищих рівнів відносно нижчим було обмежено набором наданих їм повноважень, за якими могли бути ухвалені рішення, що є обов'язковими для нижчих рівнів. Упродовж тривалого часу схема управління педагогічною освітою практично не змінювалася і являла собою ієрархічну структуру, що містила центральні, регіональні та місцеві органи управління освітою, що знаходяться у їх віданні освітніми установами.

Радикальні зміни в цілях, структурі, змісті і технології педагогічної освіти виявилися потрібними після Всесоюзного з'їзду працівників народної освіти, що відбувся в грудні 1988 року. З метою вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів Академія педагогічних наук СРСР запропонувала нову Концепцію педагогічної освіти, в основу якої було покладено такі принципові положення:

– орієнтація на неперервний професійний розвиток учителя, що включає ранню професійну орієнтацію, базову професійну підготовку та подальше постійне професійне вдосконалення;
– демократизація всього укладу життєдіяльності педагогічних навчальних закладів, широке самоврядування;
– орієнтація на неповторну особистість майбутнього вчителя, на його творчу діяльність, а звідси – забезпечення диференційованого індивідуального підходу до його підготовки;

- єдність соціально-морального, загальнокультурного та професійного розвитку особистості вчителя в умовах гуманітаризації педагогічної освіти;
- у цілісному процесі підготовки вчителя – обов'язкове дотримання єдності фундаментальності і педагогічної спрямованості навчання;
- гуманізація педагогічної освіти, дбайливе ставлення до особистості майбутнього фахівця – суб'єкта спілкування, пізнання, соціального досвіду;
- відкритість, гнучкість, варіативність, динамічність змісту, форм і методів підготовки вчителя відповідно до сучасних вимог і прогнозів на майбутнє;
- орієнтація змісту, форм і методів підготовки вчителя на активне і широке впровадження і використання нової інформативною технології з виходом в перспективі на єдину систему інформаційного забезпечення освіти [195].

Також у Концепції зазначалося, що мета педагогічної освіти, яка в загальному вигляді формулюється в професіограми (кваліфікаційній характеристиці) вчителя і конкретизується кожним педагогічним навчальним закладом з урахуванням його специфіки, полягає в тому, щоб сформувати вчителя, якого характеризують: висока громадянськість, активність і соціальна відповідальність; любов до дітей і здатність до співпраці з ними; справжня інтелігентність, висока духовна культура, професіоналізм; інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення і ухвалення творчих рішень; потреба в постійній самоосвіті і готовність до неї; фізичне і психологічне здоров'я.

Відповідно до пропонованої Концепції системи педагогічної освіти передбачалась єдність трьох її складових: допрофесійної, базової професійної освіти і професійного вдосконалення. Будучи частиною системи неперервної освіти, педагогічна освіта мала свою інфраструктуру, яка включала: вищі педагогічні училища, індустріально-педагогічні технікуми, педагогічні інститути та університети, інженерно-педагогічні інститути і факультети,

інститути фізичної культури, інститути (факультети) підвищення кваліфікації, інститути вдосконалення вчителів [195].

Реформа педагогічної освіти особливо активно розгорнулася з 1990 року на тлі деполітизації освіти, децентралізації і регіоналізації управління нею. Винятково важливим є той факт, що становлення нового етапу в розвитку вітчизняної освіти, у тому числі педагогічної, було охарактеризовано тим, що державне управління системою педагогічної освіти переставало поступово носити політизований характер, а система педагогічної освіти ставала об'єктом законодавчого регулювання.

Однак, у 90-і роки XX століття підготовка педагогічних кадрів часто характеризується зниженням ефективності роботи вищих і середніх професійних навчальних закладів, у тому числі зростанням дефіциту педагогічних кадрів.

Водночас на стані та якості середньої професійно-педагогічної освіти також позначилися: удосконалення змісту освіти на основі інтеграції і гуманізації; спрямованість на розвиток і забезпечення неперервності отримання вищої педагогічної освіти; зміна структури середніх педагогічних навчальних закладів, а також їх статусу (реорганізація педагогічних училищ в коледжі). Підготовка педагогів за узагальненими навчальними планами в системі професійної педагогічної освіти (коледж – виш) дозволяла скоротити терміни навчання, отримати спеціальність і розширити можливості особистого зростання педагога.

Отже, після відновлення в Україні державної незалежності перед країною постала потреба вирішення низки стратегічних завдань, що відбивали досягнення сучасної педагогічної науки, очікування педагогічної спільноти і громадськості, а також соціально-економічних і політико-культурних перетворень в країні. Зі становленням і розвитком незалежної Української держави завдання розроблення власної державної освітньої політики (у тому числі в галузі педагогічної освіти) стало одним із пріоритетних.

2.2. Організаційно-правовий механізм розвитку галузі педагогічної освіти в незалежній Україні (1991-2014 рр.)

Розвиток державної політики в галузі педагогічної освіти України за часів незалежності спонукав до неперервного пошуку шляхів удосконалення форми та змісту системи державного управління педагогічною освітою. Поява складних структур та управлінських завдань щодо реформування галузі педагогічної освіти, створення та впровадження дієвої системи підвищення її ефективності, потребували як оптимізації організаційної структури, так і перегляду механізмів її формування та реалізації. Звідси актуальним постає дослідження державної політики в галузі педагогічної освіти в незалежній Україні 1991-2014 рр. через організаційно-правовий механізм.

Як зазначає Л. Приходченко, організаційно-правовий механізм з теоретичного погляду є системою знань про сутність, закономірності дій і правила застосування організаційно-правових методів і засобів цілеспрямованого систематичного регулювального впливу суб'єкта управління на об'єкт управління з метою переведення його в якісно новий стан. Щодо практичного застосування, то дослідниця вважає, що організаційно-правовий механізм державного управління є сукупністю: нормативно-правових актів, які повною мірою віддзеркалюють взаємодію та причинно-наслідкові зв'язки різних елементів системи державного управління; методів, засобів, інструментів та технологій, які використовуються органами влади для досягнення цілей; матеріальних і фінансових, інформаційних ресурсів, соціального та організаційного потенціалу, що надають змогу ефективно функціонувати, розв'язувати складні соціально-політичні та економічні проблеми розвитку суспільства, усебічного враховувати інтереси громадян [196].

Водночас, В. Мороз наголошує, що організаційно-правовий механізм державноуправлінського впливу не може бути віднесено виключно до

управлінської або регулювальної діяльності органів публічної влади, адже його інструментарій однаковою мірою використовується суб'єктами публічного управління для реалізації як функцій управління, так і функцій регулювання. Під організаційно-правовим механізм державноуправлінського впливу автор розуміє «діалектично обумовлену (системну) єдність мети, завдань, функцій та принципів керуючого впливу (кожен з цих елементів конкретизується залежно від різновиду конкретного об'єкта публічного управління) суб'єктів публічного управління з такими методами, засобами, інструментами та технологіями цілеспрямованого систематичного впливу, природа виникнення та використання яких пов'язана, з одного боку, з творенням нормативно-правових актів та системою забезпечення їх виконання, а з іншого – із розбудовою (удосконаленням) системи і структури управління та формуванні в її межах ефективних професійних ієрархічних комунікацій (системи взаємозалежності цілей впливу на об'єкт безпосередньої уваги та взаємодії між учасниками процесів його переведення у новий стан) . Іншими словами, зміст організаційно-правового механізму державноуправлінського впливу розкривається через призму так званих універсальних складових механізмів управління та регулювання, тобто тих їх елементів, які є традиційними для характеристики будь-якого з механізмів державного управління або регулювання, незалежно від їх різновиду» [198, С. 111-112]

На думку вченого, «до організаційно-правового механізму державноуправлінського впливу слід також віднести: ресурси (система знань щодо змісту та особливостей використання тих чи інших методів, засобів, інструментів та технологій державноуправлінського впливу, а також інформація про стан та перспективи розвитку (саморозвитку) об'єктів управління або регулювання; матеріально технічне забезпечення процедур ухвалення та забезпечення виконання нормативно-правових актів тощо); систему норм і правил; систему органів публічного управління» [198, С.113].

С. Вавренюк під поняттям механізму організаційно-правового управління розуміє систему адміністративно-правових заходів, що впливають на відносини в суспільстві та функціонують відповідно до завдань держави та суспільства. Дослідниця наголошує, «якщо говорити про механізм державного регулювання системи вищої освіти, то він є системою, яка формується завдяки методам, відповідним їм засобам та інструментам впливу, відповідно до їх основних характеристик виокремлюють різні групи методів управління вищою освітою» [197].

При цьому ми вважаємо, що організаційно-правовий механізм державного управління розвитком галузі педагогічної освіти можна подати як споріднену єдність елементів, які активно впливають на суспільні відносини в галузі педагогічної освіти, відповідно до мети, що ставиться суспільством і державою щодо координації процесу розвитку галузі педагогічної освіти.

На нашу думку, в організаційно-правовому механізмі державного управління розвитком галузі педагогічної освіти як у досліджуваний період, так і в умовах сьогодення можна виокремити такі сукупні елементи:

1) Об’єкт управління (галузь педагогічної освіти). Система педагогічної освіти в такому контексті може розглядатися з позиції, що вона є інструментом задоволення потреб особистості в поглибленні та розширенні своїх знань. При цьому об’єктами державного регулювання в галузі педагогічної освіти постають соціально-економічні процеси; правила, за якими провадиться освітня діяльність; умови ухвалення рішень суб’єктами ринку освітніх послуг. Педагогічна освіта може здобуватися за відповідними освітніми чи науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень; науковий рівень.

2) Суб’єкти управління (суб’єкти формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти). Відповідно до Закону України «Про

вищу освіту» управління у сфері вищої освіти, у тому числі в галузі педагогічної освіти, у межах своїх повноважень здійснюється: Кабінетом Міністрів України; центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки (наразі – Міністерством освіти і науки України); галузевими державними органами, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти; органами влади Автономної Республіки Крим, органами місцевого самоврядування, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти; Національною академією наук України та національними галузевими академіями наук; засновниками закладів вищої освіти; органами громадського самоврядування у сфері вищої освіти і науки; Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти. Уявляється вірогідним розглядати загальну систему державних органів управління освітою як ієрархічну систему органів, що складаються з вищого, центрального, регіонального, обласного та районного рівнів [58].

Утім слід зауважити, що державне управління освітою здійснюють лише перші три органи, кожен із яких має свої особисті повноваження при формуванні та реалізації державної політики, у тому числі в галузі педагогічної освіти [200]:

– вищим рівнем є Верховна Рада, Президент України, Кабінет Міністрів України, що визначають цілі, функції, завдання та механізми функціонування галузі педагогічної освіти та окреслюють основні напрямки її розвитку;
– центральним рівнем є центральні органи виконавчої влади – Міністерство освіти і науки України, міністерства та відомства, яким підпорядковуються заклади освіти, що реалізують державну політику в галузі освіти (у тому числі педагогічної), розробляють стандарти, визначають нормативи матеріально-технічного, фінансового забезпечення закладів вищої освіти, здійснюють організацію та контроль за навчально-виховною, методичною та науковою діяльністю закладів вищої освіти;

– регіональним рівнем є місцеві органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування, що забезпечують виконання державних програм у галузі педагогічної освіти, здійснюють соціальний захист усіх учасників навчального процесу, уносять пропозиції щодо обсягів державного замовлення на підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації педагогів, сприяють працевлаштуванню молодих педагогів.

3) Завдання та функції державного управління в галузі педагогічної освіти. Відповідно до першочергових завдань, що зазначені в Національній доктрині розвитку освіти, завданнями управління в галузі педагогічної освіти є дотримання законодавства, створення рівноправних умов для кожного громадянина при отриманні педагогічної освіти, додержання державних вимог щодо змісту, рівня та обсягів педагогічної освіти, забезпечення ефективності освітньої системи в умовах створення ринку інтелектуальних ресурсів та освітніх послуг [202]. До складу базових функцій державного управління в галузі педагогічної освіти, що віддзеркалюють зміст управлінської діяльності на всіх рівнях, потрібно віднести: формування стратегічних та тактичних цілей та пріоритетів; дотримання соціальних цінностей; створення правових основ функціонування ринку освітніх послуг; гарантування високої якості надання освітніх послуг; формування функції фінансування; забезпечення соціальної функції, а також функції стимулювання, коригування та контролю.

4) Механізми державного управління. При цьому слід нагадати, що механізм державного управління системою педагогічної освіти нами визначається як складна система, спрямована на досягнення і реалізацію цілей державної політики в галузі педагогічної освіти, що охоплює систему органів державної влади та органів місцевого самоврядування, законодавчі, правові норми та сукупність взаємопов’язаних форм, методів, інструментів і важелів формування та використання освітніх ресурсів на основі комплексної системи індикаторів розвитку галузі педагогічної освіти [141].

Слід зазначити, що координація процесу розвитку галузі педагогічної освіти впродовж досліджуваного періоду здійснювалася державою за допомогою регіональних і місцевих органів влади. Поділ їх обов'язків було визначено правовими нормами, що є частиною територіально-адміністративних реформ того часу.

Так, Міністерство освіти і науки України відповідало за розвиток освіти, уключаючи педагогічну освіту. У досліджуваний період його основною місією було розроблення та реалізація державної політики у сфері освіти, науки та професійної підготовки кадрів. Також в цей час Міністерство розробляє програми розвитку освіти і державні стандарти; встановлює державні стандарти знань із кожного предмета; забезпечує навчально-методичне керівництво; контролює дотримання державних освітніх стандартів, державні інспекції; проводить акредитацію вищих та професійно-технічних училищ; організовує атестацію працівників педагогічної та наукової сфери для присудження їм кваліфікаційних звань, академічних та наукових ступенів. Міністерства і відділи, що регулюють діяльність навчальних закладів, беруть участь у реалізації державної політики в сфері освіти, науки, професійної підготовки, здійсненні державної інспекції та акредитації навчальних закладів. Вони також виконують функції контролю з метою їх відповідності вимогам якості освіти, організовують реалізацію наукового прогресу, передового досвіду тощо.

Міністерство освіти Автономної Республіки Крим та регіональні відділи освіти і науки Києва і Севастополя здійснюють контроль над педагогічними і технічними закладами освіти, закладами післядипломної освіти, а також над іншими вишами, що є комунальною власністю.

Місцеві органи виконавчої влади та самоврядування у той час брали участь у координації педагогічної освіти і створенні відповідних органів освіти, метою яких є підвищення професійної кваліфікації педагогічних кадрів, їх перепідготовка та атестація, виявлення потреб, розроблення пропозицій для державного замовлення, а також формування регіонального

замовлення на педагогічні кадри, укладання договорів на їхню підготовку. Вища атестаційна комісія України свого часу організовувала і проводила атестацію наукових і педагогічних кадрів; регулювала процес присудження наукових ступенів (09 грудня 2010 Вищу атестаційну комісію України було ліквідовано [203]).

Отже, ми вважаємо, що організаційне середовище формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти впродовж 1991-2014 років включало в себе суб'єкт-об'єктні відносини, на які мали координувальні впливи різноманітні ресурси та чинна (на той час) структура нормативно-правового зебезпечення функціонування галузі педагогічної освіти. У загальному вигляді структура законів про педагогічну освіту впродовж 1991-2014 років в Україні містила такі складові:

– загальні положення (правове регулювання відносин, державна політика, гарантії);
– система освіти і науки (компетенція суб'єктів управління, контроль за якістю тощо);
– державне регулювання розвитку системи педагогічної освіти (структура системи, державні стандарти, порядок створення, реорганізація, розвиток системи педагогічної освіти);
– фінансово-економічна діяльність;
– соціальний захист педагогів [125].

Здійснюючи аналіз організаційно-правового механізму розвитку галузі педагогічної освіти в умовах становлення незалежної Української держави, також слід звернути увагу на те, що розроблення нових підходів до педагогічної освіти здійснювалася в річищі загальних тенденцій перетворення вищої освіти, до яких належали філософська, методологічна і теоретична фундаменталізація змісту підготовки педагогів, забезпечення цілісності освітніх програм, орієнтація навчання і виховання на загальнолюдські цінності, особистісний та професійний розвиток студентів-педагогів тощо [145].

Нормативними документами, що були покладені в основу розвитку педагогічної освіти в Україні, вибору пріоритетів розвитку, стали резолюції та рекомендації ЮНЕСКО з питань освіти, зокрема:

– Рекомендації щодо освіти в дусі міжнародного взаєморозуміння, співпраці, миру та освіти в галузі прав людини та основних свобод особистості (Париж, 1974 р.) [204];
– Всесвітня програма дій у галузі освіти з прав людини та демократії (Монреаль, 1993 р.) [205];
– Декларація Міністрів, прийнята на 44-й сесії Міжнародної конференції з питань освіти (Женева, 1994 р.) [206];
– Інтегровані рамки дій у галузі освіти в дусі миру, прав людини та демократії (Париж, 1995 р.) [207];
– Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО, ЮНЕСКО, 1997 р.) [208] та ін.

Безпосередньо новації в державній політиці в галузі педагогічної освіти почали втілюватися в травні 1991 року, коли було ухвалено Закон УРСР «Про освіту» [209]. На думку В.Лугового, «ухвалення цього Закону відкрило простір процесам модернізації у вітчизняній освіті» [210].

Закон України «Про освіту» закріплював положення, що Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства. Державна політика в галузі освіти визначається Верховною Радою України відповідно до Конституції України [211] і здійснюється органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування. Завданням законодавства України про освіту постало «регулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної, наукової, загальнокультурної підготовки громадян України». До того ж Закон України «Про освіту» визначив основні принципи розвитку освіти, закріпив повноваження державних органів управління, навчальних закладів щодо реалізації державної політики в галузі освіти України, привернув увагу до нормативного регулювання освітянських відносин у

різних ракурсах: управлінському, громадсько-правовому, трудовому, власне педагогічному [209].

Відповідно, у червні 1991 року Міністерством освіти України затверджується «Програма розвитку народної освіти України на перехідний період (1991–1995 рр.)». Цим документом також було передбачено розроблення та імплементацію понад 150 нормативно-правових актів для забезпечення самостійного функціонування галузі освіти, а також розроблення проекту програми розвитку педагогічної освіти в Україні [212].

У той же час І З'їзд педагогічних працівників України схвалює Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»), що Кабінет Міністрів України затвердив постановою №896 від 3.11.1993 року [213]. Закладена в цьому Документі концепція передбачала кардинальні зміни системи педагогічної освіти – від дошкільного виховання до підвищення кваліфікації дипломованих педагогів.

Оцінюючи цей документ, Ю. Алексєєв зазначив, що затвердження програми мало прогресивне значення, утім реформаторські пошуки пішли шляхом експериментів, що не сприяли раціональному розв'язанню освітянських проблем [214]. Поряд з цим В.Огнев'юк звертає увагу на те, що програма не передбачила дієвих механізмів здійснення запланованих заходів, також не було закладено потрібного законодавчого, матеріального і кадрового забезпечення, низку конкретних кроків було здійснено без належного теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки їх доцільності. Автори реформи не зосередили свої зусилля на підготовці законів, які б забезпечили її реалізацію [215].

Серед інституціональних змін можна визначити утворене Указом Президента України єдине Міністерство освіти і ліквідацію Міністерства освіти та Міністерства вищої освіти, що були відлунням радянського минулого. На додаток року було створено вищу галузеву наукову установу – Академію педагогічних наук України (1992 р.), що мала відігравати значну роль у формуванні державної політики в галузі педагогічної світи.

Основними завданнями Академії педагогічних наук України було визначено:

- комплексний розвиток педагогічної науки, проведення фундаментальних і прикладних досліджень з проблем теорії та методики освіти, відродження національної школи;
- розроблення й наукове обґрунтування новітніх інформаційних технологій, форм, методів і засобів навчально-виховного процесу, створення програм, підручників та методичних посібників для навчально-виховних закладів;
- дослідження світових тенденцій розвитку освіти та педагогічної науки, аналіз освітніх стандартів і змісту освіти в зарубіжних країнах, вивчення, узагальнення та поширення вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду;
- координація діяльності науково-дослідних і методичних установ, наукових підрозділів вищих навчальних закладів, використання науково-педагогічного потенціалу в інтересах розвитку педагогічної науки та системи педагогічної освіти [216].

Важливим документом у сфері реформування підготовки педагогічних кадрів стало прийняте 1992 року рішення колегії Міністерства освіти України «Про концепцію вдосконалення мережі вищих навчальних закладів освіти України», в якій зазначалося про необхідність розроблення та впровадження науково обґрунтованої методики визначення перспективної потреби держави у фахівцях з різним рівнем кваліфікації та обсягів підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Також було наголошено на потребі проведення аналізу можливостей системи вищої освіти, заснованої на недержавній формі власності [217].

1993 року після Рішення колегії Міністерства освіти України «Про стан та заходи організації підвищення кваліфікації та перепідготовки учительських кадрів на сучасному етапі» в державній політиці в галузі педагогічної освіти було розпочато модернізаційні процеси – розпочався

процес формування освітньої складової педагогічних кадрів. У Рішенні йшлося про те, що неперервність навчання педагогічних працівників забезпечують як органи управління освітою, так і навчальні заклади та заклади післядипломної освіти [218].

1994 року система педагогічної освіти зазнала певних змін: почав здійснюватися перехід на багаторівневу систему підготовки за схемою: молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр. У цей час, як зазначено в рішенні колегії Міністерства освіти України «Про стан навчально-виховної роботи закладів освіти та завдання з реалізації державної національної програми «Освіта» у педагогічних училищах, університетах, педагогічних інститутах, індустріально-педагогічних технікумах, підготовка педагогічних кадрів здійснювалася за 21 спеціальністю ВНЗ [219]. У той же час відбуваються зміни у вимогах до атестації педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Однак, вищезазначений період характеризується як позитивними зрушеннями, так і певними суперечностями. Реформування державної політики в галузі педагогічної освіти могло бути більш дієвим, якби не суперечливість реформаторських кроків, недостатнє фінансування галузі освіти, хронічні затримки заробітної плати педагогічним працівникам, викладачам та відсутність обґрунтованої державної політики щодо оптимізації мережі навчальних закладів тощо.

У своєму дослідженні Ю. Кузьменко наголошує, що кризові явища в освіті вимагали негайного реагування з боку держави, а тому впродовж останніх років XX ст. виходили різні укази Президента України та постанови Кабінету Міністрів, спрямовані на структурне реформування вищої освіти і вдосконалення мережі вищих навчальних закладів. Проте не всі вони мали позитивний ефект, серед рішень були й такі, що негативно відбилися на якості підготовки педагогічних кадрів [220]. Зокрема, у рішенні Колегії Міністерства освіти України було зазначено про потребу розроблення і подання пропозицій щодо укрупнення або приєднання до вищих навчальних

закладів споріднених за профілем підрозділів післядипломної освіти регіону [221]. Як наслідок, самостійне існування зберегли не так багато інститутів післядипломної освіти педагогічних кадрів.

1995 року проводяться перші парламентські слухання про стан освіти в Україні, рекомендації яких задали новий вектор розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти.

15 жовтня 1996 року Постановою Верховної Ради України № 412/96-ВР було затверджено Програму діяльності Кабінету Міністрів України, у якій було зазначено, що освітня галузь за структурою та обсягами підготовки кадрів сформувалася в інших соціально-економічних умовах і не відповідає вимогам ринкових перетворень та бюджетним можливостям України. Тому в межах Програми було визначено стратегічні орієнтири щодо модернізації системи освіти, у тому числі педагогічної. Серед іншого важливим визначалося: прискорення системного реформування галузі освіти; розроблення комплексної програми структурного реформування галузі, виходячи з наявних бюджетних можливостей та потреби збереження визначальних якісних характеристик навчання та виховання молоді, підготовки та перепідготовки кадрів в державі; розроблення кваліфікаційних характеристик для всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів, затвердження 1997 року державних стандартів дошкільного виховання, загальної, професійно-технічної та вищої освіти; унесення на розгляд Верховної Ради України проектів законів України «Про базову освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту» [222].

1998 року Міністерством освіти України схвалюється розроблена колективом науковців Інституту педагогіки і психології професійної освіти під керівництвом І. Зязюна Концепція педагогічної освіти. У ній було визначено основні завдання педагогічної освіти:

– створення цілісної системи неперервної педагогічної освіти з урахуванням вітчизняного досвіду, національних традицій і тенденцій розвитку світових освітніх систем;

- підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства;
- організація профорієнтаційної роботи та відбору здібної молоді для навчання у закладах вищої педагогічної освіти;
- розроблення і запровадження державних стандартів педагогічної освіти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів для закладів вищої освіти і закладів післядипломної освіти всіх форм власності;
- удосконалення мережі закладів педагогічної освіти, інтеграція закладів вищої освіти різних рівнів акредитації та закладів післядипломної освіти з метою створення умов для неперервної освіти педагогічних працівників ;
- формування державного замовлення на підготовку педагогічних працівників;
- визначення змісту освіти для психолого-педагогічної підготовки фахівців з непедагогічних спеціальностей;
- сприяння просвітницькій роботі серед населення з проблем сімейного виховання, організації дозвілля молоді, здорового способу життя тощо [223].

У цей же період у науковому дослідженні здійснено обґрунтування психолого-педагогічної концепції підготовки вчителя початкової школи, де педагогічна освіта, на відміну від інших типів професійної підготовки, передбачає формування системних знань про людину як суб’єкта освітнього процесу, що включає навчання, виховання та розвиток. Ця системність задається не скільки включенням відповідних дисциплін до навчального плану, скільки всією організацією навчання в закладі вищої педагогічної освіти. Відповідно, розроблено зміст психолого-педагогічної підготовки фахівців як комплексної програми, що спрямована на розвиток у майбутніх учителів багатогранності та гнучкості мислення, гуманізацію й демократизацію вищої школи, формування педагога-дослідника, здатного розвивати особистість учня [224].

Наступними нормативно-правовими актами, що спрямовані на регулювання відносин у різноманітних системах галузі освіти і є дотичними до системи педагогічної освіти, стали закони України:

- «Про професійно-технічну освіту», що визначив правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи професійної (професійно-технічної) освіти, створення умов для професійної самореалізації особистості та забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих робітниках [225];
- «Про загальну середню освіту», який визначив правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти [226];
- «Про позашкільну освіту», що визначив державну політику у сфері позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні, а також організаційні, освітні та виховні засади [227];
- «Про дошкільну освіту», який визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи дошкільної освіти, яка забезпечує розвиток, виховання і навчання дитини, ґрунтується на поєднанні сімейного та суспільного виховання, досягненнях вітчизняної науки, надбаннях світового педагогічного досвіду [228];
- «Про вищу освіту», що встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з закладами вищої освіти на принципах автономії закладів вищої освіти, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [229].

Ще одним важливим інструментом впливу на розвиток державної політики в галузі педагогічної освіти стали з'їзди працівників освіти. Як зазначалося раніше, на І форумі освітяни розглянули основні позиції Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»). Результатом ІІ форуму, який пройшов 8 жовтня 2001 року, стало ухвалення Національної доктрини розвитку освіти. За результатами роботи ІІІ з'їзду працівників освіти було ухвалено Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., що стала базою для оновлення нормативно-правової бази, модернізації змісту освіти та запровадження профільної старшої школи в загальноосвітніх навчальних закладах, дальший розвиток зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів тощо.

Про актуальність питання розвитку галузі педагогічної освіти та посилену увагу з боку держави до проблем освіти також свідчить і те, що майже одночасно із законами було видано низку указів і розпоряджень Президента України. Кабінетом Міністрів було оприлюднено постанови з різних напрямів функціонування системи освіти. Серед інших: Про положення про національний заклад (установу) України [230]; Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні [231]; Про Національну доктрину розвитку освіти [232]; Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні [233]; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [234]; Про розроблення державних стандартів вищої освіти [235]; Державна програма «Вчитель» [236]; Про реструктуризацію заборгованості з виплат, передбачених статтею 57 Закону України «Про освіту» педагогічним, науково-педагогічним та іншим категоріям працівників навчальних закладів [237]; Концепція державної системи професійної орієнтації населення [238]; Методичні рекомендації щодо складення регіональних планів створення освітніх округів та модернізації мережі професійно-технічних, загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі шкіл-інтернатів [239]; Про затвердження Порядку розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових,

науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів [240]; Про Міністерство освіти і науки України [241]; Типове положення про атестацію педагогічних працівників (із змінами, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 20.12.2011 р. № 1473 та змінами, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки України від 08.08.2013 р. №1135) та ін.; Про затвердження Положення про конкурсну комісію Міністерства освіти і науки України з відбору виконавців державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів [243]; Про внесення змін до Положення про дистанційне навчання [244]; Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів [245]; Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [246]; Про затвердження нормативно-правових актів щодо підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб [247]; Про стан, напрямки реформування і фінансування освіти в Україні [248]; Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року» [249]; Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти; Нова редакція Закону України «Про вищу освіту» [250]; Про схвалення Концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року [251]; Про неухильне дотримання принципів гарантування свободи педагогічної діяльності вчителя [252]; Деякі питання організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах [253]; Деякі питання надання (розміщення) додаткових місць державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних кадрів для громадян України, які проживають на тимчасово окупованій території або переселилися з неї [254]; Закон України «Про вищу освіту» і багато інших нормативно-правових актів.

Потреба кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і

конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України до міжнародного освітнього простіру зумовило розроблення Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [234]. Модернізація і розвиток освіти повинні набути випереджального неперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі.

Основними напрямками розвитку освіти та перспективними завданнями у Національній стратегії визначено:

– приведення мережі вищих навчальних закладів і системи управління вищою освітою відповідно до потреб розвитку національної економіки та запитів ринку праці;

– створення дослідницьких університетів, розширення автономії закладів вищої освіти;

– перегляд та затвердження нового переліку професій педагогічних і науково-педагогічних працівників;

– розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід, узгоджених із новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій;

– розширення взаємодії закладів вищої освіти з установами Національної академії наук України та Національної академії педагогічних наук України щодо розвитку наукових досліджень у сфері вищої освіти;

– залучення роботодавців до співпраці з закладами вищої освіти, зокрема, до участі в розробленні стандартів вищої освіти, організації проходження практики студентами, вирішенні питань надання першого робочого місця випускникам;

– дальше вдосконалення процедур і технологій зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступити до вищих навчальних закладів як передумови забезпечення рівного доступу до

здобуття вищої освіти;

– переоснащення навчальної, науково-методичної та матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів [234].

При цьому основна мета Стратегії полягає в підвищенні якості конкурентоспроможності освіти відповідно до вимог сталого розвитку суспільства та економіки. Вона являє собою базис для внесення змін до чинного законодавства в галузі освіти, у тому числі педагогічної. Розроблення цієї Стратегії зумовлювалася недостатністю відповідністю освітніх послуг вимогам суспільства:

– невідпрацьованість ефективної системи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, їхнього професійного супроводження;
– повільне здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти;
– запровадження в навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій;
– недостатній рівень соціально-правового захисту учасників навчально-виховного процесу;
– відсутність цілісної системи соціально-економічних стимулів у педагогічних і науково-педагогічних працівників, невисокий рівень заробітної плати таких працівників;
– відсутність системи мотивацій і стимулювання інноваційної діяльності в системі освіти, нівелювання ризиків у зазначеній діяльності;
– низький рівень фінансово-економічного, матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення навчальних закладів;
– слабка мотивація суспільства та бізнесу до інвестування освіти [234].

Отже, в основу Національної стратегії покладено вимоги до розвитку освіти на гуманістичних та інноваційних засадах, піднесення її конкурентоспроможності на світовому та європейському просторі. При цьому, процес становлення та розвитку вітчизняної системи педагогічної

освіти відзначається надзвичайною складністю і суперечливістю, адже він відбувається як в умовах кардинальної трансформації політичної, соціально-економічної та культурної сфер життя українського суспільства. Реалізація Національної стратегії дає змогу державі створити оптимальні умови для професійного вдосконалення з метою забезпечення якісної освіти, дієву систему ресурсного забезпечення освіти та підвищить якість вітчизняної освіти, її інноваційний розвиток відповідно до світових стандартів, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу суспільства та особистості.

2011 року в Національній академії педагогічних наук України було схвалено розроблені І. Зязюном концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні. За його твердженням, головною метою педагогічної освіти має бути підготовка вчителя, який володіє необхідними творчими й професійними якостями, що дають йому змогу творити педагогічну дію для найбільш продуктивного розвитку різновидів досвіду учнів, передусім теоретичного, почуттєвого (естетичного), практичного для гармонійного особистісного розвитку кожного учня [254]. Як основні засади для побудови в Україні багаторівневої системи педагогічної освіти прийняті принципи гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, інтеграції, свободи вибору, демократизації. Основним методологічним і методичним орієнтиром у досягненні мети – розвитку особистості майбутнього педагога – є ідея цілісного підходу до особистості і її формування, постійного вдосконалення й оновлення концепції особистісно орієнтованого навчання і виховання [224].

Трохи згодом, на Другому форумі ректорів педагогічних університетів Європи, який відбувся 2013 року, було підписано Педагогічну Конституцію Європи, у якій визначено духовну платформу формування нового вчителя XXI століття та стратегію розвитку вчителя. Педагогічна Конституція Європи передбачає визначення єдиної ціннісної та методологічної платформи підготовки нового вчителя для об’єднаної Європи XXI ст.

Підготовка педагогів за єдиною шкалою загальнолюдських цінностей і з урахуванням національних особливостей є тим осердям, навколо якого мають здійснюватися модернізаційні та інноваційні процеси педагогічної освіти в сучасному європейському просторі. Основними компетентностями, якими має володіти вчитель XXI століття, було визначено: комунікативну компетентність (зокрема, сучасний учитель має вільно володіти кількома європейськими мовами); компетентність самоідентичності; компетентність справедливості; лідерську компетентність; дослідницько-аналітичну компетентність; здатність навчатися впродовж життя; емпатію – здатність розуміти переживання учня чи студента та співпереживати в процесі спілкування [255].

Крім того, у розділі 6 зазначеної Конституції наголошено, що високий професіоналізм і компетенції вчителя спрямовуються на формування повноформатного суб'єкта європейського процесу – людини глибоких знань і високої культури, носія гуманістичної філософії, світогляду та моралі, національних і загальнолюдських цінностей; на виховання умінь, потреби і прагнення їх реалізації в європейському і світовому життєвому просторі [255].

Необхідно зазначити, що в цілому основні напрямки державної політики у галузі педагогічної освіти досліджуваного періоду були належним чином врегульованими. Ми погоджуємося з Є. Красняковим, який визначає, що впродовж 1991-2014 років було сформовано дієве законодавче поле розвитку галузі освіти, у тому числі педагогічної, розроблено нормативно-правову базу для становлення і розвитку національної системи освіти [256]. Завдяки зваженим крокам держави сьогодні освіта визнана пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку українського суспільства, визначено мету державної політики, що базується на таких важливих принципах, як: поєднання інтересів особистості, суспільства та держави; збереження та розвиток фундаментальних здобутків у галузі освіти; забезпечення цілісної освіти різних рівнів, перетворення освіти в процес неперервного розвитку особистості впродовж усього життя з

урахуванням попередньої освіти людини та її професійного зростання; підвищення на всіх рівнях освітньої системи ролі держави та суспільства в управлінні системою освіти та в оцінці результатів діяльності освітніх закладів; збереження в системі освіти провідної ролі державних закладів поряд з підтримкою недержавних навчальних закладів; підтримка громадських ініціатив та суспільних інститутів в галузі освіти, упровадження державно-громадської моделі управління галуззю [257].

Сказане вище переконує, що Україна впродовж 1991-2014 років розробила власну політику й стратегію розвитку галузі педагогічної освіти, що визначили її як найбільш пріоритетну сферу життєдіяльності суспільства, яка невід'ємно пов'язана зі світовими тенденціями вдосконалення державного регулювання розвитку галузі педагогічної освіти.

Політичний ландшафт України кардинально змінився з початку 2014 року. Попри надзвичайно складну ситуацію, Україна стала на амбітний шлях структурних реформ. Не оминули реформи і галузь педагогічної освіти. Ухвалення нової редакції Закону України «Про вищу освіту» влітку 2014 р. стало формальним початком реформи та модернізації вітчизняної вищої школи. Метою реформи стало розв'язання найгостріших проблем української вищої освіти та її наближення до сучасних європейських стандартів. Цей Закон встановив основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях.

Нині на законодавчому рівні розглядається пакет документів, спрямований на підтримку галузі освіти, у тому числі педагогічної. Отже, можна стверджувати, що розпочату повномасштабну реформу освітньої галузі розраховано на кілька років.

2.3. Зміст та напрями новітньої державної політики в галузі педагогічної освіти України (2015 – до ц.ч.)

Масштабне реформування освіти в Україні стало можливим завдяки ухваленню рамкового Закону України «Про освіту», що визначив метою освіти всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і потрібних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору.

В умовах сьогодення реформа здійснюється за чотирма напрямками: реформування середньої освіти, професійної (професійно-технічної) освіти, вищої освіти та створення нової системи управління і фінансування науки. Під час реформування планується впровадити нові стандарти освіти, поліпшити матеріально-технічну базу освітніх та наукових закладів, залучити кращих педагогічних та наукових працівників і запровадити справедливу і прозору систему фінансування галузі освіти та науки. Також реформа має на меті підвищення престижу педагогічної та наукової праці [258].

Законом України «Про освіту» передбачено низку позитивних новел, серед яких є вдосконалення поняття якості освіти (п. 29 статті 1) з унесенням змін до Закону України «Про вищу освіту» та коригування поняття якості вищої освіти. Так, якість вищої освіти – це відповідність результатів навчання вимогам, установленим законодавством, відповідним стандартом вищої освіти та/або договором про надання освітніх послуг (п. 23 статті 1). Закон України «Про освіту» (частина друга статті 41) щодо складових систем забезпечення якості освіти не вносив корективи, оскільки Закон України

«Про вищу освіту» чітко та повно сформував названі складові [43].

Згідно із статтею 16 Закону України «Про вищу освіту» система забезпечення якості вищої освіти в Україні складається із: системи забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості); системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів вищої освіти та якості вищої освіти; системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти. Натомість Законом України «Про освіту» (частина третя статті 41) розширено перелік процедур і заходів, що здійснюються для забезпечення системи якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) порівняно із переліком, передбаченим Законом України «Про вищу освіту» (частина друга статті 16) [58].

Водночас, Законом України «Про освіту» додатково визначено такі процедури та заходи: оприлюднення критеріїв, правил і процедур оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників; оприлюднення критеріїв, правил і процедур оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти. Ці додаткові заходи забезпечать проведення моніторингу управлінської діяльності всіх рівнів, зокрема, і керівників структурних підрозділів та дослідження прогресивних напрямків та проблем у такій діяльності. З цією метою першочерговим є надання уповноваженим органом методичної допомоги закладам вищої освіти у формуванні таких критеріїв (методичні рекомендації, інші документи надає Міністерство освіти і науки України відповідно до Положення про Міністерство освіти і науки України [259], яке затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 16.10.2014 р. №630 (п. 20, 68), правил і процедур оцінювання управлінської діяльності, а також затвердження та оприлюднення навчальними закладами означених процедур.

Новим Законом України «Про освіту», на наш погляд, окреслено одну із основних ролей ліцензування освітньої діяльності та акредитації освітніх програм. Так, передбачено, що ліцензування освітньої діяльності та акредитації освітніх програм є одними із основних інструментів, процедур та заходів забезпечення і підвищення якості освіти. Саме такі євроінтеграційні положення Закону України «Про освіту» та звичайно політика впровадження європейських стандартів та міжнародного досвіду у сфері вищої освіти дозволять забезпечити якість вищої освіти на найвищому рівні. Окрім двох основних нормативних документів у сфері освіти, певні норми, що окреслюють процедури забезпечення якості вищої освіти, подано в Законі України «Про доступ до публічної інформації» [260] від 13.01.2011 р., Законі України «Про захист персональних даних» [261] від 01.06.2010 р., Законі України «Про ліцензування видів господарської діяльності» [262] від 02.03.2015 р.

Поряд зі сказаним вище, слід звернути увагу на те, що, починаючи з 2014 року, коли було ухвалено Закон «Про вищу освіту», педагогічні коледжі та технікуми опинилися у невизначеному стані. З одного боку, їм дозволили тимчасово працювати в системі вищої освіти, але на практиці вони не мали жодної нормативної бази. Виправити таку ситуацію був покликаний Закон України «Про фахову передвищу освіту» [263]. Згідно з прикінцевими положеннями Закону, освітня діяльність з підготовки за освітньо-професійним ступенем фахового молодшого бакалавра започатковується 2020 року; вищі навчальні заклади I-II рівня акредитації з набуттям чинності цього Закону, набувають статусу закладів фахової передвищої освіти.

Серед інших регулювальних актів, що впливають на розвиток галузі педагогічної освіти, ми також виокремлюємо:

– Рішення колегії МОН від 31.03.2016 р. №3/1-19 «Про стан запровадження проекту «Хмарні сервіси в освіті», з метою підвищення цифрової грамотності вчителів в рамках неформальної освіти для дорослих» [264];

- Наказ МОН від 12.01.2018 р. № 30 «Про утворення робочої групи з розроблення проекту Закону України «Про освіту дорослих» [265];
- Лист МОН від 11.12.2018 р. № 1/9-756 «Щодо підвищення кваліфікації» [266];
- Постанова КМУ від 04.04.2018 р. № 237 «Деякі питання надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на забезпечення якісної, сучасної та доступної загальної середньої освіти «Нова українська школа» [267];
- Постанова КМУ від 21.02.2018 р. «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» [268];
- Розпорядження КМУ від 22.01.2018 р. № 559-р «Про внесення зміни до пункту 1 розпорядження КМУ від 17 січня 2018 року» [269];
- Розпорядження КМУ від 17.01.2018 р. № 17-р «Про додаткові заходи щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників у 2018 році» [270];
- Наказ МОН від 13.12.2018 р. № 1392 «Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації керівних кадрів закладів загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» [271];
- Наказ МОН від 17.07.2018 р. № 792 «Про внесення змін у додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 19.03.2018 р. № 252» [272];
- Наказ МОН від 19.03.2018 р. № 252 «Про затведження списку регіональних тренерів для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках відповідно до Концепції «Нова українська школа» [273];
- Наказ МОН від 27.02.2018 р. № 208 «Про організацію та проведення підготовки вчителів іноземних мов, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 навчальному році, закладами післядипломної

педагогічної освіти до викладання іноземних мов (англійської, німецької та французької) відповідно до Концепції «Нова українська школа» [274];

- Наказ МОН від 05.02.2018 р. № 97 «Про затвердження Орієнтовної навчальної програми підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках» [275];
- Наказ МОН від 15.01.2018 р. № 36 «Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти» [276];
- Наказ МОН від 15.01.2018 р. № 34 «Про деякі організаційні питання щодо підготовки педагогічних працівників для роботи в умовах Нової української школи» [277];
- Лист МОН від 27.03.2018 р. № 1/9-181 «Щодо освітніх програм, що не є типовими» [278];
- Наказ МОН від 27.03.2019 р. № 399 «Про затвердження дорожньої карти імплементації статті 7 Закону України «Про освіту» в закладах загальної середньої освіти на 2019-2023 роки» (пункт 5) [279];
- Постанова КМУ від 21.08.2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [280];
- Наказ МОН від 18.10.2019 р. № 1313 «Деякі питання організації та проведення супервізії» [281];
- Наказ МОН від 06.03.2019 р. № 322 «Про проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою «Організація системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах реформування галузі освіти» у січні 2019 р. – грудні 2023 р. [282];
- Наказ МОН від 03.01.2019 р. № 7 «Про затвердження плану впровадження Концепції розвитку педагогічної освіти» [283];
- Лист МОН від 04.11.2019 № 1/9-683 «Щодо підвищення кваліфікації та

атестації педагогічних працівників» [284];

- Лист ІМЗО від 02.04.2019 р. №22.1/10-1168 «Щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників опорних шкіл у 2019 році» [285];
- Наказ МОН від 23.10.2019 р. № 1330 «Про затвердження переліків тренерів для підготовки тренерів-педагогів з підвищення кваліфікації педагогічних працівників відповідно до Концепції «Нова українська школа» [286];
- Наказ МОН від 18.10.2019 р. № 1310 «Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти відповідного до вимог Конценції «Нова українська школа» [287];
- Наказ МОН від 25.06.2019 р. № 890 «Про затвердження списку тренерів-педагогів для підвищення кваліфікації вчителів, які забезпечують здобуття учнями 1-4 класів початкової освіти відповідно до концепції «Нова українська школа» [288];
- Наказ МОН від 01.04.2019 р. № 415 «Про деякі питання організації у 2019 році підвищення кваліфікації педагогічних працівників у зв'язку із запровадженням Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [289].

Крім того, слід звернути увагу, що Міністерство освіти і науки України значної уваги надало розробленню Концепції розвитку педагогічної освіти, метою якої стало вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей неперервного професійного та особистісного розвитку педагогів. Реалізація Концепції розвитку педагогічної освіти загалом дасть змогу поліпшити якість підготовки педагогічних працівників, оновити їх склад у

закладах освіти та підвищити якість освітніх послуг, що надаються у закладах освіти [290].

Концепція розвитку педагогічної освіти закладає підґрунтя комплексної реформи системи педагогічної освіти, неперервного професійного та особистісного розвитку педагогічних працівників. Відповідно до Концепції реформування педагогічної освіти передбачає планування заходів за напрямками: розроблення сучасної моделі педагогічної професії в контексті потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін; трансформація вищої та фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями; визначення перспективних шляхів неперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Метою Концепції розвитку педагогічної освіти визначено вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей неперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, які, у тому числі, стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [291].

Головним завданням трансформації педагогічної освіти Концепцією визначено забезпечення її випереджального розвитку. Відповідно до цього, рівень освіченості (уключаючи усереднений рівень здобутої формальної освіти) педагогічної спільноти повинен постійно зростати за рахунок підвищення освітнього рівня молодих фахівців, а також особистісного розвитку педагогічних працівників. Усі здобувачі освіти мають отримати доступ до найсучасніших знань, які можуть бути опановані ними на відповідних освітніх рівнях, та освітніх методик (технологій), що потребує невідкладної належної підготовки та вдосконалення педагогічних

працівників. Педагогічним працівникам закладів освіти має надаватися моральне та матеріальне заохочення для підвищення їхнього освітнього рівня [292].

Згідно з Концепцією, завданням третього (освітньо-наукового чи освітньо-творчого) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка педагогів-дослідників (педагогів-виконавців у мистецькій освіті) для всіх складників освіти (дошкільна освіта, повна загальна середня освіта, позашкільна освіта, спеціалізована освіта, професійна (професійно-технічна) освіта, фахова передвища освіта, вища освіта, освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта), які здатні розв'язувати комплексні проблеми в галузі педагогічної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики. Педагоги-дослідники мають бути здатними здійснювати аналітичне осмислення стану та перспектив розвитку сфери освіти (відповідної спеціальності), створювати та впроваджувати новий зміст освіти та новітні методики (технології) навчання, поєднувати власну педагогічну (науково-педагогічну, мистецько-виконавську) діяльність на високому професійному рівні з поширенням нових знань і кращої практики в педагогічній спільноті, продовженням традицій національної мистецької виконавської школи. Особливим завданням третього (освітньо-наукового) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка наукових та науково-педагогічних працівників на рівні, що відповідає міжнародним, зокрема, європейським вимогам до докторів філософії/докторів мистецтва, які мають забезпечити якість вищої педагогічної освіти та наукових досліджень у сфері освіти [292].

Завданням другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка висококваліфікованих педагогічних працівників для всіх складників освіти (дошкільна освіта, повна загальна середня освіта, позашкільна освіта, спеціалізована освіта, професійна (професійно-технічна) освіта, фахова передвища освіта, вища освіта, освіта дорослих, у тому числі,

післядипломна освіта), які здатні розв’язувати складні завдання та проблеми навчання, виховання й розвитку, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій, характеризується невизначеністю умов і вимог. Педагогічні працівники зі ступенем магістра мають бути здатними брати участь у створенні та впровадженні нового змісту освіти та новітніх методик (технологій) навчання, поєднувати власну педагогічну (науково-педагогічну, мистецько-педагогічну) діяльність на високому професійному рівні з поширенням кращої практики, експертною діяльністю та наставництвом на основі власного педагогічного досвіду. Особливим завданням другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка педагогічних працівників для забезпечення закладів, передусім, педагогічної, спеціалізованої освіти, фахової передвищої, післядипломної та профільної середньої освіти академічного і професійного спрямування. Особи, які здобули другий (магістерський) рівень і продемонстрували здатність до дослідницької роботи в галузі освіти, мають заохочуватися до здобуття третього (освітньо-наукового чи освітньо-творчого) рівня вищої педагогічної освіти. Переваги при вступі на програми другого (магістерського) рівня вищої освіти повинні надаватись особам, які здобули практичний досвід педагогічної роботи в закладі освіти не менше двох років після отримання диплома бакалавра [291].

Завданням першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти, згідно з Концепцією, є підготовка кваліфікованих педагогічних працівників для дошкільної освіти, початкової та базової середньої освіти, позашкільної освіти, професійної (професійно-технічної) освіти, спеціалізованої початкової мистецької освіти, які здатні вирішувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми навчання, виховання та розвитку (у тому числі, такі, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов), що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук. Особливим завданням першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка педагогічних працівників для забезпечення потреб

базової середньої освіти, професійної (професійно-технічної) освіти та спеціалізованої початкової мистецької освіти [292].

Особи з першим (бакалаврським) рівнем вищої педагогічної освіти мають заохочуватися до здобуття другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти, передусім у межах системи неперервного професійного розвитку з відривом або без відриву від професійної діяльності (зокрема, шляхом неформальної освіти та визнання надбаних результатів навчання в системі формальної освіти). Завданням початкового рівня (короткого циклу) вищої педагогічної освіти є підготовка кваліфікованих педагогічних працівників для дошкільної освіти, початкової середньої освіти, базової середньої освіти (за предметними спеціальностями: образотворче мистецтво, трудове навчання та технології, музичне мистецтво, фізична культура) та позашкільної освіти, початкової мистецької освіти, майстрів виробничого навчання для професійної (професійно-технічної) освіти, які здатні вирішувати складні спеціалізовані завдання та деякі практичні проблеми навчання та виховання (у тому числі, такі, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов), що передбачає застосування положень і методів відповідних наук, нести відповідальність за результати своєї діяльності та контролювати інших осіб у певних ситуаціях; цей рівень може виступати як проміжний ступінь освіти в підготовці педагогічних працівників для інших складників освіти [292].

Особливим завданням початкового рівня (короткого циклу) вищої педагогічної освіти є підготовка педагогічних працівників для дошкільної, початкової середньої освіти та позашкільної освіти, початкової мистецької освіти, майстрів виробничого навчання для професійної (професійно-технічної) освіти. Початковий рівень (короткий цикл) вищої педагогічної освіти не може розглядатися як завершальний, а відповідним педагогічним працівникам надається можливість професійного вдосконалення шляхом здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти. Завданням фахової передвищої педагогічної освіти є підготовка

кваліфікованих педагогічних працівників для дошкільної освіти, початкової середньої освіти, початкової мистецької освіти, а також вихователів, майстрів виробничого навчання для професійної (професійно-технічної) освіти та асистентів вчителя для різних рівнів освіти на основі базової та профільної середньої освіти, які здатні самостійно виконувати спеціалізовані завдання навчання та виховання, нести відповідальність за результати своєї діяльності та здійснювати контроль за здобувачами освіти. Фахова передвища педагогічна освіта може розглядатися лише як проміжний етап професійної підготовки та розвитку педагогічного працівника, який передбачає надалі здобуття початкового рівня (короткого циклу) або першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти [292].

Ще одним важливим кроком у розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти стало затвердження Міністерством соціальної політики стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». У Документі чітко виписано загальну інформацію про стандарт, навчання та професійний розвиток учителя і найголовніше – конкретний перелік його функцій, яких визначено вісім :

- планування і здійснення освітнього процесу;
- забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині;
- створення освітнього середовища;
- рефлексія та професійний саморозвиток;
- проведення педагогічних досліджень;
- надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти;
- узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті;
- оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти [293].

Для кожної функції конкретизовано професійні компетентності, знання, уміння та навички, якими має володіти педагог, зазначена також інформація про предмети та засоби праці вчителя. Професійний стандарт учителя початкових класів став першим професійним стандартом в Україні, що затвердили на національному рівні. Його було розроблено Міністерством освіти і науки України спільно з представниками освітянської спільноти та педагогічних вишів. Це вперше не тільки на національному рівні затверджено професійний стандарт, а й докладно визначено, яку кваліфікацію повинна мати людина, що хоче бути або працює педагогом [294].

Водночас, попри позитивні зміни в цій галузі, В. Бахрушин зазначає, що особливою «специфікою реформування освіти в Україні є те, що ми сьогодні змушені розробляти професійні та освітні стандарти одночасно. А разом з ними розробляти і концепції реформування освіти взагалі та педагогічної освіти зокрема, і нове законодавство, що регулюватиме освіту. За загальною методологією це мало б відбуватися в певній послідовності та передбачати проведення експериментів, реалізацію пілотних проектів, моделювання та інші види попередніх досліджень» [295].

Ми погоджуємося з Г.Іванюк, яка зауважує, що нова стратегія розвитку педагогічної освіти в України зумовлена внутрішніми викликами, а саме: суперечністю між суспільними запитами щодо підготовки фахівця нової генерації та недостатнім рівнем теоретичного обґрунтування, потребою реалізації нових суспільних проектів у галузі освіти й наявним станом педагогічної освіти; розбудовою нової української школи та станом підготовки вчителя [296].

Професійна майстерність учителя неодноразово ставала предметом наукових досліджень. Слід звернути увагу, що дослідники висувають припущення про наявність чотирьох моделей педагогічного професіоналізму, що спираються на різні цінності: модель ефективного вчителя (надає особливого значення інструментальній досконалості); модель рефлексивного

вчителя (заснована на ідеї постійного пропрофесійного зростання); модель учителя дослідника (орієнтована на дослідження власної практики); модель «учителя змін» (transformative teacher) [297]. Іншими словами, слід визнати, що сьогодні педагог не може бути складений із необхідних компетенцій, він є носієм певного образу (моделі), що закладена в культурній та освітній традиції нашої держави.

По суті, означене вище знаходилося в центрі уваги аналітичної доповіді міжнародного саміту, присвяченого професії вчителя, де основним постулатом було положення, що доки вчитель буде сприйматися як частина проблеми, що вимагає зовнішнього рішення, – професія вчителя не стане привабливою для по-справжньому талановитих і амбіційних кандидатів. Навпаки, в основі будь-якої стратегії модернізації педагогічної професії і педагогічної освіти має бути визнання педагога центром вирішення проблеми, навколо якого повинні зосереджуватися всі інструменти державної підтримки, у тому числі: підвищення статусу професії вчителя, удосконалення системи професійної підготовки і розвитку, стимулювання діалогу між педагогічною спільнотою та органами державної влади [298].

Досвід реформ показує, що останніми роками державна політика в галузі педагогічної освіти продовжувала зазнавати значного впливу, було значно розширено концептуальні положення розвитку галузі педагогічної освіти. Як результат:

– визначено професійні завдання сучасного педагога і новий зміст педагогічної освіти в державних освітніх стандартах, при розробленні яких сталася відмова від побудови змісту на основі дидактичних одиниць і реалізована орієнтація на результат – компетентності;
– розроблено навчально-професійні завдання в змісті підготовки педагога, нові технології організації самостійної роботи та визначено нові професійні ролі викладачів, що дозволило проектувати нову культурну практику організації простору і часу шляхом встановлення нових соціальних зв’язків реальних суб’єктів освітньо-педагогічного процесу;

- обґрунтовано нові моделі освітніх середовищ, у яких студент самостійно конструює свою освітню реальність;
- створено контрольно-вимірювальні матеріали оцінки становлення професійної компетентності студентів як основного освітнього результату (компетентнісно-орієнтовані тести, показники експертизи продуктів діяльності, поданих у портфоліо за курсами і практиками, матриці аналізу результатів спостережень упродовж усього процесу навчання);
- виявлено нові способи взаємодії закладів вищої освіти й інших освітніх установ з метою залучення роботодавців до участі в процесі підготовки майбутніх педагогів, серед яких найбільший інтерес викликають створення інституту інтернатури, уключення вчителів й адміністрації шкіл до процедури іспитів і сертифікації;
- розроблено нове покоління програм підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, основними характеристиками яких є орієнтація на конкретні проблеми слухачів; модульна побудова програм, що забезпечує побудову індивідуального маршруту слухача із урахуванням його професійного досвіду, потреб, інтересів, здібностей; наявність рекомендацій з організації методичної підтримки процесу підвищення кваліфікації через розроблення навчально-методичного комплексу (у тому числі електронних продуктів); критерії ефективності навчання шляхом оцінки розробленого в процесі навчання конкретного продукту, затребуваного практикою.

Водночас, поряд із здобутками, у державній політиці в галузі педагогічної освіти наявні й певні недоліки. До основних проблем сьогодення можна віднести:

- дефіцит педагогічних кадрів; потребу в навчанні педагогічних працівників освітніх установ методів виховання й соціалізації учнів/слухачів з обмеженими можливостями здоров’я та особливими освітніми потребами, а також навчання педагогів в межах Нової української школи;

- віковий дисбаланс кадрового складу (повільна ротація кадрів, з багатьох предметів спостерігається старіння кадрового потенціалу);
- потребу персоніфікованого підвищення кваліфікації керівників і вчителів-предметників шкіл з низькими освітніми результатами, з інклюзивними практиками та ін.;
- неузгодженість діяльності експертного співтовариства з питань розвитку галузі педагогічної освіти;
- недостатня сформованість системи партнерських взаємовідносин (удосконалення діалогу між споживачем / замовником та закладами вищої освіти);
- знецінення значущості педагогічної професії і низький статус педагогічної праці.

Відповідно держава, яка реалізовує свої інтереси через державну політику в галузі педагогічної освіти, що спрямовується на розв'язання конкретної чи сукупності взаємно пов'язаних проблем у цій галузі, мусить погоджувати свої інтереси з інтересами громадянського суспільства, віднаходити консенсус, потрібний для стабільного розвитку галузі педагогічної освіти. Модернізація державної політики в галузі педагогічної освіти сьогодні має трактуватися як певна стратегія управління педагогічною освітою, ухвалення і практичного розв'язання завдань задля її функціонування [299].

Управління розвитком галузі педагогічної освіти, як процес у широкому сенсі, включає в себе розроблення найважливіших напрямів політики в галузі педагогічної освіти, планування цілей і найважливіших характеристик системи педагогічної освіти, розроблення освітніх структур і показників якості освіти, підготовку та реалізацію планів, програм, проєктів і пріоритетних напрямів розвитку педагогічної освіти, оцінку і контроль за освітньою політикою, ресурсне забезпечення педагогічної освіти, підготовку та підвищення кваліфікації педагогічного та адміністративного персоналу [37]. При цьому ступінь і межі державного впливу на сферу педагогічної

освіти можуть бути визначені на основі аналізу проголошених і реалізованих принципів державної політики в галузі педагогічної освіти, тобто діяльності держави (в особі її органів) щодо забезпечення функціонування та розвитку системи педагогічної освіти.

З такої точки зору, принципи державної політики в галузі педагогічної освіти є основою державного регулювання зазначеної сфери. Не можна не помітити, що головним призначенням принципів державної політики є встановлення характеру регулювання освітніх відносин, закріплення особливого режиму реалізації суб'єктивних прав, обов'язків, повноважень конкретних суб'єктів освітньої діяльності та управління розвитком галузі педагогічної освіти.

Слід звернути увагу на те, що сьогодні вдосконалення процесу державного регулювання є важливим елементом реформування та зміни системи педагогічної освіти, про що свідчить значний досвід проведення цієї роботи. Основними напрямами були і залишаються: зміна організаційної структури, перерозподіл функцій управління між її елементами, розвиток самостійності освітніх установ. Проте вдосконалення державного регулювання системи педагогічної освіти неможливе без реалізації принципів її державного регулювання.

Специфічні принципи державного регулювання педагогічної галузі наголошують на її особливому значенні. Характерно, що принципи віддзеркалюють і зумовлюють модель організації відносин у тій чи іншій сфері державного регулювання (за умови, що внутрішні закономірності суспільних відносин і правового регулювання адекватно зрозумілі). Принципи забезпечують суб'єктам галузі встановлений законом їх правовий статус. Загальні принципи відповідної галузі є моделлю для наступних законодавчих та інших нормативно-правових актів, що визначають систему принципів різних інститутів цієї галузі. Таким чином, наявність специфічних принципів державного регулювання галузі педагогічної освіти – свідчення самостійності та відокремленості цієї групи суспільних відносин, а

виокремлення принципів державної політики в галузі педагогічної освіти – це основа дальшого розвитку підгалузі, у тому числі шляхом створення потрібної нормативно-правової бази [64].

Слід зазначити, що специфіка предмета впливу зумовлена змістом освітніх відносин, соціальним значенням галузі педагогічної освіти, і чинні нормативно-правові акти в галузі педагогічної освіти визначають особливості державного регулювання системи педагогічної освіти.

Справді, з урахуванням специфіки досліджуваного об'єкта державне регулювання системи педагогічної освіти передбачає певні напрями діяльності. Слід, проте, уточнити, що держава не тільки дає оцінку освітній політиці – це, скоріше, функція громадська, вона її виробляє. Крім того, поряд з розробкою освітніх структур (тобто, рівнів освіти, освітніх стандартів і освітніх програм), держава затверджує моделі освітніх структур. У системі педагогічної освіти їх також створюють і моделюють самі академічні спільноти на основі свого практичного досвіду з урахуванням соціально-економічних реалій того чи іншого регіону. Потреба координації діяльності вишів, насамперед державних, з національною освітньою політикою, вимагає їх підзвітності (це також загальна складова відносин «держава – ЗВО» у багатьох розвинених країнах).

Ситуація посилюється тим, що держава в особі регіональних і місцевих органів влади, відчуваючи потребу в педагогічних кадрах на своїх територіях, часто реальних заходів для вирішення цієї проблеми не вживає. Нині це можливо зробити на основі відновлення (створення) системи державного (регіонального) і муніципального замовлення на підготовку педагогічних кадрів як однієї із умов подолання інституційного розриву між педагогічною освітою та соціальними інститутами суспільства (школою, сім'єю) [320]. Водночас, нині лише в окремих областях розробляються та впроваджуються регіональні програми розвитку освіти (у тому числі педагогічної), що, звичайно, необхідно для забезпечення поступального розвитку всіх сфер життєдіяльності суспільства.

Так, наприклад у Херсонській області розроблено обласну програму «Розвиток людського капіталу Херсонської області» на 2017-2023 роки, у якій зазначено, що сьогодні розвиток людського капіталу є стратегічною ціллю. Створення умов для розвитку людського капіталу передбачає доступну освіту, здатну забезпечити підготовку кадрів для ринку праці Херсонської області та самих кадрів соціальними гарантіями. Саме на формування людського капіталу, його розвиток та забезпечення кваліфікованими фахівцями (в тому числі педагогічними кадрами) спрямовано Програму (рис. 2.1, Додаток А).



Рис. 2.1. Шляхи реалізації обласної Програми «Розвиток людського капіталу Херсонської області» на 2017-2023 роки

Джерело: [478]

З метою реалізації цієї програми в області проведено аналіз наявної потреби ринку праці в педагогічних працівниках. На рівні цього аналізу встановлено не лише кількісні потреби, а й якісні – напрямки підготовки фахівців та їх спеціальності, спеціалізації. Фактично на рівні сільських територій виник гострий дефіцит кваліфікованих фахівців – педагогів. Саме тому впровадження регіонального замовлення на підготовку фахівців з

гостродефіцитних спеціальностей, зокрема в галузі освіти, є найважливішою складовою у формуванні людського капіталу Херсонської області. Крім того, це сприяє розвитку регіонального ринку вищої освіти.

Завдяки програмі можна побачити реальну потребу в педагогічних кадрах з розбивкою на п'ять років наперед, що, своєю чергою, сприяє підготовці педагогів та забезпеченню їх соціальними гарантіями.

Програма здійснюється за рахунок обласного та місцевих бюджетів. При цьому формульний розрахунок внесків сторін є збалансованим, у тому числі за рахунок обласного бюджету – не більше 25%, бюджетів міст обласного значення, бюджетів ОТГ – не менше 75%, районних бюджетів – не менше 50%, бюджетів міст районного значення, селищних та сільських бюджетів – 25%. Лідерами з впровадження обласної програми стали Голопристанський, Білозерський, Олешківський, Новотроїцький райони Херсонської області та місто Каховка. Ураховуючи позитивні результати, Комітет з питань науки і освіти Верховної Ради України своїм рішенням від 18 жовтня 2017 року «Про проміжні результати впровадження програми «Розвиток людського капіталу Херсонської області на 2017-2021 роки» рекомендував розробити Державну програму розвитку людського капіталу до 2020 року [479].

Названа Програма реалізовується в один етап – з 2017 до 2023 року. Досягнення мети Програми можливе шляхом: фінансування підготовки здобувачів вищої освіти за рахунок обласного, районного та сільських бюджетів для абітурієнтів із сільської місцевості; надання у вищих навчальних закладах області якісної освіти випускникам шкіл за результатами ЗНО за рахунок коштів обласного, районного та сільських бюджетів з наступним працевлаштуванням їх за місцем проживання; надання соціально незахищеним верствам населення якісних освітніх послуг у вищих навчальних закладах області за кошти обласного, районного, селищного та сільських бюджетів.

Фінансування та підготовка фахівців в обраних закладах вищої освіти здійснюється на підставі укладання 5-ти сторонньої угоди цивільно-правого характеру: облдержадміністрація, райдержадміністрація або об'єднана

територіальна громада, сільська рада, навчальний заклад, абітурієнт або уповноважена ним особа. Однією з умов укладання договору на навчання є обов'язковість відпрацювання випускником не менше 3 років у сільській місцевості. Пріоритет при виборі місця роботи буде надано сільській раді, у якій мешкає та з якої направляється абітурієнт на навчання. У межах угоди на навчання кожна зі сторін бере на себе солідарну участь та відповідальність у формуванні людського капіталу. Зокрема, районна державна адміністрація бере на себе гарантію забезпечення першим робочим місцем молодого фахівця. Сільська рада – забезпечення молодого фахівця житлом. Виконання регіонального замовлення надасть можливість зменшити наявну кількість вакансій в області, підвищити якість надання освітніх послуг у загальноосвітніх навчальних закладах.

Слід зазначити, що на сьогодні за гостродефіцитними спеціальностями в області навчається 258 осіб, із них 77 випускників шкіл та 181 воїн АТО. Перший випускник, який навчався за обласною програмою, вже працює вчителем хімії в Улянівській загальноосвітній школі Скадовського району Херсонської області (Додаток Б).

Отже, вирішення цього завдання, особливо поширення регіонального (місцевого) замовлення, дозволить віднайти відповіді на багато запитань, пов'язаних не лише з працевлаштуванням випускників, а й браком педагогічних кадрів в освітніх установах. Облік цих обставин дозволить оцінити реальний стан системи педагогічної освіти та на його основі визначити стратегічні напрямки її розвитку.

Узагальнюючи вищесказане, можна стверджувати, що вдосконалення державного регулювання розвитку системи педагогічної освіти на сучасному етапі державотворення є важливим елементом модернізації системи педагогічної освіти на всіх рівнях. Основними напрямами державного регулювання мають стати: зміна організаційної структури, перерозподіл функцій управління між її елементами, розвиток самостійності освітніх установ і раціоналізація ресурсного забезпечення.

У цьому зв’язку, конкретизуючи зміст і цілі регулювального впливу в системі педагогічної освіти, слід доповнити його такими функціями: створення системи неперервної інтегрованої освіти, реалізація концепції багаторівневої підготовки; відповідна структурна перебудова вищої школи; уніфікація управління педагогічною освітою незалежно від відомчої підпорядкованості вишів; проведення регіональної політики (це необхідний компонент управління в будь-якій розвиненій країні); демократизація управління, у тому числі шляхом формування системи державно-громадських органів, поєднання контролю і вишівської автономності; деідеологізація та деполітизація освіти.

Крім того, з метою забезпечення ефективності функціонування системи педагогічної освіти сьогодні, поряд з обов’язковою державною підтримкою, потрібно зберегти державно-громадський характер управління, розвивати вишівське та студентське самоврядування, віддзеркалити організаційно та нормативно створення регіональних освітніх комплексів [300].

Зважаючи на зміни, що відбуваються сьогодні в суспільстві, перед системою педагогічної освіти виникають нові завдання, що вимагають негайного вирішення, а саме [301]:

1. *Змістовні*. Слід визначитися з принципово новою моделлю педагога в межах тих можливостей, що наразі з’являються. Слід сформулювати вимоги до результатів навчання, обговорити на координаційній раді й зафіксувати їх у зразкових освітніх програмах і стандартах нового покоління. Вочевидь, що через різноманітність діяльнісних позицій тут не може бути повної уніфікації. Утім на рівні загальних компетенцій і для профілів на рівні професійних такі вимоги мають бути визначені. Крім того, має бути розроблено інструментарій їх формування та оцінювання. Ще одним важливим питанням є розроблення та актуалізація освітніх програм з урахуванням вимог професійних стандартів. Тут потрібно вирішити такі завдання: розроблення й уведення в дію стандартів нового покоління; забезпечення високих вимог до якості підготовки, уключаючи вимоги до абітурієнтів (застосування вхідного тестування, коуч-

методів); розвиток моделі педагогічної магістратури на основі позитивного зарубіжного досвіду; тиражування практик на основі мереж і мережевих програм, залучення вишів-учасників; масштабування й тиражування результатів; створення мережевих модульних освітніх програм за різними педагогічними профілями.

2. *Організаційні*. Необхідним є організаційне рішення функціонування педагогічної школи у складі багатопрофільного сучасного університету. Питання формування освітніх треків для студентів і формування гнучких освітніх програм не є тривіальними, особливо з урахуванням навчання в межах широких стандартів. Глобальним організаційним завданням є залучення до проєкту всіх освітніх установ, у яких реалізуються програми педагогічної спрямованості. Важливо, щоб вже отримані результати і ті, що будуть реалізовані в межах оперативного втручання, були доступні як студентам, так і педагогам, які практикують.

3. *Стратегічні*. Державна політика в галузі педагогічної освіти потребує тісної інтеграції з усіма процесами реформ в державі. Насамперед це оперативне вирішення завдань розвитку системи педагогічної освіти з урахуванням викликів модернізації та глобалізації в усьому світі. Сучасне суспільство диктує потребу узагальнення новітніх наукових знань і технологій у змісті підготовки педагогічних кадрів з університетськими освітніми традиціями. Крім цього, виявляється посилення уваги до духовного розвитку особистості, що створило потребу формування нових гуманістичних предметів на основі інтеграції і концентрації гуманістичних знань з різних суспільних наук.

Такий стан речей потребує дальшого аналізу стану державного регулювання та ефективності сучасної вітчизняної державної політики в галузі педагогічної освіти, вивчення зарубіжного досвіду та використання сучасних методологічних підходів до модернізації процесів формування й реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

Висновки до другого розділу

За результатми проведеного дослідження запропоновано власну періодизацію формування державної політики в галузі педагогічної освіти в Україні, а саме:

1917-1934 рр. – пошук нової моделі функціонування системи педагогічної освіти; формування початкової нормативно-правової бази розвитку системи педагогічної освіти та стимуляції педагогічної діяльності; формування організаційної основи державного управління в галузі педагогічної освіти;

1935-1957 рр. – зміни в системі педагогічної освіти на основі соціально-економічних перетворень; вплив курсу радянського керівництва на формування нового типу «радянського педагога»;

1958-1963 рр. – пошук шляхів удосконалення системи педагогічної освіти та підпорядкування її потребам держави (підготовка вчителів широкого профілю); нерозривний зв'язок академічних знань із реальним життям, практичною діяльністю (надання переваг трудовому вихованню); посилення контролю за процессом підвищення наукової кваліфікації професорсько-викладацького складу ВНЗ; активізація науково-дослідної роботи; відбуваються найбільш значущі організаційні, змістові, процесуальні трансформації у вищій школі; стабілізація діяльність педагогічних інститутів; активізація впровадження в навчальний процес вищої школи останніх наукових і технічних досягнень;

1964-1984 рр. – відрізняється консерватизмом усіх сфер життя; повним підпорядкуванням навчально-виховного процесу та науково-дослідної роботи вітчизняних ВНЗ виконанню партійних настанов; розвитком науково-дослідної діяльності; посиленням уваги до самостійної роботи студентів;

1985-1991 рр. – характеризується політикою «перебудови»; демократизацією освітнього процесу; гуманітарізацією освіти й педагогіки; методологізацією педагогіки; визначенням людського чинника головним у прогресі суспільства; перевагою новаторських, креативних підходів у практичній і теоретичній педагогічній діяльності;

1991-2014 рр. – характеризується формуванням нового організаційно-

правового механізму розвитку галузі педагогічної освіти, розроблення нових підходів до педагогічної освіти здійснювалося в річищі загальних тенденцій перетворення вищої освіти, до яких належали філософська, методологічна і теоретична фундаменталізація змісту підготовки педагогів, забезпечення цілісності освітніх програм, орієнтація навчання і виховання на загальнолюдські цінності, особистісний та професійний розвиток студентів-педагогів тощо;

2015 – до ц.ч. – формування новітньої державної політики в галузі педагогічної освіти, що передбачає впровадження нових стандартів освіти, поліпшення матеріально-технічної бази освітніх та наукових закладів, залучення кращих педагогічних та наукових працівників і запровадження прозорої системи фінансування галузі освіти та науки, підвищення престижу педагогічної та наукової праці.

Аналіз розвитку структури державного управління педагогічною освітою показав, що вона грішила відсталістю, неповороткістю і формалізмом. Ця структура була традиційно сформована за лінійно-функціональною схемою і характеризувалася такими основними рисами: управління було розподілене на кілька рівнів; орган управління нижчого рівня знаходився в адміністративному віданні вищого – рішення вищих органів були обов'язковими для виконання нижчими; орган управління незалежно від його рівня міг безпосередньо керувати тільки тими органами і (або) організаціями, що перебували в його адміністративному віданні; рішення вищих органів не могли бути адресовані безпосередньо організаціям, що перебували у віданні нижчого органу управління; адміністративне провадження органів вищих рівнів щодо нижчих було обмежено набором наданих їм повноважень, за якими могли бути ухвалені рішення, що є обов'язковими для нижчих рівнів. Упродовж тривалого часу схема управління педагогічною освітою практично не змінювалася і являла собою ієрархічну структуру, що містила центральні, регіональні та місцеві органи управління освітою, що знаходяться у їх віданні освітніми установами.

Установлено, що після відновлення в Україні державної незалежності перед країною постала потреба вирішення низки стратегічних завдань, що

відбивали досягнення сучасної педагогічної науки, очікування вчительської громадськості та соціально-економічних і політико-культурних перетворення в країні. Попри надзвичайно складну ситуацію, Україна стала на амбітний шлях структурних реформ у галузі освіти, у тому числі педагогічної. На сьогодні на законодавчому рівні розглядається пакет документів, спрямований на підтримку галузі освіти, у тому числі педагогічної. Можна стверджувати, що розпочата повномасштабна реформа освітньої галузі розрахована на кілька років. Отже, педагогічну освіту і можливість включення її в інтеграційні процеси слід розглядати в широкому культурному контексті, що враховує історичні, філософські, цивілізаційні, функціональні аспекти, що віддзеркалюють автентичність систем підготовки вчителів і зумовлюють логіку їх дальшої еволюції.

Доведено, що сучасне управління педагогічною освітою як процес у широкому сенсі включає в себе розроблення найважливіших напрямів політики в галузі педагогічної освіти, планування цілей і найважливіших характеристик системи педагогічної освіти, розроблення освітніх структур і показників якості освіти, підготовку та реалізацію планів, програм, проєктів і пріоритетних напрямів розвитку педагогічної освіти, оцінку і контроль за освітньою політикою, ресурсне забезпечення педагогічної освіти, підготовку та підвищення кваліфікації педагогічного та адміністративного персоналу.

Обґрунтовано, що реформування галузі педагогічної освіти є основною метою сучасної державної політики в означеній галузі. Відповідно, плани дій та стратегії мають підтримувати нововведення в уже функціонуючі і нові аспекти розвитку галузі педагогічної освіти, оскільки перетворення, що відбуваються сьогодні, вимагають підвищення якості підготовки педагогічних кадрів. Досягнення зазначеної мети може бути забезпечене створенням інституціональних механізмів розвитку педагогічної освіти і професійної діяльності педагога.

РОЗДІЛ 3
АНАЛІЗ СТАНУ ДЕРЖАВНОГО РЕГУЛЮВАННЯ ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ

3.1. Специфіка вітчизняної педагогічної освіти як об'єкта державного регулювання

Сьогодні, визначаючи стратегічні напрямки формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, слід насамперед з'ясувати особливості педагогічної освіти з погляду державного регулювання.

Слід зазначити, що педагогічна освіта є єднальною ланкою всієї системи освіти України і одночасно специфічною системою, що має свою структуру і логіку оновлення. Вона розуміється нами як складова державної політики в галузі освіти, що визначає системні детермінанти та стратегії (тенденції, особливості, механізми) практико-орієнтованої освіти. Функціонування системи педагогічної освіти забезпечується суб'єктами державної політики в галузі освіти, що створюють для цього умови, визначаючи його мету, завдання, функції та відповідність загальносвітовим тенденціям розвитку. Звідси виникає потреба осмислення місця і ролі педагогічної освіти в політиці Української держави [37].

Системний аналіз дає нам змогу охарактеризувати педагогічну освіту як цілісну систему основних складових його елементів і компонентів в єдності їх зв'язків і взаємодій, оскільки саме системний підхід до освіти закладено в законодавчих документах сучасної України. У межах такого підходу педагогічна освіта є підсистемою всієї освіти не тільки тому, що вона розглядається як система щодо його складових, насамперед до середньої і вищої педагогічної освіти, а й унаслідок включення до власної структури відповідних освітніх програм, освітніх установ, органів управління освітою тощо. Використання принципів системного підходу до педагогічної освіти дає змогу розглядати її як підсистему всього інституту освіти і виявити два її види: професійну педагогічну освіту і загальну педагогічну освіту [303].

Таблиця 3.1.

Кількість учителів, які мають педагогічну освіту

Назва регіону	Кількість учителів, які мають педагогічну освіту:								
	учителі 1-4-х класів			учителі 5-11-х класів			учителі музики, образотворчого мистецтва, фізкультури, захисту Вітчизни, трудового навчання		
	2018/ 2019	2019/ 2020	Зміни	2018 2019	2019 2020	Зміни	2018 2019	2019 2020	Зміни
Вінницька	4309	4282	-27	8543	8361	-182	2164	2109	-55
Волинська	3933	3822	-111	8025	7939	-86	1979	2052	73
Дніпропетровська	6019	5822	-197	11925	11662	-263	2915	2936	21
Донецька	3240	3203	-37	6637	6574	-63	1601	1571	-ЗО
Житомирська	3452	3251	-201	7288	6876	-412	1664	1499	-165
Закарпатська	4274	4262	-12	8040	8068	28	1734	1733	-1
Запорізька	3250	3237	-13	7091	7004	-87	1605	1628	23
Івано-Франківська	3871	3851	-20	9507	9388	-119	2671	2578	-93
Київська	4636	4724	88	8302	7469	-833	2095	2118	23
Кіровоградська	2478	2447	-31	4722	4674	-48	1108	1073	-35
Луганська	1401	1383	-18	2679	2723	44	656	669	13
Львівська	7141	7097	-44	15761	15718	-43	3477	3445	-32
Миколаївська	2529	2511	-18	4827	4746	-81	1204	1197	-7
Одеська	5331	5392	61	10421	10419	-2	2276	2317	41
Полтавська	3215	3215		6342	6334	-8	1547	1547	
Рівненська	4227	4161	-66	8490	8436	-54	2089	2103	14
Сумська	2387	2330	-57	5100	5049	-51	1286	1241	-45
Тернопільська	3663	3574	-89	7186	7021	-165	1747	1669	-78
Харківська	4735	4750	15	9809	9811	2	2473	2367	-106
Херсонська	1319	2324	1005	4614	4577	-37	1149	1121	-28
Хмельницька	3695	3638	-57	7359	7162	-197	1676	1636	-40
Черкаська	2969	2918	-51	6222	6067	-155	1522	1443	-79
Чернівецька	2350	2345	-5	4996	5073	77	1217	1215	-2
Чернігівська	2410	2341	-69	5354	5191	-163	1236	1186	-50
м.Київ	4541	4704	163	10679	11329	650	2382	2737	355
УСЬОГО	91375	91584	209	189919	187671	-2248	45473	45190	-283

Джерело: [494]

З наведеної вище таблиці можна зробити висновок, що в більшості областей України існує тенденція до зниження частки педагогів з профільною педагогічною освітою.

На сьогодні підготовка педагогічних працівників за спеціальностями галузі 01 «Освіта / Педагогіка» провадиться відповідно до Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 № 266 [304], а саме: 011 Освітні, педагогічні науки; 012 Дошкільна освіта; 013 Початкова освіта; 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями); 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями); 016 Спеціальна освіта; 017 Фізична культура і спорт.

Перелік предметних спеціальностей спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)», за якими здійснюється формування і розміщення державного замовлення та поєднання спеціальностей (предметних спеціальностей) у системі підготовки педагогічних кадрів, затверджено наказом МОН № 506 від 12.05.2016 р. [305].

Ним визначено такий перелік предметних спеціальностей:

– 014.01 Середня освіта (Українська мова і література);
– 014.02 Середня освіта (Мова і література (із зазначенням мови);
– 014.03 Середня освіта (Історія);
– 014.04 Середня освіта (Математика);
– 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров’я людини);
– 014.06 Середня освіта (Хімія);
– 014.07 Середня освіта (Географія);
– 014.08 Середня освіта (Фізика);
– 014.09 Середня освіта (Інформатика);
– 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології);
– 014.11 Середня освіта (Фізична культура);
– 014.12 Середня освіта (Образотворче мистецтво);

– 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво);

– 014.15 Середня освіта (Природничі науки).

Перелік спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», за якими здійснюється формування та розміщення державного замовлення, затверджено наказом МОН № 292 від 21.03.2016 р. [306].

Крім того, відповідно до статті 10 Закону України «Про вищу освіту», заклад вищої освіти у межах ліцензованої спеціальності може запроваджувати спеціалізації, перелік яких визначається закладом вищої освіти [58].

Відповідно до статті 58 Закону України «Про освіту», особам, які здобули вищу, фахову передвищу чи професійну (професійно-технічну) освіту за педагогічною спеціальністю (педагогічну освіту), відповідний заклад освіти присвоює професійну кваліфікацію педагогічного працівника [43].

Педагогічна освіта передбачає підготовку особи, результатом якої є набуття компетентностей зі спеціальності (предметної спеціальності, спеціалізації), педагогіки, психології, необхідних для забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку особистості, зокрема осіб з особливими освітніми потребами, моніторингу педагогічної діяльності та аналізу педагогічного досвіду, проведення освітніх вимірювань, застосування освітніх технологій і методів навчання, ефективних способів взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Особам, які здобули у закладі освіти вищу, фахову передвищу чи професійну (професійно-технічну) освіту за іншою спеціальністю, цей заклад може присвоїти професійну кваліфікацію педагогічного працівника у разі, якщо це передбачено відповідною освітньою програмою. Особи, які здобули вищу, фахову передвищу чи професійну (професійно-технічну) освіту за іншою спеціальністю та яким не було присвоєно професійну кваліфікацію педагогічного працівника, можуть бути призначені на посаду педагогічного

працівника строком на один рік. Особи можуть продовжити працювати на відповідних посадах педагогічних працівників системи дошкільної, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти після їх успішної атестації, у порядку, визначеному законодавством.

Законом України «Про вищу освіту», зазначається, що правом на першочергове зарахування до вищих педагогічних навчальних закладів за державним замовленням мають особи, що уклали угоду про відпрацювання не менше трьох років у сільській місцевості або селищах міського типу. Відповідний порядок затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30.05.2018 № 417 [307].

Цей порядок визначає механізм реалізації права осіб на першочергове зарахування до закладів вищої педагогічної освіти за державним (регіональним) замовленням шляхом:

– визначення прогнозованої потреби у фахівцях з вищою освітою педагогічних спеціальностей у сільській місцевості або селищі міського типу з урахуванням можливостей забезпечення таких фахівців відповідно до законодавства безоплатним користуванням житлом з опаленням і освітленням у межах установлених норм;
– здійснення відбору осіб, які претендують на укладення угоди про відпрацювання не менше трьох років у сільській місцевості або селищі міського типу, з метою відпрацювання у державних або комунальних закладах освіти;
– відпрацювання випускників закладів вищої педагогічної освіти або відшкодування коштів за навчання.

Водночас, Умовами прийому на навчання до закладів вищої освіти України у 2019 році, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки від 11.10.2018 р. № 1096, було визначено частина максимального обсягу бюджетних місць або загального обсягу бюджетних місць, яка може бути використана для прийому вступників на основі повної загальної середньої

освіти, що мають право на першочергове зарахування до вищих педагогічних навчальних закладів та першочерговий коефіцієнт [308].

На сьогодні підготовку педагогів здійснюють в освітніх закладах Вінницької, Волинської, Дніпропетровської, Донецької, Житомирської, Закарпатської, Запорізької, Івано-Франківської, Київської, Кіровоградської, Луганської, Львівської, Миколаївської, Одеської, Полтавської, Рівненської, Сумської, Тернопільської, Харківської, Херсонської, Хмельницької, Черкаської, Чернівецької, Чернігівської областей та м. Київ. Освітніми закладами з підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів є коледжі, академії/інститути, університети та мережа закладів післядипломної педагогічної освіти. Утім, основною ланкою з підготовки педагогічних працівників за спеціальностями галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» є університети, оскільки ці установи мають найбільше можливостей для підготовки педагогічних працівників.

Слід звернути увагу, що 2017/2018 навчального року, порівняно з 2016/2017, зросла кількість освітніх закладів, що здійснюють підготовку фахівців за спеціальностями галузі знань 01 «Освіта». Вона становить 111 порівняно з попередніми 108 освітніми закладами, що готують педагогічні кадри (табл.3.2.)

Таблиця 3.2.

Кількість освітніх закладів, що здійснюють підготовку педагогів

Область	2016-2017 н.р.	2017-2018 н.р.	Динаміка
Вінницька	3	3	0
Волинська	4	4	0
Дніпропетровська	9	8	-1
Донецька	6	6	0
Житомирська	1	1	0
Закарпатська	3	3	0
Запорізька	7	7	0
Івано-Франківська	2	2	0

Область	2016-2017 н.р.	2017-2018 н.р.	Динаміка
Київська	3	4	+1
Кіровоградська	1	1	0
Луганська	2	2	0
Львівська	5	6	+1
Миколаївська	5	6	+1
Одеська	4	5	+1
Полтавська	5	5	0
Рівненська	4	4	0
Сумська	3	4	+1
Тернопільська	3	3	0
Харківська	12	11	-1
Херсонська	1	1	0
Хмельницька	5	5	0
Черкаська	2	2	0
Чернівецька	1	1	0
Чернігівська	2	2	0
м.Київ	15	15	0
Усього:	108	111	+3

Джерело: за данними ДП «Інфоресурс» [309]

На початок 2019 року ліцензію на здійснення підготовки педагогічних працівників за спеціальностями цієї галузі мали 64 коледжі (технікуми, училища) та 109 університетів (академій, інститутів) [310]. Як видно з табл. 3.1, найбільша кількість закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів, зосереджена в м. Києві, Харківській, Дніпропетровській та Запорізькій областях.

За даними Директорату вищої освіти і освіти дорослих МОН, кількість закладів освіти, що здійснюють підготовку за спеціальностями галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за освітнім ступенем бакалавр розподіляється таким чином (табл.3.3):

Таблиця 3.3

Кількість закладів освіти, що здійснюють підготовку за спеціальностями галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за освітнім ступенем бакалавр, одиниць

Спеціальності галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка»	2018			2019		
	Коледж (ВСП, технікум)	Академія (інститут)	Університет	Коледж (ВСП, технікум)	Академія (інститут)	Університет
011 Освітні, педагогічні науки	27	8	41	-	-	7
012 Дошкільна освіта	39	6	39	12	6	36
013 Початкова освіта	47	8	41	11	8	36
014 Середня освіта (за предметними спеціальностями)	35	12	58	9	12	32
015 Професійна освіта	10	10	54	3	7	41
016 Спеціальна освіта	62	27	82	1	5	27

Джерело : розроблено на основі [290; 311]

Згідно зі статистикою, 2018 року збільшилася кількість абітурієнті до закладів вищої освіти для здобуття вищої освіти в галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за освітньо-кваліфікаційними рівнями/ступенями молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста та магістра (див. рис. 3.1).

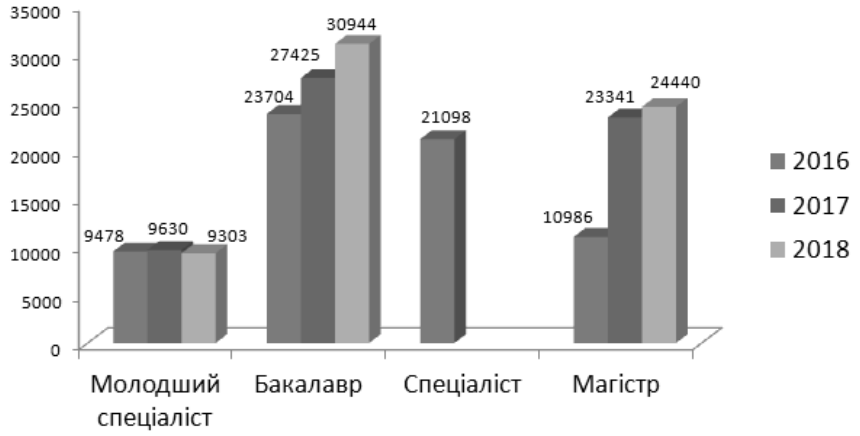


Рис. 3.1. Обсяг вступу фахівців у галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за період 2016-2018 рр., осіб

Джерело : за даними Директорату вищої освіти і освіти дорослих МОН [312].

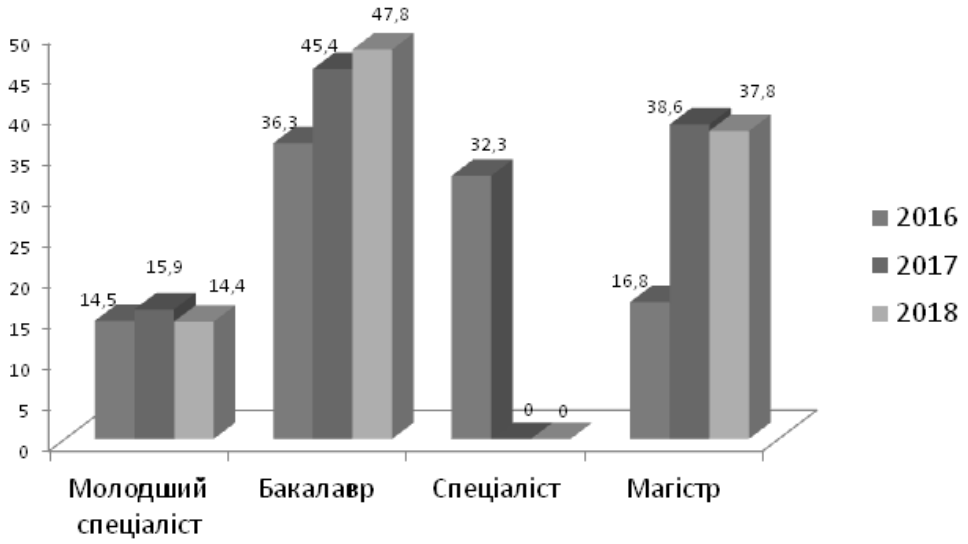


Рис. 3.2. Зміни у структурі вступників у галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за період 2016–2018 рр., %

Джерело : за даними Директорату вищої освіти і освіти дорослих МОН [312].

Щодо обсягу державного замовлення на підготовку фахівців у галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за освітньо-кваліфікаційними рівнями/ступенями вищої освіти молодший спеціаліст, бакалавр і магістр, то за даними Директорату вищої освіти і освіти дорослих Міністерства освіти і науки України він становив 2018 р. 22504 особи.

Слід звернути увагу, що загальний обсяг державного та регіонального замовлення залишався майже без суттєвих змін, а скорочення державного замовлення на підготовку молодших спеціалістів 2018 р. зумовлене передачею 141 коледжу на фінансування з місцевих бюджетів. Проте, порівняно з попередніми роками 2018 р. зріс обсяг державного замовлення на підготовку магістра (див. рис.3.3. – 3.6.).



Рис.3.3. Зміна обсягів державного замовлення на підготовку молодших спеціалістів у галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за період 2016–2018 рр., осіб

Джерело : за даними Директорату вищої освіти і освіти дорослих МОН [312].



Рис.3.4. Зміна обсягів державного замовлення на підготовку бакалаврів у галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за період 2016–2018 рр., осіб

Джерело : за даними Директорату вищої освіти і освіти дорослих МОН [312].

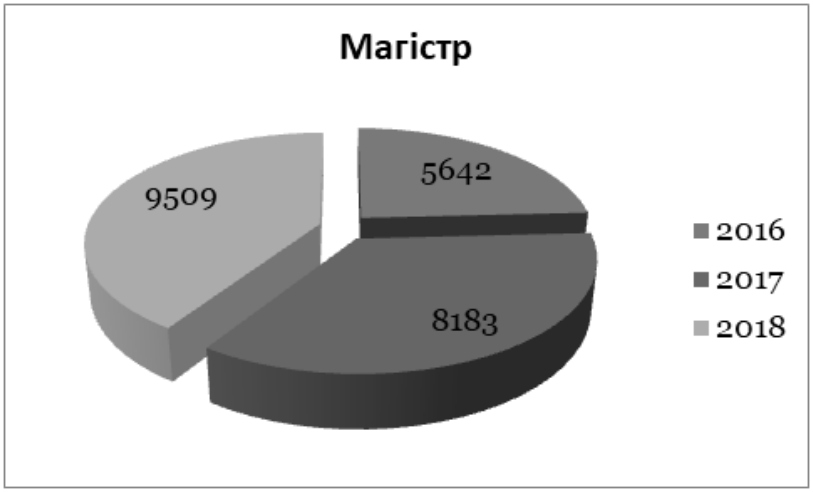


Рис.3.5. Зміна обсягів державного замовлення на підготовку магістрів у галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за період 2016–2018 рр., осіб

Джерело : за даними Директорату вищої освіти і освіти дорослих МОН [312].

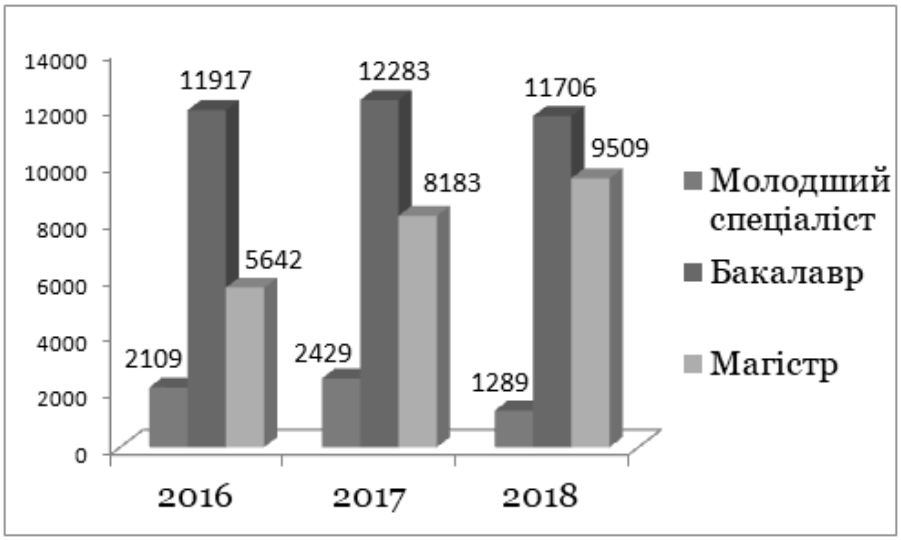


Рис. 3.6. Зміна обсягів державного замовлення на підготовку фахівців у галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за період 2016–2018 рр., осіб

Джерело : за даними Директорату вищої освіти і освіти дорослих МОН [312].

2019 року за даними Міністерства освіти і науки України збільшився обсяг державного замовлення в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, зокрема:

– Середня освіта (українська мова і література) на 116 місць;
– Професійна освіта (комп’ютерні технології) на 104 місця;

– Середня освіта (історія) на 88 місць;
– Середня освіта (математика) на 66 місць;
– Середня освіта (фізична культура) на 51 місце;
– Початкова освіта на 47 місць;
– Середня освіта (інформатика) на 35 місць;
– Середня освіта (хімія) на 34 місця;
– Середня освіта (біологія та здоров'я людини) на 33 місця;
– Дошкільна освіта на 21 місце [313].

Сучасна система післядипломної педагогічної освіти охоплює ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 27 регіональних закладів ППО комунальної форми власності, а також інститути післядипломної педагогічної освіти та інші відповідні структурні підрозділи закладів вищої освіти. Освітній процес у цих закладах ґрунтується на засадах неперервності професійного становлення та розвитку педагогічних працівників на різних етапах професійної кар'єри, що передбачає наступність навчання на курсах підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період.

За роки незалежності України система післядипломної педагогічної освіти динамічно розвивалася, що засвідчується суттєвими інституційними, організаційно-управлінськими, кадровими, змістовими, технологічними змінами. Зокрема, відбулася трансформація регіональних інститутів удосконалення вчителів в інститути післядипломної педагогічної освіти та академії неперервної освіти, що дозволило подолати ідеологічну заангажованість радянського ґатунку і перейти до цілісного, системного забезпечення професійного розвитку педагогічних кадрів і науково-методичного супроводу реформування освіти на різних її етапах [314].

У цьому процесі національна система післядипломної педагогічної освіти України зустрічається з викликами, пов'язаними, по-перше, з інтеграцією її до європейського освітнього простору і потребою подолання пострадянського «спадку». З цієї причини розвиток вітчизняної післядипломної освіти відбувається у річищі вибору між європейською і

пострадянською парадигмами освіти та подолання зумовлених ними теоретико-методологічних суперечностей і організаційних ускладнень[315].

По-друге, виникає потреба віднайдення місця післядипломної педагогічної освіти не лише в глобальній системі пожиттєвої освіти, але й у системі національної культури та освіти зокрема. Це виявляється в тому, що пострадянська система післядипломної освіти, утративши наголошено академічну позицію, віднаходить себе на стику традиціоналістських і модернізаційних культурних та освітніх інтенцій. До неї виявляється особливий соціальний інтерес, а соціальне замовлення на освітні послуги в системі післядипломної освіти стало набагато ширше та невпорядкованіше, ніж було за радянської доби. Крім того, виникають питання, пов'язані зі становленням «післядипломних кваліфікацій» у Міжнародній стандартній класифікації освіти [316].

По-третє, серйозним викликом для післядипломної педагогічної освіти стають зміни у методології освітньої діяльності, окреслені в Концепції розвитку Нової української школи. Прагнучи гідно відповісти на ці виклики, науковці в галузі післядипломної педагогічної освіти активізували свої зусилля щодо осмислення й оновлення методологічних, теоретичних, методичних і технологічних засад розвитку цієї освітньої галузі. У результаті їх наукових пошуків:

– виокремлено актуалітети науково-методичної діяльності для реалізації провідних ідей Нової української школи, що стало підґрунтям для формування нового змісту підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівних кадрів освіти;
– сформульовано нові закономірності і принципи проєктування цього змісту, розроблено курикулум підвищення кваліфікації фахівців освітньої галузі в системі післядипломної педагогічної освіти;
– спроєктовано технологію розроблення елективних освітніх курсів для науково-педагогічних працівників, забезпечено навчально-методичний супровід підвищення їх кваліфікації тощо [315].

Щороку понад 123 тисячі педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників закладів освіти здійснюють підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної педагогічної освіти та академіях неперервної освіти, системою методичної роботи у міжкурсовий період охоплено близько 400 тисяч працівників освітньої галузі.

Попри широкомасштабну діяльність держави щодо галузі педагогічної освіти, піднести соціальний статус вчителя в Україні поки не вдалося, саме тому проблема професійного відбору для педагогічних навчальних закладів залишається невирішеною. Результати прийому та навчання за педагогічними напрямами підготовки, а також дані про працевлаштування випускників відповідних програм свідчать про існування «подвійного негативного відбору», коли на педагогічні спеціальності вступають не «найкращі» (в академічному сенсі) абітурієнти, а вчителями стають не «найкращі» випускники.

Зазначену проблему було актуалізовано в Концепції розвитку педагогічної освіти, яка визначає ключову проблему, що потребує швидкого розв'язання – дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами, з одного боку, та чинною системою педагогічної освіти, рівнем готовності/спроможності сучасних педагогічних працівників до сприйняття та реалізації освітніх реформ в Україні, з іншого боку.

Положення Концепції сфокусовано на поліпшенні якості підготовки педагогічних працівників, оновленні їх складу, удосконаленні архітектури та змісту неперервного професійного розвитку. На імплементацію положень Концепції року проведено низку заходів, зміст яких стосується питань визначення засад функціонування регульованих професій, спеціальних вимог до підготовки професійної діяльності та професійного вдосконалення педагогічних кадрів, створення інструментарію, що забезпечуватиме зіставлення якості підготовки фахівців в освітній галузі з вимогами ринку праці. Переглядається система стимулювання та мотивації педагогічних

працівників до підвищення їхнього освітнього рівня та професійної майстерності [291]. Водночас, 2019 року в Україні розпочався пілотний проєкт із сертифікації педагогічних працівників, що триватиме три роки. Започатковано конкурсний відбір на посаду керівника закладу загальної середньої освіти, установлено законодавчі обмеження щодо строку перебування їх на посаді та розширено повноваження щодо організації діяльності відповідного закладу.

Отже, виходячи із проведеного вище дослідження, можна стверджувати, що галузь педагогічної освіти сьогодні перебуває під постійним контролем держави. Провідним завданням державного регулювання галузі педагогічної освіти є якісна підготовка кадрів, затребуваних на сучасному ринку праці з урахуванням соціального замовлення і, відповідно до вимог новітнього інформаційного суспільства, з опорою на передовій світовий досвід. При цьому, слід звернути увагу ще на один важливий аспект державного регулювання – вплив суб'єктивного чинника державного регулювання, який так чи інше, але залежить від світоглядних переконань, професіональної підготовки та особистих якостей суб'єктів, що його здійснюють [317]. Це особливо актуально для галузі педагогічної освіти, у якій відбувається становлення особистості і фахівця як носія інтелектуального ресурсу. З цього погляду ціна помилки може бути занадто високою. Саме тому слід на державному рівні виробити довгострокову стратегію реформування педагогічної освіти, щоб зміни в цій вкрай важливій сфері мали системний характер і не залежали від політичної кон'юнктури.

Аналіз нормативних документів показує наявність істотних проблем системи педагогічної освіти. Це передусім відсутність єдиних стандартів перепідготовки педагогів, уніфікованих вимог до педагогічної професії в державних стандартах, наступності освітніх програм підготовки педагогічних кадрів різних рівнів тощо. Змістовні та методичні зміни до нових державних стандартів початкової, основної і повної загальної освіти, що слід здійснити в

процесі її модернізації, не позначені. Зазначені в самій абстрактній формі тільки бажані результати. Отже, державою не задається те нове в змісті підготовки майбутніх вчителів всіх ступенів навчання, що потрібно зробити в ході вдосконалення педагогічної освіти [318] .

Більше того, стандарти нового покоління як допрофесійної, так і вищої професійної освіти, що побудовані на основі компетентнісного підходу, висунули вимоги, до яких професійна педагогічна освіта і система перепідготовки педагогічних кадрів виявилися також не готовими. Це пояснюється частково тим, що внаслідок процесів реструктуризації мережі педагогічних закладів вищої освіти їх кількість скоротилася більш ніж на третину з моменту здобуття незалежності. Модернізація педагогічної освіти виявилася спрямованою на зміну форм її організації на шкоду змістовної складової [319].

Зрозуміло, що вибір найбільш раціональної та ефективної структури підготовки фахівців за спеціальностями педагогічної освіти, спрямованої на забезпечення потрібної якості та оптимального працевлаштування випускників установ педагогічної освіти, закріпленої законодавчо, підвищить їхню конкурентоспроможність на освітньому ринку.

Проте навряд чи можна чекати потрібних глибоких і водночас швидких перетворень у системі підготовки педагогічних кадрів. Останнім часом істотний негативний вплив на цей процес надають загальні соціально-економічні умови, і передусім тривала економічна криза. Коштів, що виділяються з бюджету, не вистачає навіть для нормального функціонування закладів вищої освіти і вже тим більше для забезпечення їх розвитку. При такому фінансуванні педагогічної освіти, її модернізація здійснюватися в потрібних масштабах не може [321].

Звідси виявляється низка взаємопов’язаних проблем, з якими зіштовхується і продовжує зіштовхуватися система педагогічної освіти.

Як ключові можна виокремити такі:

– невідповідність сучасної педагогічної освіти соціальним

перетворенням у країні;

- відсутність державного прогнозу на підготовку кадрів (наявний прогноз має усереднений тип і не віддзеркалює демографічні тенденції в регіонах);
- обмежене використання інформаційних технологій навчання, які, попри значні фінансові вливання, не можуть «прижитися» в освіті;
- обмежена територіальна і соціальна доступність педагогічної освіти;
- відсутність служби відбору абітурієнтів до педагогічних навчальних закладів;
- слабка професійна мотивація абітурієнтів;
- виключення місцевої влади з процесу взаємодії з установами педагогічної освіти;
- слабкість наукового розроблення проблем організації управління і підготовки педагогічних кадрів;
- недостатнє фінансування галузі педагогічної освіти, незадовільне матеріальне становище її ключових суб'єктів.

Перераховані проблеми, що мають відношення до організації та утримання педагогічної освіти, є непоодинокими. Як показує проведене дослідження, потреба розвитку системи педагогічної освіти зумовлена передусім глобалізаційними процесами в світі. Останнім часом поняття «вчитель», «педагог», «викладач» наповнилися новим змістом і сенсом. З'явилася велика кількість педагогічних професій, що не існували раніше: тьютор, фасилітатор, педагог-організатор тощо. Кожна із них, окрім загальнопрофесійних умінь, вимагає особливих навичок. Однак, у структурі національної педагогічної освіти цілеспрямованого навчання цих професій не здійснюється. Проте потреба не тільки в них, а й в інших виникає постійно [322]. Крім того, останнім часом з'явилися нові тенденції та виклики, що ставляться перед системою педагогічної освіти України.

До їх переліку слід зарахувати:

– по-перше, двоїсту ситуацію на ринку праці: з одного боку, через розширення сфери застосування педагогічної освіти та орієнтації випускників педагогічних навчальних закладів на роботу не тільки в галузі освіти, але і в інших сферах, що вимагають застосування різних гуманітарних технологій, усе менше підготовлених учителів працюють за спеціальністю. З іншого боку, через скорочення у виробничій сфері з'являються додаткові трудові ресурси, і в школу можуть працевлаштовуватися люди без фахової педагогічної освіти;

– по-друге, глобальні ринки праці вимагають сформованих компетентностей не лише у випускників закладів вищої освіти, але й в учнів шкіл, що, своєю чергою, пред'являє нові вимоги до підготовки педагогів. Зростає значущість інтеграції системи педагогічної освіти до міжнародного освітнього простору, потреба освоєння майбутніми вчителями знань та формування у них компетентностей, характерних для світових тенденцій поновлення якості освіти;

– по-третє, в останні роки в освітніх установах відбуваються серйозні зміни. Зміст педагогічної освіти часто не встигає за швидкими змінами шкільної дійсності, підсилюючи розрив між актуальними потребами сучасної школи та якістю підготовки вчителів. Це, позначаючись на практичній діяльності сучасних вчителів, робить ще більш значущою педагогічну практику майбутніх педагогів, її ретельну організацію, проєктування для досягнення освітніх ефектів;

– по-четверте, ураховуючи значущість неперервної освіти, що постійно зростає, навчання впродовж усього життя, оновлення кваліфікацій і компетентностей, пред'являються нові вимоги до системи професійної підтримки вчителів, які працюють [323].

Отже, об'єктивна затребуваність суспільства у формуванні та реалізації ефективної державної політики в галузі педагогічної освіти може правомірно розглядатися як закономірність для дальшого розвитку кадрового потенціалу держави. Урахування цього визначає важливість здійснення такої політики в

галузі педагогічної освіти, яка б адекватно враховувала як потреби суспільства в підготовці професійних педагогічних кадрів нової формації, так і реальні соціально-політичні, організаційно-правові, економічні, державноуправлінські передумови та доцільність інтеграції системи вітчизняної педагогічної освіти до міжнародного простору.

Розширюючи думку В. Лугового щодо процесів управління і розвитку освіти [210], ми вважаємо, що метою державної політики в галузі педагогічної освіти є створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати державну політику в галузі освіти як пріоритетну функцію держави, спрямовану на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Таким чином, державна політика в галузі педагогічної освіти має враховувати ті зміни, що відбулися в педагогічній професії. Найближчою її метою є формування оптимальної галузевої моделі управління, у якій будуть чітко розподілені і узгоджені компетенції і повноваження, функції і відповідальність усіх суб'єктів державної політики в галузі педагогічної освіти України. Державна політика як узагальнена програма дій щодо модернізації системи педагогічної освіти є визначальним інструментом впливу держави на цю галузь. Відповідно, створення нової моделі педагогічної освіти є певним поворотним моментом у трансформації і перезавантаженні процесу підготовки педагогів, унаслідок чого може розпочатися рух у кількох можливих, іноді кардинально протилежних напрямках [75].

Одним із показників трансформацій галузі педагогічної освіти сьогодні є функціонування закладів освіти в ринкових умовах. Водночас, О. Хомерікі зазначає, що домінування на глобальному рівні ринкового менталітету та

послаблення ролі держави у формуванні освітньої політики, призводить до уповільнення процесу гуманізації вищої освіти та збереження у ній соціальної нерівності. На сучасному етапі політика в галузі освіти все більше залежить від інтересів міжнаціональних бізнесових структур, а інтереси суспільства і держави перестають бути головним чинником, який впливає на неї, що спричиняє орієнтацію освіти на задоволення, насамперед потреб, сформованих глобальним капіталізмом, приватним бізнесом та бізнес-інвесторами. Функціонування університетів у таких умовах вимагає посилення їх конкурентоспроможності, а отже, університетські дослідження все більше концентруються навколо тематик, у яких зацікавлений приватний бізнес та промисловість, що в результаті забезпечує отримання університетами доходів для своєї діяльності [324].

Утім, слід звернути увагу, що освітні заклади, які здійснюють підготовку педагогів – переважно фахівців бюджетної сфери, меншою мірою зачеплені комерціалізацією. На відміну від освітніх закладів інших напрямів, вони не можуть розраховувати на залучення інвестицій з боку промислових і фінансових структур. У цьому контексті особливого значення набуває проблема відповідальності держави за вдосконалення підготовки вчителів, що вимагає підвищеної уваги до означеного питання і вироблення довгострокової програми її розвитку.

Наразі на міжнаціональному рівні робляться певні кроки в цьому напрямку. У межах програми SOCRATES / ERASMUS Європейською комісією було створено Тематичну мережу в галузі підготовки викладачів в Європі (Thematic Network on Teacher Education in Europe - TNTEE), яка впродовж трьох років здійснювала проєкти щодо дослідження проблем підготовки вчителів в європейських країнах, публікувала звіти про стан педагогічної освіти в країнах ЄС, готувала рекомендації для державних структур. У сфері інтересів TNTEE були такі аспекти: інтеркультурна складова в педагогічній освіті, співпраця між освітніми закладами, що готують педагогів, школами та системою освіти в цілому, методика

підготовки педагогів, питання дидактики, зв'язок педагогічної науки з практикою.

Водночас, існує також Європейська мережа в галузі стратегій педагогічної освіти (European Network on Teacher Education Policies - ENTEP), завданням якої є вдосконалення підготовки вчителів з метою підвищення якості освіти в країнах Європейського Союзу, уключення європейського виміру в програми педагогічної освіти, підвищення престижу вчительської професії і забезпечення взаємного визнання кваліфікацій учителів у країнах-членах ЄС, а також сприяння мобільності педагогічних кадрів в Європі. Упродовж 2002-2004 рр. з ініціативи Організації з економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) було проведено масштабне дослідження, присвячене вчительській професії, з метою визначення основних пріоритетів розвитку педагогічної освіти. У ньому брали участь експерти з тридцяти європейських країн. Одним із напрямків дослідження стала підготовка вчителів для середньої загальноосвітньої школи, а також заходи щодо їхньої переходу до професійної діяльності [325].

Однак, повертаючись до питання про функціонування закладів педагогічної освіти в ринкових умовах, слід наголосити, що одним із аспектів єднання економічних та освітніх засад стало включення освіти в економічну сферу у вигляді платної послуги, що має високий прибутковий потенціал. Сьогодні економіка знань трактується як особливий сектор глобального ринку, де ключовим ресурсом є інтелектуальний капітал, а продуктом – фахівець, кваліфікацію якого підтверджено міжнародним документом. Світова організація торгівлі сприяє розвитку цього ринку через включення освіти до списку послуг, торгівля якими повинна регулюватися Генеральною угодою про торгівлю послугами. Виші й національні системи вищої освіти країн, що входять до Світової організації торгівлі, згідно з Генеральною угодою про торгівлю послугами, повинні бути максимально відкриті для іноземних агентів [326].

Європейські дослідники звертають увагу на такі негативні наслідки дерегулювання освітнього ринку, як:

- зниження державної відповідальності за освітню і наукову галузі внаслідок їх комерціалізації, що постійно зростає;
- ігнорування споживачів освітніх послуг з низькими доходами, що означає закріплення соціальної нерівності в доступі до вищої освіти;
- зниження якості освітніх послуг у державному секторі в результаті конкуренції з приватними провайдерами, які концентруються в найбільш дохідних сегментах ринку (інформаційні технології, бізнес-адміністрування, банківська справа);
- зростаюча глобальна стандартизація пропонованих освітніх програм, зумовлена домінуючою ринковою позицією окремих освітніх концернів;
- нівелювання національних стандартів і норм, що регулюють якість освітніх послуг (уключаючи присвоєння кваліфікації) та їх соціальні параметри;
- нестабільність умов зайнятості в освітніх і наукових установах унаслідок зниження соціальних стандартів, гарантованих трудовим законодавством, і загострення конкуренції;
- скорочення робочих місць в освітній та науковій сфері в результаті процесів збільшення установ, розвитку дистанційних програм тощо [327].

У дослідженні, виконаному для Європейської мережі в галузі стратегій педагогічної освіти (ENTEP), зазначається, що вчителі в цьому процесі посідають одне із центральних місць, оскільки вони не тільки навчають майбутніх громадян своїх власних країн, але і сприяють їхньому становленню як майбутніх громадян Європи. Педагоги працюють у національному контексті, що, відбиваючи потребу в національній ідентичності, одночасно є основою для усвідомлення приналежності до міжнаціонального Європейського співтовариства. Поняття «європейського

виміру», таким чином, є тотожним збереженню балансу між національними та міжнаціональними цінностями при здійсненні освітніх стратегій [328].

Одночасно традиційне розуміння педагогічної освіти як оволодіння професійними знаннями і вміннями трансформується в осмислення цього феномена як процесу саморозвитку особистості майбутнього педагога, творчого самовизначення в професії, духовного вдосконалення і культурної ідентифікації. Примат самоцінності особистості зумовлює актуальність гуманізації процесу педагогічної освіти, у якому міжособистісні відносини персоніфікуються і видозмінюються в напрямку діалогічності, рівноправності, взаємодії, співпраці між викладачами і студентами як суб'єктами освітньої діяльності.

Отже, у сучасних соціально-економічних умовах можна виокремити низку чинників, що безпосередньо впливають на розвиток галузі педагогічної освіти. До них належать: прискорення науково-технічного прогресу; становлення економіки знань; формування відкритого інформаційного суспільства; подолання технологічного розриву з економічно розвиненими країнами; інтеграція українського суспільства до системи світового господарства тощо. Саме тому важливою умовою розвитку галузі педагогічної освіти є вдосконалення всіх механізмів державного управління розвитком педагогічної освіти.

Провідними напрямками вдосконалення нормативно-правового забезпечення є внесення пропозицій, змін і доповнень до законодавчої бази; розроблення нормативної бази для надання консалтингових послуг суб'єктам системи педагогічної освіти.

Удосконалення науково-методичного забезпечення педагогічної освіти зумовлено потребою реалізації й досягнення вимог освітніх стандартів, забезпечення наступності та неперервності рівнів і ступенів педагогічної освіти, узгодження вимог до підготовки випускників у межах формування єдиного європейського та світового освітнього простору.

Стратегія розвитку інформаційного забезпечення неперервної педагогічної освіти передбачає потребу переходу від інноваційних освітніх технологій першого покоління і інноваційних освітніх технологій другого покоління (дистанційне навчання на базі кейстехнологій) до інноваційних освітніх технологій третього покоління на основі телекомунікаційних (мережевих, Інтернет) систем. Доцільно ефективніше використовувати потенціал дистанційного навчання, створювати віртуальні консультаційні центри педагогічної освіти.

Удосконалення кадрового забезпечення педагогічної освіти пов'язується: з оптимізацією системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців з урахуванням сучасних вимог суспільства й системи освіти. На всіх рівнях і щаблях неперервної педагогічної освіти повинна створювати середовище випереджального особистісно-професійного розвитку, що скорочує терміни професійної адаптації та забезпечує готовність до роботи в інноваційному режимі; зі своєчасним і якісним відтворенням науковців вищої кваліфікації (кандидатів, докторів наук) для університетів. Для цього потрібні: система відбору та підтримки обдарованої молоді в галузі науково-педагогічної діяльності; наступність змісту, форм і методів підготовки науково-педагогічних працівників у межах магістратури, аспірантури, докторантури; ефективні програми академічної підготовки магістрів і аспірантів. Усі заходи щодо вдосконалення кадрового забезпечення педагогічної освіти мають бути розроблені на основі науково обґрунтованого прогнозу потреби в педагогічних кадрах різного освітнього рівня [75].

Основним напрямком удосконалення матеріально-технічного забезпечення системи неперервної педагогічної освіти є розвиток матеріально-технічної та навчально-лабораторної бази закладів педагогічної освіти, їх соціально-культурної інфраструктури. Удосконалення фінансового забезпечення передбачає: розроблення механізмів залучення бізнес-спільноти до фінансування проєктів розвитку педагогічної освіти; розвиток

багатоканальних механізмів залучення позабюджетних коштів, які відкриваються в умовах ринкових відносин, що передбачає організацію додаткових платних освітніх, консультаційних, спортивних, розважальних та інших послуг; залучення інвестиційних коштів банків, міжнародних організацій, грантів для підготовки педагогічних кадрів.

Висока соціокультурна місія педагога як гаранта сталого розвитку суспільства не відповідає низькому статусу педагогічної професії. Таке протиріччя має бути вирішено за рахунок: організації системної роботи з формування позитивного образу сучасного педагога, підвищення його іміджу в засобах масової інформації, широке рекламування досягнень; розроблення системи заходів щодо розвитку професійної мотивації педагогічних працівників, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності; підвищення соціальних гарантій педагогічних працівників і підтримки суспільно значущих ініціатив бізнесу, спрямованих на соціальну допомогу педагогам; удосконалення входу в професію (ефективна профорієнтаційна робота, розширення профільних педагогічних класів (педагогічних гімназій, педагогічних ліцеїв); підвищення якості освітнього процесу підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців у галузі освіти; ужиття ефективних заходів щодо закріплення в професії (запровадження регіональних надбавок, удосконалення системи медичного обслуговування, придбання житла та ін., у тому числі встановлення одноразових виплат молодим педагогам за рахунок місцевих бюджетів під час укладання перших контрактів).

Отже, державне регулювання галузі педагогічної освіти вимагає вироблення особливого підходу до планованих змін. Це пов’язано, насамперед, з тим, що педагогічна освіта традиційно є не лише одним із елементів освітньої системи, але й ще поєднує в собі дві взаємопов’язані іпостасі: інституту збереження ідентичності і відтворення національної освіти, а також сфери генерування і реалізації інноваційних ідей, від розумності і своєчасності яких залежить майбутнє країни. У зв’язку з цим

особливого значення набуває дослідження ефективності сучасної державної політики в галузі педагогічної освіти, що дозволить з'ясувати сильні та слабкі сторони державного управління в галузі педагогічної освіти та запропонувати напрями вдосконалення державної політики в галузі педагогічної освіти.

3.2. Оцінювання ефективності сучасної державної політики в галузі педагогічної освіти

Попередній аналіз доводить, що державна політика в галузі педагогічної освіти є певним елементом механізму трансформації, зростання і реалізації інтелектуального та професійного потенціалу держави і тому потребує всебічної оцінки її ефективності.

Загалом сутність оцінювання політики полягає в систематичній оцінці якості й ефективності результатів політики для вивчення її впливу на суспільство і вироблення рішень. Очевидна складність визначення поняття «оцінювання» зумовлена його зв'язком з теоретичною наукою і практикою: воно може розглядатися і як метод вивчення реальності, що використовується в різних науках, і як спосіб підвищення ефективності державного управління шляхом надання своєчасної та якісної інформації [329].

В англомовній літературі в контексті оцінювання державної політики широко використовуються два терміни, що не є тотожними: «оцінювання результативності» (output evaluation) і «оцінювання ефективності» (outcome evaluation). Розведення даних понять є досить важливим, оскільки представляє два типи оцінювання, кожен із яких використовує власну методологію та інструментарій.

Оцінювання результативності має на увазі оцінку конкретних результатів проєкту. Така оцінка можлива тільки для проєктів, до яких було розроблено конкретні кількісні показники. Відносно державного управління оцінку результатів застосовують для констатації фактів роботи державних

органів, а саме виявлення відношення кількісних показників наданих ними послуг до планових показників. Така оцінка застосовується здебільшого в державних програмах, де наявність показників та індикаторів є невід'ємною складовою реалізації документа. Оцінка результативності активно використовується в розвинених країнах, наприклад у Німеччині, де розроблено систему соціальних індикаторів, до якої входить понад 400 показників. Відстежуючи кореляцію цих показників і тренди зміни їх значень, німецький уряд має уявлення про основні тенденції розвитку соціальної системи в країні та її вразливі місця [330].

Паралельно з поняттям результативності в науковій літературі існує і поняття ефективності державної політики. Тут ідеться не просто про досягнення задокументованих показників, а й про той ефект, який політичне рішення викликало в різних сферах життя держави. Відбувається оцінювання загальних результатів проєкту порівняно з очікуваними, проводиться аналіз результатів, яких не вдалося досягти, виробляються рекомендації для дальшого планування діяльності державної влади. Особливо складно оцінити політичну ефективність державної політики, під якою розуміються збереження стабільності і стійкості політичного режиму, зміцнення позицій чинної влади, підвищення довіри до власної діяльності. Особливо яскраво політична ефективність дій державної влади відслідковується в країнах з високою культурою політичної участі громадян.

Крім того, слід звернути увагу, що оцінювання ефективності державної політики несе в собі низку методологічних і практичних проблем, серед яких проблеми ідентифікації політичних цілей, належного визначення критеріїв ефективності, розмежування політичних ефектів від інших ефектів реалізації проєкту, поліваріантність політичного контексту [331]. Перші три проблеми можуть бути вирішені шляхом ретельного розроблення проєкту дослідження, ухвалення відповідних рішень про структуру і стратегії оцінювання, що стануть межами для збору та аналізу даних [332]. У той же час четверта проблема – політичний контекст – не піддається контролю. І хоча метою

оцінювання є подання найбільш об'єктивної інформації про проведення політики, ця діяльність відбувається в межах певного політичного контексту, і багато осіб, які ухвалюють рішення, можуть наголошувати на цьому моменті, щоб виставити себе в кращому світлі. Крім того, ще однією проблемою постає те, що замовники оцінювання хочуть отримати негайну інформацію про політичні ефекти, у той час як багато ефектів від реалізації державної політики є відкладеними.

Учені стверджують, що залежно від суб'єкта державна політика може піддаватися адміністративному, судовому, політичному і науковому оцінюванню. Зрозуміло, що кожен із зазначених типів оцінювання використовує власний інструментарій.

Судове оцінювання стосується принципових правових питань, у межах яких розробляється і впроваджується державна політика. Судове оцінювання може бути ініційовано як судами, так і за запитом фізичних осіб або організацій, що подають скаргу на проведення певних політичних заходів. У крайньому разі суд може визнати державну політику неконституційною і зобов'язати законодавчий або виконавчий орган переглянути її. Водночас, у деяких юрисдикціях суди мають право оцінити не тільки масштаб політичної влади, але також розумність застосування цієї влади в конкретній ситуації (таким прикладом є США, де суди оцінюють, чи відповідає програма, ухвалена урядом, актуальності порядку денного) [333].

Сутність адміністративного оцінювання зводиться до оцінювання ступеня досягнення завдань державної політики при мінімальних витратах і мінімальному навантаженні на споживачів [334]. При адміністративному оцінюванні розглядається не скільки ефективність роботи державного органу, скільки її результативність. Адміністративним оцінюванням займаються спеціальні агентства, фінансові, юридичні та політичні оглядачі, приватні консультанти. Головним завданням адміністративного оцінювання є збільшення емпіричної бази політичних рішень з метою зробити процес державного регулювання більш прозорим і підзвітним [335]. До цього типу

оцінювання належить широко використовувана в зарубіжній і вітчизняній практиці оцінка регулювального впливу.

Третім типом оцінювання є політичне оцінювання, що побудоване на менш систематичному і ретельному зборі та інтерпретації інформації про державну політику. Політичне оцінювання не є оцінюванням в класичному розумінні, а скоріше забезпечує розуміння політики в позитивному або негативному сенсі [336]. Безліч інших акторів, що оперують у політичному просторі, таких як політичні партії, науково-дослідні інститути або групи інтересів, можуть використовувати політичне оцінювання для власних цілей, у цьому разі виникає ризик використання оцінювання як політичного інструменту, а не з метою вимірювання справжніх політичних ефектів.

І, зрештою, оцінювання державної політики може відбуватися за допомогою наукових методів і проводитися представниками наукових кіл або експертами в певній галузі. Метою такого оцінювання є пошук об'єктивних відповідей на запитання, чи є державна політика ефективною чи ні.

Обговорюючи проблему оцінки ефективності в межах нашого дослідження, мимоволі доводиться мати на увазі кілька контекстів розгляду: ефективність як наукова категорія та її місце в понятійному ряду окремих наук (філософії, економіки, теорії державного управління та ін.); практичний сенс оцінки ефективності та її місце в ряду прикладних завдань державного управління освітою, а також інструментальний аспект реалізації діяльності щодо оцінки ефективності, який розкриває, якою мірою вдається зберегти і відбити науковий і практичний смисли оцінки ефективності через використання тих чи інших критеріїв, показників та індикаторів .

Тривалий час у дослідженнях з державного управління освітою робився акцент на технологічній концепції целеутворення, у якій мета діяльності визначалася як образ бажаного результату – конкретного і операціонально завданого. Між тим, це уявлення доповнюється ціннісним підходом до целеутворення, у межах якого образ бажаного результату може і

повинен формуватися тільки на основі ціннісно-смислової визначеності діяльності. Тут мета як ціннісний орієнтир дає можливість визначити, навіщо потрібен результат, що планується і досягається, якій потребі він відповідає, і, відповідно, до якого ефекту призводить в кінцевому результаті.

У межах модернізації галузі педагогічної освіти, що проходить в ув'язці з адміністративною та бюджетною реформами, надзвичайно виражений зовнішній посил на розуміння ефективності, насамперед в економічному сенсі. Ідеться, насамперед, про те, щоб підвищити віддачу від використовуваних у галузі педагогічної освіти всіх видів ресурсів, насамперед трудових (педагогів і керівників освітніх установ) і бюджетного фінансування, виявити зони низької ефективності і віднайти потрібні управлінські рішення. Однак у тій же концепції модернізації і цільових програмах розвитку педагогічної освіти завжди є наявним контекст педагогічної та соціальної ефективності освітньої галузі, значущість якої ніхто не скасовував.

Водночас, зберігається дискусійність і з приводу співвідношення між категоріями якість та ефективність. Причому її ознаки простежуються в публікаціях, що належать до різних наукових дисциплін, проте в педагогіці вони виражені більше. Тут змішування понять «якість» і «ефективність» зустрічається часто в теоретичних дослідженнях, у нормативних актах, у професійній лексиці педагогів і керівників освіти. Зокрема, подано думку, що «сенс ефективності полягає в тлумаченні її як окремого випадку якості. Якість є більш широким терміном ... Ефективність носить другорядний, більш вузький зміст і віддзеркалює інтенсивну, кількісну сторону властивостей, що складають якість того чи іншого об'єкта або процесу...» [337].

Тим часом, якщо звернутися до практичних аспектів оцінки ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти, що формує своє смислове поле, то не можна не побачити, що цей сенс досить добре розкривається в програмних документах, що віддзеркалюють державну

політику в означеній галузі. Фактично ці документи багато в чому зняли прикладну гостроту теоретичної невизначеності щодо результатів та ефектів в галузі педагогічної освіти.

Слід звернути увагу, що термінологічна неточність закріплює розмивання сутності найважливіших понять якості та ефективності в практичній діяльності, а тому в нашому дослідженні під ефективністю державної політики в галузі педагогічної освіти ми будемо розуміти ступінь досягнення поставлених цілей розвитку галузі педагогічної освіти.

Зрозуміло, що оцінка ефективності реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти є найважливішим етапом процесу ухвалення та реалізації державноуправлінських рішень. Вона пов'язана з періодичною оцінкою фактичної ефективності державного управління в галузі педагогічної освіти, спрямованої на те, щоб виявити термін закінчення ефективної дії реалізованих рішень і визначити потребу коригування обраного курсу реформ шляхом нагромадження та розроблення алгоритмів реалізації стандартних державноуправлінських рішень в галузі педагогічної освіти.

Маркерами ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти постають такі показники, як: стан інформатизації педагогічної освіти; якість педагогічної освіти; ступінь розвиненості дистанційної освіти; інновації в підготовці педагогів [338].

Інформатизація педагогічної освіти – це створення і використання інформаційних технологій для підвищення ефективності видів діяльності, що здійснюються в галузі педагогічної освіти. Основне завдання інформатизації – впливати на виконувані види діяльності так, щоб досягати поставлених цілей із меншими затратами ресурсів (часових, матеріальних, фінансових тощо). Великі можливості для професійного розвитку та саморозвитку надають електронні ресурси: спілкування на професійних онлайн-платформах, участь у професійних спільнотах у соцмережах («Уміти вчити: спільнота сучасних освітян», «Помічник для вихователя», Всеукраїнський

портал AneLok «Скарбничка вихователя», «Сучасний вихователь» у Фейсбук, «Джміль-живопис, музика, література дітям», «Медіаресурси і діти»), відео-матеріали на каналі YouTube («Освіта дитини XXI століття MagneticOne Org», «Лабораторія фахової компетентності педагога дошкільної освіти», «З любов'ю до дітей»), соціальний сервіс PINTEREST («всесвітній каталог ідей»), веб-форуми та блоги, електронні бібліотеки (psylib.org.ua, pedlib. ru, educom.su), інтернет-платформи для обміну професійною інформацією (Inter-Kultur Haus Интернациональный Дом Творчества (https: // forum.in-ku.com/), Острів знань (www.ostriv. in.ua/), Освітній портал (http://osvita.ua/school/ lessons_summary/doshkillya/), Скарбничка вихователя (http://skarb-bilyk.at.ua/). Серед компаній, що надають послуги у сфери освіти, відзначимо «Міжнародний центр фінансово-економічного розвитку» (МЦФЕР), видавнича група «Основа». МЦФЕР, що входить до світової групи компаній «Wolters Kluwer» в Україні, започатковане електронне видання «Педрада: портал освітян України» (http://www.pedrada. com.ua/), що надає професійну підтримку педагогам, а також популяризує різні навчальні проєкти. Крім того, є й можливість проходження дистанційних курсів. Так, можна використовувати безоплатні варіанти дистанційної освіти, як-от: громадський проект «Prometheus», навчальні проекти від Microsoft, зокрема «Учителі в онлайні» «Партнерство в навчанні», вебінари на освітніх сайтах («Педрада», «Основа»), тематичні канали в YouTube. Також видавнича група «Основа» пропонує дистанційне навчання у «Дистанційній академії» (http://www.d-academy.com.ua/), пройти яке можна онлайн. Теми майстер-класів мають практичне спрямування: «Створення інтерактивного контенту та інтерактивних вправ», «Сторителлінг – мистецтво цікавої розповіді, або Як уникнути одноманітності на уроці», «Сервіси сторителлінгу» та інші [339].

Якість педагогічної освіти на всіх її етапах і рівнях, оцінювання її результативності та управління якістю – одне із основних завдань сьогодення, що має не лише педагогічний чи суто науковий контекст, але й

соціальний, політичний та управлінський. Зокрема, як політична категорія якість педагогічної освіти акумулює засади державної політики в галузі педагогічної освіти на певному етапі її розвитку й головні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій. Як соціальна категорія вона відбиває суспільні ідеали освіченості та окреслює загальну мету педагогічної освіти, законодавчо визначені й нормативно закріплені в державних стандартах освіти. Як категорія управління вона визначає стратегії впливу на певні показники функціонування системи педагогічної освіти й вибирає можливі напрями її змін та розвитку.

Як педагогічна категорія вона є квінтесенцією:

– сутності поняття;
– процедур діагностування;
– аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу.

Ми погоджуємося з О. Ляшенко, що в цьому сенсі якість педагогічної освіти має відповідати: особистісний і суспільній меті освіти, політичній стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій, закономірностям менеджменту освіти на всіх рівнях управління – державному, регіональному, муніципальному, інституційному (локальному), особистісному тощо [340].

Щодо дистанційної освіти, то можна стверджувати, що популярність і затребуваність дистанційного навчання на основі інтернет-технологій (e-learning), особливо в системі вищої й додаткової професійної освіти, зростають із кожним роком. Це пов'язано з економією ресурсів і часу, можливістю отримувати освіту без відриву від виробництва, розширенням сфери додаткової, у тому числі післядипломної освіти, коли мотивацію формують не стільки дипломи й сертифікати, скільки конкретні знання й компетенції.

Фінансування проєктів онлайн-навчання різними країнами сягає сотень мільйонів доларів. Кожна країна має власну практику вирішення проблем фінансування дистанційної освіти. В Індонезії існує три джерела

фінансування дистанційного навчання: внески студентів за навчання, державні гранти, допомога від іноземних агентств. Плата за навчання становить 33% фінансування, а 66% складають внески уряду та іноземних агентств. В Іспанії внесок міністерства освіти становить 46% фінансування, студенти сплачують 47%, решту складають кошти від продажу навчальних матеріалів. Окрім цього, регіональні уряди та банки дають навчальним центрам обігові кошти. У Великій Британії частка плати студентів за навчання дорівнює 15% загального фонду, а внесок уряду становить 85%. У програмах навчання без присудження наукового ступеня плата за навчання становить дві третини, а третина фінансується за рахунок спеціальних грантів. Плата за вивчення точних наук на 25% більша ніж за соціальні чи мистецькі курси. У Канаді урядові внески становлять від 75 до 80% фінансування, а студентські кошти складають лише 10%, решта – 10-15% забезпечується через підприємницьку і ділову активність університетів [341].

Поширення дистанційної педагогічної освіти є важливим механізмом інформатизації й інтелектуалізації суспільства, виховання різнобічно розвинутої особистості, подолання нерівності в системі освіти. Дистанційна освіта долає територіальний чинник нерівності в доступі до якісної вищої освіти, залежність від місця проживання тощо. Значний інформаційний ресурс, реалізований у дистанційній педагогічній освіті новітніми технологіями, забезпечує інноваційний розвиток освіти й суспільства в цілому [342].

Педагогічна система інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи майбутніх учителів розглядається як множинність взаємопов’язаних компонентів (цільового, змістовного, технологічного, суб’єкт-об’єктного, мотиваційно-стимуляційного), об’єднаних спільною метою функціонування та єдністю керівництва, що потрібне для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на університетську підготовку майбутніх учителів, базовану на реалізації навчального процесу через дослідницьку діяльність [343].

Для процесу підготовки майбутніх педагогів велике значення має вивчення особливостей інноваційного руху, інноваційних ідей та досвіду сучасних педагогів-практиків. Інноваційна ситуація вимагає від педагогів знань тенденцій інноваційних змін у системі сучасної освіти, відмінностей традиційної, розвивальної та особистісно орієнтованої систем освіти; розуміння суті педагогічних технологій, знання інтерактивних форм та методів навчання, критеріїв технологічності; оволодіння технологіями проєктування, діагностування, створення оптимальної авторської методичної системи; розвинутих педагогічних умінь: аналізувати й оцінювати власну педагогічну діяльність, розвивати здатність до наукового пошуку, творчості; запроваджувати інноваційні форми, методи, технології. Значну роль у формуванні інноваційних процесів відіграють тенденції розвитку педагогічної науки й практики: поєднання інноваційних змін з освітніми реформами, активізація інноваційного руху педагогічної спільноти [344].

Узагальнено процес дослідження ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти можна подати в такому вигляді (рис. 3.7.)

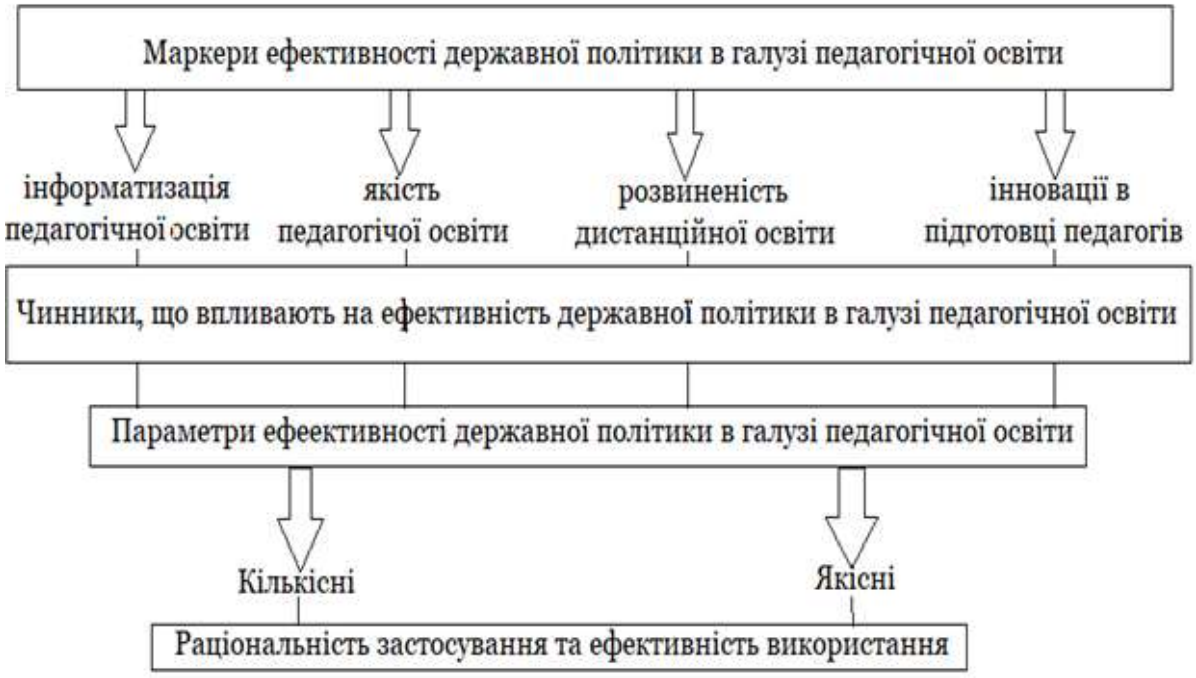


Рис. 3.7. Процес дослідження ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти

Джерело : власна розробка

При цьому слід звернути увагу, що ефективність державної політики в галузі педагогічної освіти потрібно оцінювати на всіх етапах процесу ухвалення та реалізації державноуправлінських рішень. Як основні етапи визначаємо:

1. Удосконалення нормативно-правової бази розвитку галузі педагогічної освіти з метою можливості артикуляції своїх інтересів педагогічною спільнотою. Критеріями ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти на цьому етапі є: наявність відповідної нормативно-правової бази для рівного доступу до педагогічної освіти; розвинена система експертизи з метою раннього виявлення деформацій системи педагогічної освіти; розвинена система неурядових організацій, що відстоюють інтереси педагогічної спільноти, система супроводу конструктивних проєктів, спрямованих на досягнення цілей державної політики в галузі педагогічної освіти.

2. Державноуправлінське прогнозування з метою короткострокового і стратегічного планування розвитку галузі педагогічної освіти. Критеріями ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти на цьому етапі є: розвинена система моніторингу функціонування галузі педагогічної освіти з метою багатофакторного збору інформації про галузь; наявність «мозкових центрів» та експертних інформаційних моделей для визначення цілей і завдань державної політики в галузі педагогічної освіти, аналізу результатів освітнього моніторингу; система короткострокового і довгострокового прогнозування в сфері раннього попередження деформацій в розвитку галузі педагогічної освіти; наявність комплексного прогнозу розвитку освітньої політики держави з урахуванням чинників розвитку галузі педагогічної освіти.

3. Участь педагогічної спільноти і громадських організацій, експертного співтовариства в процесі розроблення й ухвалення державноуправлінських рішень щодо розвитку галузі педагогічної освіти. Критеріями ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти на

цьому етапі є: рівний доступ педагогічної спільноти і громадських організацій до процесу розроблення й обговорення цілей, завдань, альтернатив розвитку галузі педагогічної освіти; наявність механізму залучення експертного співтовариства при ухваленні державноуправлінських рішень у галузі педагогічної освіти; доступ наукового співтовариства до актуальної інформації моніторингу державної політики в галузі педагогічної освіти з метою її теоретичного аналізу та систематизації.

4. Удосконалення стратегії державного управління в галузі педагогічної освіти на загальнодержавному рівні. Критеріями ефективності державної політики галузі педагогічної освіти на цьому етапі є: механізм вирішення протиріч між суб'єктами державної політики в галузі педагогічної освіти з приводу її цілей і завдань; відсутність протиріч в законодавстві в галузі педагогічної освіти; наукова обґрунтованість, своєчасність, несуперечність, адаптивність ухвалених державноуправлінських рішень у галузі педагогічної освіти.

5. Комплекс робіт щодо ефективного впровадження державноуправлінських рішень в галузі педагогічної освіти. Критеріями ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти на цьому етапі є: наявність плану реалізації державноуправлінськи рішень у галузі педагогічної освіти на державному, регіональному та місцевому рівнях; наявність інституційних, матеріальних, розпорядчих та управлінських ресурсів для реалізації державноуправлінських рішень у галузі педагогічної освіти; успішне подолання проблем у сфері реалізації рішень державної політики в галузі педагогічної освіти, що постійно виникають.

6. Контроль за реалізацією державноуправлінських рішень у галузі педагогічної освіти. Критеріями ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти на цьому етапі є: змістовний і організаційний контроль з метою забезпечення єдності рішення і виконання в галузі педагогічної освіти; контроль за ефективністю витрачання фінансових коштів при реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

7. Оцінка результатів реалізації державноуправлінських рішень у галузі педагогічної освіти. Критеріями ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти на цьому етапі є: відповідність результату поставленим цілям і завданням державної політики в галузі педагогічної освіти: економічна, політична та соціальна стабільність; можливість рівного доступу до освіти; наявність відповідальності виконавців за реалізацію державноуправлінських рішень у галузі педагогічної освіти.

Бачення взаємодії структурних елементів системи оцінювання ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти подано на рис.3.8.

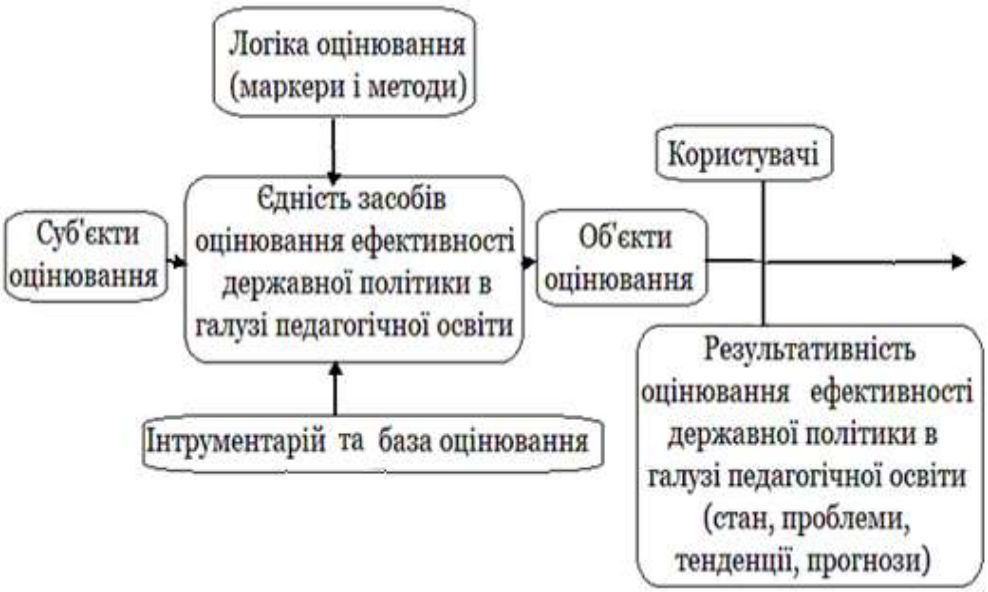


Рис. 3.8. Взаємодія структурних елементів системи оцінювання ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти

Джерело : власна розробка

З аналізу схеми випливає, що сукупність засобів оцінювання формується на основі норм ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти з визначенням логіки процесу оцінювання, що включає в себе критерії оцінки та методи її реалізації. Ми це називаємо «вертикаллю» структури. Її «горизонталь» утворює суб’єкт-об’єктні відносини, що додають системі динамічний характер. Результативність забезпечуються ефективною взаємодією горизонтальних і вертикальних елементів структури системи.

Таким чином, ефективність державної політики оцінюється як результативно (оцінка, результат, стан), так і процесуально (тенденції, проблеми, прогнози).

У цілому аналіз різних аспектів системи забезпечення й оцінки ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти дозволяє нам констатувати, що ефективність забезпечена такими умовами:

– позначення мети, вираженої в місії і стратегії;
– створення динамічної організаційної структури, що включає визначення її компонентів та їх положення щодо один одного, установлення взаємозв'язку компонентів і забезпечення реалізації тактики й стратегії взаємодії;
– дотримання принципів об'єктивності, прозорості, доступу, демократичності, автономності при реалізації програмної мети розвитку галузі педагогічної освіти.

Водночас, проведений аналіз свідчить, що нестача фінансових ресурсів також позначається однією із головних перешкод модернізації педагогічної освіти, а також ефективності державного управління розвитком галузі педагогічної освіти. Часто фінансове забезпечення не дозволяє втілювати та підтримувати проєкти, пов'язані, наприклад, з академічною та студентською мобільністю [345].

Актуальним наразі також є питання матеріально-технічної забезпеченості процесу навчання і досліджень у галузі педагогічної освіти. Нестача сучасного обладнання, обмежена кількість комп'ютерних мереж, дефіцит міжнародної наукової періодики, безумовно, є чинниками, що стримують залучення професорсько-викладацького корпусу і студентів педагогічних спеціальностей до найбільш актуальних міжнародних програм та проєктів.

Однак, слід зазначити, що Європейський Союз, різні закордонні фонди та програми виділяють колосальні кошти на підтримку інтеграційного процесу у сфері вищої освіти, у тому числі педагогічної. Практично в

кожному потужному закладі вищої освіти діють представники програм ERASMUS, SOCRATES, LEONARDO та багатьох інших, що фінансуються на відновлювальній основі.

Заклади вищої освіти мають можливість у межах конкурсного відбору брати участь у довгостроковому проєкті TEMPUS, що націлений в основному на надання організаційно-технічної допомоги вишам країн СНД і Південно-Східної Європи. Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти України до 2021 року [346], участь у освітній програмі Європейського Союзу – TEMPUS, визначено одним із пріоритетних завдань розвитку міжнародної співпраці. Однак у вітчизняних вишах досі остаточно не сформовано культуру відкритої політики в галузі освіти, що проявляється в непідготовленості ЗВО до діяльності в ідеології європейського простору вищої освіти. Це стосується застосування спільних освітніх програм, програм академічної мобільності, що часто носять односторонній характер і не є масовими тощо.

Виходячи із вищесказаного, можна стверджувати, що основними перешкодами на шляху до глобальної модернізації та ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти на сьогодні є такі бар’єри:

- змістовний, під яким розуміється неможливість адекватного зіставлення змісту і рівня програм;
- нормативний (законодавчий), що не дозволяє здійснювати легітимну реалізацію потрібних заходів;
- ресурсний, що має на увазі недолік фінансових коштів і компетентних кадрів для повноцінної роботи в межах модернізації;
- організаційний, що заважає послідовної діяльності щодо дисемінації позитивного досвіду і моніторингу, а також підтримки контактів між вишами і державними структурами;
- інформаційний, що знижує обізнаність потенційних учасників інтеграції про можливості та перспективи підключення до процесу сучасної модернізації;

– мовної, що позбавляє заклади освіти, викладачів, студентів шансів на участь у загальноєвропейських або двосторонніх програмах, або зменшує їх ефективність.

Залучаючи професійну педагогічну спільноту до вирішення нових освітніх і виховних завдань і покладаючи на неї відповідальність за результати освітньої діяльності, суспільство повинне враховувати, що педагоги змушені діяти в реальності, де все ще високий рівень невизначеності цілей і соціальних очікувань.

У зв'язку з цим ефективність державної політики в галузі педагогічної освіти сьогодні багато в чому визначається рефлексивним, професійно-діяльнісним, соціокультурним, цивільним потенціалом учителів, що має формуватися сучасними системами педагогічної освіти через її ефективність.

Нині держава переглядає підходи до оцінки ефективності вищої освіти в цілому і педагогічної освіти зокрема. Орієнтація на прибутковість і конкурентоспроможність визначають характер освітньої діяльності, структуру, зміст освіти, а також її управлінські стратегії.

Утім слід зауважити, що педагогічна практика, педагогічна наука як і система педагогічної освіти в цілому, за своєю суттю є особистісно орієнтованими явищами, що традиційно та інноваційно розглядаються з гуманістичних позицій, тобто з позицій наближення до особистості. Ми впевнені, що такого роду наближення навряд чи виявляється можливим комерціалізувати. Чи видається можливим спочатку розрахувати ринкову вартість, а потім взяти на себе відповідальність за те, що той чи інший кон'юнктурно-прагматичний резон змінює реальний стан системи педагогічної освіти, державну політику в цій галузі, ефективність державного управління. Чи не обернеться це надалі руйнівним впливом на галузь педагогічної освіти. Цьому, як відомо, є приклад у «суміжній» медичній галузі. Немає потреби коментувати, до чого призвели інновації там, де потрібно не тільки суворий розрахунок, жорстка прагматика і прогностика, орієнтована на негайну економічну вигоду, а, насамперед, прагнення до

збереження традиційної духовності, моральна сторона організації та функціонування, справедливості для суспільства, гуманізації умов існування особистості в системі, її емансипація в ній. Може, саме тому інновації в діяльності педагогічних закладів вищої освіти не знаходить підтримки і лобіювання бізнесом.

Слід зазначити, що відповідно до класифікації Е. Роджерса суб'єкти інновації поділяються на п'ять груп, серед яких лише 2,5% колективу є істинними новаторами, 16% становить група тих, хто вагається, приймають нововведення з великими труднощами і є гальмом в поширенні інновацій. Решта ж розподіляються як передовики і помірні в пропорції три до одного [347]. Найбільше занепокоєння з цього погляду викликає той факт, що формально аморфне відношення до інноваційних процесів, до організації нових форм діяльності в сучасному освітньому контексті, спостерігається серед окремих керівників підрозділів.

Доведеться визнати те, що якщо заклад вищої освіти, що готує педагогів у сучасних умовах є аутсайдером в межах національних проєктів, противники інновацій у галузі педагогічної освіти використають це як аргумент на користь передачі підготовки педагогів класичним університетам. Проте профільний педагогічний заклад вищої освіти має значний потенціал у межах тих напрямів, що позначені практично в усіх виступах, наукових і популярних статтях, присвячених модернізації в освіті і які називають пріоритетними:

– діяльність, що пов'язує науку, освіту і виробництво;
– нові технології освіти (не тільки інформаційні);
– внутрішня і міжнародна мобільність;
– студентське самоврядування і нові форми виховної роботи з молоддю.

Однак, аутсайдерство педагогічних закладів вищої освіти також є результатом їх внутрішнього опору модернізації галузі педагогічної освіти. Останні дослідження показують, що як докази проти нововведень наводяться судження, побудовані як набір варіацій на тему «Так, але ...» (Це у нас не

вийде; Це не вирішить головних проблем; Це у нас вже є ...). Також мають місце і більш категоричні заяви, на кшталт «На наш вік вистачить…», «Ініціатива карається..» тощо.

Водночас, говорячи про вищу педагогічну освіту як систему, здатну до самоорганізації та саморегуляції, учені звертають увагу на кілька системних парадоксів у її розвитку: поєднання в системі вищої педагогічної освіти одночасно властивостей стабільності та мінливості; обмеженість існування системи вищої педагогічної освіти з її нинішніми характеристиками в часі і неможливість зазначення чітких часових меж її існування; автономність системи вищої педагогічної освіти та її включеність до інших систем вищого порядку; поглинання сьогоденням усього минулого та майбутнього і повне поглинання сьогодення минулим і майбутнім; дискретна багаторівнева організація внутрішнього часу системи вищої педагогічної освіти, що призводить до «парадоксу купи». Парадокси утворюються і виявляються на кожному ієрархічному рівні системи вищої педагогічної освіти: одні із них можуть породжувати інші. Крім того, розвиток феномена на одному рівні найчастіше призводить до його відтворення на інших рівнях, утворюючи, таким чином, «петлі» парадоксів, це свідчить про їх рухливість, що походить від нижніх рівнів до верхніх, і назад [348].

Сьогоденні вектори ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти певним чином позначають і приховані напрямки розвитку системи педагогічної освіти в цілому в умовах глобального ринку, тісний зв’язок науки і освіти з реальним життям. Цілком очевидно, що для набуття істотної вартості і попиту на ринку освітніх послуг відбувається переорієнтація змісту педагогічної освіти.

Такий прояв міждисциплінарності в новій якості – це доданки освітніх продуктів, у яких у будь-якому поєднанні має міститися бізнес-компонент і менеджмент. Створення цих продуктів тягне за собою перебудову традиційних факультетів і кафедр у міжфакультетські корпорації для реалізації міждисциплінарних програм. Поряд з цим, накопичувальна

система кредитів потребує індивідуалізації освітніх маршрутів, нових форм безконфліктних, м'яких технологій навчання та управління освітнім процесом. Ці форми вимагають більш уважного аналізу матеріально-технічного оснащення, аудиторного фонду, тобто належного стану всієї інфраструктури навчального закладу, що відіграє не менш важливу роль для покупця освітніх послуг ніж якість освіти. Наявність або відсутність «пересувного», мобільного складу викладачів, здатного якісно і в строк не тільки виробляти, а й продавати знання через систему комерційного набору, вигідних грантів і контрактів, рекламних публікацій, вдалих брендів, ефектних каталогів дає поживу для роздумів про програму підготовки та перепідготовки кадрів. Тенденції консюмеризму в освіті, що простежуються, як ми бачимо, повсюдно, потрібно згладжувати, облагороджувати широкомасштабним наповненням наукової та навчальної діяльності соціально значущою та виховною роботою. Неприпустимість звуження меж соціальної відповідальності педагогічної освіти диктує потребу створення умов для реалізації інноваційних програм у співпраці з дитячими будинками, інтернатами, пенітенціарними закладами для підлітків, будинками для людей похилого віку тощо. Цей напрямок дозволить «піднести» модернізаційну діяльність над комерційною вигодою, пов'язати її з ідеями гуманізму, благодійності, соціальної справедливості, історично зумовленими традиційною духовністю громадянського суспільства.

Останні роки чітко висвітили нові виклики, що постали перед країною: побудова нової інноваційної економіки, заснованої на знаннях, створення інформаційних систем тощо. Усе це призвело до формування нової державної політики в галузі освіти. Відповідно до неї повинна бути проведена модернізація системи педагогічної освіти і, насамперед, її нормативно-правової бази [41]. З'явилася потреба подолання низки системних проблем, що перешкоджають ефективності позитивних змін у галузі педагогічної освіти. Насамперед, до них слід віднести:

- відсутність повноцінної концепції неперервної педагогічної освіти, нормативно-правової бази та економічних механізмів її реалізації, обґрунтованого довгострокового прогнозу потреби в підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів;
- слабкість матеріально-технічної бази багатьох педагогічних університетів, недостатній рівень підтримки і стимулювання фундаментальних і прикладних досліджень, розвитку наукових шкіл і наукових напрямів у системі педагогічної освіти;
- наявність протиріч між сьогоднішнім змістом педагогічної освіти і вимогами, що ставляться нині школою, суспільством і державою до особистості та рівня професійної компетентності педагога;
- низьку ефективність системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, її регіональну роз'єднаність;
- зниження престижності педагогічної професії, зниження соціального статусу педагога в суспільстві.

При цьому, метою і результатом модернізації державної політики в галузі педагогічної освіти має стати оновлена система неперервної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів, що відповідає вимогам інноваційної економіки, заснованої на знаннях, вимогах, які ставляться глобалізованим суспільством перед педагогічними кадрами. Відповідно, до головних завдань модернізації педагогічної освіти можуть бути віднесені:

- удосконалення змісту і форм підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів;
- оптимізація структури та вдосконалення організації професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів, активізація форм мережевої взаємодії;
- наукове та навчально-методичне забезпечення оновлення педагогічної освіти;

– розроблення й ухвалення нормативно-правових актів, що забезпечують удосконалення статусу педагога [349].

Успішне вирішення цих завдань неможливе без посилення консолідації дій органів державної влади та органів місцевого самоврядування щодо підвищення ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти і модернізації механізмів її розвитку, уключення до цього процесу всіх зацікавлених стейкголдерів у підвищенні якості педагогічної освіти. Сучасний педагог, здатний забезпечити гнучке індивідуально-орієнтоване навчання і виховання, формування компетенцій, потрібних для інноваційного розвитку країни, здатний розвивати креативні здібності учнів і навчити їх одному із найважливіших умінь – «умінню вчитися самостійно», сам повинен володіти не тільки класичними, а й принципово новим педагогічним мисленням, уміти здійснювати педагогічний процес у контексті системно-діяльнісного підходу, володіти інноваційними технологіями навчання тощо.

Сьогодні ефективна державна політика в галузі педагогічної освіти має забезпечувати поточні та перспективні потреби вітчизняної системи освіти в підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних працівників усіх рівнів освіти з урахуванням нової моделі вищої освіти, уведення державних освітніх стандартів загальної освіти і професійної педагогічної освіти [350]. При цьому важливо передбачити:

– перехід на такий кредитно-модульний принцип побудови освітніх програм підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації за напрямами підготовки та спеціальностями педагогічного профілю, що передбачає створення умов для проходження передбачених освітньою програмою модулів у різних освітніх організаціях;
– розширення числа освітніх організацій, що надають освітні послуги за напрямами підготовки та спеціальностями педагогічного профілю;
– реалізацію можливостей щодо вибору наставника для проходження навчання (стажування) на базі кращих шкіл, педагогічних або інших закладів вищо освіти, освітніх установ підвищення кваліфікації або

науково-дослідних інститутів Національної академії педагогічних наук України, за рахунок коштів, спеціально виділених на означені цілі;

- формування механізмів участі роботодавців (органів управління освітою) в оновленні державних освітніх стандартів, змісту основних освітніх програм за напрямками підготовки і спеціальностями педагогічного профілю;
- перехід до суспільно-професійної акредитації освітніх програм підвищення кваліфікації за напрямками підготовки та спеціальностями педагогічного профілю;
- створення системи зовнішнього незалежного сертифікації одержуваних у результаті підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації професійних кваліфікацій за напрямками підготовки та спеціальностями педагогічного профілю;
- створення умов для забезпечення освітньої мобільності студентів, які навчаються за напрямами підготовки та спеціальностями педагогічного профілю;
- можливості застосування дистанційних (електронних) освітніх технологій;
- розроблення комплексу заходів, що забезпечують підготовку педагогів нового формату. При розробленні примірних освітніх програм за напрямами підготовки та спеціальностями педагогічного профілю звернути особливу увагу на забезпечення формування загальнокультурних компетенцій, професійних компетенцій в галузі культурно-просвітницької діяльності, виховання і духовно-морального розвитку учнів;
- прискорення завершення за участю педагогічних університетів державних освітніх стандартів педагогічної освіти всіх рівнів;
- формування зразкових основних освітніх програм начання педагогів;
- організацію експертизи основних освітніх програм закладів вищої освіти за відповідними напрямами підготовки та спеціальностями педагогічного профілю;

– розроблення освітніх програм перепідготовки кадрів за напрямами підготовки та спеціальностями педагогічного профілю для осіб, які мають вищу освіту непедагогічного профілю [350].

Таким чином, державна політика в галузі педагогічної освіти є найважливішою складовою освітньої політики держави, інструментом забезпечення фундаментальних прав і свобод особистості, підвищення темпів соціально-економічного та науково-технічного розвитку, гуманізації суспільства, зростання культури.

Отже, унаслідок змін, що відбуваються в країні, посилюється потреба розвитку й модернізації галузі педагогічної освіти. Одним із джерел інноваційних оновлень вітчизняної педагогічної освіти є вивчення і впровадження кращого зарубіжного досвіду формування та реалізації ефективної державної політики в галузі педагогічної освіти, що встановлює на основі суспільної злагоди корінні цілі і завдання розвитку всієї освіти, гарантує їх проведення в життя шляхом узгоджених дій держави і суспільства. При цьому, найголовнішим завданням вітчизняної державної політики в галузі педагогічної освіти на сучасному етапі стає досягнення якості та ефективності державного управління розвитком педагогічної освіти, забезпечення її відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави.

3.3. Компаративний аналіз державної політики в галузі педагогічної освіти в зарубіжних країнах

Компаративний аналіз державної політики в галузі педагогічної освіти, що проводиться в європейських країнах, можна провести на основі трьох базових критеріїв: пріоритети в галузі педагогічної освіти; керівна і регулювальна діяльність держави в галузі педагогічної освіти; цілі і динаміка реформування національних систем педагогічної освіти. У переліку пріоритетів державної політики в галузі педагогічної освіти компаративний

аналіз свідчить, що для України та європейських країн спільним є: проголошення галузі педагогічної освіти пріоритетною на сучасному етапі розвитку суспільства; провідна роль загальнолюдських цінностей, повага прав і свобод людини; облік, захист та збереження національних традицій; створення системи якості педагогічної освіти; системний підхід і послідовність освітньої політики в означеній галузі. Відмінності в цій галузі пов'язані з тим, що для Європи метою є створення конкурентоспроможної системи освіти, привабливої для іноземних студентів і сприяння дальшому зміцненню та розвитку європейської інтеграції. Для України важливе подолання соціально-економічної та духовної кризи, відновлення статусу України як провідної держави в галузі освіти і науки.

Аналіз доводить, що в плані спрямовувальної і регулювальної діяльності держави в галузі педагогічної освіти загальним для багатьох країн є те, що спрямовувальна і регулювальна діяльність держави в галузі педагогічної освіти здійснюється для досягнення конкретних стратегічних цілей і вирішення завдань загальнодержавного або глобального значення. Попри те, що соціокультурні особливості розвитку освітніх систем держави та європейських країн значною мірою різняться, увага держави до проблем розвитку освіти з давніх часів і донині є загальною характеристикою для України та європейських країн. Структура, форми і зміст освіти змінювалися з урахуванням вимог часу та інтересів держави, у суспільній свідомості жили погляди на освіту як на засіб оновлення та поліпшення життя, збереження і передачі культурних цінностей, а державою, своєю чергою, освіта використовувалася для досягнення політичних цілей: забезпечення політичної і соціальної стабільності, розвитку та трансформації політичних систем, розвитку інститутів громадянського суспільства, забезпечення національної безпеки [200].

Як відмінності, відзначимо різний ступінь участі держави в процесі управління розвитком системи педагогічної освіти і ресурсного забезпечення, регульованого і такого, що регламентується політикою самої держави в

галузі педагогічної освіти.

Щодо цілей і динаміки реформування національних систем педагогічної освіти спільним для цих країн є створення нового механізму в інтересах розвитку всієї системи педагогічної освіти відповідно до умов: переходу до постіндустріального суспільства; значного розширення масштабів міжкультурної взаємодії; виникнення і зростання глобальних проблем; зростання конкуренції на ринку освітніх послуг, структурні зміни в сфері зайнятості, що визначають постійну потребу в підвищенні професійної кваліфікації [351].

Нині європейські й національна моделі державної політики в галузі педагогічної освіти еволюціонують і стають все більш подібними. Однак говорити про єдину європейську модель поки ще не можна, оскільки багато принципів їх роботи (фінансування, роль уряду, статус вищих освітніх установ тощо) продовжують принципово відрізнятися. Водночас, слід звернути увагу на деякі моменти, що видаються важливими у світлі змін вітчизняної системи педагогічної освіти. Так, цікавий матеріал для рефлексії й порівняння містить огляд публікацій, присвячених принципам освітньої політики в сфері педагогічної освіти Шотландії [297]. Відправною точкою в цьому разі стало розуміння «вкладу, який може внести педагогічну освіту в якість і ефективність освітнього досвіду молоді» через:

1. розуміння сильних і слабких сторін (current strengths and areas for improvement) системи педагогічної освіти.

2. порівняльно-контрастивний аналіз вкладу педагогічної освіти та інших освітніх систем у соціальний розвиток молоді, яка пережила значні зміни і досягла значних успіхів.

3. дослідження взаємозв’язків між формами педагогічної освіти і зростанням професіоналізму, з одного боку, і зростанням професіоналізму з успіхами учнів, з іншого.

4. оцінку значення педагогічної практики як чинника зростання впливу і ефективності педагогічної освіти [352].

Першим результатом дослідження досвіду Шотландії став висновок про наявність чотирьох моделей педагогічного професіоналізму, що спираються на різні цінності: модель ефективного вчителя (що надає особливого значення інструментальній досконалості); модель рефлексивного вчителя (заснована на ідеї постійного професійного зростання); модель досліджує вчителя (орієнтована на дослідження власної практики); модель «вчителя змін» (transformative teacher). Тобто, слід визнати, що вчитель не може бути простою сумою потрібних компетенцій, він носій певного образу (моделі), укоріненої в культурній та освітній традиції.

Звертає на себе увагу й те, що всі інтуїтивно потрібні, але кількісно невизначені зв'язки між окремими показниками якості та динаміки освітніх реформ, стають у Шотландії об'єктами спеціальних досліджень.

Так, наприклад, вивчаються зв'язки між педагогічною освітою, змінами загальноосвітніх навчальних планів і стандартів (curriculum changes); інше дослідження спрямоване на виявлення зв'язків між професійним розвитком учителів та їхньою здатністю брати участь в оновленні змісту або ж між зростанням педагогічного професіоналізму і показниками якості загальної освіти.

Далі коротко перерахуємо і прокоментуємо основні категорії, крізь призму яких аналізуються процеси в педагогічній освіті:

1. Доктринальний документ (маніфест), що декларує стратегічні ідеї та пріоритети розвитку системи педагогічної освіти. У Шотландії цю роль виконують два документи: «Учительська згода: Професія вчителя для XXI століття» (Teachers 'Agreement: A Teaching Profession for the 21st Century, SEED, 2001) і «Зміст для досконалості» (Curriculum for Excellence - August 2010).

2. Базові припущення (The implications) – вихідні судження і настанови щодо цінностей, цілей, спрямованості, умов і контекстів, значення окремих чинників розвитку.

3. Оцінки якості вихідних даних (The nature and quality of the data

sources), об’єктом яких є не тільки надійність і достовірність тих чи інших даних, але й їх придатність, адекватність поставленим завданням дослідження і проєктування, можливості перехресної валідизації тих чи інших сумнівних уявлень .

4. Свідоцтва ефективності (evidence of effective practice) – результати політики. Зокрема, успішність педагогічної освіти оцінюється на підставі семи показників: відповідності вимогам стандартів, характеру наставництва, залучення та раннього професійного розвитку, партнерства зі школами, неперервного професійного розвитку (continuing professional development, CPD); спільній роботі з удосконалення навчальних планів та їх оцінки, визнання вчительського професіоналізму і досліджень, присвячених професійному розвитку викладачів у системі педагогічної освіти [352].

На цьому тлі зауважимо, що концептуальні межі стандартів професійної освіти й діяльності педагогів в Україні ще не стали предметом рефлексії, у той же час освітні стандарти оперують видами, завданнями діяльності та компетенціями. Тим цікавіші деякі досліди аналізу зарубіжних стандартів професійної підготовки вчителів [352; 353].

Так, першою істотною відмінністю системи вимог до педагогів, що склалася у Великій Британії, є їх ієрархічність. Початкові адресуються шукачам статусу «кваліфікованого вчителя» (Qualified Teacher Status); складніші – учителям основного рівня після закінчення пробного періоду роботи в школі (Core Standards). Є вимоги до педагогічної діяльності вчителів просунутого рівня: до «учителів-фахівців» (Post Threshold Teachers), «вчителів-знавців» (Excellent Teachers), «вчителів-експертів просунутого рівня» (Advanced Skills Teachers).

Далі стандарти структуруються за напрямами: професійні якості (відносини з учнями, комунікативні навички, професійний розвиток учителя); професійні знання і поняття (власне педагогічні та методичні вміння, уключаючи здатність до проєктування й реалізації освітнього процесу, оцінювання, конструювання ефективної освітньої середовища та

ін.); професійні вміння (уключаючи вимоги до мовної, мовленнєвої та математичної грамотності). Завершальною частиною професійного стандарту є керівництво для шукачів щодо оволодіння відповідними вміннями та компетенціями, а також інструменти діагностики та самодіагностики досягнутого рівня [352; 354].

У США політика в галузі підготовки вчителів традиційно знаходиться в постійному полі напруги між федеральним рівнем і рівнем штатів [352; 355]. Проте, починаючи з 1980 року, основні інструменти регулювання педагогічної освіти послідовно переходять на національний рівень. Серед них: підвищення якості підготовки через установлення державних стандартів і вимог; зниження бар'єрів перед професіоналами, які не мають педагогічної освіти, але бажають працювати вчителями; націлювання системи якості на отримання інформації про ступінь реалізації потреб учнів [352; 356].

Ще 1988 року в США було відзначено фундаментальне протиріччя, що зберігає своє значення для модернізації вітчизняної педагогічної освіти: «Використання політичних інструментів для реформування базується на початковій недовірі думці професійного співтовариства. Проте дилема, яка супроводжує цю політику, полягає в тому, що доля реформи, у кінцевому підсумку, залежить від тих, хто є об'єктом недовіри» [352; 357]. Альтернативою недовіри можуть бути: надання більшої значущості ідейним, концептуальним засобам регулювання (на противагу нормативній документації), розвиток альтернативних механізмів атестації та ліцензування вчителів (у тому числі з непедагогічною базовою освітою), а також розвиток дослідницької та інноваційної практики, у межах якої вчителі зможуть розвинути свої власні уявлення про освіту.

Певну альтернативу як англійському, так і американському шляху модернізації є політика щодо педагогічної освіти в Швеції [352; 358]. Специфіка «шведського шляху» в педагогічній освіті зумовлена тим, що в період з 1950 до 2007 року, коли Швецію очолювали соціал-демократи, розвиток учительської професії будувався на єдиній систематичній основі

наукових знань. При цьому в Швеції так само, як і в Україні, спочатку педагогічну освіту було представлено двома підсистемами: «елементарними педагогічними училищами», орієнтованими на підготовку вчителів для початкової школи, і «підготовкою вчителів для граматичних шкіл» – аналогом вітчизняної вищої педагогічної освіти.

Згодом у результаті посилення правих тенденцій у політиці уряд Швеції йде від уніфікації вбік відновлення традиційних цінностей (так звана «ретрадиціоналізація»). Ще одним джерелом ідей для розвитку педагогічної освіти залишаються глобалістські неоліберальні доктрини і управлінські концепції [352; 359] . Відповідно, формуються три висновки щодо витоків і стратегії освітньої політики Швеції в сфері педагогічної освіти.

По-перше, підтверджено ідеологічний характер реформ, що спираються на ті чи інші політичні цінності та настанови, а не на реальні освітні результати.

По-друге, існує поділ між соціал-демократичною освітньою політикою, що відповідає ідеології «держави загального добробуту» в контексті глобальної економіки, і правою політикою, орієнтованою на цінності традиційних професійних співтовариств. При цьому ні ліберальні цінності соціал-демократів, ні вплив глобалізації не справляють істотного впливу на вчительську професію, що, зрештою, призводить до зростання традиціоналізму в учительському середовищі і системі педагогічної освіти [352; 360].

Аналогічне дослідження спільного впливу національних, загальноєвропейських і глобальних тенденцій на педагогічну освіту було зроблено в Норвегії [352; 361]. Його основою стало три питання: які загальні характеристики педагогічної освіти в Європі; що було зроблено для інтеграції європейської освіти; які основні перспективні елементи і дискурси норвезької педагогічної освіти в світлі започаткованої в Європі реформи.

Слідом за дослідниками американської моделі реформування педагогічної освіти, що передбачає дві тенденції: професіоналізацію

педагогічної професії і, одночасно, дерегуляцію підготовки педагогів і позбавлення установ педагогічної освіти монополії на підготовку вчителів, норвезькі автори виокремлюють деякі загальні підстави (warrants) реформи, які являють собою «провідні суперечності», що задають динаміку процесів [352; 362]. Як загальні підстави модернізації постають такі наведені співвідношення: між «емпіричною» і «ідеологічною» позицією (доказова підстава – evidentiary warrant); між результатами і потрібними для їх досягнення ресурсами (звітна підстава - accountability warrant); між суспільним і особистим благом (політичне підґрунтя – political warrant).

Таким чином, у сучасних концепціях процесів модернізації освіти простежується новий інструмент аналізу, що дозволяє визначити специфіку реформ з погляду, що викликають їх напругу і протиріччя.

Поряд з цим, педагогічна освіта в Данії має розвинену законодавчу базу. Перший Закон «Про підготовку вчителів» було ухвалено 1954 року, що постійно оновлюється та доповнюються (1966 р., 1991 р., 1994 р., 2006 р.). Суттєвий вплив на формування сучасної педагогічної освіти мали закони «Про університети» (1977 р., 1993р., 2000 р., 2008 р.), «Про народні школи» (1975 р., 1993 р., 2009 р.), «Про зміцнення народних шкіл» (2005 р.), «Про програми підготовки вчителя» (2006 р.), «Про підготовку бакалаврів-професіоналів як вчителів народних шкіл» (2009 р.), «Про кредитно-трансферну систему залікових одиниць» (2009 р.), «Нова скандинавська школа» (2012 р.), стратегія «Неперервна освіта» (2007 р.) [363].

Педагогічна освіта сучасної Данії є багатоступеневою системою, що містить один вступний рівень допрофесійної освіти і три основні рівні:

– вступний – профорієнтаційний рівень (вища ланка середньої освіти);

– перший – базовий рівень (бакалаврат), що надає професійну підготовку з педагогічною орієнтацією, який спрямовано на підготовку бакалавра-професіонала з кваліфікацією «учитель середньої школи». Його можна набути як у коледжі освіти, отримавши при цьому кваліфікацію бакалавра-професіонала (навчальний курс програм розрахований на чотири

роки, побудований на модульній основі і відповідає 240 кредитам за європейською кредитно-трансферною системою (ECTS), так і в університеті, який присуджує ступінь бакалавра педагогіки (BEd) (тривалість – 3+2 роки, причому має ширший обсяг академічних знань студентів у сфері гуманітарних та природничих наук). Активна педагогічна практика впродовж усієї фази бакалаврату дозволяє данському студенту зробити свідомий вибір на користь кваліфікації «учителя народної школи» чи «учителя данської школи з вищою ланкою середньої освіти». Після закінчення данського педагогічного коледжу бакалавр-професіонал може працювати лише в данській середній школі [364].

– другий – академічний рівень (магістратура) (2 роки), що надається виключно класичними університетами, спрямований на підготовку спеціаліста з науковим ступенем «магістр педагогіки» чи «магістр гуманітарних наук» (залежно від напрямку наукового дослідження) і кваліфікацією «учитель закладів з вищою ланкою середньої освіти», надає поглиблену педагогічну підготовку, засновану на науковому дослідженні. Його можна набути двома шляхами: закінчити бакалаврат у коледжі освіти і вступити на дворічну магістерську програму в університеті; обрати повний цикл підготовки за університетською довгостроковою програмою, що дає можливість майбутньому данському вчителю пройти всі ступені вищої педагогічної освіти: і базовий, і академічний – поступово, не змінюючи при цьому ЗВО. Відповідно до напряму спеціалізації магістерської програми завершеного академічного рівня, вони можуть: працювати вчителями у школах з вищим рівнем середньої освіти; викладати в педагогічних коледжах; працювати педагогічними консультантами в різних закладах; обіймати посади керівників різних типів закладів освіти тощо [365].

– третій – науковий рівень чи рівень фундаментального наукового дослідження (докторантура) (3 роки), після завершення якого присуджується ступінь доктора філософії (PhD) чи доктора педагогіки (DEd).

Система педагогічної освіти Канади функціонує на основі таких основних документів: спільна Декларація міністрів освіти провінцій і територій Канади «Директиви на майбутнє для Міністерства освіти» (1993 р.), Аделаїдська декларація «Національні цілі шкільної освіти у XXI столітті» (1999 р.), декларація Вікторії «Спільні пріоритети в освіті на початку XXI століття» (1999 р.), урядова постанова «Знання мають значення: професійні вміння та навчання для канадців» (2002 р.). У Канаді система неперервної педагогічної освіти передбачає три рівні навчання: 4 роки на першому рівні вищої педагогічної освіти для здобуття ступеня бакалавра, 2 роки навчання на другому рівні для здобуття ступеня магістра, 3 роки навчання на третьому рівні для здобуття наукового ступеня доктора.

Законодавчу базу, що регламентує професійну підготовку вчителів загальноосвітніх шкіл у ФРН, складають законодавчі акти федерального й регіонального значення та нормативно-інструктивні документи Постійної конференції міністрів освіти і культури федеральних земель, зокрема: Основний закон ФРН (Конституція); Рамковий закон «Про вищу освіту»; земельні закони, а саме: «Про вищу освіту», «Про підготовку вчителів», «Про державну службу», «Про шкільну освіту»; розпорядження земельних Міністерств освіти, а саме: «Про організацію першого державного екзамену», «Про організацію другого державного екзамену», «Про організацію стажування»; постанови Конференції міністрів освіти і культури. Головною метою підготовки вчителів у ФРН є формування їхнього професіоналізму, що проявляється в розвитку професійних компетентностей. Це положення зафіксовано у відповідних нормативно-правових документах [366].

В Угорщині законодавчо-правова база з професійної підготовки вчителя є досить розгалуженою, охоплює рівні аспекти та проблеми педагогічної освіти. Кардинальні зміни в системі освіти зумовлені ухваленням Закону «Про вищу освіту» (1996 р.) щодо впровадження кредитно-модульної системи, переходу до модульної структури освітніх програм та Законом «Про вищу освіту» (2005 р.) щодо якості вищої освіти,

утілення в життя принципів Болонського процесу, забезпечення приєднання Угорщини до Європейської рамки кваліфікацій, а також створення й упровадження сумісної з принципами та структурою національної рамки кваліфікацій. На законодавчому рівні підтверджується важливість та потреба гармонійного поєднання національних освітніх традицій з євроінтеграційними змінами. Правову основу професійної підготовки та дальшого розвитку вчителів в Угорщині забезпечують: Закон «Про державну громадську освіту» – регулює основні питання педагогічної зайнятості (2011 р.); Закон «Про вищу освіту» – регулює підготовку студентів у ЗВО (2011 р.); Закон «Про освіту дорослих» – регулює основні питання освіти дорослих; Постанова EMMI 48/2012. (XII. 12.) «Про педагогічно-професійні послуги, про заклади, що надають педагогічно-професійні послуги, та про умови співробітництва в наданні педагогічно-професійних послуг» – забезпечує огляд системи підготовки вчителів та його оновлення (2012 р.); Постанова уряду 277/1997. (XII. 22.) «Про перепідготовку педагогів, про екзамен з педагогічних спеціальностей та про дотації й пільги для учасників перепідготовки» – регулює деякі питання педагогічної зайнятості (1997 р.); Постанова уряду 326/2013. (VIII. 30.) «Про виконання в освітніх закладах закону XXXIII. за 1992 р. про кар'єрну систему педагогів та юридичне положення службовців» – забезпечує функціонування професійного розвитку вчителів в Угорщині (2013 р.) [367; 368; 369].

Відповідно до статті 15 Закону про орієнтацію освіти (1989 р.) Міністерство освіти Франції визначило критерії знань та вмінь випускників педагогічних закладів та освітньо-кваліфікаційні рівні як характеристику вищої педагогічної освіти, що визначаються ступеневою освітою. Згідно з цим законом підготовка педагогів, повинна здійснюватися за цільовим призначенням, тобто задовольняти потреби школи в новому типі викладача шляхом забезпечення діяльності випускника педагогічного ЗВО як суб'єкта педагогічної діяльності. Безпосереднє регулювання організації роботи в системі післядипломної освіти і підготовки педагогів у Франції здійснюється

статтею L 970-1 Трудового Кодексу; Декретами №-85-607 (14 червня 1985 р.), № -90-436 (28 травня 1990 р.), №-93-410 (19 березня 1993 р.), де чітко й послідовно визначаються її провідні завдання й шляхи реалізації. Відповідно до Статті 912-1-2 Французького Кодексу освіти (2013 р.) кожен учитель повинен регулярно підвищувати свою кваліфікацію. Програма неперервної професійної підготовки, адаптована до потреб педагогічного персоналу, доступна, зокрема, у Вищих школах для професорсько-викладацького складу (Écoles Supérieure du Professorat et de l'Éducation – ESPE) [370].

Нормативно-правове забезпечення педагогічної освіти Туреччини знайшло своє відбиття в ухваленому 1981 р. Законі «Про вищу освіту», основні положення якого ввійшли до Конституції Туреччини 1982 р. Основні завдання, визначені в цих документах, це: збільшення освічених громадян, підвищення рівня професійної підготовки, удосконалення науково-дослідної роботи ЗВО. Закон «Про вищу освіту» став важливим кроком у дальшому розвитку вищої педагогічної освіти країни. З метою забезпечення ефективності виконання визначених завдань забезпечено централізацію управління системою вищої освіти, яка здійснюється Радою з вищої освіти (YÖK), що створена на засадах рівноправного представництва Президента, Ради Міністрів, міжуніверситетських комітетів. Відповідно до Закону про державних службовців та Національного закону про освіту, турецькі вчителі повинні відвідувати програми підвищення кваліфікації для реалізації неперервного професійного розвитку. Заходи з підвищення кваліфікації плануються та виконуються Департаментом підвищення кваліфікації Міністерства національної освіти. У Законі 3797, що стосується організації та функцій означеного Міністерства, визначено обов'язки Департаменту підвищення кваліфікації як здійснення всіх послуг з підвищення кваліфікації в країні та за кордоном [371].

Систему вищої педагогічної освіти Республіки Кіпр представлено державними і приватними університетами, закладами вищої освіти, підпорядкованими різним Міністерствам і організаціям. Розвиток вищої

педагогічної освіти відбувається під гаслом євроінтеграції як стратегії державної освітньої політики Кіпру. Неперервність педагогічної освіти є провідною концепцією, про що зазначено в Законі «Про обов'язкову допрофесійну педагогічну підготовку майбутніх вчителів» (2001 р.) і «Рамковому законі про вищу освіту Кіпру» (2009 р.) [372].

Закони, що регламентують педагогічну діяльність в Австрійській Республіці: «Про управління та функціонування університетів» (University Organisation Act, 1975), «Про організацію університетів» (University Organisation Act, 1993), «Про навчання в університеті» (University Studies Act, 1997), «Про організацію мистецьких університетів» (Universities of the Arts Organisation Act, 1998), «Про університети» (Universities Act, 2002), «Про вищу школу» (Hochschulgesetz, 2005), «Про нову педагогічну освіту» (Allgemeinbildung, 2013) тощо. У педагогічній освіті переважають дві моделі підготовки: одночасна і послідовна. У першому разі теорія і практика вивчаються одночасно під час здобуття початкової педагогічної освіти. У другому – кваліфікація здобувається шляхом педагогічних досліджень. В Австрії, як і в більшості європейських країн, програми підготовки вчителів середньої школи передбачають спеціалізацію з двох предметів. Крім того, з 2007 року Нові педагогічні університети розпочали підготовку всіх вчителів для початкової школи і для нижнього рівня середньої школи, а також викладачів професійно-технічних училищ [373].

Педагогічна освіта в Сингапурі повинна забезпечувати наступні покоління процвітанням та конкурентоспроможністю на світовому освітньому ринку, наповнювати їх моральними настроями, ініціативним та інноваційним світоглядом, а також забезпечити їх технологічність, гнучкість та готовність постійно навчатися та вдосконалювати свої вміння. За даними Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD, 2010) у Сингапурі існує тісний зв'язок між сектором освіти та економічним розвитком країни, а також між формулюванням політики та її реалізацією. Завдяки постійному інвестуванню у модернізацію своєї системи освіти,

освіта Сингапуру має розвинені суворі державні стандарти освіти, що пристосовані до відповідного навчання та оцінювання. Витрати на освіту зазвичай складають близько 20% річного національного бюджету. 2010 року було збільшено бюджет на 11% порівняно з 2009 роком, на загальну суму 9,88 млрд. доларів США (За даними Сингапурського бюджету 2010 та 2011 рр.). Загальні витрати Міністерства освіти 2012 фінансового року склали 10,5 млрд. доларів США (За даними Сингапурського бюджету 2015 р.). Загальна сума витрат 2014 року становила 10,60 млрд. доларів США або 91,27% витрат (За даними Міністерства фінансів Сингапуру 2014 р.) [372].

Згідно з даними з урядового порталу Сингапуру освіту вчителів закріплено законодавчо в Акті «Про Освіту» («Education Act» Cap. 87) (Акт ухвалено 1957 року, розділ 87, частина 5, 7, 8, 9, 10, з поправками в чинній редакції 2018 р.) [374].

Узагалі характерною рисою реформ педагогічної освіти в зарубіжних країнах є їх істотна зумовленість політичними вимогами щодо створення єдиного європейського культурного та освітнього простору і формування загальноєвропейської ідентичності [375].

Нинішній етап реформування освіти є одним із етапів глобального європейського процесу, що розпочався відразу після закінчення Другої світової війни 1945 року, що продовжилося підписанням «Римського договору» 1957 року і «Маастрихтського договору» 1993 року про створення Європейського Союзу, його розширенням за рахунок 10 країн Східної Європи 2004 року та ін. [352].

За цією ж логікою створювалися громадські асоціації та спільноти, зайняті виробленням орієнтирів для процесу реформ: у їх числі «Асоціація педагогічної освіти в Європі» (Association for Teacher Education in Europe (ATEE), www.atee1.org), «Європейська конференція з досліджень освіти», що діє серед північних країн (Данія, Ісландія, Норвегія, Фінляндія, Фарерські острови і Гренландія); щорічний конгрес з педагогічної освіти, «Європейський журнал з педагогічної освіти» та ін. Тим же цілям служили і

програми «Erasmus», «Lingua» і «ARION», що забезпечують мобільність і міжнародні обміни у сфері освіти і в тому числі у сфері педагогічної освіти [352].

На думку О. Бермуса, в цілому прихильність європейському порядку денному означає реалізацію таких тенденцій розвитку педагогічної освіти:

– збільшення обсягу (expansion): збільшення тривалості навчання з двох до чотирьох років у коледжах загальної освіти;
– межпредметна інтеграція (assimilation): інтеграції академічних дисциплін і методик;
– академізації (academization): посилення предметної підготовки вчителів;
– спеціалізація (specialization): створення можливостей для студентів спеціалізуватися на одному або кількох предметах, а також у різних педагогічних функціях;
– дидактизація (didactisation): підвищення значущості особистісно-орієнтованих методів навчання та практики [352].

Слід зазначити, що в межах аналізу зарубіжного досвіду, як правило, розглядаються лише окремі національні системи, при цьому міжнародні організації та рухи, учасником яких є Україна, навіть не згадуються. Єдиний виняток робиться для проекту TALIS (Teaching and Learning International Survey, Міжнародний огляд учительства і учнівства в країнах Організації економічного співробітництва і розвитку), що переслідував мету діагностики та порівняльної оцінки національних систем педагогічної освіти, але не містив жодного інноваційного порядку.

Означене вище коло питань знаходилось у центрі уваги аналітичної доповіді міжнародного саміту, присвяченого професії вчителя. При чому не можна не погодитися з базовою настановою доповіді: до того часу, поки вчитель буде сприйматися як «частина проблеми», що вимагає зовнішнього вирішення, професія вчителя не стане привабливою для по-справжньому талановитих й амбіційних кандидатів. Навпаки, в основі будь-якої стратегії

модернізації педагогічної професії й педагогічної освіти має бути визнання вчителя «центром вирішення проблеми», навколо якого повинні зосереджуватися всі інструменти і повноваження, у тому числі: підвищення статусу професії вчителя, удосконалення системи професійної підготовки й розвитку, стимулювання діалогу між вчителями та органами державної влади [298].

Однак такі сподівання виявляються істотно скоригованими кількома значущими обставинами. Зокрема, проблеми модернізації системи педагогічної освіти розглядаються виключно технічним чином: як потреба забезпечити правильне розташування пріоритетів при виборі успішних кандидатів, які претендують на професію вчителя; відбір ефективних методик і систем рекрутингу вчителів; надання попереднього навчання відібраним кандидатам; оптимізація методики формування заробітної плати тощо. Іншими словами, сукупність найважливіших проблем, пов'язаних з концептуалізацією місця і ролі вчителя в сучасному світі, і, відповідно, процесів і тенденцій що діють в зв'язку з цим, начисто ігнорується, а нинішній стан розглядається як «принципово задовільний», який вимагає лише додаткових заходів щодо підвищення ефективності в межах наявних інститутів і смислів.

Іншим обмеженням стає той факт, що запропоновані заходи формулюються у вигляді абстрактних завдань поза зв'язками з конкретними державними або соціальними суб'єктами освітньої діяльності, а також безвідносно до того, на кого ці заходи має бути спрямовано. Наприклад, ідеться про потребу «зробити професію вчителя бажаним вибором у кар'єрі», проте ця постановку позбавлено конкретики – як з погляду того, які кар'єрні переваги молоді, так і з погляду того, хто може виконати відповідний комплекс заходів. У результаті основні висновки доповіді абсолютно банальні. Стверджується, що для «рекрутингу першокласних учителів потрібна не тільки адекватна зарплата, але й можливості професійного зростання»; або ж «рекрутинг повинен здійснюватися з урахуванням

специфіки ринку праці», «освітня ж політика повинна впливати на привабливість професії вчителя» [298]. Важливо й те, що заявлена суб'єктність учителя зводиться до формальних декларацій, оскільки єдиною громадською організацією, партнерство з якою є пріоритетом державної політики, виявляється професійна спілка, тобто організація, зайнята захистом трудових прав своїх членів, але не є суб'єктом освітньої, тим більше міжнародної освітньої політики.

Отже, відповідно єдиним реальним суб'єктом модернізації педагогічної освіти виявляється держава, що очевидним чином суперечить усій ідеології «розвивальної» і «відкритої» професійної освіти. Однак, попри важливість уключення політичних механізмів, що забезпечують «зворотний зв'язок» у процесі побудови реформ, усе ж найсерйознішим викликом для нинішнього етапу розвитку педагогічної освіти є концептуальна неготовність організаторів освіти до радикальних змін економічного, соціального та інформаційно-культурного ландшафту освіти впродовж найближчих років і навіть місяців.

Рада Європейського Союзу у Висновках щодо ефективної педагогічної освіти наголошує, що неперервний професійний розвиток педагога має вирішальне значення для формування професійних компетентностей учителів для ефективного викладання в школах [378]. Задля дальшого вдосконалення системи професійного розвитку галузі педагогічної освіти в кордонах ЄС у робочому документі державних комісій «Про розвиток шкільництва та ефективне викладання для великого старту у житті» запропоновано такі орієнтири: досягти неперервності через розбудову інституційного партнерства між викладачами, педагогічними навчальними закладами, школами; запровадити систему компетентностей: спільно визначені та узгоджені рівні компетентностей учителя для професійного розвитку впродовж побудови кар'єри; створити збалансовану систему мотивації вчителів для професійного розвитку з конкретними очікуваннями, вимогами на різних рівнях (школа, місцева громада, регіональна влада,

центральний уряд) та ресурсною підтримкою; заохочувати вчительську відповідальність за самонавчання відповідно до професійних потреб, забезпечити вчителів інструментами для визначення та оцінювання власних потреб у навчанні; визнати широкий спектр можливостей професійного розвитку: визнати формальне, неформальне та інформальне навчання як дієві засоби професійного розвитку, включно з навчанням у групах, експериментальною діяльністю та обміном досвідом; поліпшити педагогічну практику через зв'язки з наукою: національна політика держав-членів ЄС повинна заохочувати вчителів використовувати та проводити наукові дослідження у своїй викладацькій практиці; поєднувати розвиток викладачів із вдосконаленням школи: професійний розвиток учителів має бути складовою політики щодо людських ресурсів на рівні шкіл, цілі вдосконалення діяльності шкіл мають уключати професійний розвиток педагога; визнати можливість гнучкості кар'єрного зростання вчителів, оцінювання та сертифікація професійних навичок, отриманих шляхом участі в різних формах підвищення кваліфікації [378].

Підбиваючи підсумки аналізу державного регулювання педагогічної освіти в передових країнах світу та країнах Європейського Союзу, можна стверджувати, що зміст підготовки педагогічних кадрів регулюється нормативними документами (освітніми стандартами) і більшою чи меншою мірою контролюються органами управління освіти різного рівня. Більшість навчальних закладів педагогічної освіти в Європі володіють обмеженою автономією, що дає право їм складати власні навчальні плани на основі нормативних актів, ураховуючи вимоги обов'язкового включення до програм конкретних предметів, визначати обсяг предметного і професійно-орієнтованого блоків, установлювати терміни проведення проміжного і підсумкового контролів, а також включати опис компетенцій, що повинні набути майбутні педагоги в процесі навчання [379].

Проведене дослідження державного регулювання галузі педагогічної освіти в зарубіжних країнах дає нам змогу позначити основні напрямки змін,

актуальних сьогодні для вітчизняної системи педагогічної освіти [380]:

1. Якісно нове структурування освітнього простору, що по’вязане з поширенням телекомунікаційних мереж, збільшенням їх пропускної спроможності і доступності. Традиційна модель викладання (кожен викладач розробляє навчально-методичний комплекс, за яким в подальшому працює) змінюється більш диференційованою моделлю, у межах якої невелике число високопрофесійних розробників формує сучасні електронні ресурси освіти. У той час, як викладачі нижчої кваліфікації виступають в ролі тьюторів і консультантів. При цьому функціонування обох категорій може здійснюватися абсолютно незалежно один від одного і, більш того, на значній відстані від кінцевих споживачів освітніх послуг. Аналогічні процеси (хоча і не так швидко) відбуваються і в середній освіті: таким чином, підготовка «універсального» вчителя або викладача виявляється все менш і менш затребуваною і вимагає спеціалізації і диференціації в зв’язку з актуальним профілем діяльності.

2. Руйнування соціальної інфраструктури педагогічної освіти, що традиційно поставала як «масова» версія університетської освіти. Тут діють два чинники: з одного боку, за рахунок масових онлайн курсів збільшується доступність високоякісної університетської освіти, у тому числі і в високорейтингових університетах. З іншого боку, багаторічна політика «академізації» й «університезації» педагогічної освіти призвела до дистанціювання організації загальної та професійної педагогічної освіти та ослаблення практичної підготовки вчителів.

3. Наростання освітніх ризиків у глобальному світі. Розуміння того, що освіта є зоною соціальних і економічних ризиків, які постійно зростають, здається, на перший погляд, дивним. Однак якщо задуматися над комерційним показником освіти (особливо в елітному секторі), ми стикаємося з величезною кількістю різних ризиків. З одного боку, одним із найважливіших чинників вибору тієї чи іншої освітньої програми є можливість для випускника віднайти високооплачувану і престижну роботу.

Іншими словами, з урахуванням часового проміжку в 4-6 років ідеться про первинний ризик вибору професії (високоприбутковий сектор ринку за цей час може ґрунтовно «просісти», і отриманий диплом може виявитися не настільки вже ефективним надбанням). З іншого боку, унаслідок постійного подорожчання освіти в останні роки та враховуючи індикативну вартість навчання, досить вірогідною є ситуація, коли студент для отримання освіти змушений звертатися до освітнього кредиту, що вносить додаткові ризики – як з боку позичальника, так і з боку кредитора. Існує не менш значний ризик самого закладу освіти: якщо в минулому динаміка розвитку освітніх установ мала зіставлятися динаміці розвитку регіональної економіки, то в умовах «глобалізованого» світу і розширення ринку міжнародних освітніх послуг ризик невизначеності стратегій розвитку освіти підвищується в багато разів.

4. Зміна змісту і співвідношення різних компонентів педагогічної діяльності, що, в підсумку, зумовлює зміну вимог до професіоналізму вчителя і системи його підготовки. До сьогодні ефективність традиційної моделі педагогічної освіти визначалася готовністю випускників уключитися до процесу розвитку кадрового потенціалу суспільства. Тим часом у сучасному світі навчання становить далеко не єдиний і, у всякому разі, не головний процес, а здійснюється поряд з інформаційними технологіями, інноваційним дизайном, менеджментом, культурним дозвіллям і споживанням.

Отже, сьогодні для того щоб в Україні система педагогічної освіти стала результативною і розвивалася згідно з європейськими тенденціями, в її нормативно-правовому полі повинні відбиватися шість ключових принципів неперервної європейської освіти, визначених у Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу, а саме:

1. *«Базові знання та навички для всіх»*, тобто принцип гарантованості всезагального неперервного доступу до освіти означає отримання й оновлення навичок, потрібних для адаптації в інформаційному, цифровому суспільстві, незалежно від віку людини, її соціального статусу.

2. *«Збільшення інвестицій у людські ресурси»* – реалізується як завдяки особистісним заощадженням, так і в межах соціального партнерства за допомогою коштів державних та суспільних фондів. Перспективним у цьому аспекті має бути співробітництво освітніх закладів (державних, комунальних) з приватним сектором національної економіки у форматі публічно-приватного партнерства (державно-приватного партнерства), а також утвердження моделі «потрійної спіралі», за якою налагоджується співробітництво бізнесу, університету та влади з метою інноваційного розвитку регіону, підприємства.

3. *«Інноваційні методики викладання та навчання»* – передбачає розроблення нових інноваційних освітніх методик для системи неперервної освіти з використанням дистанційної освіти і гнучкість освітньої системи щодо сучасних та перспективних освітніх потреб суспільства й особистості; адаптованість до ґендерних, культурних проблем та проблем «третього віку», проблем інтеграції осіб з фізичними обмеженнями; зміну соціальної ролі викладача, перехід його до ролі фасилітатора, консультанта, посередника у створенні освітніх індивідуальних просторів суб'єкта навчання на основі їхньої особистісної мотивації; критичність мислення, уміння вчитися, що полягає у запровадженні проєктно-орієнтованого підходу до організації освітнього процесу, зокрема проєктування його індивідуальної траєкторії для здобувача освітніх послуг.

4. *«Нова система оцінки отриманої освіти»* – ґрунтується на повноцінному використанні людських ресурсів, професійній освіті, кваліфікації, різноманітному досвіді, що підтверджується дипломами, атестатами та сертифікатами та їх визнанням у Європі.

5. *«Наставництво та консультування»* – забезпечує вільний доступ до інформації про освітні можливості в Європі; передбачає створення мережі консультаційних державних, приватних служб щодо надання

рекомендацій у сфері освітнього, професійного та особистісного розвитку, у виборі необхідних освітніх послуг на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій та Інтернету.

6. «Наближення до дому» – розвиток неформальної освіти за місцем проживання з метою збереження культурних, місцевих особливостей та традицій, а також отримання якісної освіти без великих витрат, у будь-який час, для будь-якого віку. Це стане можливим завдяки створенню культурнопросвітницьких центрів у безпосередній близькості від місця проживання – у школах, закладах вищої освіти, торгових центрах, клубах, музеях, бібліотеках, парках, центрах відпочинку, релігійних центрах, на робочих місцях за допомогою міжнародних проєктів та програм співробітництва, а також завдяки використанню освітніх сервісів «хмарних технологій» [302].

Вищесказане дозволяє зробити висновок, що національні традиції є однією із головних детермінант у розвитку систем підготовки педагогічних кадрів. Отже, педагогічну освіту і можливість включення її в інтеграційні процеси слід розглядати в широкому культурному контексті, що враховує історичні, філософські, цивілізаційні, функціональні аспекти, що віддзеркалюють автентичність систем підготовки вчителів і зумовлюють логіку їх дальшої еволюції.

Реформування освітньої галузі є основною метою державної політики. Відповідно, плани дій та стратегії, мають підтримувати нововведення в уже функціонуючі і нові аспекти педагогічної освіти, оскільки соціальні перетворення, що відбуваються сьогодні в світі, вимагають підвищення якості підготовки педагогічних кадрів за рахунок приведення системи педагогічної освіти відповідно до стандартів професійної діяльності педагогів [45].

Досягнення зазначеної мети може бути забезпечене створенням інституціональних механізмів розвитку педагогічної освіти і професійної діяльності педагога.

Висновки до третього розділу

Доведено, що педагогічна освіта є єднальною ланкою всієї системи освіти України і одночасно специфічною системою, що має свою структуру і логіку оновлення. Вона розуміється нами як складова державної політики в галузі освіти, що визначає системні детермінанти та стратегії (тенденції, особливості, механізми) практико-орієнтованої освіти. Функціонування системи педагогічної освіти забезпечується суб'єктами державної політики в галузі освіти, що створюють для цього умови, визначаючи його мету, завдання, функції та відповідність загальносвітовим тенденціям розвитку.

Визначено, що останнім часом з'явилися нові тенденції та виклики, що ставляться перед системою педагогічної освіти України. До їх числа слід зарахувати: по-перше, двоїсту ситуацію на ринку праці: з одного боку, через розширення сфери застосування педагогічної освіти та орієнтації випускників педагогічних навчальних закладів на роботу не лише в галузі освіти, але і в інших сферах, що вимагають застосування різних гуманітарних технологій, усе менше підготовлених учителів працюють за спеціальністю. З іншого боку, через скорочення у виробничій сфері з'являються додаткові трудові ресурси, і в школу можуть працевлаштовуватися люди без фахової педагогічної освіти; по-друге, глобальні ринки праці вимагають сформованих компетентностей не лише у випускників закладів вищої освіти, але й в учнів шкіл, що, своєю чергою, ставить нові вимоги до підготовки педагогів. Зміст педагогічної освіти часто не встигає за швидкими змінами шкільної дійсності, підсилюючи розрив між актуальними потребами сучасної школи та якістю підготовки вчителів. Це, позначаючись на практичній діяльності сучасних вчителів, робить ще більш значущою педагогічну практику майбутніх педагогів, її ретельну організацію, проєктування для досягнення освітніх ефектів; по-четверте, ураховуючи значущість неперервної освіти, що постійно зростає, навчання впродовж усього життя, оновлення кваліфікацій і компетентностей, пред'являються нові вимоги до системи професійної підтримки вчителів, які працюють.

Обґрунтовано, що важливою умовою розвитку галузі педагогічної освіти є вдосконалення всіх механізмів державного управління якісною підготовкою педагогів. Провідними напрямами вдосконалення нормативно-правового забезпечення є внесення пропозицій, змін і доповнень до законодавчої бази; розроблення нормативної бази для надання консалтингових послуг суб'єктам системи педагогічної освіти. Удосконалення науково-методичного забезпечення педагогічної освіти зумовлено потребою реалізації й досягнення вимог освітніх стандартів, забезпечення наступності та неперервності рівнів і ступенів педагогічної освіти, узгодження вимог до підготовки випускників у межах формування єдиного європейського та світового освітнього простору. Стратегія розвитку інформаційного забезпечення неперервної педагогічної освіти передбачає потребу переходу від інноваційних освітніх технологій першого покоління і інноваційних освітніх технологій другого покоління (дистанційне навчання на базі кейстехнологій) до інноваційних освітніх технологій третього покоління на основі телекомунікаційних (мережевих, Інтернет) систем. Доцільно ефективніше використовувати потенціал дистанційного навчання, створювати віртуальні консультаційні центри педагогічної освіти. Удосконалення кадрового забезпечення педагогічної освіти пов'язується: з оптимізацією системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців з урахуванням сучасних вимог суспільства й системи освіти. На всіх рівнях і щаблях неперервної педагогічної освіти слід створювати середовище випереджального особистісно-професійного розвитку, що скорочує терміни професійної адаптації та забезпечує готовність до роботи в інноваційному режимі; зі своєчасним і якісним відтворенням науковців вищої кваліфікації (кандидатів, докторів наук) для університетів. Для цього потрібні: система відбору та підтримки обдарованої молоді в галузі науково-педагогічної діяльності; наступність змісту, форм і методів підготовки науково-педагогічних працівників у межах магістратури, аспірантури, докторантури; ефективні програми академічної підготовки магістрів і аспірантів. Усі заходи

щодо вдосконалення кадрового забезпечення педагогічної освіти мають бути розроблені на основі науково обґрунтованого прогнозу потреби в педагогічних кадрах різного освітнього рівня. Основним напрямком удосконалення матеріально-технічного забезпечення системи неперервної педагогічної освіти є розвиток матеріально-технічної та навчально-лабораторної бази закладів педагогічної освіти, їх соціально-культурної інфраструктури. Удосконалення фінансового забезпечення передбачає: розроблення механізмів залучення бізнес-спільноти до фінансування проєктів розвитку педагогічної освіти; розвиток багатоканальних механізмів залучення позабюджетних коштів, які відкриваються в умовах ринкових відносин, що передбачає організацію додаткових платних освітніх, консультаційних, спортивних, розважальних та інших послуг; залучення інвестиційних коштів банків, міжнародних організацій, грантів для підготовки педагогічних кадрів.

Державне регулювання галузі педагогічної освіти вимагає вироблення особливого підходу до планованих змін. Це пов’язано, насамперед, з тим, що педагогічна освіта традиційно є не лише одним із елементів освітньої системи, але й ще поєднує в собі дві взаємопов’язані іпостасі: інституту збереження ідентичності і відтворення національної освіти, а також сфери генерування і реалізації інноваційних ідей, від розумності і своєчасності яких залежить майбутнє країни. У зв’язку з цим особливого значення набуває оцінювання ефективності сучасної державної політики в галузі педагогічної освіти, що дозволить з’ясувати сильні та слабкі сторони державного управління в галузі педагогічної освіти та запропонувати напрями вдосконалення державної політики в галузі педагогічної освіти.

Проведене дослідження доводить, що основними перешкодами на шляху до глобальної модернізації та ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти на сьогодні є такі бар’єри: змістовний, під яким розуміється неможливість адекватного зіставлення змісту і рівня програм; нормативний (законодавчий), що не дозволяє здійснювати легітимну

реалізацію потрібних заходів; ресурсний, що має на увазі недолік фінансових коштів і компетентних кадрів для повноцінної роботи в межах модернізації; організаційний, що заважає послідовної діяльності щодо дисемінації позитивного досвіду і моніторингу, а також підтримки контактів між вишами і державними структурами; інформаційний, що знижує обізнаність потенційних учасників інтеграції про можливості та перспективи підключення до процесу сучасної модернізації; мовний, що позбавляє заклади освіти, викладачів, студентів шансів на участь у загальноєвропейських або двосторонніх програмах, або зменшує їх ефективність.

Компаративний аналіз свідчить, що в переліку пріоритетів державної політики в галузі педагогічної освіти для України та європейських країн спільним є: проголошення галузі педагогічної освіти пріоритетною на сучасному етапі розвитку суспільства; провідна роль загальнолюдських цінностей, повага прав і свобод людини; облік, захист та збереження національних традицій; створення системи якості педагогічної освіти; системний підхід і послідовність освітньої політики в означеній галузі. Відмінності в цій галузі пов’язані з тим, що для Європи метою є створення конкурентоспроможної системи освіти, привабливої для іноземних студентів і сприяння дальшому зміцненню та розвитку європейської інтеграції. Для України важливе подолання соціально-економічної та духовної кризи, відновлення статусу України як провідної держави в галузі освіти, в тому числі педагогічної.

РОЗДІЛ 4
МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ДОКАЗОВОЇ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

4.1. Методологічні принципи розроблення доказової державної політики в галузі педагогічної освіти

Здебільшого сьогодні процес формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України обмежується відповіддю на запитання: що відбувається; чому; що робити. Часто не існує чіткого розуміння як треба робити, хто буде робити, як підтверджувати прогнозами наслідки дій державної політики. Крім того, недостатньо зрозумілим іноді є те, у які терміни, за рахунок яких ресурсів та задля досягнення яких цілей і цінностей провадиться політика, які параметри її розвитку, на які чутливі чинники і умови буде реагувати політика, які потрібно застосувати інструменти і як визначати результативність її дій [402]. Проте, як очевидно, відповіді саме на ці запитання складають сутність розроблення державної політики як управлінського завдання, а сама політика набуває характеру відповідальних управлінських дій, здатних по суті вирішувати проблеми суспільства і держави.

Раніше нами було визначено, що державна політика є сукупністю ціннісних цілей, державноуправлінських заходів, рішень і дій і порядку реалізації державнополітичних рішень (поставлених державною владою цілей) [403]. Звідси випливає потреба визначення: цілей, для чого потрібен ціннісний вибір і визначеність; суб’єктів і об’єктів управління, уявлення про інструменти, ресурси, способи управління, вибір й інвентаризація наявного державноуправлінського інструментарію та його дефіциту; вихідного стану об’єкта управління і його бажаного кінцевого цільового стану, порядку переходу (перехідної траєкторії); програми дій, тобто розподіл заходів,

рішень і дій у часі; політичних умов і ймовірності ухвалення розроблюваних документів, а також ще багато специфічних обставин, що випливають з бажання створити працездатний у розумінні реальної практики державного управління документ (пакет документів), що відповідає регламентним вимогам, які існують у реальних процедурах державного управління.

При цьому, нові документи, що визначають зміст запропонованої державної політики, на відміну від відомих академічних розробок, що надаються науково-експертним співтовариством, повинні відповідати вимогам відповідних документів на випадок їх ухвалення в реальних процедурах державного управління.

Особливі вимоги, що пред'являються до документів, – реалістичність пропозицій, їх обґрунтованість і аргументованість, політологічна обґрунтованість можливості бути реалізованими в реальній практиці, прогноз наслідків, працездатність документа в практиці державного управління. Кінцевий пакет документів повинен бути системним, тобто ґрунтуватися на ціннісному виборі, на проведеному з його позицій аналізі чинних на сьогодні заходів, визначенні основних чинників і проблем, що заважають досягненню запропонованих цілей-цінностей, наборі ідей і концептів за рішенням ідентифікованих проблем, на визначеному на їх основі наборі інструментарних заходів, рішень і дій в просторі компетенцій державного управління в галузі педагогічної освіти, пакетування їх в програмну тимчасову розгортку [404].

Зважаючи на те, що процес формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти не має кількісного виміру й характеристики, політика формує відповідну систему та механізми державного управління розвитком системи педагогічної освіти, оскільки спрямована на гарантування та поліпшенні якості освіти громадян. При цьому досягнення цілей державної політики щодо розвитку системи педагогічної освіти ми уявляємо у вигляді певного алгоритму дій держави – починаючи з процедури її формування та закінчуючи досягненням її цілей (рис. 4.1).

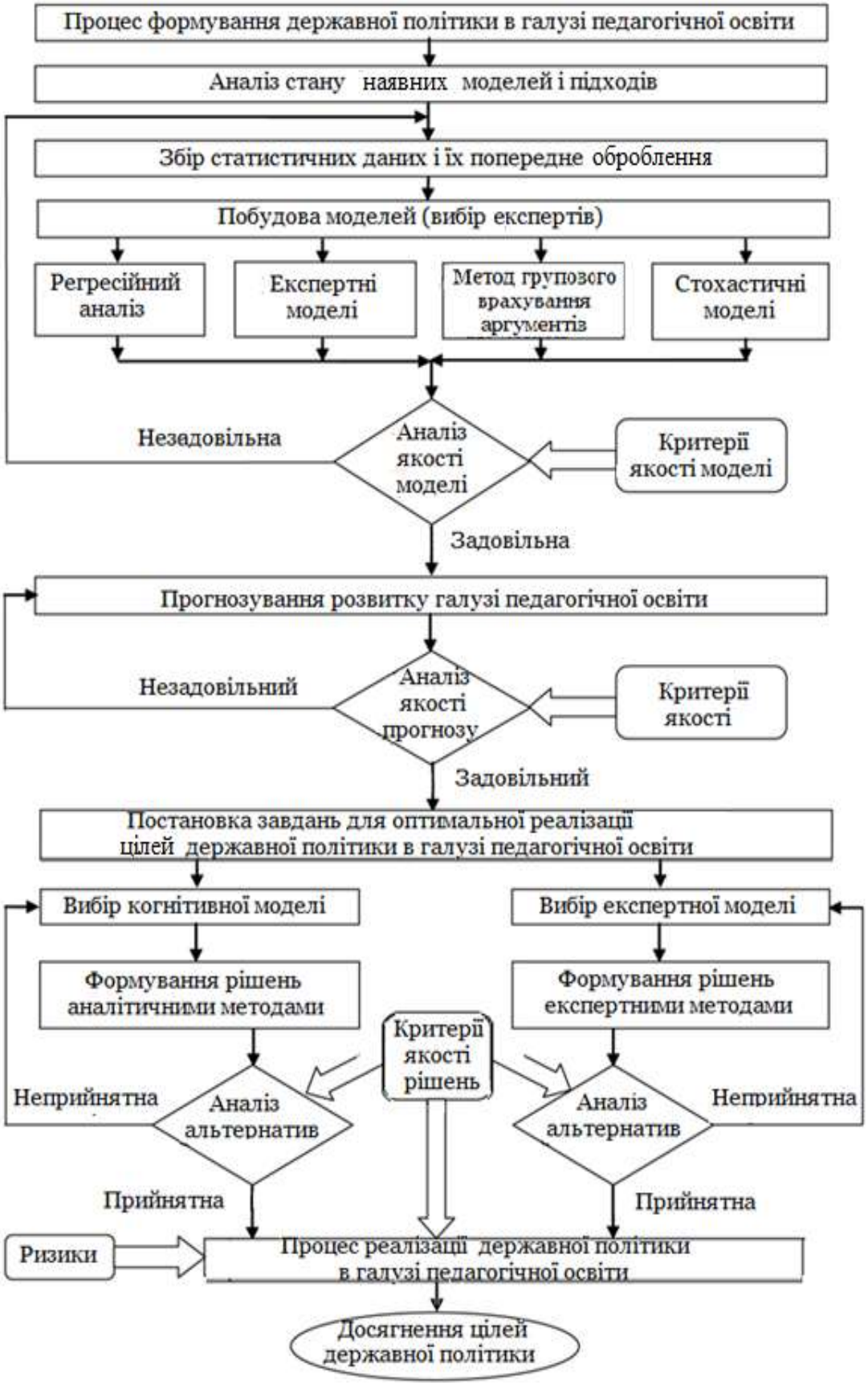


Рис. 4.1. Алгоритм розв’язання завдань державної політики розвитку системи педагогічної освіти

Джерело : власна розробка

На нашу думку, процес формування державної політики розвитку системи педагогічної освіти на сучасному етапі має розпочинатися з аналізу стану системи педагогічної освіти, наявних моделей і підходів, які мають за мету обрання найбільш дієвого інструменту її формування. Серед найбільш доцільних, на нашу думку, є побудова моделей за методами регресійного аналізу, експертного оцінювання, методу групового врахування аргументів або стохастичні (імовірнісні) моделі.

Слід зазначити, що регресійний аналіз є основним статистичним методом побудови математичних моделей об'єктів або явищ за експериментальними даними. Ці моделі пов'язують кількісні змінні – результаційні й пояснювальні (у різних сферах використовуються різні назви цих змінних: вихід, цільова, вихідна або результаційна ознака, відгук, результативна, ендогенна або залежна змінна; факторні, прогнозні, екзогенні змінні, чинники, чинники-аргументи, предикатори та ін. [405]. Відпрацювання векторів формування державної політики в галузі педагогічної освіти може здійснюватися на основі методики індивідуального експертного оцінювання й аналізу його результатів. Цей метод складається з таких послідовних трьох етапів: підготовчий, етап проведення експертних оцінок і заключний етап оброблення, аналізу та інтерпретації результатів експертизи.

Метод групового врахування аргументів застосовується в різноманітних сферах для аналізу даних і віднаходження знань, прогнозування й моделювання систем, оптимізації й розпізнавання образів. Індуктивні алгоритми цього методу дають унікальну можливість автоматично віднаходити взаємозалежності в даних, вибрати оптимальну структуру моделі чи мережі, підвищувати точність наявних алгоритмів. Цей підхід самоорганізації моделей принципово відрізняється від дедуктивних методів, що звичайно використовуються. Він заснований на індуктивних принципах – вирішення завдань засновано на переборі за зовнішнім критерієм. За допомогою перебору різних розв'язань методи індуктивного

моделювання намагаються мінімізувати роль припущень автора у результатах моделювання.

У стохастичної (ймовірнісної) моделі параметри, умови функціонування й характеристики стану об'єкта, що моделюється, подані випадковими величинами й пов'язані стохастичними (випадковими, нерегулярними) залежностями, або вихідна інформація також подана випадковими величинами. Отже, характеристики стану в моделі визначаються не однозначно, а через закони розподілу їх імовірностей. У процесі розроблення державної політики існує, навіть превалює, низка об'єктів, ситуацій, проблем тощо, що мають чіткі, заздалегідь відомі та визначені параметри. Водночас їх поведінка стає непрогнозованою під впливом випадковостей як закономірних проявів фізичного середовища. Отже, модель державної політики, заснована на ймовірнісному мисленні, дозволяє запобігти дальшим випадковостям чи обмежити їх деструктивний ефект [406].

Найбільш суттєвим науковим результатом, що відбиває новизну й теоретичне значення державної політики розвитку системи педагогічної освіти є такий: аналіз якості моделей державної політики провадиться відповідно до розроблених критеріїв якості та на основі кількох прогнозових результатів. У випадку протилежних рішень кожної моделі остаточне рішення ухвалюється, ґрунтуючись на побудованій моделі ухвалення колективного рішення. Окрім цього, отриманий результат може бути корисним підґрунтям для дальших теоретичних і практичних дій державної політики щодо розвитку системи педагогічної освіти [407].

За умови задовільної якості обраної моделі формування державної політики в галузі педагогічної освіти можна переходити до процедури прогнозування результатів відповідно до критеріїв якості. При цьому слід ураховувати, що завдання, що ставляться перед державною політикою, мають бути не ймовірними, а конкретними. Визначити це можна за допомогою розроблених критеріїв якості рішень. На цьому етапі важливо

обрати, за якими методами буде реалізовуватися державна політика: за допомогою формування оптимальних рішень аналітичними методами чи формування рішень експертними методами. На нашу думку, до основної мети моделювання процесу розв'язання завдань державної політики щодо розвитку системи педагогічної освіти можна віднести те, що модель потрібна для того, щоб: дізнатися, як влаштована система педагогічної освіти, які закони її розвитку і взаємодії з державною політикою; навчитися управляти системою педагогічної освіти й визначити найкращі способи управління при заданих цілях і критеріях; прогнозувати прямі й непрямі наслідки реалізації заданих способів і форм впливу на систему педагогічної освіти [408].

У зв'язку з цим методологічна робота щодо формування державної політики в галузі педагогічної освіти як управлінської практики в обов'язковому порядку має розбиватися на два етапи:

– перший – проблемно-аналітичний, що включає оглядове й оригінальне дослідження основних проблем, систематику проблемного поля, його декомпозицію, генерацію ідей-концептів рішень;
– другий – синтетично-конструюючий, що включає в себе перехід на основі набору ідей-концептів, отриманих на першому етапі, до інструментарних рішень у просторі компетенцій державного управління, формування потрібних нормативно-правових актів та інших розпорядчих документів, їх програмному пакетуванні в коротко-, середньо- і довгостроковій перспективі. Відповідаючи вимогам такої постановки, методологія роботи буде виглядати так, як це подано на рис.4.2.

Слід зазначити, що цикл формування державної політики має низку обов'язкових ланок, у якому після визначення ціннісної мети потрібно виявити чинники, що впливають на неї. Під чинником у цьому разі розуміються умови, обставини, причини, що впливають на задану ціль (цінність). Такий підхід дає можливість ідентифікувати проблеми як перешкоди на шляху досягнення мети розвитку галузі педагогічної освіти,

що підлягають вирішенню в ході державного управління розвитком галузі педагогічної освіти.

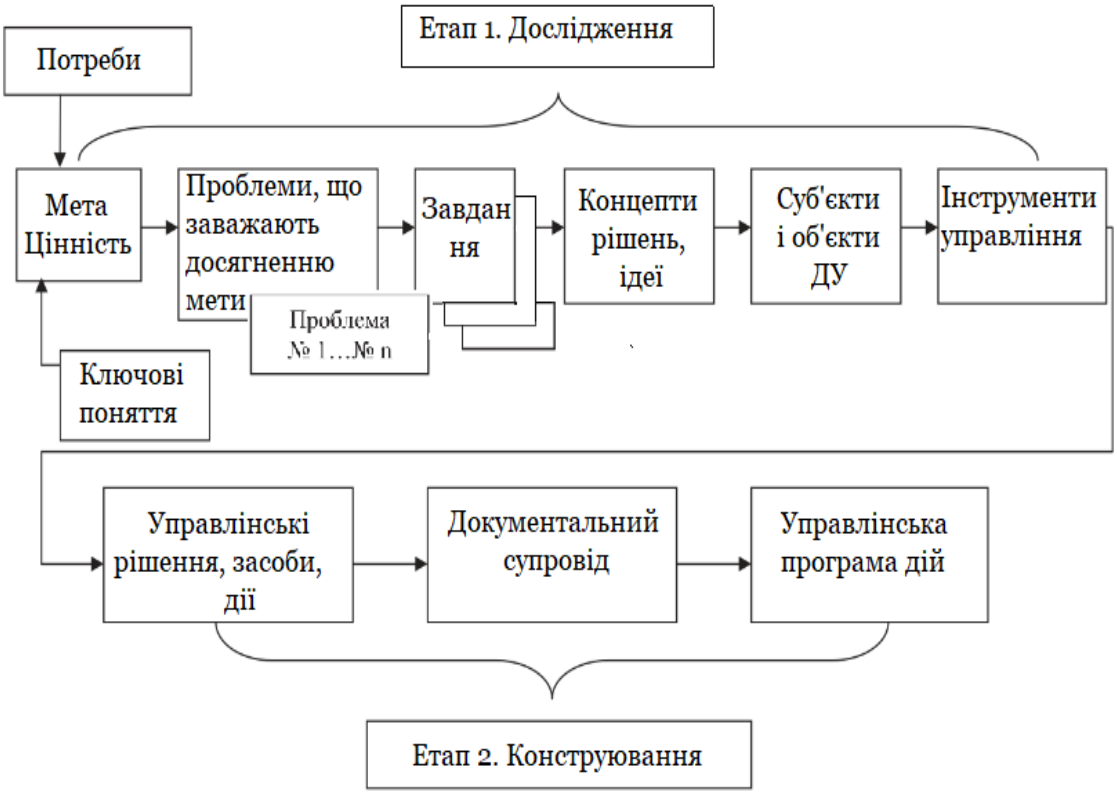


Рис.4.2. Методологія формування державної політики в галузі педагогічної освіти

Джерело : власна розробка

Останнім часом у багатьох зарубіжних країнах поширився новий тренд у сфері вдосконалення державного управління – розроблення доказової державної політики (Evidence-based policymaking або Evidence-based policy), що передбачає потребу обґрунтування обраних альтернатив регулювання доведеними результатами наукових досліджень. Такий підхід передбачає обґрунтування запропонованих варіантів державного регулювання за допомогою результатів наукових досліджень, науково обґрунтованих фактів і широкої доказової бази.

Учені вважають, що застосування «доказового підходу» покликане підвищити якість державного управління, подолати суб’єктивізм й ідеологічну заангажованість розробників заходів та інструментів державної політики [409].

На нашу думку, використання доказового підходу в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти є одним із ключових чинників переходу до нової моделі державного управління розвитком системи педагогічної освіти в Україні.

Нині в центрі уваги науковців перебуває думка, що доказова державна політика (або доказовий підхід до розроблення державної політики) є важливим інструментом підвищення якості сучасного державного управління в світовій і європейській практиці [410]. Він передбачає вироблення політики або відповідних програм державного управління на підставі обґрунтованих даних (наприклад, результатів наукових, науково-практичних та емпіричних досліджень, експертних опитувань та опитувань громадської думки, статистичних даних, прикладів із закордонного досвіду тощо) [411]. Утім, зараз такий підхід не віднаходить повноцінного застосування в Україні, оскільки часто процес ухвалення політичних рішень недостатньо відкритий та інклюзивний. Водночас, упровадження принципів доказової державної політики до процесу ухвалення політичних рішень може підвищити якість формування та реалізації державної політики в галузі освіти України, в тому числі педагогічної.

Принагідно зазначимо, що думка про потребу вироблення політичних рішень на підставі доказів не є новою. Розроблення політики, заснованої на доказах, офіційно затверджено в законодавстві Європейського Союзу як методологічний підхід до розроблення законопроєктів [412]. Прикладом країни з «кращою практикою» розроблення доказової політики є Велика Британія. Основні функції з виконання досліджень у межах доказової політики покладено на Раду з економічних та соціальних досліджень (Economic and Social Research Council) – позавідомчу урядову організацію. При ній діє Центр доказової політики Великої Британії (UK Centre for Evidence Based Policy) [413], що включає в себе роботу національного координаційного центру та семи його підрозділів. Метою цього Центру є сприяння науковому обміну між політичними колами, розробниками

законопроектів та дослідниками. У роботах, присвячених дослідженню доказової політики Великої Британії, автори наголошують на потребі посилення взаємодії між науково-дослідними колами та розробниками заходів регулювання, а також на потребі створення стимулів, що спонукають до використання доказів [414].

Для реалізації доказової політики у Великій Британії використовують широкий комплекс інструментів: оцінювання регуляторного впливу (Regulatory Impact Assessment); оцінювання впливу гендерних аспектів: рамки для обліку гендерної проблематики (Gender Impact Assessment: a framework for gender mainstreaming); посібник зі створення сталої стратегії (Strategy Survival Guide), Пурпурову Книгу: посібник з оцінки політики (Magenta Book: Guidance notes on Policy Evaluation), Зелену Книгу: аналіз та оцінка діяльності центральної влади (Green Book: appraisal and evaluation in Central Government), посібник з міжнародних порівнянь при розробленні політики (International Comparisons in Policy Making Toolkit), посібник з оцінки потреб суспільства (Concern Assessment Tool); Стандарти підвищення якості досліджень (Improving Standards of Qualitative Research) тощо [415].

Сполучені Штати Америки почали використовувати доказовий підхід до розроблення публічної політики на початку 2000-х років, і на цей час йому надається увага на найвищому державному рівні. Так, у березні 2016 року спеціальною законом було засновано Комісію США з доказового розроблення політики (The US Commission on Evidence-Based Policymaking) [416], завданнями якої є пошук шляхів посилення доказового підходу в роботі уряду США і вивчення того, яким чином дані, що збираються державою, можуть бути використані для вдосконалення державних програм. До складу Комісії за призначенням Президента США ввійшли 15 учених та експертів з провідних університетів й авторитетних аналітичних центрів, а також представники Сенату США. У вересні 2017 року Комісія подала Конгресу і Президента США свій підсумковий звіт «Перспективи доказового розроблення політики» (Promise of Evidence-Based Policymaking) [417], у

якому було сформульовано основні принципи, на яких має базуватися національна доказова політика. У межах цих принципів було рекомендовано низку заходів, що дозволяють більш ефективне і безпечне використання даних при розробленні урядових програм і політик. Зокрема, автори звіту рекомендують створити Національну безпекову службу даних (National Secure Data Service) – сервіс, що забезпечує доступ до даних на принципах транспарентності і конфіденційності; підтримати роботу Служби необхідними змінами в законодавстві і практиці; забезпечити включення зібраних державою даних до національної статистики тощо [417].

На рівні Європейського Союзу доказовий підхід також отримав відповідне визнання і закріплення. Він декларується при розробленні європейської політики в різних сферах (культура, екологія, робота з молоддю, освіта та ін.). Для його посилення в межах Європейської комісії було створено так званий «механізм наукового консультування»(Scientific Advice Mechanism) – група високого рівня (High Level Group) [418]. Завданням групи є надання Європейській комісії високоякісних своєчасних незалежних консультацій, заснованих на найбільш надійних публічно доступних обґрунтованих даних. Група високого рівня керується принципами ефективності, результативності, незалежності та прозорості та доповнює роботу інших інститутів, що здійснюють наукове консультування Європейської комісії. До її складу входять 7 провідних європейських учених, що представляють різні наукові галузі.

Утім, на сьогодні доказова політика не має усталеного визначення, глибинний аналіз дозволив нам виокремити два основні підходи до визначення сутності доказової політики. Одна частина наукового співтовариства схиляється до того, що це стійка політика розроблення й обґрунтування державних рішень (наприклад, законів) на базі емпіричних даних, зібраних і проаналізованих за допомогою наукових методів. Інші дослідники наголошують на природній суб’єктивності доказової політики. Наукові дослідження спільно з іншими більш традиційними аргументами

(опитування громадської думки, фінансові дані, оцінка попередньої політики) просто збільшують можливість просування пропонованих політиками рішень. Таким чином, політичний процес уявляється свого роду базаром, де продавці (політики) пропонують продукти (державні рішення) з «науково доведеною ефективністю» [419]. Відповідно, доказова політика безпосередньо залежить від якості двох критеріїв.

По-перше, це докази, що самі по собі можуть бути як якісними, так і ні. При цьому слід звернути увагу, що докази, які використовуються в межах доказової політики, прийнято розподіляти на три групи: докази, отримані в результаті наукового експерименту (результати наукових досліджень, пілотних проєктів, статистичні й кількісні дані, результати використання групи методів BigData («великі дані»; дані, отримані на основі вивчення громадської думки (результати опитувань громадської думки, результати фокус-груп і т.ін.); відомості з неофіційних джерел (думки окремих експертів і чиновників, практичний досвід осіб, які ухвалюють рішення тощо) [420].

По-друге, це, власне, політика як процес ухвалення державних рішень, що може бути як відкритою, так і закритою.

Розглядаючи методологію, учені висловлюють думку, що який би аналітичний підхід не було обрано, він має давати змогу правильно розглянути характер проблеми та різноманітні варіанти дій у сфері політики. Науково доведено існування низки методологій доказової політики, водночас усі вони мають спільні характеристики:

– перевіряють теорію про те, чому політика буде ефективною та які саме наслідки політики слід зберігати, якщо вона буде реалізована успішно;
– відповідають на запитання: що відбулось би, якби політика не була реалізованою?
– уключають певні виміри впливу (зокрема, кількісні), що містять оцінки того, як відрізняються наслідки залежно від різних груп та «міри» політики;
– розглядають як безпосередні, так і опосередковані впливи, що

виникають через політику (часто опосередковані впливи, що суттєво можуть бути найбільш вагомими);

- націлені на уникнення помилок, що можуть виникнути в результаті особистого вибору або інших джерел упередженості;
- відокремлюють невизначеності та міри контролю для інших неполітичних чинників, що можуть вплинути на результат;
- повинні мати можливість бути протестованими та, в ідеалі, такими, що можуть бути відтворені третьою стороною [421].

Загальний алгоритм доказової політики складається з таких етапів:

1. аналіз процесу реалізації та результатів досліджуваного проєкту;
2. горизонтальний і вертикальний пошуки ;
3. верифікація результатів через утілення чотирьох стратегій: «Передсмертної» (The Pre-mortem), «Мислити перспективно» (Thinking Step-by-Step), «Мислити ретроспективно» (Thinking Backwards), «Як це працює. Завдяки чому?» (It works. By Means of What?) [422].

Розглянемо більш докладно кожен з етапів на прикладі розроблення доказової політики в галузі педагогічної освіти.

Етап 1. Аналіз процесу реалізації та результатів проєкту, досвід проведення якого можливо адаптувати для вирішення цілей розвитку галузі педагогічної освіти.

Під проєктом у нашому випадку розуміється реформа, державне регулювання, механізми державного управління в галузі педагогічної освіти, державні програми розвитку галузі – тобто організаційно оформлена послідовність об’єднаних спільною метою заходів, що мають відповідну ресурсну базу для реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти. При цьому важливо відзначити, що обраний проєкт (може бути і зарубіжний досвід) повинен відповідати таким критеріям: (1) він повинен бути успішно завершеним та (2) інформація про хід його реалізації повинна бути доступною для аналітиків.

Етап 2.1. Проведення горизонтального пошуку, що включає в себе пошук підтримувальних чинників, потрібних для успішної реалізації проєкту розвитку галузі педагогічної освіти.

Такі чинники є певними умовами, що мають обов'язково бути наявними для успішної реалізації конкретного проєкту. Наприклад, формування нового бачення перспектив педагогічної професії, привабливості професійної кар'єри педагога, престижності здобуття педагогічної освіти в Україні потребує запровадження спеціальної моделі державної підтримки здобуття педагогічної освіти [423].

Підтримувальними чинниками тут можуть бути:

– підтримка з боку держави: модернізація вищої, фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями; розроблення і затвердження галузевої рамки кваліфікацій; професійних стандартів; стандартів вищої освіти на основі професійних стандартів; порядку присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника; положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників тощо;
– розроблення сучасної моделі педагогічної професії;
– готовність закладів вищої освіти і закладів післядипломної освіти розробляти нові і модернізувати чинні освітні програми відповідно до сучасних потреб;
– наявність студентів, готових залишитися працювати педагогами в своєму регіоні;
– визначення перспективних шляхів неперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників тощо.

При цьому, на зазначеному етапі важливо також відповісти на такі запитання:

– Як вплине на процес реалізації та результати проєкту відсутність або недолік будь-якого з підтримувальних чинників?
– Чи є проєкт складовою інших проектів у цій сфері?
– Чи є інші проєкти, реалізацію яких націлено на той же результат?

– Як невдача в реалізації вплине на успіх інших проєктів у цій сфері?

Етап 2.2. Проведення вертикального пошуку, під яким мається на увазі перехід на такий рівень абстракції, що дозволить пов'язати дві розглянуті ситуації (успішної практики та реального стану).

Важливим завданням у межах здійснення вертикального пошуку є обґрунтування тотожності каузальних ролей: ролі, яку відіграла проведена політика в минулому, і тієї ролі, яку вона буде відігравати нині. На цьому етапі важливо чітко сформулювати проблему і довести, що вона справді є проблемою, що тягне за собою певні негативні наслідки для розвитку галузі педагогічної освіти. Крім того, проблему мають усвідомлювати (відчувати її тиск) і суб'єкти її розв'язання, і стейкголдери, і бенефіціари. Методом, що сприяє досягненню розуміння повної картини проблеми може бути метод «дерева проблем».

Так, наприклад Концепція розвитку педагогічної освіти є проблемою, що потребує розв'язання, визначає дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами та наявною системою педагогічної освіти, а також рівнем готовності/спроможності сучасних педагогічних працівників до сприйняття та реалізації освітніх реформ в Україні [423].

Чинниками, що призвели до виникнення такого дисбалансу, є:

– незадовільний рівень оплати праці, зниження соціального статусу, можливостей і мотивації до діяльності та професійного розвитку педагогічних працівників;
– застарілі зміст, структура, стандарти та методики (технології) навчання в системі педагогічної освіти, що не забезпечують майбутнім педагогам можливості оволодіння компетентнісним підходом та сучасними ефективними інструментами педагогічної праці;
– недостатня ресурсна підтримка професійної діяльності педагогічних працівників, практично повна відсутність експериментально-

лабораторної бази та обладнання, уключаючи обладнання для робототехніки та 3D друку, недостатнє оснащення новітнім прикладним програмним забезпеченням (цифровими комплексами), сучасною комп'ютерною та мультимедійною технікою як для підготовки вчителів природничих та технічних спеціальностей, педагогів професійного навчання, так і для їх професійної діяльності;

- траєкторії, моделі та методики (технології) професійного розвитку педагогічних працівників, що зорієнтовані на формальне дотримання встановлених вимог, а не на особистісне та професійне зростання педагогічних працівників;
- невідповідні сучасним вимогам умови науково-педагогічної (педагогічної) діяльності та склад працівників закладів педагогічної освіти, які здебільшого не можуть забезпечити підготовку педагогічних працівників для роботи в умовах прискореної модернізації змісту освіти та методів навчання;
- відірваність від практичних освітянських потреб, недостатній рівень аналітичності, доказовості та доброчесності досліджень у галузі педагогічних наук, що ускладнює їх використання як наукової основи освітнього процесу;
- неефективність профорієнтаційної роботи, відсутність комплексу заходів професійного педагогічного та психологічного відбору майбутніх здобувачів педагогічного фаху;
- відсутність дієвої координації між закладами педагогічної освіти, місцевою владою та роботодавцями в частині змісту освітнього процесу та практичної підготовки здобувачів освіти;
- невідповідність ключових професійних компетентностей випускників закладів педагогічної освіти викликам цифрового суспільства [75; 423].

Проявами проблеми є: погіршення якості освіти, що зумовлене неспроможністю певної частини педагогічних працівників та здобувачів педагогічної освіти до опанування та практичного використання новітніх

методик (технологій) навчання, виховання та розвитку; розмивання довіри суспільства до професійної спільноти педагогічних працівників як носіїв знань, культури та суспільних цінностей; внутрішня (й інші види професійної діяльності) та зовнішня (до інших країн) міграція значної частини перспективних педагогічних працівників; зниження суспільного престижу педагогічної праці та тенденція до позиціонування її другорядності порівняно з іншими видами розумової праці [424]. Тобто, для нашого прикладу очевидно, де буде знаходитися стовбур «древа проблем» і центральна проблема.

Отже, вертикальний пошук допомагає знизити вірогідність помилок шляхом формулювання гіпотези, що має поєднувати результати успішних практик і реального стану галузі педагогічної освіти.

Етап 3. Верифікація результатів. Головне завдання цього етапу – використовуючи чотири стратегії уточнити виявлені підтримувальні чинники розвитку галузі педагогічної освіти й загальний алгоритм реалізації проєкту для підвищення ймовірності успіху реалізації нової державної політики в галузі педагогічної освіти.

На цьому етапі часто виявляються невраховані раніше особливості, неправильно поставлені завдання, що не корелюються з головною метою, і зайві заходи, витрати на які ні до чого не призводять.

Так, для здійснення «Передсмертної стратегії» слід уявити, що нова політика не спрацювала і призвела до найтяжчих наслідків розвитку галузі педагогічної освіти в цілому. Потрібно визначити, що саме пішло не за прогнозованим сценарієм розвитку і з яких причин.

Наприклад, для реалізації проєкту щодо запуску педагогічної інтернатури, чинниками, які підтримують, є: наявність наставників, які мають базові навички надання консультацій і готові приєднатися до проєкту; потрібного для реалізації проєкту фінансування, матеріально-технічної бази, а також підтримки керівництва закладу освіти.

Уявімо, що проєкт інтернатури запущено, проте немає жодного

педагога, який бажає стати наставником. Які можуть бути причини провалу?

По-перше, це може бути блок причин, що пов'язані з фінансовою стороною питання: держава не забезпечила належні умови для функціонування економічного механізму державного управління розвитком педагогічної освіти.

По друге, проблеми, що пов'язані з кадровим забезпеченням закладу освіти та фаховим рівнем педагогів, оскільки сьогодні суттєво змінюється методика викладання в закладах освіти.

Отже, «Передсмертна стратегія» допомагає виявити додаткові підтримувальні чинники, що потрібні для успішної реалізації проєкту, а саме: наявність політики впровадження педагогічної інтернатури, наявність достатньої бази для проходження інтернатури, знання основ інноваційної методики викладання наставниками, потреба більш глибокого вивчення цільової аудиторії для коригування курсу залежно від освітніх потреб і особливостей.

Реалізація стратегії «Мислити перспективно» передбачає складання покрокової програми здійснення проєкту (дорожньої карти), у якій має бути віддзеркалено основні етапи, ресурси та відповідальні особи. Ця стратегія дозволяє розставити коригувальні чинники в потрібній послідовності і віддзеркалити, які умови повинні бути задоволені для досягнення позитивного результату, а головне – продумати весь процес повністю [425].

Якщо стратегія «Мислити перспективно» являє собою покроковий процес, спрямований із сьогодення в майбутнє, то стратегія «Мислити ретроспективно» – це погляд з майбутнього в сьогодення. У межах здійснення другої стратегії потрібно «прожити» весь алгоритм, вироблений у межах першої стратегії, й оцінити, наскільки результати його реалізації будуть сприяти вирішенню головного завдання майбутнього проєкту [75; 425].

Як приклад реалізації стратегій «Мислити перспективно» і «Мислити ретроспективно» можна привести проєкт дорожньої карти освітньої реформи

(2015–2025), метою якого визначався всебічний розвиток людини як особистості та найвищої суспільної цінності, розвиток її розумових і творчих здібностей, професійних знань і компетентностей, забезпечення її успішної соціалізації в постійно змінюваних умовах життєдіяльності на основі загальнолюдських цінностей, норм і вимог, установлених Конституцією і законами України, сприяння розвитку громадян, готових до свідомого суспільного вибору, діяльності в умовах відкритого суспільства заради примноження інтелектуального і культурного потенціалу Українського народу та забезпечення сталого людського розвитку в Україні [426].

Згідно з Дорожньою картою переважна більшість критично важливих, невідкладних заходів мала припасти на період 2015–2020 років. Було скориговано алгоритм з урахуванням економічних і соціальних особливостей, однак загальні проблеми збіглися з досить несприятливою ситуацією в економіці: внутрішні економічні/фінансові ресурси для реформи сьогодні є вкрай обмеженими, отже критично зростає важливість раціонального перерозподілу та оптимізації цих ресурсів. За цих умов також зростає важливість зовнішніх запозичень під стратегічно «проривні» сегменти освітнього сектору [426]. Отже, стало зрозумілим, що мета може бути досягнута лише за умови врахування певних підтримувальних чинників. Загальна кількість системних дій і заходів, запропонованих у Дорожній карті, – 216. Частина із них вже реалізується в поточній діяльності Міністерства освіти і науки України та інших органів державного управління й органів місцевого самоврядування.

Стратегія «Це працює. Завдяки чому?» передбачає розгляд ще одного успішного проєкту в обраній сфері для того, щоб додатково обґрунтувати майбутній успіх пропонованого варіанта політики. По суті, реалізація цього етапу дозволяє уточнити набір підтримувальних чинників, що потрібні для успіху нового проєкту [425]. При цьому важливо зазначити, що на означеному етапі слід концентруватися не лише на чинниках успіху, але і на тих умовах, через які обрана політика не спрацює навіть за наявності всіх

підтримувальних чинників.

Наприклад, при переході на дворівневу систему освіти (бакалаврат-магістратура) однією із важливих проблем було небажання роботодавців брати на роботу бакалаврів, оскільки вони сприймалися як люди з «незакінченою вищою освітою» і не повною мірою сформованими професійними компетенціями. Зважаючи на це, навіть за наявності таких підтримувальних чинників, як існування нових освітніх стандартів, законодавче визнання бакалаврату вищою освітою, у перехідний період паралельного існування спеціалітету і бакалаврату пріоритет при працевлаштуванні віддавався випускникам-спеціалістам [427].

Як відомо, у низці теоретичних праць широко обговорюються методологічні проблеми доказової політики, серед яких:

- розрив між теоретичними положеннями та їх реалізацією на практиці [428];
- неналежне використання статистичних даних [429];
- недосконаліть доказової бази [430];
- суперечності між результатами для окремого прикладу та кращими практиками [431];
- відсутність розуміння того, як конкретно працює політика та що саме потрібно доводити [432] тощо.

Утім, ми спираємося на те, що наукові дослідження нині мають «узяти гору» над політичним популізмом і саме тому, говорячи про державну політику в галузі педагогічної освіти, акцент робиться на доказовій державній політиці [433; 434; 435; 436].

Отже, перевагою доказової політики в галузі педагогічної освіти є те, що вона не політично заангажована, а прагматична, науково обґрунтована, емоційно нейтральна та неупереджена, заснована на аналітичних дослідженнях високої якості. Застосування методології та інструментарію доказової політики в галузі педагогічної освіти дає змогу істотно знизити ризики реалізації нових політик. Застосовуючи доказовий підхід, можна

підвищити рівень довіри суспільства до влади, вивести процес вироблення політик на новий, якісно високий рівень, що позитивно вплине на розвиток держави загалом [437.

Різні типи даних, що використовуються як обґрунтування для розроблення доказової державної політики в галузі педагогічної освіти, вимагають застосування широкого комплексу інструментів. Інструменти доказової державної політики, як уважають науковці, можна умовно розподілити на три групи:

– інструменти для формування доказової бази, збирання інформації та формування баз даних;
– інструменти для оперативного отримання потрібної інформації та її застосування на практиці (систематизовані бази даних, керівництва та роз'яснення щодо реалізації доказового підходу, збірники кращих практик);
– інструменти для реалізації повного циклу доказової політики (офіційно затверджені процедури – цілепокладання, оцінка регулювального впливу, оцінка ефективності ухвалених законів тощо).

До інструментів формування доказової бази в галузі педагогічної освіти можна віднести результати наукових досліджень, спеціалізовані статистичні обстеження, опитування громадської думки тощо. До цієї групи, на нашу думку, можна включити й публікацію так званих «відкритих державних даних».

Оскільки наявні дані слід і систематизувати, і подати в зручному для користувачів вигляді, не менш важливу роль відіграють й інструменти для подання та оперативного вилучення зібраної інформації – електронні бази даних, статистичні довідники, аналітичні доповіді і т.п.

Серед інструментів для реалізації повного циклу доказової політики можна виокремити включення до законотворчої практики Європейського Союзу процедури «оцінки впливу», що проводиться як на етапі розроблення нового закону, так і за підсумками його реалізації [326; 438]. Інструментарій

доказової політики в галузі педагогічної освіти дає нам змогу отримати аргументовану відповідь на поставлені запитання та довести, що обраний варіант політики буде дієвим та успішним у певний проміжок часу. Упродовж останнього року в багатьох міністерствах з'явилися директорати, що покликані вести політику, засновану на аналізі та доказовому ухваленні рішень. Фахівці з реформ, які прийшли працювати до цих директоратів, мають відшукувати найкращі сценарії розвитку галузей [439].

Отже, аналіз, проведений вище, доводить, що на сьогодні актуальним стає розроблення доказової державної політики в галузі педагогічної освіти, в інноваційних методах її діагностики, прогнозуванні майбутнього й оцінки ризиків, заснованих на адекватних наукових моделях.

4.2. Інструменти реалізації повного циклу формування та реалізації доказової політики в галузі педагогічної освіти

В умовах сьогодення до числа інструментів формування доказової політики на практиці ми відносимо когнітивне моделювання, яке завдяки використанню якісних характеристик і можливостей обліку взаємозв'язків значного числа чинників, дозволяє дати якісний опис різних процесів і єдиною схемою описати якісні і кількісні зв'язки між елементами системи педагогічної освіти, що впливають на процес формування державної політики в досліджуваній галузі. Найбільш простою і видимою метою розроблення когнітивної моделі в процесі формування державної політики в галузі педагогічної освіти постає отримання більш повного і точного розуміння різних аспектів функціонування системи педагогічної освіти. З цією функцією моделювання тісно пов'язане вирішення дослідницьких завдань, тобто виявлення деяких нових закономірностей у результаті формалізації окремих параметрів явищ і процесів [440]. Отже, у нашому випадку когнітивна модель містить у собі деяку гіпотезу про функціонування і перспективи розвитку системи педагогічної освіти.

У загальному вигляді когнітивною картою називається причинно-наслідкова мережа

G =<C,W >,(1)

де G – орієнтований граф (когнітивна карта);

C – множина вершин (чинників, концептів), Ci є Ci =1,2,...,n , (2)

що є елементами досліджуваної системи;

W – множина зв’язків між концептами (ребер графу), що інтерпретуються як причинно-наслідкові (каузальні) зв’язки. Як правило, множину чинників C (концептів) розбивають на три підмножини: множину вхідних чинників, або параметрів управління

U = {u1,u2 ,...,um}, (3)

множину проміжних чинників

E ={e1,e2,...,ep} (4)

та множину вихідних (цільових) чинників Y ={y1, y2,..., yl}. (5)

Кожній вершині Ci ставиться відповідно вектор незалежних змінних

Xi=X(Ci)={ Xg(Ci)}, g=1,2, .,li , (6)

що характеризують її суттєві параметри.

За способами експертного завдання ступеня сили причинно-наслідкових зв’язків та значень концептів можна виокремити такі види когнітивних карт: якісні (знакові); зважені; нечіткі [441].

Відомо, що основу наявних підходів становить експертний метод побудови когнітивної моделі – когнітивної карти ситуації, що містить сукупність чинників і зв’язків між ними. Відмінною особливістю методології є формування когнітивної карти об’єкта досліджень на основі використання розрахунково-експертного підходу до визначення її параметрів: експертний метод – для формування чинників моделі; розрахунковий метод – для оцінки сили зв’язку між чинниками моделі з використанням статистичних даних про значення чинників на певному часовому інтервалі.

Сутність методу полягає в тому, що група експертів виокремлює найбільш значущі чинники (у нашому разі – це чинники впливу на розвиток

галузі педагогічної освіти) спостережуваного процесу, а також аналізує можливі взаємозв'язки між ними [442].

При побудові когнітивної моделі слід стежити за тим, щоб кількість розглянутих чинників була мінімальною (не більше як дванадцять), оскільки надмірна складність моделі не дозволить експерту виокремити найбільш значущі механізми і взаємозв'язок. Для виокремлення ключових чинників і визначення сили і характеру їх взаємозв'язків можна скористатися як методом статистичного факторного аналізу даних, отриманих методом соціологічного опитування, так і методом експертних оцінок [443]. Адекватність моделі оцінюється за результатами прогнозування її стану на моменти часу отримання статистичних даних про значеннях чинників системи і забезпечується шляхом введення додаткових чинників із дальшою оцінкою їх впливу на ступінь адекватності.

Модель дозволяє також наочно відбити стабілізуючі і дестабілізуючі зворотні зв'язки, що можуть як забезпечувати гомеостаз системи, так і викликати значні зміни. М. Маруяма довів, що контур посилює відхилення тоді і тільки тоді, коли він містить парне число негативних дуг або не містить їх зовсім, в іншому разі це контур, що протидіє відхиленню [444]. На основі когнітивної моделі ухвалюються рішення щодо: впливу на певні чинники; зміни сили зв'язку; зміни характеру взаємозв'язку; уключення нових чинників до системи; уключення нових механізмів взаємодії.

До основних напрямків аналізу когнітивних карт належать: аналіз впливів; аналіз динаміки зміни стану (прогноз розвитку ситуації); аналіз стійкості; сценарний аналіз; пошук управлінських впливів; оцінювання і інтерпретації прогнозів розвитку ситуації.

Аналіз впливів у когнітивній карті полягає у визначенні знака та сили непрямого і сумарного впливу між будь-якою парою чинників у знакових і нечітких когнітивних картах. Дослідження взаємодії концептів дозволяє оцінювати «поширення впливу» когнітивною картою, що змінює її стан (проміжних та вихідних концептів). Аналіз когнітивної карти дозволяє

виявити структуру проблеми (системи), віднайти найбільш значущі чинники, що впливають на неї, оцінити дію чинників (концептів) один на одного. Для виконання аналізу когнітивної карти потрібно врахувати весь опосередкований взаємовплив концептів один на одного. Для цього на підставі побудованої когнітивної карти формуються матриці взаємовпливу концептів один на одного, після чого досліджуються поведінка і стійкість побудованої карти [445].

Отже, з такого погляду, когнітивна модель – це функціональний граф досліджуваної системи, у якому вершини відповідають чинникам системи, а дуги віддзеркалюють функціональну залежність між ними. Змістовно, базисні чинники (у різних наукових дослідженнях також використовується терміни «концепт», «параметр» або «змінна») – це чинники, що визначають і обмежують явища й процеси в слабкоструктурованих системах і оточуючому їх середовищі, й інтерпретовані суб'єктом управління як істотні, ключові параметри, ознаки цих явищ і процесів [440].

Когнітивна карта (схема) ситуації становить орієнтований зважений граф, що будується за такими правилами: вершини взаємно однозначно відповідають виокремленим чинникам ситуації, у термінах якої описуються процеси в системі; виявляються й оцінюються причинно-наслідкові зв'язки виокремлених чинників один із одним (позитивний вплив, негативний вплив) [441]. Це дозволяє дослідити розвиток ситуації, що включає в себе такі складові як: саморозвиток, моделювання зовнішніх впливів, моделювання цілеспрямованого розвитку ситуації (керованого розвитку).

Когнітивні карти є не тільки засобом структуризації та формалізації ситуації (або системи), але й засобом її аналізу. Різні інтерпретації вершин, ребер та вагових коефіцієнтів на ребрах приводять до різних моделей і методів їх аналізу [446].

Уважаємо, що алгоритм когнітивного моделювання в процесі формування доказової державної політики в галузі педагогічної освіти включає послідовне виконання таких кроків: формулювання мети і завдань

моделювання → збір, аналіз та систематизація статистичних даних, потрібних для моделювання → визначення агрегованих індикаторів → побудова когнітивної карти → послідовна декомпозиція отриманих підсистем до первинних статистичних показників → визначення взаємозв'язків між чинниками → створення когнітивної моделі → визначення спрямованості зв'язків (позитивні або негативні) когнітивної карти → визначення типів зв'язків між чинниками (лінійні, s-подібні тощо) → визначення інтенсивності зв'язків між показниками → виокремлення чинників, якими можливо управляти; реалізація комп'ютерної моделі → вибір інструментального середовища моделювання → проведення попереднього експерименту → перевірка адекватності моделі → формулювання висновків і рекомендацій відповідно до поставленої мети.

Отже, перейдемо до практичного аспекту реалізації заданого алгоритму.

Проведене нами дослідження показало, що сучасна соціально-економічна ситуація диктує потребу глобальних трансформацій у галузі педагогічної освіти, провідною місією якої сьогодні є формування інтелектуального потенціалу країни. Зважена державна політика в галузі педагогічної освіти виконує свою особливу роль як механізм підготовки «агентів розвитку», які будуть готові вирішувати проблеми розвитку різних рівнів освіти. Характер сказаного визначає потребу розроблення комплексу моделей і методів, що зможе забезпечити підтримку ухвалення науково-обґрунтованих рішень у процесі формування державної політики в галузі педагогічної освіти, у зв'язку з чим нами пропонується використання нечіткого когнітивного моделювання.

За допомогою соціологічного опитування та PEST-аналізу нами було визначено низку основних концептів, що впливають на прогностичні тенденції розвитку галузі педагогічної освіти (табл.4.1).

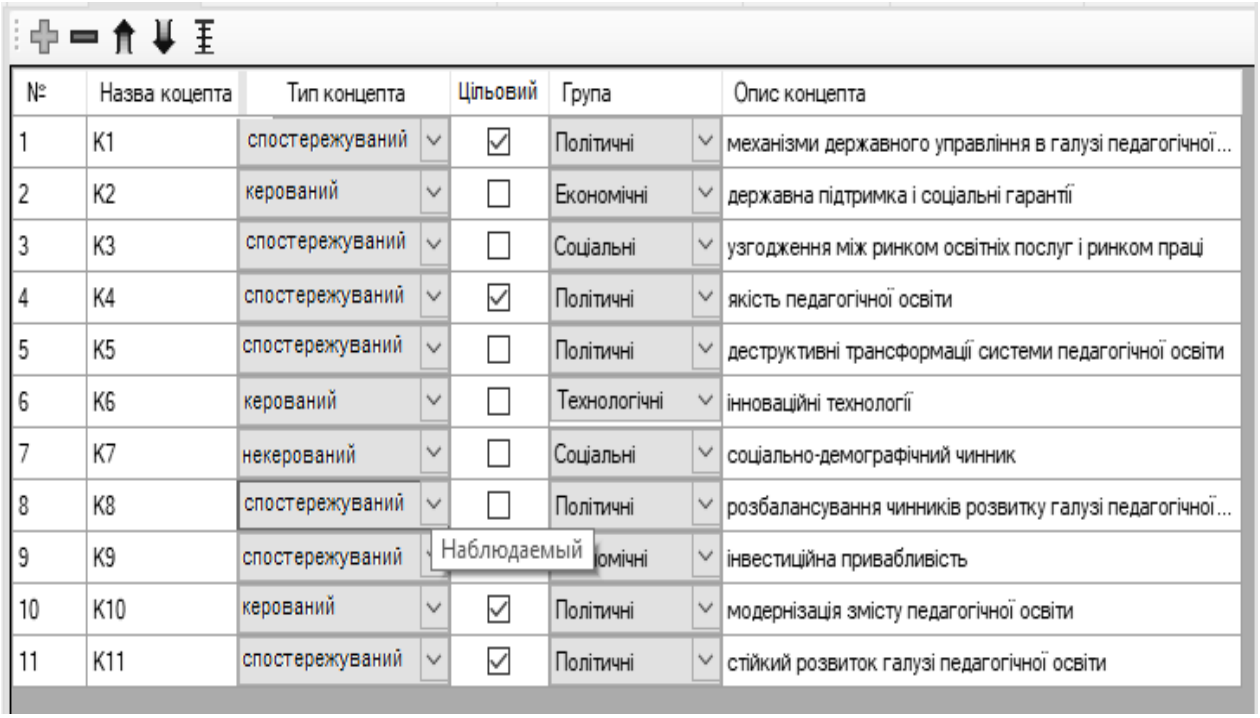
Таблиця 4.1.

Список PEST-чинників, що впливають на розвиток галузі педагогічної освіти

(P) POLITICAL	**(E) ECONOMICAL**
– бюрократизація і рівень корупції – деструктивні трансформації системи педагогічної освіти – механізми державного управління в галузі педагогічної освіти – модернізація змісту педагогічної освіти – розбалансування чинників розвитку галузі педагогічної освіти – стійкий розвиток галузі педагогічної освіти – стійкість політичної влади і чинного уряду – ступінь захисту інтелектуальної власності та закон про авторське право – тенденції до регулювання або дерегулювання сфери освіти – якість педагогічної освіти	– державна підтримка і соціальні гарантії – інвестиційна привабливість – кредитно-грошова і податково-бюджетна політика країни – курси основних валют – рівень безробіття, розмір і умови оплати праці – рівень доходів населення – рівень інфляції і процентні ставки – рівень розвитку підприємництва та бізнес-середовища – ступінь глобалізації та відкритості економіки – темпи зростання економіки
(S) SOCIO-CULTURAL	**(T) TECHNOLOGICAL**
– статево-вікова структура населення і тривалість життя – рівень освіти – розмір і структура сім'ї – соціальна стратифікація в суспільстві, меншини – соціально-демографічний чинник – спосіб життя і звички споживання – відношення до роботи, кар'єри, дозвілля та виходу на пенсію – узгодженість між ринком освітніх послуг і ринком праці – розвиток релігії та інших вірувань – вимоги до якості продукції т рівня сервісу	– витрати на дослідження і розробки – доступ до новітніх технологій в освіті – законодавство в частині технологічного оснащення галузі – інноваційні технології – передача технологій шляхом освіти – рівень інновацій – розвиток і проникнення інтернету – розвиток мобільних пристроїв – ступінь використання технологій у процесі навчання – ступінь упровадження технологій в освітній процес – технологічний розвиток сфери освіти

Джерело: власна розробка

Респондентами було визначено наступні чинники, що чинять безпосередній вплив на розвиток галузі педагогічної освіти: механізми державного управління в галузі педагогічної освіти; державна підтримка і соціальні гарантії; узгодженість між ринком освітніх послуг і ринком праці; якість педагогічної освіти; деструктивні трансформації системи педагогічної освіти; інноваційні технології; соціально-демографічний чинник; розбалансування чинників розвитку галузі педагогічної освіти; інвестиційна привабливість; модернізація змісту педагогічної освіти; стійкий розвиток галузі педагогічної освіти. Відповідно, зазначені концепти було використано в процесі когнітивного моделювання, що здійснювалося за домогою програмового забезпечення (рис.4.3):



№	Назва коцепта	Тип концепта	Цільовий	Група	Опис концепта
1	К1	спостережуваний	☑	Політичні	механізми державного управління в галузі педагогічної...
2	К2	керований	☐	Економічні	державна підтримка і соціальні гарантії
3	К3	спостережуваний	☐	Соціальні	узгодження між ринком освітніх послуг і ринком праці
4	К4	спостережуваний	☑	Політичні	якість педагогічної освіти
5	К5	спостережуваний	☐	Політичні	деструктивні трансформації системи педагогічної освіти
6	К6	керований	☐	Технологічні	інноваційні технології
7	К7	некерований	☐	Соціальні	соціально-демографічний чинник
8	К8	спостережуваний	☐	Політичні	розбалансування чинників розвитку галузі педагогічної...
9	К9	спостережуваний		Наблюдаемый	інвестиційна привабливість
10	К10	керований	☑	Політичні	модернізація змісту педагогічної освіти
11	К11	спостережуваний	☑	Політичні	стійкий розвиток галузі педагогічної освіти

Рис. 4.3. Концепти нечіткої когнітивної карти

Джерело: власна розробка

Для встановлення причинно-наслідкових зв’язків і побудови графу, перед нами постало завдання визначити шкалу оцінки характеру зв’язків і сили зв’язків між концептами (табл. 4.2). Структуризація в межах нашого дослідження полягає в такому: кожному значенню зв’язку, поданому у вигляді лінгвістичного опису, ставиться у відповідність одне нечітке число з інтервалу [-1; 1].

Таблиця 4.2.

Оцінка характеру і сили зв’язків між вершинами,
поданими у вигляді лінгвістичних описів

Лінгвістичний опис	Числове значення
Відсутній	0
Дуже слабко підсилює	[0,1; 0,2]
Дуже слабко послаблює	[– 0,1; – 0,2]
Помірно підсилює	[0,21; 0,5]
Помірно послаблює	[– 0,21; – 0,5]
Сильно підсилює	[0,51; 0,75]
Сильно послаблює	[– 0,51; – 0,75]
Дуже сильно підсилює	[0,76; 1]
Дуже сильно послаблює	[– 0,76; –1]

Джерело: власна розробка

Виходячи із попередніх розрахунків, можна подати модельовану ситуацію у вигляді нечіткої когнітивної карти (рис. 4.4.), що ілюструє множинні зв’язки і характер взаємодії визначених концептів.

Проведений аналіз нечіткої когнітивної карти показав, що ступінь структурної стійкості досліджуваної моделі знаходиться на рівні 0,5, що класифікує модель як середньостійку. Зв’язки, що відбито на карті, можна інтерпретувати як перетворення процентних змін причин на процентні зміни наслідків.

У разі якщо зв’язок між концептами є позитивним, збільшення значення концепта-причини змін державної політики в галузі педагогічної освіти призводить до збільшення значення концепта-наслідка, якщо негативний зв’язок (відбивається як знак «-» на карті) – збільшення значення концепта-причини, навпаки, приводить до зменшення значення концепта-наслідка.

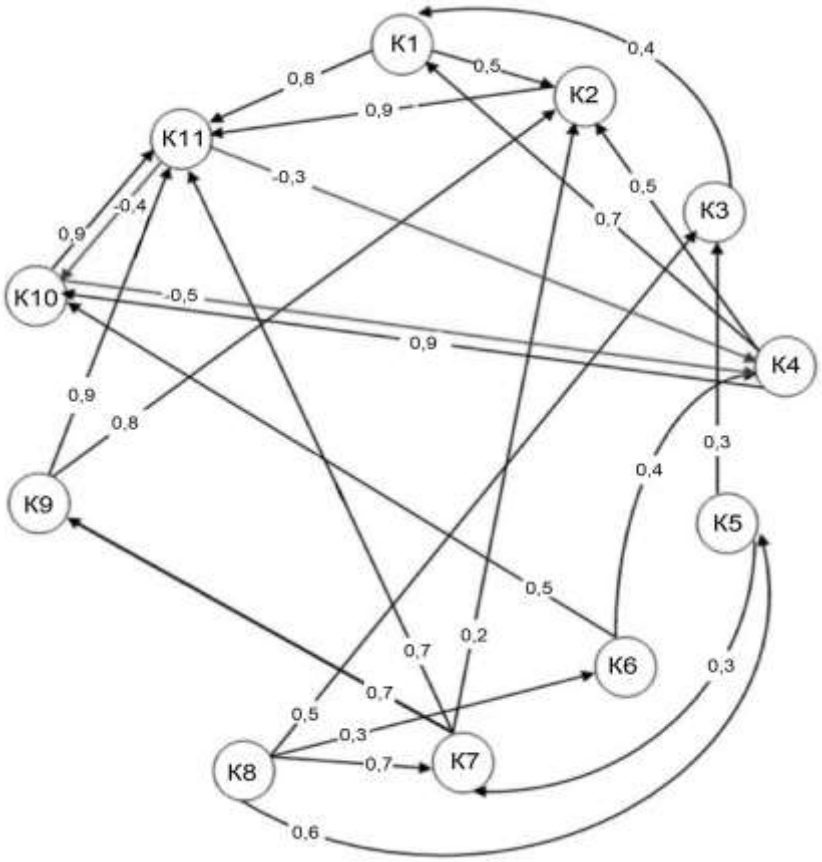


Рис. 4.4. Нечітка когнітивна карта модернізації державної політики в галузі педагогічної освіти

Джерело: власна розробка

Проведений аналіз показав, що в більшості випадків елементи системи позитивно впливають один на одного. Це свідчить про те, що якщо ситуація буде розвиватися без будь-якого активного впливу, система може працювати стійко, проте це буде тривати до того часу, поки вплив концептів один на одного не стане в майбутньому слабшати в часі, що може призвести до дестабілізації системи педагогічного освіти.

Оцінка впливу концептів на формування державної політики в галузі педагогічної освіти з використанням нечіткої когнітивної карти дозволяє виявити, які з концептів мають найбільший вплив на всю нечітку когнітивну карту і навпаки, які чинники схильні до найбільшого впливу з боку нечіткої когнітивної карти, а також оцінити ступінь впливу в умовах нечітких вихідних даних, тим самим підвищуючи обґрунтованість ухвалення рішень.

Далі проаналізуємо нечітку когнітивну карту та основні висновки,

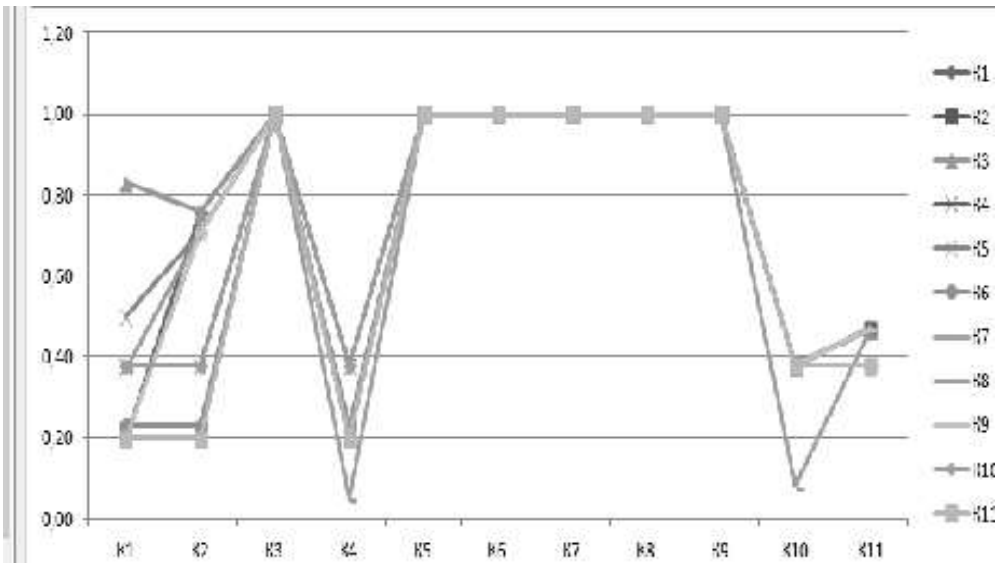
отримані на підставі проведеного моделювання (у нашому випадку це тільки системні показники впливу концепту на процес формування державної політики в галузі педагогічної освіти) (рис.4.5-4.10).

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11
K1	0,20	0,76	1,00	0,20	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,38	0,47
K2	0,20	0,20	1,00	0,20	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,38	0,47
K3	0,83	0,76	1,00	0,20	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,38	0,47
K4	0,38	0,38	1,00	0,38	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,38	0,38
K5	0,50	0,71	1,00	0,20	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,38	0,47
K6	0,23	0,23	1,00	0,23	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,38	0,38
K7	0,20	0,71	1,00	0,20	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,38	0,47
K8	0,37	0,71	1,00	0,05	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,08	0,47
K9	0,20	0,71	1,00	0,20	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,38	0,47
K10	0,38	0,38	1,00	0,38	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,38	0,38
K11	0,20	0,20	1,00	0,20	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,38	0,38

а – консонанс впливу вершин на процес;

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11
K1	-0,09	0,50	0,00	-0,14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,13	0,45
K2	-0,19	-0,14	0,00	-0,27	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,33	0,90
K3	0,40	0,20	0,00	-0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,07	0,18
K4	0,70	0,50	0,00	-0,45	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,90	0,81
K5	0,12	0,17	0,30	-0,08	0,00	0,00	0,30	0,00	0,21	-0,08	0,19
K6	0,28	0,20	0,00	0,40	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	0,45
K7	-0,13	0,56	-0,19	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,70	-0,25	0,63
K8	0,20	0,39	0,50	-0,13	0,60	0,30	0,70	0,00	0,49	-0,18	0,44
K9	-0,19	0,90	0,00	-0,27	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,33	0,90
K10	-0,35	-0,25	0,00	-0,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,45	0,90
K11	-0,21	-0,15	0,00	-0,30	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,40	-0,38

б – дисонанс впливу вершин на процес;



в – діаграма впливу

Рис.4.5. Системні показники нечіткої когнітивної карти:

а – консонанс впливу; б – дисонанс впливу; в – діаграма впливу

Джерело: власна розробка

У результаті імпульсного впливу на концепти виявлено таке:

1. Вплив на концепт К1 (+ 10%) (рис.4.5.). Як показують розрахунки, при збільшенні впливу на механізми державного управління в галузі педагогічної освіти спостерігається поступове підвищення стійкого розвитку галузі педагогічної освіти (на 4%) і має відбутися збільшення державної підтримки і соціальних гарантій. Потреба в модернізації змісту педагогічної освіти поступово зменшується.

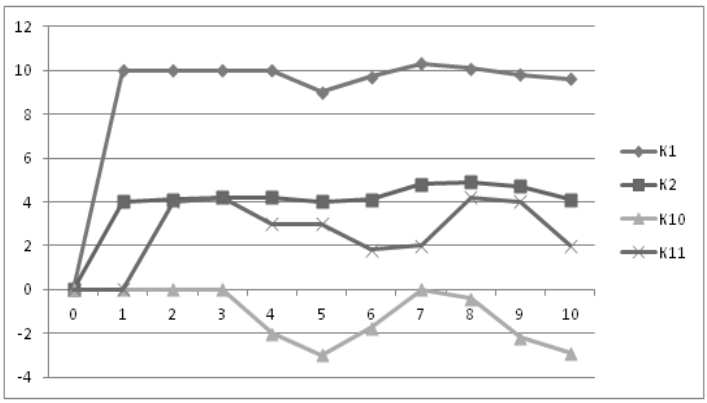


Рис. 4.5. Результати збільшення концепту

Джерело: власна розробка

2. Вплив на концепт К8 (- 10%) (рис. 4.6.). Можна спостерігати, що при зменшенні розбалансування чинників розвитку галузі педагогічної освіти на 10%, спостерігається зменшення деструктивної трансформації системи педагогічної освіти на 6%. Поряд з цим спостерігається підвищення процесу модернізації змісту педагогічної освіти на 9% і якості педагогічної освіти на 3% .

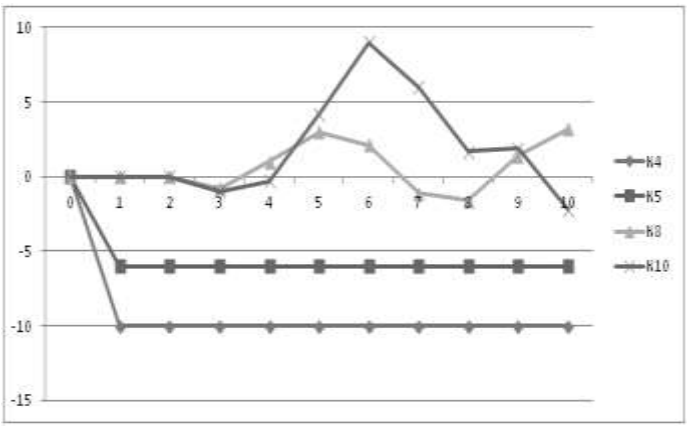


Рис. 4.6. Результати зменшення концепту

Джерело: власна розробка

3. Вплив на концепти К4 (+10%) і К9 (+8%) (рис. 4.7.) Дослідження доводить, що в разі збільшення впливу на якість педагогічної освіти на 10% та інвестиційної привабливості галузі педагогічної освіти на 8%, сильно підвищується стійкий розвиток галузі педагогічної освіти, при цьому має підвищуватися активність модернізації змісту педагогічної освіти.

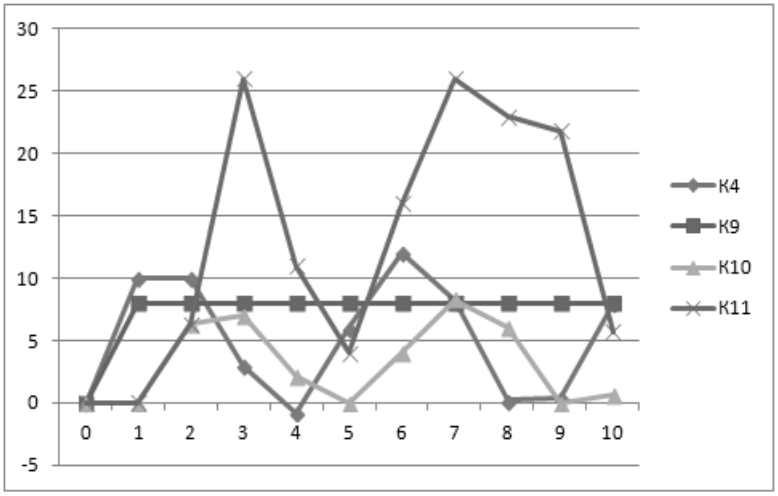


Рис. 4.7. Результати збільшення концептів

Джерело: власна розробка

4. Вплив на концепти К2 (-10%) і К4 (-7%) (рис. 4.8.) З діаграми ми бачимо, що зменшення державної підтримки і соціальних гарантій на 10% та якості педагогічної освіти на 7% призводить до зменшення стійкого розвитку галузі педагогічної освіти майже на 9% і збільшення потреби модернізації змісту педагогічної освіти. Утім, поступове збільшення якості педагогічної освіти призводить до зростання стійкого розвитку галузі педагогічної освіти.

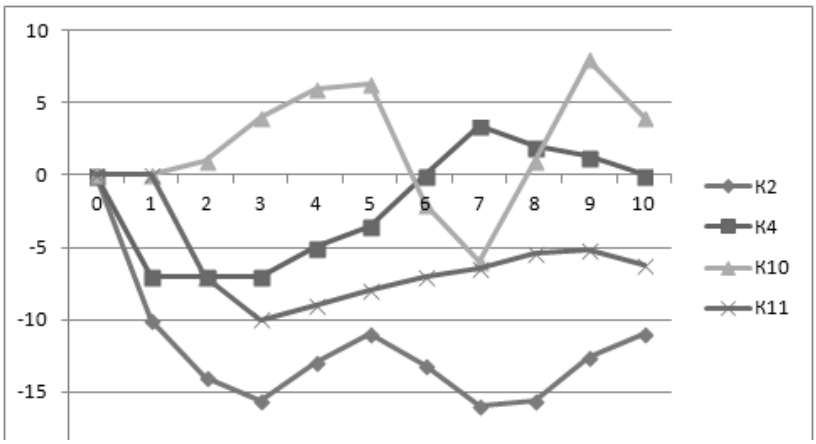


Рис. 4.8. Результати зменшення концептів

Джерело: власна розробка

5. Вплив на концепти К1 (+10%), К4 (+10%), К9 (+9%) (рис. 4.9.) У результаті аналізу ми бачимо, що вдосконалення механізмів державного управління на 10%, підвищення якості педагогічної освіти на 7% і інвестиційної привабливості галузі педагогічної освіти призводить до швидкісного стійкого розвитку галузі педагогічної освіти (на 29%).

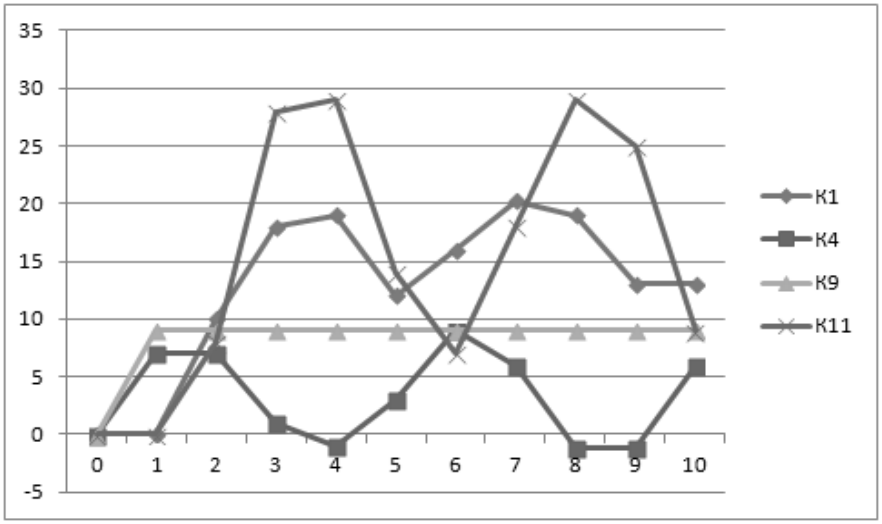


Рис. 4.9. Результати збільшення концептів

Джерело: власна розробка

6. Вплив на концепти К1 (-6%), К3 (-8%), К4 (-10%) (рис. 4.10.) Зниження дії механізмів державного управління в галузі педагогічної освіти на 6%, узгодженості між ринком освітніх послуг і ринком праці на 8% та якості педагогічної освіти на 10% призводить до швидкісного гальмування стійкого розвитку галузі педагогічної освіти.

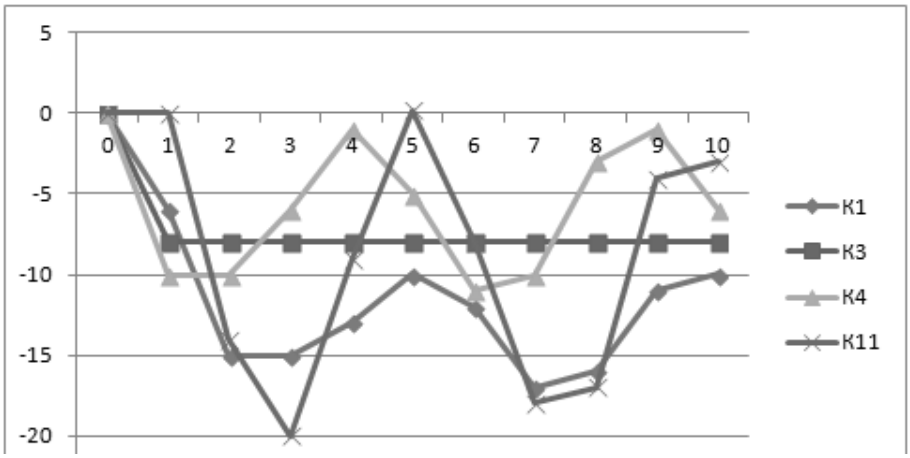


Рис. 4.10. Результати зменшення концептів

Джерело: власна розробка

Дальший обчислювальний експеримент показав, що на наступних тактах тенденції наростання або зниження впливів не змінюються, тому ми обмежилися поясненням лише тих тактів моделювання, що віддзеркалюють тенденції змін у процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

Отже, результати проведеного дослідження свідчать про те, що найбільш впливовими чинниками розвитку є: механізми державного управління в галузі педагогічної освіти; якість педагогічної освіти; модернізація змісту педагогічної освіти; стійкий розвиток галузі педагогічної освіти. Найбільший негативний вплив здійснює розбалансування чинників розвитку галузі педагогічної освіти.

Говорячи про дальші дії, слід звернути увагу, що, експерти, приступаючи до побудови сценаріїв реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, мають урахувати результати проведеного моделювання і звернути посилену увагу саме на ті чинники, що здійснюють найбільший вплив на систему педагогічної освіти.

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що під сценарієм розуміється «послідовний опис альтернативного гіпотетично можливого варіанту розвитку подій у майбутньому, який відбиває різні погляди на минуле, сьогодення та майбутнє, а також може слугувати базисом для стратегічного планування» в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти [447].

Відзначимо, що метод сценаріїв – це прогнозування та реалістичний опис того, які тенденції можуть виявлятися в тій чи іншій сфері в майбутньому. Під час реалізації, використання методу сценаріїв з’являється можливість розробити нові альтернативні шляхи.

Слід звернути увагу на те, що сценарний метод полягає в організації інтеграційної дослідницької процедури побудови сценаріїв, у можливості розвитку системи, для якої виконується аналіз. Він є методом організації міждисциплінарних прогностичних досліджень за участю фахівців різного

профілю та з різнім баченням проблеми. Завданням дослідників, які беруть участь у підготовці сценарію, є створення єдиного уявлення про об'єкт аналізу, закономірності і можливі шляхи його розвитку на єдиній методологічній і методичній основі [448].

Сценарій є попередньою інформацією, на основі якої проводиться дальша робота з прогнозування розвитку галузі або з розроблення варіантів проєкту. Він може бути підданий аналізу, щоб виключити з дальшого розгляду те, що в обліковуваному періоді перебуває на достатньому рівні розвитку, якщо йдеться про прогноз, або навпаки – те, що не може бути забезпечено в планованому періоді, якщо йдеться про проєкт. Метод сценаріїв дозволяє скласти уявлення про проблему, а потім підійти до більш формалізованого визначення системи у вигляді графіків, таблиць для проведення експертного опитування та інших методів системного аналізу.

За своєю сутністю сценарії є правдоподібними образами майбутнього, які, як правило, супроводжуються «історією майбутнього», що відбиває шлях із сьогодення в майбутнє (такі сценарії часто називають «дослідницькими» або «екстраполяційними»), або в зворотному напрямку – від майбутнього до сьогодення (часто згадуються як «нормативні» сценарії) [449]. Саме тому в будь-якому передбаченні розробляється кілька контрастних сценаріїв – як правило, з певним простором для можливих видозмін. Кількість сценаріїв, що розробляється в різних передбаченнях, є різною, і вони, як правило, помітно відрізняються один від одного, іноді пропонуючи досить радикальні (хоча й правдоподібні) погляди на майбутнє [450].

Принагідно зазначимо, що побудова сценаріїв у процесі реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти може застосовуватися для вирішення найрізноманітніших завдань – від діагностування ситуації, виявлення її значущих елементів і зв'язків до оцінювання наслідків ухвалених рішень або побудови «дерева цілей». Однак більшість дослідників сходиться на тому, що все різноманіття прогнозних завдань може бути зведене до двох їх основних типів: прогнозування розвитку процесів різного

рівня і масштабу, покрокового опису можливих змін ситуації та планування й розроблення системи дій, спрямованих на досягнення певних цілей, бажаної ситуації в досліджуваній сфері [451].

Своєю чергою, можна виокремити три основні способи використання техніки сценаріїв у прогнозуванні розвитку процесів, зокрема в державному управлінні: як самостійний і центральний для цього конкретного дослідження метод прогнозування; як необхідну процедуру в межах комплексного методу прогнозування; як допоміжний метод, що застосовується на розсуд дослідника для вирішення окремих спеціальних завдань прогнозування [452].

Крім того, завданням дослідників, які беруть участь у підготовці сценарію, є створення єдиного уявлення про об'єкт аналізу, закономірності і можливі шляхи його розвитку на єдиній методологічній і методичній базі. При цьому під сценарієм розуміється гіпотетична послідовність подій, що показує, як за відомих початкових умов може послідовно змінюватися стан досліджуваного об'єкта [453].

На думку окремих учених, побудова сценаріїв може застосовуватися для вирішення найрізноманітніших завдань – від діагностики ситуації, виявлення її значущих елементів і зв'язків до оцінювання наслідків ухвалених рішень або побудови «дерева цілей» [454]. Однак більшість дослідників сходяться на тому, що все різноманіття прогнозних завдань може бути зведене до двох їх основних типів: прогнозування розвитку процесів різного рівня і масштабу, покрокового опису можливих змін ситуації; планування та розроблення системи дій, спрямованих на досягнення певних цілей, бажаної ситуації в досліджуваній сфері.

У першому разі складений сценарій (або набір сценаріїв) буде мати пошуковий (або генетичний) характер, у другому – нормативний (програмно-цільовий).

Пошуковий сценарій описує, виходячи з наявної ситуації, стан системи і домінуючі тенденції її трансформації, послідовність подій, що логічно

призводять до можливого майбутнього стану системи.

Нормативний же вид сценарію орієнтовано на визначення шляхів досягнення майбутніх бажаних станів об'єкта дослідження, що в такому разі приймаються як цілі.

Проте слід відзначити, що побудова сценарію як метод узгодження прогнозів – один із найбільш плідних засобів узагальнення результатів міждисциплінарного дослідження. Крім того, за допомогою певних експертних процедур (наприклад, дельфійської техніки) може бути встановлено величини зміни ймовірності подій – тоді сценарій може бути перетворено на математичну модель, що, своєю чергою, стане джерелом різних сценаріїв [455].

Отже, загальне призначення сценарного підходу вбачається таким: він означає розроблення сюжетної схеми за кількома напрямами, у якій зроблено спробу визначити можливі варіанти розвитку з урахуванням поточного стану та ймовірних проблем. Метод формування сценаріїв полягає в здійсненні колективом експертів дослідження майбутнього розвитку процесів із виявленням потенційних можливостей і наслідків. Мета підготовки сценаріїв – прогноз майбутньої ситуації, що дозволить визначити специфічні завдання, потрібні заходи в різних варіантах розвитку ситуації. При формуванні сценарію можна показати, як один базовий варіант може стати джерелом появи цілого сімейства модифікацій [456].

Інструментом коригування сценарних розробок, зокрема, є формування обмеженого і в той же час – відкритого – списку конкретних цілей на перспективу. Такий список по мірі усвідомлення можливостей і потреб, з одного боку, може поповнитися новими орієнтирами, з іншого – скоротитися за рахунок завдань, що вже вирішено. Існує наукова думка, що завдання розроблення образу майбутнього – це завдання обґрунтування списку і пріоритетів обмеженого набору цілей, послідовна реалізація яких і призведе до формування самого цього образу майбутнього [457]. Завдання дослідників – обґрунтувати варіанти образу майбутнього, завдання політиків, а можливо і

населення, – вибрати бажаний (оптимальний) шлях розвитку і виразити його в термінах обмеженого набору цілей.

У цілому дослідники визнають технологічну гнучкість сценарного підходу, що передбачає широкий діапазон вибору послідовності процедур та інструментарію прогнозних розробок залежно від умов, у яких проводиться сценарний аналіз, його мети і завдань.

Отже, у процесі вирішення дослідницьких завдань визнаються корисними такі переваги сценарного підходу: можливість корекції традиційного бачення; потреба розглядати неочевидні ситуації, а не тільки прості проекції сьогодення; акцентування деталей і елементів, які фахівець може пропустити, розглядаючи загальні тенденції [455].

Своєю чергою, комплекс технік та алгоритмів, що об'єднуються сценарною методологією, значною мірою відповідає завданням ефективного передбачення ефективності формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти як особливого об'єкта прогнозування. Багатовимірність і багатоаспектність системи педагогічної освіти, поєднання об'єктивно-раціональних і суб'єктивних чинників припускають потребу залучення до процедури створення прогнозу значних обсягів даних профільного і фонового плану, ретроспективної інформації історичного характеру, даних аналізу суб'єктів процесу формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, інформації юридичного, культурологічного та іншого характеру тощо. Сценарний підхід у такому контексті має важливі переваги: здібності до інтеграції, оброблення та аналізу різноплановою, якісною інформацією, до ефективної взаємодії з іншими методами прогнозування і планування – як формалізованими, так і інтуїтивними, технологічною орієнтованістю на міждисциплінарний підхід.

Окрім того, практика засвідчує, що на основі кількох сценаріїв може розроблятися інтегрована стратегія, що наявна в усіх сценаріях і забезпечує мінімізацію ризику незалежно від лінії реалізації подій у майбутньому [458].

Вищенаведений аналіз дозволяє виявити низку загальних смислових компонентів, що складають характеристики істотних рис сценарного підходу до формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти. До них належать: послідовність подій (принцип покрокового опису); причинно-наслідкові зв'язки етапів трансформації політики; трансформація досліджуваного процесу (сценарний метод є насамперед метод опису динаміки системи, хоча в сценарії як підсумковому документі можуть бути наявні елементи статичного опису ситуації – переліки чинників, показників, ознак тощо); гіпотетичний характер опису (вказує на потребу ймовірнісного оцінювання реалізованості тих чи інших можливостей).

Таким чином, у загальному вигляді сценарій можна визначити як гіпотетичний опис причинно зумовленої послідовності подій – етапів трансформації державної політики. Дві властивості сценаріїв видаються важливими для розуміння їх сутності та ролі при формуванні та реалізації державної політики, зокрема в галузі педагогічної освіти. Це опис ними майбутньої ситуації та опис безпосередньо самого розвитку, що призведе з нинішнього стану до майбутньої ситуації. Ураховуючи сказане, сценарій – це модель майбутнього, у якій описується можливий хід формування політики з указівкою на вірогідність її реалізації. У сценарії визначаються основні чинники, що повинні бути взяті до уваги, і вказується, яким чином ці чинники можуть вплинути на передбачувані події.

Сценарій може моделюватися за трьома основними напрямками: прогнозування розвитку державної політики без будь-якого впливу на процеси (ситуація розвивається сама по собі); прогнозування розвитку державної політики з обраним комплексом заходів (пряме завдання); синтезування комплексу заходів для досягнення потрібної зміни стану ситуації (зворотнє завдання) [451].

Основним завданням створення сценаріїв реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти є забезпечення сталого розвитку нової системи державного управління освітою.

Наразі відома достатня кількість способів розроблення сценаріїв, проте в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, на нашу думку, найбільш практично використовувати «архетипний» і «матричний» підходи.

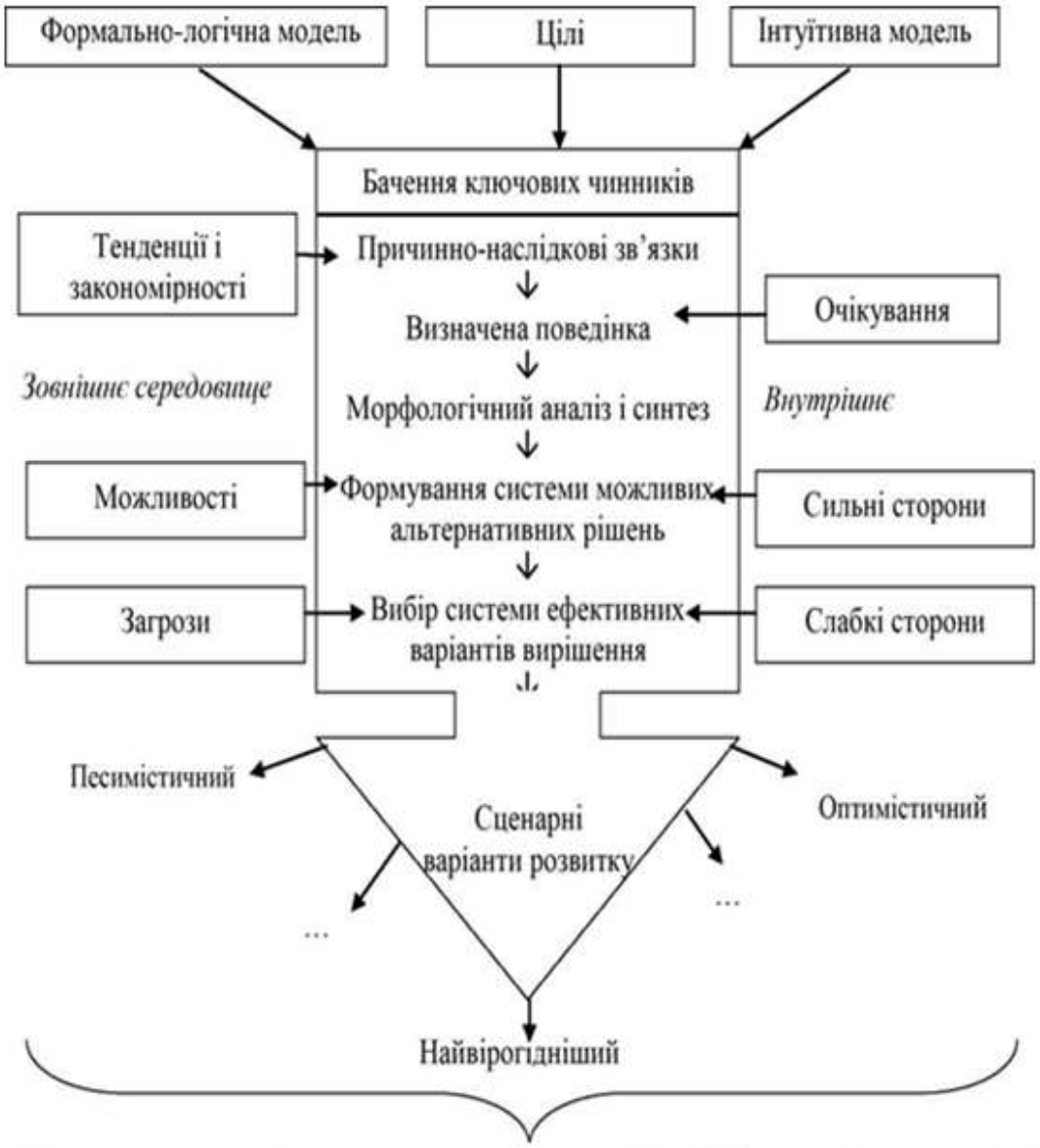
При архетипному підході до побудови сценаріїв нинішня ситуація в системі педагогічної освіти може бути по-різному екстрапольована в майбутнє, на основі різних припущень про форму та/або напрям рушійної сили (драйвера), що продукує зміни [459]. Поряд із цим за матричного підходу зазвичай обираються дві важливі, але невизначені рушійні сили, що продукують зміни з дальшим визначенням екстремальних значень для кожної з цих сил [460]. Здається, структурований характер матричного підходу більш зрозумілий для користувача, оскільки в ньому чітко видно, як було отримано сценарні простори. Проте можна вказати на проблеми, що виникають: матриця може бути також надто обмеженою з погляду масштабу і може не найкращим чином підходити для відбиття майбутнього «можливого простору» державної політики в галузі педагогічної освіти. На противагу цьому підходу архетипний надає сценаристам більшої свободи [461].

Слід звернути увагу на те, що важливим є бачення і розуміння, як сценарії будуть використовуватися. Ергономічність сценаріїв є надзвичайно важливою, оскільки зручний у практичному користуванні сценарій буде зрозумілим, що збільшить вірогідність його використання. Окремі розробники сценаріїв стверджують, що розуміння того, як використовуватиметься розроблений сценарій, не є їх прерогативою, і кінцевий користувач самостійно має визначити, як його використовувати. Інші ж дотримуються конструктивнішого погляду, розробляючи основні принципи щодо того, як сценарії можуть бути використані [462]. Очевидно, що найкращим підходом є включення в розроблення передбачення фази його практичного використання.

Сценарні методи моделювання мають спільне призначення – допомагати з'ясувати майбутні перспективи. Можна застосовувати як мінімум чотири типи сценарних підходів, кожен із яких має іншу мету: візуальний допомагає описати ідеальну або найбільш бажану перспективу, проєктний візуалізує очікування, виходячи із сьогоденної ситуації, маршрутний порівнює нинішню і майбутню ситуації для розроблення стратегій змін, альтернативні сценарії показують набір можливих змін у майбутньому для обмеження чинників невизначеності, які важко або неможливо спрогнозувати. Залежно від потреб і постановлення конкретного завдання використовується один із зазначених методів або їх поєднання.

Детальне вивчення досліджуваного питання показало, що найбільш дієвим на сьогодні є метод прогнозних сценаріїв – один із найбільш перспективних способів реалізації процесного і ситуаційного підходів у процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти. Цей метод являє собою певним чином «організовану інтегративну дослідницьку процедуру побудови сценаріїв» процесу формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти «і дослідження цих сценаріїв з метою вибору найбільш підходящої альтернативи управління» [463].

Основне призначення методу прогнозних сценаріїв – забезпечити практичну реалізацію принципу послідовного зняття невизначеності. Він включає способи і прийоми послідовного (крок за кроком) розгортання в часі і в просторі чинників зовнішнього і внутрішнього середовища державної політики. Прогнозний сценарій є деякою відносною оцінкою можливого розвитку системи, оскільки завжди будується в межах припущень про майбутні умови розвитку, часто непередбачувані за характером. Формально сценарій може бути поданий певною динамікою в просторі і в часі параметрів стану державної політики в галузі педагогічної освіти та умов її існування (рис. 4.11).



Постановка та вирішення блоку проблем, формування альтернатив стратегічного розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти

Рис. 4.11 Схема розроблення прогнозових сценаріїв формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти

Джерело: власна розробка

Отже, розглянемо процес побудови процесного сценарію формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти поетапно.

Підготовчий етап призначено для дослідження й опису прогнозованих ситуацій у процесі реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, побудови моделей системи та підготовки всієї потрібної інформації для формування сценаріїв, що синтезуються і досліджуються на сценарному етапі.

Крок 1. Розроблення вихідної гіпотези. Особливість прогнозування полягає в тому, що воно здійснюється на базі вже нагромаджених знань про досліджувану систему педагогічної освіти. Це дозволяє без спеціальної підготовки сформулювати вихідну гіпотезу про розвиток цієї системи, що є вихідною точкою в організації процедури прогнозування.

Виклад змісту вихідної гіпотези починається з формулювання цілей прогнозування, що повинні бути ув'язані з цілями системи педагогічної освіти, і вимог до прогнозу, тобто переліку управлінських рішень, під які виробляється прогноз. Визначаються об'єкт і предмет прогнозування, відповідно до яких ведеться все дальше дослідження. Далі коротко викладається гіпотеза про структуру і механізм функціонування об'єкта в розрізі сформульованих цілей. Описуються поточний стан прогнозованої системи, тенденції її розвитку та основні чинники, що визначають ці тенденції. Обговорюються можливі проблемні ситуації, які можуть мати місце в майбутньому, і будується система попередніх припущень про внутрішні і зовнішні умови розвитку прогнозованого об'єкта (державної політики в галузі педагогічної освіти). Наприкінці наводяться результати проведеного аналізу у вигляді попереднього прогнозу шляхів можливої еволюції державної політики в галузі педагогічної освіти та обговорюється їх зв'язок з рішеннями, що забезпечують реалізацію прогнозу.

Крок 2. Системний опис об'єкта прогнозування. Опис починається з декомпозиції об'єкта на процеси і складові елементи. На основі початкової декомпозиції будується збільшена матрична схема державної політики в галузі педагогічної освіти. Побудова матриці починається з класифікації можливих у майбутньому стратегічних ситуацій щодо цілей прогнозу.

Далі в зовнішньому і внутрішньому середовищах відповідно до початкової гіпотези виявляються і фіксуються чинники, що визначають напрямок еволюції державної політики в галузі педагогічної освіти, тобто можливість переходу з однієї ситуації в інші відповідно до класифікації ситуацій. За результатами цієї роботи будується матриця «ситуації –

чинники». Розподіл чинників тут аналогічний прийнятому в попередньому аналізі, причому залежно від розглянутих ситуацій можуть бути представлені як чинники непрямої, так і прямої дії.

Після формування матриці і побудови структури (у розрізі потенціалів і продуктів) державної політики в галузі педагогічної освіти слід вибрати мінімальну кількість параметрів, що характеризують стан системи щодо поставлених цілей. Ці параметри можуть мати як кількісну, так і якісну характеристику. Якщо число параметрів велике, то серед них вибирають індикатори – домінуючі показники, за значеннями яких можна оцінювати стан системи. За цією ж схемою визначаються параметри, що характеризують чинники, і вибираються відповідні шкали їх вимірювань. Потім аналізу піддаються самі чинники. Насамперед вони ранжуються за ступенем впливу на стан прогнозованого об’єкта.

При цьому слід зазначити, що при аналізі механізму функціонування на основі матриці доводиться розглядати різні структурні і функціональні зрізи прогнозованого стану державної політики в галузі педагогічної освіти. У різних зрізах зазвичай мають місце різні механізми впливу чинників, у результаті чого отримується багатовимірна картина функціонування системи державної політики в галузі педагогічної освіти.

Крок 3. Визначення можливих траєкторій на основі оцінки потенційних можливостей системи педагогічної освіти. Класифікація стратегічних ситуацій і ключових чинників успіху, а також облік системи потенціалів системи педагогічної освіти істотно звужують початкову невизначеність і дозволяють побудувати «тунель» можливих траєкторій розвитку об’єкта.

Практика свідчить про достатність п’яти сценаріїв – двох крайніх (оптимістичного та песимістичного) і трьох середніх, один з яких – найбільш імовірний. Далі в межах аналізу виокремлюються головні сценарні параметри, що визначають напрямок розвитку, і другорядні параметри, що можуть бути подані своїми середніми або крайніми значеннями. Серед головних сценарних параметрів виокремлюють керівні, за допомогою яких

здійснюється цілеспрямований розвиток об’єкта прогнозування, і неконтрольовані, значення яких у майбутньому непередбачувані. Потім для кожного класу параметрів визначається список управлінських впливів, що призводять до досягнення цілей досліджуваної системи, який поданий відповідною сукупністю значень керівних параметрів. Найбільш імовірна траєкторія розвитку об’єкта за сформованих умов приймається як базовий сценарій. В іншому разі доводиться будувати кілька базових сценаріїв і всю наступну процедуру проводити для кожного з них.

Крок 4. Розроблення матриць для елементів прийнятої декомпозиції прогнозованої системи державної політики в галузі педагогічної освіти. Цей процес не відрізняється від описаної процедури для об’єкта в цілому.

Крок 5. Побудова моделей формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти. Структура системи моделей відбиває елементи її матричної формальної схеми. За їх допомогою визначаються кількісні обмеження за станом системи й обчислюються значення індикаторів стану для розглянутих поєднань значень фонових змінних і сценарних параметрів. На цьому кроці завершується підготовчий етап побудови прогнозних сценаріїв.

Крок 6. Розрахунки за базовим сценаріями. Сценарний етап звичайно починається з проведення розрахунків за всіма потенційно можливими сценаріями в межах сучасної людино-машинної системи. Мета розрахунків – перевірка базових сценаріїв на припустимість і можливість реалізувати; уточнення вихідних значень фонових змінних і сценарних параметрів; кількісно-якісний аналіз сценаріїв і вибір найбільш ймовірних сценаріїв, які слід ураховувати.

Крок 7. Висунення альтернатив. Розроблення сценаріїв корисно подати як пропозицію різних альтернатив розвитку розглянутої системи формування і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти та дальшу перевірку кожної із цих альтернатив на системі моделей. Альтернативні варіанти розвитку будуються на основі прийнятої вихідної гіпотези й

інтерпретуються відповідно до матричної схеми. На вході моделі набувають форму відповідних значень фонових змінних, сценарних і керівних параметрів. Моделі дають кількісну характеристику альтернативам, що висуваються. Послідовне порівняння висунутих альтернатив зазвичай дозволяє експериментально визначити основні тенденції розвитку та відповідні їм близькі до оптимальних траєкторії значень керівних параметрів.

Крок 8. Оформлення підсумкового документа. Процес прогнозування закінчується складанням підсумкового документа, у якому містяться: цілі та завдання прогнозу; короткий структурований опис об'єкта прогнозування, гіпотеза про механізм його функціонування та розвитку, прийнята система припущень і обмежень; докладний опис і інтерпретація розроблених сценаріїв і відповідних їм тенденцій розвитку із зазначенням й обговоренням можливих у майбутньому проблемних ситуацій; рекомендації для ухвалення рішень за результатами прогнозування з описом можливих наслідків реалізації кожної із запропонованих альтернатив рішення [464].

З огляду на вищезазначене, уважаємо, що процес реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти можна здійснювати в розрізі трьох вірогідних сценаріїв – песимістичного, інерційного й оптимістичного [451].

Песимістичний сценарій передбачає збереження динаміки реформування. Проте під час реалізації такого сценарію може посилюватися секторальна залежність від внутрішніх і зовнішніх чинників та виникає ризик зовнішнього впливу з боку інших сторін.

Інерційний сценарій передбачає активізацію діяльності щодо вироблення модерної державної політики, продовження реалізації національних проєктів, а також довгострокових програм розвитку ключових секторів освіти. Проте він може супроводжуватися наростанням системних ризиків, негативні наслідки впливу яких у довгостроковому періоді будуть неухильно посилюватися.

Оптимістичний сценарій передбачає вироблення та реалізацію нового курсу державної політики в галузі педагогічної освіти в Україні, спрямованої

на реалізацію як власних стратегій, так і загальноєвропейських інтеграційних процесів. Цей сценарій є найбільш переважним, оскільки його реалізація передбачає вихід української системи педагогічної освіти на траєкторію динамічного зростання.

Водночас ми вважаємо, що розуміння сутності сценарію дозволить визначити той набір заходів державної політики, що матиме максимальну ефективність із позиції забезпечення довгострокової конкурентоспроможності системи педагогічної освіти.

Тож за підсумками проведеної роботи можна сказати, що використання сценаріїв у процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти дозволяє вибудовувати альтернативні картини майбутнього, завдяки чому з'являється можливість подолати неперервну варіативність і нескінчену безліч наявних можливостей стратегії розвитку системи педагогічної освіти в Україні. Прийняті до дії варіанти містять у собі множинні можливі картини майбутнього, збільшуючи цінність, виваженість і обґрунтованість стратегічних рішень, цілей і стратегій, що реалізуються в сценаріях. Більш детально прогнозовий сценарій буде наведено в наступному розділі нашого дослідження.

Отже, використання сценаріїв робить можливим більш раннє розпізнавання потенціалу для майбутнього вектору розвитку системи педагогічної освіти. Робота зі сценаріями дозволяє за допомогою багатоступінчастого креативного процесу розробляти і верифікувати власні картини майбутнього [465].

За допомогою сценарного підходу до реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти в Україні стає можливим передбачити механізми гнучкого реагування на зовнішні та внутрішні умови, що постійно змінюються, а також вибудувати пріоритетність програм і проєктів розвитку системи педагогічної освіти з урахуванням, з одного боку, обраної траєкторії євроінтеграції, а з іншого – можливих змін в наборі, локалізації і термінів реалізації нових державних стратегій. Однак, попри потребу суттєвих витрат

часу і ресурсів на застосування сценарного підходу сьогодні, результати можна очікувати тільки в більш-менш віддаленому майбутньому. Проте реалізація такого підходу в державному управлінні виправдовує себе і набуває виняткової значущості.

Проведене дослідження показує, що запропонований підхід до моделювання процесу формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти дозволяє розширити коло використання доказової державної політики в державному управлінні. Основним завданням, що вирішуються в межах такого підходу, є завдання прогнозування та завдання вибору альтернативних стратегій розвитку галузі педагогічної освіти для дальшого впровадження доказової державної політики в галузі педагогічної освіти. Однак, слід звернути увагу на потенційні ризики, що можуть виникати в процесі формування та реалізації доказової державної політики в галузі педагогічної освіти.

4.3. Структурно-цільовий аналіз ризиків в процесі формування та реалізації доказової державної політики в галузі педагогічної освіти

Управління ризиками в процесі формування та реалізації державної політики у сфері освіти, зокрема педагогічної, – це новий напрямок у дослідженнях системи педагогічної освіти та її реформування. Саме в мінливих сучасних умовах управління ризиками існує можливість прогнозування й попередження негативних явищ, а отже, досягнення цілей довгострокових програм розвитку системи педагогічної освіти.

Слід відзначити, що серед найпоширеніших визначень ризику, що наводяться в зарубіжних і вітчизняних публікаціях, відзначають такі:

– ризик – потенційна можливість втрати, що кількісно вимірюється;
– ризик – імовірність виникнення втрат, збитків, ненадходження запланованих доходів;
– ризик – невизначеність фінансових результатів у майбутньому;

– ризик – вартісне вираження ймовірної події, яка веде до втрат;
– ризик – можливість несприятливого результату, небезпека, загроза втрат і пошкоджень [466].

Базуючись на названих положеннях, ми визначаємо ризики в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти як можливість виникнення несприятливої ситуації або невдалого результату розвитку системи педагогічної освіти в результаті певних управлінських рішень чи дій.

Виходячи із вищесказаного, до основних ризиків процесу формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти відносимо такі:

– фінансово-економічні ризики – недофінансування, зокрема з боку регіонів, муніципалітетів, освітніх установ;
– нормативно-правові ризики – не ухвалення або несвоєчасне ухвалення потрібних нормативних актів, унесення істотних змін до законопроєктів і постанов, що впливають на процес формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти;
– організаційні та управлінські ризики – недостатнє опрацювання питань, що вирішуються в межах реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, недостатня підготовка управлінського потенціалу, неадекватність системи моніторингу реалізації державної політики, відставання від термінів реалізації заходів;
– соціальні ризики, пов’язані з опором населення, професійної громадськості та політичних партій і рухів цілям і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти [475].

Слід зауважити, що фінансово-економічні ризики пов’язані з можливим недофінансуванням низки заходів, у яких передбачається співфінансування діяльності щодо досягнення цілей державної політики в галузі педагогічної освіти. Мінімізація цих ризиків можлива через укладення договорів про реалізацію заходів, спрямованих на досягнення цілей політики, через інституціоналізацію механізмів співфінансування.

Усунення (мінімізація) нормативних ризиків пов’язане з якістю планування реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, забезпеченням моніторингу її реалізації та оперативного внесення необхідних змін.

Помилкова організаційна схема і слабкий управлінський потенціал (зокрема недостатній рівень кваліфікації для роботи з новими інструментами державної політики) можуть призводити до неефективного управління процесом реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, неузгодженості дій основного виконавця та суб’єктів державної політики в галузі педагогічної освіти, низької якості реалізації програмних заходів на державному, регіональному рівні та рівні освітніх організацій. Усунення ризику можливе за рахунок організації єдиного координаційного органу з реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти та забезпечення постійного й оперативного моніторингу (зокрема соціологічного) щодо реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти та її підпрограм, а також за рахунок коригування політики на основі аналізу даних моніторингу. Важливим засобом зниження ризику є проведення атестації та перепідготовка управлінських кадрів системи освіти, а також випереджальне розроблення інструментів моніторингу ще до початку реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

Як зазначено вище, соціальні ризики можуть реалізуватися в опорі громадськості здійснюваним змінам, пов’язаному з недостатнім висвітленням цілей, завдань і планованих у межах державної політики в галузі педагогічної освіти результатів, з помилками в реалізації заходів політики. Мінімізація такого ризику можлива за рахунок забезпечення широкого залучення громадськості до обговорення цілей, завдань і механізмів розвитку системи педагогічної освіти, а також публічного висвітлення ходу і результатів реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

При цьому системними є ризики, реалізація яких може призвести до руйнування, знищення самої системи. Оскільки ієрархічна структура (дерево управлінських рішень) визначає можливу ієрархічну структуру ризиків, і кількість таких ризиків може бути досить велика, виникає проблема виокремлення (відбору) системних ризиків. При відборі системних ризиків важливо орієнтуватися на значення таких параметрів, які могли б відбивати силу впливу негативного результату реалізації ризику на можливість руйнування всієї системи. Проведений аналіз виокремлив такі параметри системного ризику:

– зв’язок ризику з пріоритетним управлінським рішенням щодо реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти – з тим, яке для проведення в життя державної політики є дуже значущим (на це може вказувати значення вагового коефіцієнта значущості управлінського рішення). Можливий негативний результат за ризиками, що відповідає пріоритетним управлінським рішенням, істотніше впливає на можливість руйнування системи, ніж негативний результат за менш значущими (менш пріоритетними) управлінськими рішеннями;

– імовірність реалізації ризику. Чим вона вища, тим більше сама система схильна до цього ризику;

– розмір можливого збитку (негативних наслідків) від реалізації ризику. У цьому разі негативний вплив на систему тим більше, чим більше розмір збитку, зумовленого можливою реалізацією ризику;

– кумулятивний ефект кількох ризиків. Крім самостійної оцінки будь-якого із ризиків, можна розглядати окремі сукупності простих ризиків, що мають приблизно однакову ймовірність їх реалізації. У межах періоду проведення державної політики ці ризики, що мають приблизно однакову ймовірність, можуть призвести до кумуляції (об’єднання) можливих негативних наслідків, що також може привести до руйнування системи і дає можливість розглядати цю сукупність одиничних ризиків як деякий кумулятивний системний ризик.

Погоджуючись з думкою інших науковців, ми визначаємо такі групи ризиків [390]:

- група мегаризиків (формується завдяки чинникам, що наявні в масштабах світової системи педагогічної освіти);
- група макроризиків (формується завдяки чинникам, що наявні в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України);
- група мезоризиків (формується завдяки чинникам, що наявні в масштабі реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України);
- група мікроризиків (формується завдяки чинникам, що наявні в масштабі організаційної одиниці та/або суб'єктів державного управління в галузі педагогічної освіти).

Аналіз виявлених ризиків буває якісним і кількісним. Типову класифікацію методів аналізу наведено на рис. 4.12.

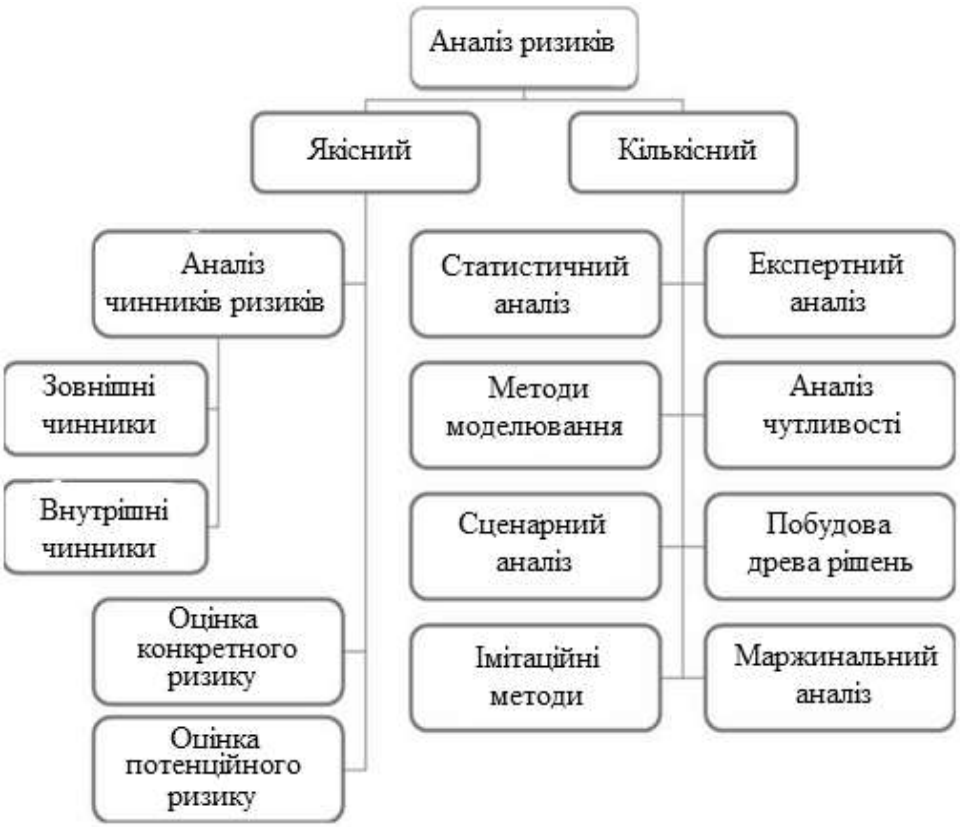


Рис. 4.12. Класифікація методів аналізу ризиків

Джерело: власна розробка

При цьому якісний аналіз складається з низки послідовних етапів: виявлення чинників, що впливають на зниження або збільшення ступеня виникнення конкретного виду ризику при здійсненні будь-якої дії чи бездіяльності; установлення системи оціночних показників ризику, що повинна задовольняти критерії об'єктивності, адекватності, комплексності, ефективності та доцільності; опис потенційних галузей ризику, тобто виявлення дій, заходів, і робіт, при виконанні яких, може виникнути невизначеність щодо досягнення запланованого показника; ідентифікація всіх можливих ризиків, тобто визначення конкретних ключових ризиків, що виникають в результаті виконання запланованих дій.

Підсумкові дані, отримані в ході проведення якісного аналізу, беруться за основу для дальшого кількісного аналізу, тобто оцінюються тільки ті ризики, що характерні для цього проєкту.

Спираючись на проведене вище дослідження, зазначимо, що управління ризиками має на меті ретельний аналіз умов для ухвалення рішень. У сфері державної політики в галузі педагогічної освіти це означає розширення змісту кожного етапу розвитку від ініціювання політики і визначення стратегічних цілей до виконання й оцінки реалізації. Реалізувати потенціал ризик-менеджменту дозволяє його інтеграція в щоденну роботу управлінських структур як регулярну і регламентовану функцію. Це вимагає теоретичного опрацювання, дослідження, розроблення специфічної методології управління ризиками у відповідних процесах і системах, вироблення й опису методів упровадження методології в практику розроблення та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

З огляду на те, що в цілому механізм управління ризиками описується кількома етапами (виявлення й опис чинників ризику; оцінка ймовірності ризику; оцінка можливих негативних наслідків і шкоди; вибір стратегії управління ризиками; розроблення контрольних показників для моніторингу реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти; розроблення заходів реагування та ухвалення оперативних рішень), пропонується для

кожного етапу описати модель логічного і семантичного аналізу, визначити набір параметрів оцінки ризиків, механізм уключення інструментів ризик-менеджменту в процес ухвалення рішення, дати опис документації та технологічного інструментарію, адекватних рівню завдань управління ризиками на кожному етапі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

Так, на етапі ініціювання політики в галузі педагогічної освіти принципово важливим є опис поточної ситуації в галузі, оскільки це визначає всю дальшу роботу зі створення інфраструктури та процесів управління ризиками. Тому адекватними інструментами тут будуть огляди і консультації, а на етапі моніторингу реалізації політики слід використовувати інструменти, що забезпечують оперативне реагування на зміну ситуації або контрольних параметрів реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти [475].

Система управління ризиками (з урахуванням їх прогнозу) дозволить оцінити можливі ризикові події та оперативно вжити локалізацію й усунення причин виникнення ризиків (рис. 4.13) [384].

Для розроблення системи управління ризиками в державній політиці в галузі педагогічної освіти важливим є розуміння цього процесу. Зупинимося на перерахуванні етапів розвитку державної політики, запропонованих ученими, доповнивши кожен етап елементами ризик-менеджменту: описом завдання, інструментів і результатів ризик-менеджменту.

На першому етапі «Ініціювання політики в галузі педагогічної освіти і визначення стратегічних цілей» відбувається ідентифікація проблем системи педагогічної освіти, вибір пріоритетів, ухвалення рішення про розроблення політики з проблеми (галузі педагогічної освіти), формулюються напрями і цілі державної політики в галузі педагогічної освіти. Для ідентифікації проблем на цьому етапі потрібний інструментарій ризик-менеджменту, оскільки з погляду суб’єкта розроблення державної політики в галузі педагогічної освіти суспільна проблема є сутністю ризику. Тому опрацьовані

в громадському секторі методи мозкового штурму, наприклад анкетування, аудит та інспектування, застосовні і релевантні для виявлення ключових суспільних проблем, що вимагають вироблення або коригування державної політики в галузі педагогічної освіти. Крім того, на цьому етапі важливо виявити і описати чинники ризику, уключаючи ті, що стануть причиною відмови від вирішення тих проблем, які не було включено до порядку денного. На виході з першого етапу має бути сформульовано пріоритетні проблеми і відповідні цільові настанови для органів державної влади у формі державного політичного рішення щодо розвитку системи педагогічної освіти.



Рис. 4.13 Управління ризиками в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України

Джерело: власна розробка

На другому етапі «Розроблення політики в галузі педагогічної освіти й ухвалення рішень» здійснюється планування. На завершення етапу ухвалюються в установленому порядку офіційні документи про державну політику або програму дій (наприклад, у формі концепції, стратегії, закону чи

іншого нормативно-правового акта, що стосуються розвитку галузі педагогічної освіти), рішення віддзеркалюються в державному бюджеті (оскільки саме виділення коштів на реалізацію політики (програми) може вважатися остаточним підтвердженням наміру подолати проблемну ситуацію). Як будь-який процес планування, розроблення державної політики в галузі педагогічної освіти пов'язане з програмуванням, нормуванням, методологічним керівництвом, узгодженнями і консультаціями, легітимацією і виділенням ресурсів на розроблення та реалізацію державного управління розвитком галузі педагогічної освіти. Крім того, на цьому етапі уявляється адекватним застосування традиційних інструментів аналізу та виявлення ризиків у процесі ухвалення рішень:

– SWOT-аналіз (предмет аналізу – сильні і слабкі сторони системи педагогічної освіти, можливості, загрози). Аналіз сильних і слабких сторін належить до внутрішньої оцінки: стан системи державного управління розвитком системи педагогічної освіти, законодавчі обмеження, розвиненість відповідних інститутів, рівень кадрового, інформаційного забезпечення системи педагогічної освіти, політичні протиріччя й конфлікти за оцінкою громадських проблем тощо. Оцінка можливостей і загроз – опис зовнішніх відносно системи державного управління розвитком системи педагогічної освіти чинників зовнішнього середовища, таких як демографічні показники, зовнішньополітична і зовнішньоекономічна ситуація, рівень інформаційного розвитку в країні тощо.

– BPEST-аналіз (бізнес, політичний, економічний, соціальний, технологічний) і PESTLE-аналіз (політичний, економічний, соціальний, технологічний, юридичний, екологічний). PESTLE-аналіз з позиції державного управління доцільно розширити до STEEPLED-аналізу додаванням до параметрів PESTLE також освітнього та демографічного аналізу. По суті, це опис й оцінка тих же зовнішніх і внутрішніх параметрів державного управління та політики розвитку сфери педагогічної освіти, опис «контексту», проте в галузевому розрізі, що дає адекватне уявлення про

«перекоси» в розвитку і структурному поширенні проблем у сфері освіти. Названі інструменти дозволяють виявляти ключові галузеві ризики (за аспектами, заявленими в назві інструменту). За підсумками аналізу формується перелік загроз, що можуть перешкодити досягненню цілей. Однак, крім ризиків досягнення мети, існують сценарні ризики. Вибрати прийнятний варіант досягнення мети (оскільки зазвичай є кілька шляхів досягнення мети) з допустимими ризиками дозволяє метод аналізу сценаріїв, коли послідовно розраховуються і порівнюються ризики і профіти за кожним варіантом розвитку подій.

Слід зазначити, що на етапі розроблення державної політики в галузі педагогічної освіти не менш важливий метод планування неперервності. У поширенні на політичне планування можна визначити цей метод як «метод планування неперервності державного управління розвитком сфери педагогічної освіти», що ґрунтується на виявленні таких загроз, імовірних подій і явищ, настання яких тягне занурення в кризовий стан, тобто призведе до неможливості здійснення діяльності в вихідних умовах. Перелік форс-мажорів має бути прораховано для кожного рішення й галузі розроблення державної політики в сфері педагогічної освіти [471].

Як одну із специфічних загроз неперервності державної освітньої політики в цілому можна відзначити відхід ключової фігури ухвалення політичного рішення, оскільки рівень персоналізації політики в Україні все ще залишається високим, і при зміні політичного керівництва більшість раніше ухвалених державноуправлінських рішень може бути скасовано чи переглянуто. Як приклад цього роду ризиків наведемо так зване «обнуління» законопроєктів, що надійшли на розгляд Верховної Ради попереднього скликання після обрання депутатів наступного скликання. Це офіційно не прописана процедура, що регулярно проводиться новими складами профільних комітетів парламенту на одному з перших засідань: ухвалюється рішення про зняття з розгляду низки законодавчих ініціатив, що надійшли до депутатів минулого скликання, на підставі їх «неактуальності».

Формулювання можуть бути досить м’якими, наприклад, «перенести розгляд на більш пізній термін», але так як сам термін не зазначається, то доля проєкту може знаходитися в підвішеному стані. Ініціаторам таких проєктів, яким не вдається відстояти затребуваність ініціативи (в основному через те що депутат, який підтримував проєкт, не пройшов до наступного скликання), доводиться заново починати всю процедуру внесення з нуля.

На третьому етапі «Виконання та моніторинг державної політики в галузі педагогічної освіти» органи державної влади переходять до реалізації ухвалених рішень і програм, координації робочих планів, моніторингу та контролю реалізації планів, програм, рішень у цілому. Це найдинамічніший етап, на якому слід виявляти, аналізувати і знижувати операційні ризики та ризики функціонування системи педагогічної освіти.

Наступний інструмент ризик-менеджменту – дослідження HAZOP (дослідження небезпек і функціонування, від відповідних англійських слів hazard і operability). Це деталізація й ідентифікація проблем небезпеки і працездатності системи. При застосуванні методу в державному управлінні під системою слід розуміти конкретну суспільну сферу (у нашому випадку – система педагогічної освіти), проблему або явище, що стали предметом державного управління в межах досліджуваної програми або політики. Основним завданням тут стає потреба віднайти потенційно небезпечні процедури, що можуть привести до порушення функціонування системи.

Ще один ефективний інструмент – аналіз видів і наслідків відмов FMEA (від англійських слів failure, mode, effects, analysis). Метод передбачає послідовне вивчення й опис усіх можливих відмов і збоїв у технологічному процесі й оцінку наслідків їх реалізації. Ці збої класифікуються за ступенем критичності і величину потенційних наслідків, а також розробляються сценарії реагування та ліквідації.

Цікавим видається також аналіз «дерева несправності» FTA (від англійських слів fault, tree, analysis), оскільки цей метод засновано на аналізі комбінацій подій нижнього рівня, що можуть привести до небажаного стану.

В умовах чинної організації управлінської державної вертикалі вивчення процесів реалізації політики згори донизу для кожної події і загрози видається особливо цінним.

Завершальний, четвертий етап «Оцінка і вдосконалення державної політики в галузі педагогічної освіти» дозволяє оцінювати результати і наслідки політики або програми, ухвалювати рішення про припинення, продовження або коригування відповідної державної політики в галузі педагогічної освіти. Це етап оцінки й модернізації державної політики, коли процес або зупиняється, або заходить на новий виток, повертаючи політичне керівництво до першого етапу ініціювання розроблення та виявлення проблем системи педагогічної освіти.

Слід зазначити, що вимоги стабільності, зростання ефективності, обґрунтованості державних рішень, мінімізації суб'єктивного чинника в державному управлінні затребувані і можуть бути задоволені впровадженням системи управління ризиками при розробленні державної політики в галузі педагогічної освіти. При цьому очікуваними результатами впровадження регулярного ризик-менеджменту в процес формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти є:

- зниження суб'єктивності, підвищення прозорості та обґрунтованості рішень;
- розрахунок багатьох варіантів і прогнозування наслідків ухвалення рішень;
- оптимізація ризиків та їх впливу;
- готовність до негативних наслідків;
- зниження деструкцій;
- підвищення швидкості реагування для ліквідації наслідків та ін. [472]

Серед принципів, що повинні лягти в основу методології управління ризиками при розробленні та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, нами вбачаються:

- опора на актуальні міжнародні стандарти в галузі управління ризиками при формулюванні загальних принципів ризик-менеджменту для цілей формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти органами влади, насамперед на державному рівні;
- потреба враховувати специфічні аспекти впровадження методології управління ризиками в державному управлінні розвитком галузі педагогічної освіти на різних інституційних рівнях;
- регулярність і обов'язковість застосування ризик-менеджменту на всіх етапах ухвалення стратегічних і тактичних рішень органами влади щодо розвитку галузі педагогічної освіти;
- пріоритет соціально-політичної значущості при ухваленні рішень;
- моделювання управління ризиками в політичному процесі на різних рівнях: стратегічному, тактичному, а також в межах окремо взятої програми і напрямку державної політики в галузі педагогічної освіти;
- опора на інформаційно-комунікаційні технології, мережеві технології та Big Data;
- регулярне взаємодія і консультування з зацікавленими сторонами в процесі формування державної політики в галузі педагогічної освіти з позиції управління ризиками [350].

У зв'язку з цим розроблення методології управління ризиками в процесі реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти має включати такі етапи:

- визначення концептуальних засад управління ефективністю та якістю педагогічної освіти, принципів, функцій і методів управління ризиками в системі педагогічної освіти в умовах підвищення вимог до якості освіти в цілому;
- розкриття сутнісних характеристик, виявлення чинників, що впливають на якість вищої освіти;
- розроблення методології управління ризиками та впровадження системи контролю через ключові індикатори ризиків на основі

структурно-функціональної моделі систем управління ризиками та контролю системи педагогічної освіти;

– практичне впровадження структурно-функціональних моделей систем управління ризиками та контролю системи педагогічної освіти;
– розроблення практичних методик діагностики результатів упровадження систем управління ризиками та контролю.

Слід зазначити, що реалізація інтегрального управління ризиками та впровадження системи контролю через ключові показники ризиків у процесі формування та реалізації державної політики у сфері педагогічної освіти можуть забезпечити ефективність і результативність діяльності системи педагогічної освіти.

При цьому:

– досягаються цілі управління системою педагогічної освіти та управління якістю освіти;
– виконуються заходи, спрямовані на підвищення якості підготовки фахівців;
– поліпшується якість виробленої продукції (навчально-методичної, наукової літератури та ін.);
– забезпечується виконання нормативно-законодавчої бази в галузі педагогічної освіти;
– забезпечується ефективність державного управління в галузі педагогічної освіти;
– забезпечується функціонування самої системи управління ризиками та її елементів (підсистем).

Отже, управління ризиками в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти становить собою неперервний процес, що охоплює діяльність на всіх рівнях, використовується при розробленні й формуванні інноваційних програм розвитку системи педагогічної освіти, націлено на визначення подій, що можуть впливати на систему педагогічної освіти та управління ризиками [475].

Результати такої діяльності дають адекватну гарантію досягнення цілей державної політики, запобігають ризикам втрати репутації вітчизняної системи педагогічної освіти. Водночас слід чітко визначити ключові індикатори ризику – спеціально підібрані метрики (показники), що найбільш видимо сигналізують про підвищення рівня того чи іншого ризику. Ці метрики вибираються на основі аналізу, й основною метою їх систематизації та селекції є прогнозування несприятливої (негативної) події для запобігання можливих втрат у разі появи цієї несприятливої (негативної) події. Правильно підібраними ключовими індикаторами ризику є ті, що супроводжують ризик упродовж тривалого часу і не зникають при підвищенні або зниженні рівня цього ризику.

Слід зазначити, що використання індикаторів ризику вимагає структурованого підходу. У випадку операційних ризиків це може бути збільшення кількості негативних подій (наприклад, неефективність державного управління, відсутність державно-приватного партнерства, відмови, збої, затримки, рекламації, негативні наслідки реалізації державного політики за виокремлений або звітний період), що характеризує підвищення рівня організаційних й операційних ризиків процесів формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

При цьому система контролю, що є підсистемою управління ризиками, дозволить проводити моніторинг у єдиній системі, що включає організаційно-функціональну структуру, принципи контролю, процеси, процедури і методи, прийняті як засоби для ефективного розвитку системи педагогічної освіти.

Ця система має включати контроль і перевірку на:

– дотримання вимог законодавства України в галузі педагогічної освіти;
– виконання наказів і розпоряджень;
– точність і повноту фінансової звітності;
– точність і повноту процесів і процедур, що стосуються навчання, досліджень, академічного середовища, виховної роботи, соціальних

програм, міжнародної діяльності і т. ін., а також підтверджувальної документації;

– запобігання помилок і спотворень.

Водночас система контролю має включати в себе п’ять рівнів:

– управлінський контроль - Міністерство освіти і науки;
– виявлення та оцінювання ризику – Міністерство освіти і науки, департаменти освіти і науки;
– здійснення дворівневого контролю й розподіл повноважень і відповідальності – поділ на структурні підрозділи, що мають свої функції, завдання, відповідальність, повноваження тощо ;
– інформація та взаємодія – звітність;
– виявлення та виправлення недоліків – служба внутрішнього аудиту профільних педагогічних навчальних закладів, департаменти освіти і науки, Міністерство освіти і науки.

На нашу думку, на процес формування та реалізації державної політики у сфері педагогічної освіти найбільш істотний вплив можуть чинити такі види ризиків:

– нестабільність законодавства й поточної соціально-економічної ситуації в державі;
– невизначеність політичної ситуації, ризик несприятливих соціально-економічних змін у країні та окремих регіонах;
– коливання ринкової кон’юнктури у сфері освітніх послуг (маркетингові ризики);
– невизначеність цілей, інтересів і поведінки об’єктів та суб’єктів державної політики в галузі педагогічної освіти (соціальні ризики) тощо. [476].

Крім того, світова практика засвідчила, що найбільш оптимальним у процесі формування та реалізації державної політики (у нашому разі – у галузі педагогічної освіти) є використання методу проєктного ризику.

Проєктний ризик – це величина, що характеризує ймовірність виникнення того чи іншого рівня невідповідностей з прогнозованим варіантом мети, імовірність настання подій із негативними наслідками в результаті певних управлінських рішень чи дій. У разі виникнення він робить негативний вплив на реалізацію державної політики. Крім того, проєктний ризик – це збіг обставин, що, за оцінками учасників, можуть мати несприятливий вплив на вигоду, заплановану на отримання в результаті виконання проєкту. Виходячи із цього, проєктний ризик має три основні властивості – обставини, імовірність настання і збитки від настання.

Важливо відзначити, що проєктний ризик неможливо усунути, проте можна мітигувати, тобто діями проєктної команди до настання ризику зменшувати (якщо можливо) ймовірність і мінімізувати збитки від можливого наступу. Для того щоб почати пом’якшувати або усувати ризики, слід прояснити, які саме ризики є небезпечними. Це можна зрозуміти через розрахунок пріоритету ризиків (Severity).

Щоб розрахувати пріоритет ризику в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, потрібно мати два основні параметри: коефіцієнт впливу ризику (Impact) і ймовірність виникнення ризику (Probability).

Формула розрахунку виглядає таким чином:

Severity = Impact x Probability,

де Impact – значення від 1 до 3 (1 Low, 2 Medium, 3 High), Probability також від 1 до 3 (1 Low, 2 Medium, 3 High) [255].

Аналіз проведених на сьогодні досліджень засвідчує, що в роботі з проєктними ризиками можна:

– виключити ризик (модернізувати (змінити) державну політику у сфері педагогічної освіти для усунення ризику);
– пом’якшити ризик (використовувати стратегію зменшення ризику);
– прийняти ризик (не змінювати державну політику у сфері педагогічної освіти, а зайнятися управлінням ризику).

До сказаного вище доцільно додати про можливіть якісного й кількісного оцінювання ризиків. Якісне оцінювання проводиться з метою виявлення ризиків на різних стадіях реалізації проєкту. Кількісне оцінювання ризиків проводиться за такими методами: метод експертних оцінок; метод використання аналогів; статистичний метод; група аналітичних методів: обчислення та аналіз критеріїв, побудова діаграми чутливості, використання апарату математичної статистики, побудова сценаріїв розвитку проєкту, метод Монте-Карло (розташовуються в міру збільшення складності обчислення) [477].

При цьому слід зазначити, що основні методи оцінювання ризиків мають свої переваги й недоліки, тому в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти доцільно використовувати комплексний підхід, у межах якого можна використовувати:

– метод сценаріїв (розробляються кілька сценаріїв розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти. Уважаємо достатнім обмежитися оптимістичним, песимістичним і реалістичним);
– «дерево рішень» (можна застосовувати за умови наявності кінцевої кількості варіантів розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти; особливо корисно в ситуаціях, коли рішення, що ухвалюються в кожен момент часу, залежать від рішень, ухвалених раніше, і, своєю чергою, визначають дальший розвиток подій);
– метод Монте-Карло (засновано на імітаційному моделюванні розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти);
– метод достовірних еквівалентів;
– аналіз чутливості (полягає в окремому аналізі кожного чинника, що впливає на ефективність державної політики).

Результати аналізу ризиків і планування дій щодо їх мінімізації ми вважаємо доцільним подати у вигляді Карти ризиків. Однак не слід формально підходити до розроблення такого документа. Цілі, що анонсує державна політика в галузі педагогічної освіти, можуть бути не досягнуті в

разі, якщо в процесі реалізації державна політика піддасться впливу ризиків, що не були виявлені або ними не керували. Створення системи управління ризиками з урахуванням їх прогнозу дозволить оцінити можливі ризикові події та оперативно вжити локалізацію й усунення причин виникнення ризиків.

Вимірювання ризику в межах ідентифікації чинників і первинної оцінки інструментально проводиться спочатку якісно, а потім кількісно. Коли ми тільки починаємо роботу з чинниками, ми прагнемо описати їх на рівні: імовірно – неймовірно, небезпечно – безпечно і наскільки небезпечно. На цій основі можна здійснити побудову карти з осями абсцис, на якій збудовано шкалу небезпеки, і ординат, з розміщенням на ній шкали ймовірності ризику. Чинники знаходять відбиття на створеному полі й отримують на ньому візуальне позиціонування (рис. 4.13).

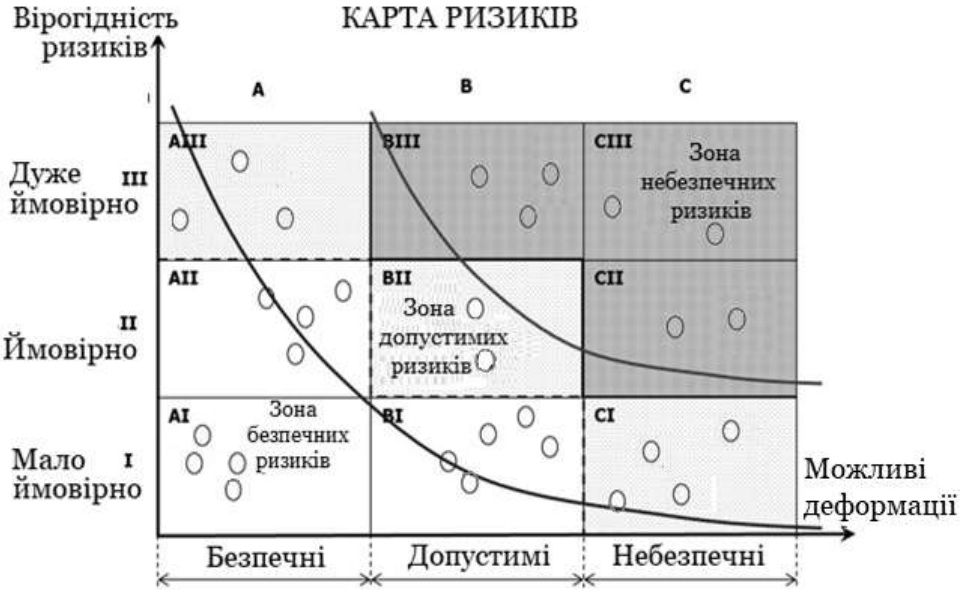


Рис. 4.13 Орієнтовна карта ризиків у формуванні та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти

Джерело: власна розробка

Зрозуміло, що кожний експерт самостійно встановлює критерії небезпеки та одиниці її вимірювання для кожного окремого випадку, що відбувається в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти. Для прикладу можна припустити, що небезпека в межах

реформ до 30% є безпечною, в діапазоні від 30% до 70% небезпека допустима, а понад 70% вже є неприйнятною.

Діапазон імовірності від 0 до 1 поділяється на три або більше груп, припустимо: від 0 до 0,3 – мало ймовірно; від 0,31 до 0,80 – імовірно; понад 0,80 – дуже ймовірно. Зрозуміло, що наведений приклад розбиття діапазонів не є догмою, у кожному конкретному разі підхід індивідуальний. Далі експерти, узявши дані заповненої таблиці чинників ризику (табл. 4.3), переносять кожен чинник на карту ризику з урахуванням імовірності та небезпеки. Залежно від сектора матриці, до якого потрапляють чинники, можна побачити на карті, до якої зони ризику вони належать.

Таблиця 4.3.

Система чинників, що впливають на рівень ризиків у процесі формування та реалізації доказової державної політики в галузі педагогічної освіти

№№	Опис можливого чинника ризику	Опис небезпеки ризику для державної політики в галузі педагогічної освіти	Оцінка можливих збитків, %	Опис небезпечності ризику (від 1 до 10)	Вірогідність прояву, %
	Зовнішні чинники ризику				
	Внутрішні чинники ризику				

Джерело: власна розробка

При цьому слід звернути увагу, що побудову або корекцію карти рекомендується робити щоразу при внесенні будь-яких, навіть не суттєвих змін як до державної політики в галузі педагогічної освіти, так і до освітньої політики держави в цілому.

Кожного разу після такої роботи слід проводити аналіз, оскільки він дозволяє відсікти групу ризиків, які є небезпечними (вище червоної лінії на карті ризиків). Крім того, очевидними стають безпечні ризики, що потрапили в квадранти нижче, прокресленою синьою лінією. Така карта ризиків у ході

аналізу державної політики в галузі педагогічної освіти дає підстави для таких дій: за групою ризиків вище червоної риски слід розробити план негайних (першочергових) заходів; за групою ризиків, що входять до зони між червоною і синьою межею, потрібне розроблення плану річних заходів; за ризиками, розташованим нижче синьої риски, потрібно створити план контрольованих заходів для того, щоб з часом вони не перейшли до розряду допустимих або навіть небезпечних.

Отже, управління ризиками в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти передбачає впровадження в процес ухвалення державних рішень додаткових логічних і семантичних операцій:

– виявлення та опис чинників ризику;
– оцінку ймовірності ризику;
– оцінку можливих негативних наслідків і шкоди;
– вибір стратегії управління ризиками;
– розроблення контрольних показників для моніторингу реалізації політики в галузі педагогічної освіти;
– розроблення заходів реагування та ухвалення оперативних рішень;
– регламентацію повноважень і процесу формування вироблення політичних рішень з урахуванням процедур управління ризиками в процесі державного управління розвитком педагогічної освіти.

При цьому системне застосування управління ризиками на всіх етапах формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти дозволить істотно підвищити ступінь раціональності й оптимальності державного управління в зазначеній галузі, загальну ефективність ухвалених рішень, а також системи державного управління освітою в цілому. Таким чином, важливим є вираховування всіх ризиків у межах формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

Звісно ж, що в межах освітньої діяльності держава повинна проводити окрему роботу з моніторингу та дослідження супутніх кожному

нововведенню ризиків. Наголосимо, що відповідні повноваження могли б делегуватися на рівень профільних асоціацій, спілок або організацій. Залежно від типу інновацій і тієї сфери діяльності, у якій застосовуються вдосконалені технології, держава може вибирати для співпраці професіоналів, які мають повноваження більш детально аналізувати низку загроз і можливостей, що тягнуть за собою впровадження тієї чи іншої інновації в галузі педагогічної освіти.

Як відомо, сфера діяльності державного апарату дуже широка, у контексті державної політики в галузі педагогічної освіти може ухвалюватися значна кількість рішень стратегічного характеру; тримати під контролем усі аспекти подібних рішень без допомоги вузькопрофільних фахівців досить проблематично. Держава дуже часто прагне показати, що вона повністю контролює внутрішні процеси, хоча насправді її влада суттєво обмежена. Особливу увагу слід надавати механізмам моніторингу та дальшого попередження ризиків шляхом створення спеціальних інститутів і структур, основні завдання яких будуть полягати в дослідженні можливих загроз при впровадженні інновацій у галузі освіти, у тому числі педагогічної.

Такий системний підхід до дослідження державної політики в галузі педагогічної освіти на основі доказів дає можливість розкрити зміст основних складових політики, проаналізувати зовнішні та внутрішні чинники впливу на неї, а також провести структурно-цільовий аналіз ризиків, що можуть чинити вплив на її якість та ефективність. Розвиток державної політики в галузі педагогічної освіти об’єктивно змінює традиційні й формує нові взаємозв’язки між освітою і органами державного управління. Це потрібно для визначення змістовно-цільового алгоритму державної політики в галузі педагогічної освіти, освітньої стратегії, а також для інтерпретації конкретних модулів, що мають педагогічне і дидактичне навантаження, і механізмів управління ними. Вирішення проблем, що стоять перед державною політикою в галузі педагогічної освіти, дозволить підвищити якість підготовки сучасного педагога з певним інтегративним набором ключових професійних компетенцій.

Чи станемо ми слідувати вітчизняним і світовим історичним традиціям у підготовці педагога з урахуванням усього нового і передового (сучасних інформаційних і комунікативних технологій, ресурсів інтернет-освіти, методів дистанційного навчання тощо) або підемо шляхом ліквідації педагогічної освіти, її заміни системою класичної університетської освіти – питання відкрите, але для нас відповідь на нього очевидна: навряд чи останній варіант є розумним і перспективним.

Для збереження педагогічної освіти потрібно: розробити загальну стратегію реформування цієї галузі професійної підготовки з використанням наукового й освітнього потенціалу класичних університетів та інших форм навчання; енергійно і планомірно проводити соціально орієнтовану політику підвищення статусу професії педагога, насамперед з метою залучення в освіту молодих, талановитих випускників вищої школи; відродити деякі колишні форми підготовки педагогів, зокрема регіонально-цільовий прийом, наставництво, соціальну і стажерську практику; збільшити кількість бюджетних місць для підготовки педагогів в університетах; розробити, ухвалити й реалізувати комплексні програми наукової і методичної підготовки педагогів різних спеціальностей з урахуванням наступності традиційних і передових нових підходів і технологій, а також регіональних умов розвитку освіти.

Для реалізації проголошеної Урядом освітньої політики потрібні педагоги з новим, інноваційним, творчим мисленням, що володіють високим професійним потенціалом. Тому докорінно повинна бути переглянута стратегія підготовки педагогічних кадрів та система педагогічної освіти, і, відповідно, державна політика в галузі педагогічної освіти. Модернізація такої політики, зміна вектора професійної підготовки педагога передбачає акцент на її фундаменталізації, посиленні методологічної складової, залучення до наукової діяльності, формування культури системного аналізу, уміння орієнтуватися в концептуальних засадах сучасного навчання і виховання. Аналіз міжнародного досвіду (модернізація державної політики у

сфері підготовки педагогів на національному рівні в різних країнах Європи, документів, що регламентують цей процес над наднаціональному рівні в країнах ЄС, позиція більшості професійних міжнародних асоціацій) переконливо довів, що ті країни, які змогли здійснити модернізацію педагогічної освіти на основі описуваних вище принципів, досягли видатних результатів у розвитку своїх освітніх систем.

Висновки до четвертого розділу

Обґрунтовано, що методологічна робота щодо формування державної політики в галузі педагогічної освіти як управлінської практики в обов'язковому порядку має розбиватися на два етапи. Перший – проблемно-аналітичний, що включає оглядове й оригінальне дослідження основних проблем, систематику проблемного поля, його декомпозицію, генерацію ідей-концептів рішень; другий, синтетично-конструюючий, що включає в себе перехід на основі набору ідей-концептів, отриманих на першому етапі, до інструментарних рішень у просторі компетенцій державного управління, формування потрібних нормативно-правових актів та інших розпорядчих документів, їх програмному пакетуванні в коротко-, середньо- і довгостроковій перспективі.

Останнім часом у багатьох зарубіжних країнах поширився новий тренд у сфері вдосконалення державного управління – розроблення доказової державної політики (Evidence-based policymaking або Evidence-based policy), що передбачає потребу обґрунтування обраних альтернатив регулювання доведеними результатами наукових досліджень. Такий підхід передбачає обґрунтування запропонованих варіантів державного регулювання за допомогою результатів наукових досліджень, науково обґрунтованих фактів і широкої доказової бази. Використання доказового підходу в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти є одним із ключових чинників переходу до нової моделі державного управління розвитком системи педагогічної освіти в Україні.

До числа інструментів реалізації доказової політики на практиці ми відносимо когнітивне моделювання, яке завдяки використанню якісних характеристик і можливостей обліку взаємозв'язків значного числа чинників, дозволяє дати якісний опис різних процесів і єдиною схемою описати якісні і кількісні зв'язки між елементами системи педагогічної освіти, що впливають на процес формування державної політики в досліджуваній галузі. Найбільш простою і видимою метою розроблення когнітивної моделі в процесі формування державної політики в галузі педагогічної освіти постає отримання більш повного і точного розуміння різних аспектів функціонування системи педагогічної освіти. З цією функцією моделювання тісно пов'язане вирішення дослідницьких завдань, тобто виявлення деяких нових закономірностей у результаті формалізації окремих параметрів явищ і процесів. Отже, у нашому разі когнітивна модель містить у собі деяку гіпотезу про функціонування і перспективи розвитку системи педагогічної освіти. Результатом процесу когнітивного моделювання виступає метод сценаріїв як прогнозування та реалістичний опис того, які тенденції можуть виявлятися в галузі педагогічної освіти в майбутньому. Під час реалізації, використання методу сценаріїв з'являється можливість розробити нові альтернативні шляхи. Детальне вивчення досліджуваного питання показало, що найбільш дієвим на сьогодні є метод прогнозних сценаріїв як один із найбільш перспективних способів реалізації процесного і ситуаційного підходів у процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти. Цей метод становить собою певним чином організовану інтегративну дослідницьку процедуру побудови сценаріїв процесу формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти та процес дослідження цих сценаріїв з метою вибору найбільш підходящої альтернативи державного управління зазначеною галуззю.

Управління ризиками в процесі формування та реалізації державної політики у сфері освіти, зокрема педагогічної, – це новий напрямок у дослідженнях системи педагогічної освіти та її реформування. Саме в мінливих сучасних умовах управління ризиками існує можливість прогнозування й

попередження негативних явищ, а отже, досягнення цілей довгострокових програм розвитку системи педагогічної освіти. Базуючись на зазначених положеннях, ми визначаємо ризики в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти як можливість виникнення несприятливої ситуації або невдалого результату розвитку системи педагогічної освіти в результаті певних управлінських рішень чи дій.

Серед принципів, що повинні лягти в основу методології управління ризиками при розробленні та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, нами вбачаються: опора на актуальні міжнародні стандарти в галузі управління ризиками при формулюванні загальних принципів ризик-менеджменту для цілей формування і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти органами влади, насамперед на державному рівні; потреба враховувати специфічні аспекти впровадження методології управління ризиками в державному управлінні розвитком галузі педагогічної освіти на різних інституційних рівнях; регулярність і обов'язковість застосування ризик-менеджменту на всіх етапах ухвалення стратегічних і тактичних рішень органами влади щодо розвитку галузі педагогічної освіти; пріоритет соціально-політичної значущості при ухваленні рішень; моделювання управління ризиками в політичному процесі на різних рівнях: стратегічному, тактичному, а також в межах окремо взятої програми і напрямку державної політики в галузі педагогічної освіти; опора на інформаційно-комунікаційні технології, мережеві технології та Big Data; регулярне взаємодія і консультування з зацікавленими сторонами в процесі формування державної політики в галузі педагогічної освіти з позиції управління ризиками.

Установлено, що основні методи оцінювання ризиків мають свої переваги й недоліки, тому доцільно використовувати комплексний підхід, у межах якого можна використовувати: метод сценаріїв; «дерево цілей»; метод Монте-Карло; аналіз чутливості. Результати аналізу ризиків і планування дій щодо їх мінімізації також можна подати у вигляді Карти ризиків у формуванні та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

РОЗДІЛ 5
ПЕРСПЕКТИВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

5.1. Обґрунтування форсайт-прогнозу розвитку системи педагогічної освіти

Проведене дослідження свідчить, що в умовах сьогодення провідні держави світу зосереджують свою увагу на питанні ефективної державної політики в галузі освіти, у тому числі педагогічної, що відповідно вимагає використання сучасних технологій прогнозування. Специфіка їх використання полягає в тому, щоб, з одного боку, визначити перспективи найближчого чи віддаленого майбутнього в галузі освіти, визначити цілі її розвитку, а з іншого – сприяти формуванню оптимальних планів, ґрунтуючись на прогнозі й оцінюванні ухваленого рішення з позицій його наслідків у прогнозованому періоді. Прогнозування розвитку є необхідним елементом державного регулювання системи освіти, розроблення перспективних стратегічних планів, державних проєктів і програм. Сьогодні ухвалення стратегічних рішень без урахування прогнозних оцінок наслідків їх реалізації поглиблює кризові явища як у галузі освіти, так і суспільства загалом.

Державна політика в галузі педагогічної освіти має будуватися на поєднанні прогнозування, стратегічного та індикативного планування, програмування, наукового, фінансового, матеріально-технічного та кадрового забезпечення. Кожен із цих елементів єдиної системи виконує властиві тільки йому функції, вони діють в певній послідовності. Прогноз являє собою вірогідну оцінку майбутніх результатів і шляхів розвитку системи педагогічної освіти, а також ресурсів і організаційних заходів, необхідних для його здійснення. Прогнозування покликане вирішувати двоєдине завдання: з одного боку, давати об’єктивну, науково обґрунтовану

картину майбутнього, спираючись на стан системи в сьогоденні, а з іншого – вибирати майбутній напрямок діяльності з урахуванням прогнозних оцінок. Поряд з цим важливим завданням прогнозування можна назвати виявлення в умовах сьогодення тих чинників, що будуть впливати на досліджуваний процес в майбутньому.

Під форсайтом розуміється «... систематичний процес із залученням багатьох учасників, що охоплює збір інформації та досвіду і, відповідно, формування бачення середньо- і довгострокового майбутнього, що націлено на отримання інформації для ухвалення поточних рішень і мобілізації спільних дій» [480].

Сучасний форсайт як наукова технологія передбачення відрізняється практично від усіх відомих інструментів наукового передбачення, ця відмінність полягає в масштабності участі громадянського суспільства в складанні картини передбачення і активних діях усіх зацікавлених сторін у реалізації таких передбачень. Вона зумовлена тим, що застосування форсайту допустимо тільки за умови його успішного формування, що можливо при наявності елементів громадянського суспільства, оскільки стратегічне передбачення – не тільки продукт діяльності вчених, але й результат діяльності різних соціальних груп суспільства і держави. При цьому слід зазначити, що форсайт, виникаючи на базі громадянського суспільства, активно стимулює його розвиток і створює базу для формування системи передачі повноважень від держави суспільству, тобто сприяє розвитку аутсорсингу.

Отже, потенціал змісту категорії розкривається і через систему принципів форсайту, які розкрито в посібнику «Технологічний форсайт», а саме: принцип залучення (commitment) різних громадських сил – бізнесу, наукового співтовариства, органів державної влади та громадянського суспільства до обговорення і зіставлення довгострокових прогнозів, стратегій розвитку, вироблення більш повного комплексного бачення майбутнього, досягнення консенсусу та узгодження шляхів досягнення майбутнього;

принцип комунікації (communication) усіх учасників; принцип концентрації на довготривалому періоді (concentration on the long term); принцип координації (coordination), який означає, що наука і технологія оцінюються в зв'язку з економічними і соціальними досягненнями [496].

Слід зазначити, що форсайт активно використовується в розвинених країнах світу (ЄС, США, Канада, Японія, Південна Корея) і є перспективним напрямом досліджень прогнозування розвитку освітніх процесів. Також останнім часом стала помітною тенденція об'єднання потенціалів кількох країн з метою проведення спільних форсайт-досліджень і розробок у сфері освіти. Наприклад, Об'єднаний дослідницький центр Європейської комісії – Інститут перспективних технологічних досліджень упровадив форсайт-програму під назвою «Майбутнє навчання: нові способи придбання нових навичок для майбутньої роботи». Програма розглядає серію з шести сценаріїв, що описують можливі зміни в навчальному середовищі в 2020-2030 рр. [481, с. 158]. При такому сценарному прогнозуванні, виходячи з уявлення про невизначеність і неоднозначність траєкторії розвитку освітньої політики і розглянутих сценаріїв, для кожного з них розробляється відповідна схема реалізації.

Аналіз літератури з досліджуваного питання свідчить про те, що методологія форсайт увібрала в себе десятки традиційних і нових експертних методів. При цьому відбувається їх постійне вдосконалення, відпрацювання прийомів і процедур, що забезпечує підвищення обґрунтованості передбачення перспектив науково-технічного та соціально-економічного розвитку. Як правило, у Форсайт-проєктах застосовується комбінація різних методів, серед яких – SWOT-аналіз, експертні панелі, метод Делфі, технологічні дорожні карти, «дерева релевантності», аналіз взаємного впливу, побудова сценаріїв та ін. Методи форсайту використовуються як для аналізу глобальних мегатрендов, так і на більш локальному матеріалі – для створення сценаріїв можливого майбутнього окремих країн, регіонів і галузей. Щоб врахувати можливі варіанти і отримати повну картину,

залучається, як правило, значна кількість експертів. У проєктах, пов'язаних з державною політикою в галузі педагогічної освіти, як експерти можуть залучатися органи управління освітою, учені, юристи, викладачі, студенти педагогічних вишів, директори шкіл іта їхні заступники, учителі, а також безпосередньо учні та їхні батьки. Форсайт дозволяє проаналізувати попереджувальні міркування і формальні припущення про можливі майбутні результати державної політики в галузі педагогічної освіти з метою полегшення ухвалення поточних ситуаційних рішень.

Методичний інструментарій форсайту включає в себе наявні в різних науках і прикладних сферах методи вироблення знань, прогнозування, аналізу та продукування ідей, нові креативні методи. Наприклад, у матеріалах Організації Об'єднаних Націй з промислового розвитку (ЮНІДО) вони зображуються у вигляді ромба, у кутах якого зосереджено такі характеристики, як креативність, експертиза та прогнозування, доказовість, взаємодія. При цьому в межах форсайт-технології налічується 17 якісних методів, 10 напівкількісних і 6 кількісних методів (табл.5.1.) [484, с. 39].

Таблиця 5.1.

Найбільш вживані технології форсайту [483]

Назва технології англ. мовою	**Назва технології укр. мовою**
Backcasting	Зворотне сценарування
Bibliometical analysis	Бібліографічний аналіз
Brainstorming	Мозкові штурми
Citizens Panels	Суспільні панелі
Cross-Impact Analysis	Аналіз взаємних впливів
Delphi	Метод Дельфі
Environmental Scanning	Сканування джерел
Essays	Випробування
Expert Panels	Експертні панелі
Futures Workshops	Розробка майбутнього
Gaming	Ігри
Key Technologies	Виокремлення ключових технологій
Literature Review	Огляд джерел
Megatrend Analysis	Аналіз глобальних трендів

Modelling and simulation	Моделювання і симуляції
Multi-criteria Analysis	Мультикритеріальний аналіз
Scenarios	Сценарування
Stakeholder Mapping	Картирування стейкхолдерів
SWOT Analysis	SWOT-аналіз
Technology Roadmapping	Картирування технологій
Trend Extrapolation	Екстраполяція трендів
Weak Signals	Слабкі сигнали
Wild Cards	Джокер

Слід зазначити, що принципово важливою характеристикою форсайту є нова практика цілепокладання, яка полягає у формуванні еталонних цілей і результатів, що відповідають вимогам конкретності, реальності і досяжності. Сценарне планування, що використовується у форсайт-технології, є ефективним інструментом середньо- і довгострокового стратегічного планування поведінки суперечливих різнорідних систем і процесів при прогнозуванні в невизначених умовах.

Стає очевидним, що активним елементом державного регулювання системи педагогічної освіти має стати прогнозування, яке спрямоване на розроблення перспективних стратегічних програм і проєктів розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти. При цьому, кризові явища в системі педагогічної освіти посилюють ризик ухвалення стратегічних рішень без урахування прогнозних оцінок формування державної політики в галузі педагогічної освіти та реалізації її наслідків. При цьому слід наголосити, що центром форсайту залишається сценарне планування – побудова багатоваріантних сценаріїв подій з одночасним розробленням практичних заходів.

Отже, розглянемо більш детально форсайт як інноваційний інструмент формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

Потребу побудови сценаріїв нами розкрито в попередньому розділі, де доведено, що будь-яка система має генерувати альтернативні варіанти управлінських реакцій на зміни зовнішнього середовища. Сценарії

формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, спираючись на реальні соціально-економічні умови, окреслюють контури подій, що відбудуться з системою педагогічної освіти в майбутньому відповідно до різної комбінації управлінських рішень, а також надають оцінки ймовірностей їх реалізації. Це забезпечує максимальну ефективність досягнення стратегічних цілей державної політики в галузі педагогічної освіти [452].

У цьому зв'язку характерним є те, що алгоритм сценарного планування передбачає: встановлення пріоритетів і «постеріоритетів» (негативних пріоритетів), особливо на національному рівні; побудову кількох імовірних, але контрастних варіантів розвитку зовнішнього середовища організації з виокремленням найбільш значущих для організації позицій; визначення «простору можливостей» – сукупності всіх варіацій її майбутнього розвитку, що мають прийнятну ймовірність реалізації. Як правило, називається інерційний сценарій (що буде, якщо нічого не робити) і можливі шляхи відхилення від нього; розробка для кожного відхилення «вікна можливостей (вибору)» і певної стратегії дій; обґрунтування сценарних «розгалужень», які можуть бути багатоваріантними. Кількість сценаріїв тоді визначається як добуток кількості розгалужень та їх варіантності [451; 452].

Прогнозування розвитку галузі педагогічної освіти має охоплювати всі основні напрями державної політики в зазначеній галузі. До числа об'єктів прогнозування інноваційного розвитку системи педагогічної освіти слід віднести: пріоритетні напрямки науково-інноваційного розвитку галузі; науково-технічний потенціал; технічне переозброєння і модернізацію матеріально-технічної бази галузі; підготовку кадрів; організаційно-економічний механізм управління; якість і конкурентоспроможність освітніх послуг. При цьому слід наголосити, що ефективність розвитку галузі педагогічної освіти багато в чому визначається не тільки потужністю сукупного науково-освітнього потенціалу країни, але і його оптимальним розподілом між регіонами, окремими галузями.

На додаток до вищесказаного, при розробленні прогнозів розвитку системи педагогічної освіти має бути зібрано всю необхідну інформацію, причому інформаційний матеріал повинен багаторазово поповнюватися і переоцінюватися. Для побудови прогностичної моделі слід використовувати сукупно статистичні дані та експертні (або інтуїтивні) оцінки.

Для прогнозування більшості показників ефективності педагогічної освіти незастосовні методи простої екстраполяції, у своїй більшості обґрунтованими є інтуїтивні оцінки і допущення, що входять до прогнозу розвитку галузі педагогічної освіти. Причому ступінь невизначеності відомостей, одержуваних з такого роду оцінок і припущень, зростає в міру збільшення горизонту прогнозування, складності та масштабності вирішуваних проблем розвитку галузі. Імовірність того, що передбачені події дійсно настануть, залежить від якості експертів, наукової обґрунтованості ними оцінок і припущень [488].

Серед інших ефектів прогнозування державної політики розвитку системи педагогічної освіти можна виокремити посилення уваги держави і педагогічної спільноти до прийдешніх змін, створення нової Концепції розвитку системи педагогічної освіти, яка здатна підготувати конкурентоспроможного фахівця з розвинутими особистісними і професійними компетенціями.

Іншим важливим аспектом є інтеграція форсайту до наявної системи прогнозування розвитку галузі педагогічної освіти. З одного боку, результати коротко- і середньострокових прогнозів можуть значною мірою бути основою для проведення робіт з форсайту, а з іншого, - проблеми довгострокового характеру, виявлені в ході робіт з форсайту, можуть використовуватися як напрям для налаштування наявних і розроблення нових моделей прогнозування на більш коротку перспективу.

Форсайт-технологія, що використовується для прогнозування ефективної державної політики розвитку сфери педагогічної освіти, є більш комплексним підходом, ніж традиційне прогнозування, що формується

вузьким колом фахівців-експертів і асоціюється з прогнозами. На думку окремих дослідників в галузі прогнозування в освіті, «з наявних нині методологій прогнозування лише форсайт дозволяє забезпечити облік усіх варіантів розвитку подій в їх взаємозв'язку з заходами освітньої політики, можливими сценаріями економічного розвитку» [487, с. 113-117].

Застосування форсайт-технології дозволяє оцінити можливі перспективи інноваційного розвитку, пов'язані з прогресом науки і технологій в цілому, окреслювати ймовірні технологічні горизонти, що можуть бути досягнуті при вкладенні певних засобів й організації цілеспрямованої діяльності, а також можливі ефекти для освітньої системи. Ця технологія передбачає участь багатьох експертів з усіх сфер діяльності, які тією чи іншою мірою пов'язані з тематикою педагогічної освіти, а також, у разі потреби, проведення опитувань певних груп населення (педагогічної спільноти, викладачів, студентів, батьків, школярів тощо), прямо зацікавлених у вирішенні проблем в галузі педагогічної освіти. Ще одна відмінність форсайт-технології від традиційних прогностичних методів полягає в її націленості на розроблення практичних заходів щодо наближення обраних стратегічних орієнтирів.

Як відомо, часовий горизонт прогнозування визначається не лише предметною специфікою проєкту, але і ступенем територіального охоплення форсайту. Якщо для глобальних міжнародних проєктів, як правило, вибирається досить великий часовий горизонт планування (близько 50 років), то в національних форсайтах горизонт прогнозування коливається в діапазоні від 5 до 20 років. У цілому, як свідчить світова практика, часовий горизонт дозволяє виокремити: короткостроковий форсайт – 3-6 років; середньостроковий форсайт – 6-10 років; довгостроковий форсайт – до 30 років.

І. Айві при використання ідеї форсайту пропонує формувати систему стратегічного бачення розвитку галузі, спираючись на три рівні (горизонти): «Горизонт 1» – період 1 рік; «Горизонт 2» – період 2-5 років; «Горизонт 3» –

період 10-20 років [433]. Автор переконливо доводить, що в основі розроблення довгострокових трендів (10-20-річних) розвитку систем слід покладати передбачення, а потім, спираючись на зворотний зв'язок із «Горизонту 3» до «Горизонту 1» – здійснити планування діяльності. При цьому дослідник визначає, що існує низка інструментів і процесів, що можуть бути використані для формування «Горизонту 3». Вони включають дослідження передбачення, аналіз PEESTE (соціальні, технологічні, економічні, екологічні, політичні та людські чинники і цінності), розроблення довгострокового прогнозування і сценарії розвитку[485].

Ґрунтуючись на таких положеннях ми пропонуємо власний прогноз розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти за рівнями «Горизонт» (рис. 5.1)

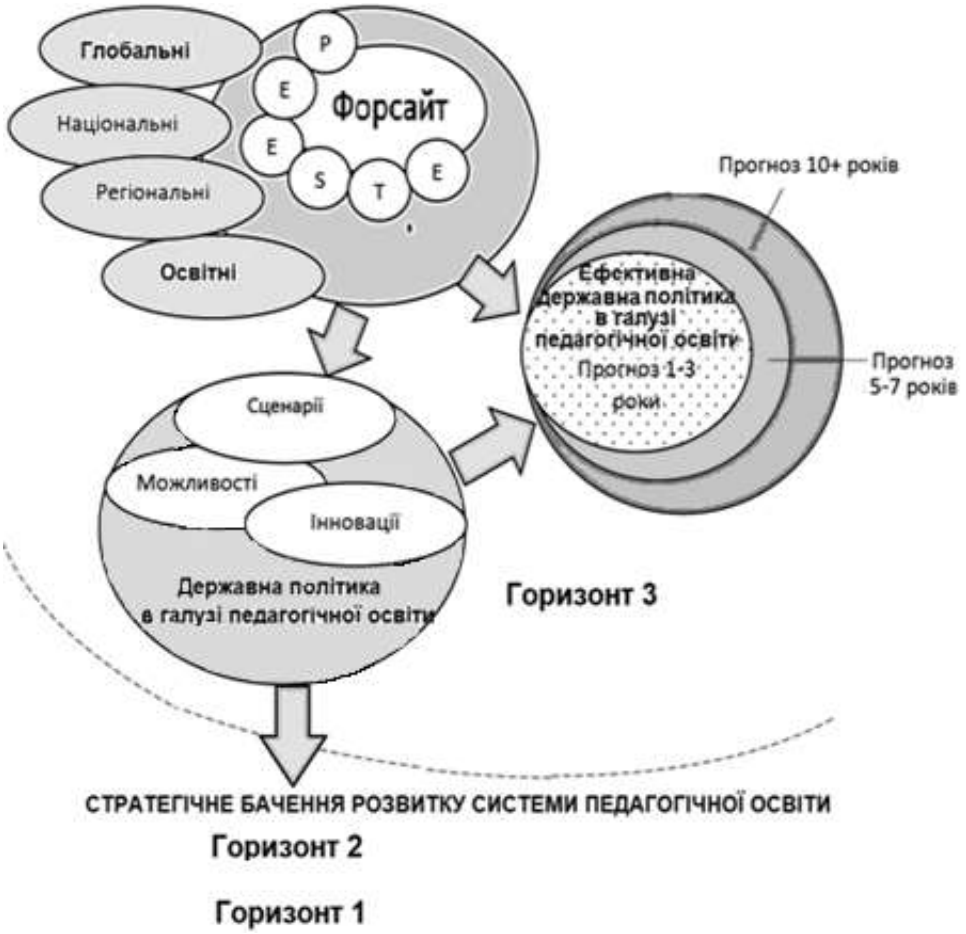


Рис. 5.1. Форсайт-планування ефективної державної політики в галузі педагогічної освіти за рівнями «Горизонт» [486]

Джерело: власна розробка

Виходячи з такої позиції форсайт-планування, можна припустити, що державну політику в галузі педагогічної освіти в довгостроковій перспективі очікують масштабні зміни. Трансформація державної політики в галузі педагогічної освіти – це шанс для зростання її ефективності, якості і конкурентоспроможності, а також інструмент впливу на глобальному ринку. Сказане вище, актуалізує потребу зміни дискурсу відносно змісту і якості педагогічної освіти, упровадження на кожній ланці педагогічної освіти інноваційних технологій з урахуванням глобальних трендів, що існують в освітній галузі.



Рис. 5.2. Структура трансформації державної політики в галузі педагогічної освіти (прогноз 2030)

Джерело: власна розробка

У перехідний період, коли існуючі місія і функції системи педагогічної освіти втрачають значення для суспільства, а нові місія і функції ще не оформлені або не освоєні, важливо виявити нові, перспективні місії і функції державної політики в галузі педагогічної освіти й ухвалювати стратегічні рішення відповідно до них. Потрібно розгорнути широкий публічний дискурс, що дозволить оформити бачення майбутнього мовою нової місії і нових соціальних функцій системи педагогічної освіти.

За нашим прогнозом трансформація державної політики в галузі

педагогічної освіти має пройти чотири основні етапи (рис. 5.3.).



Рис. 5.3. Орієнтовні етапи трансформації системи педагогічної освіти

Джерело: розробка автора

Етап перший (2020-2021) «Затикання дірок» – упровадження окремих елементів розвитку системи педагогічної освіти з урахуванням зарубіжного досвіду;

Етап другий (2021-2023) «Запит на практичність» – формування альтернатив модернізації державної політики в галузі педагогічної освіти на основі експертних та статистичних даних щодо розвитку системи педагогічної освіти з урахуванням глобальних трендів;

Етап третій (2024-2026) «Альтернативи виявляють динаміку» – активні зміни в структурі і механізмах розвитку галузі педагогічної освіти;

Етап четвертий (2027-2030) «Руйнація/ліквідація традиційної моделі системи педагогічної освіти» – утворення і функціонування нової моделі системи педагогічної освіти, побудованої з урахуванням принципів глобалізації в галузі педагогічної освіти.

Нові проєкти розвитку системи педагогічної освіти мають усунути перешкоди, що заважають зростанню людського та інтелектуального капіталу нашої країни, зміцненню соціальної стабільності суспільства, технологічної модернізації всіх галузей економіки. Вони також повинні

відповідати глобальним трендам цифровізації і диджиталізації, що не можна зупинити і досить небезпечно ігнорувати.

Виходячи із таких позицій, у межах нашого дослідження ми виокремлюємо чотири ключові проблеми, на вирішення яких має бути спрямовано проєкти розвитку галузі педагогічної освіти в процесі реалізації пропонованих етапів трансформації системи педагогічної освіти.

1. Якість кадрового потенціалу педагогічних кадрів.

В умовах скорочення працездатного населення (прогнозовано до 9% до 2025 року) цінною стає кожна особистість, і, відповідно, гостро постає завдання розвитку інтелектуальних і початкових здібностей майбутнього педагога, чому має передувати подолання навчальної неуспішності. Як свідчать численні наукові дослідження, з високою ймовірністю неуспішні в школі молоді люди не компенсують дефіцит знань, умінь і навичок на наступних рівнях здобуття освіти, а згодом виявляться неконкурентоспроможними на ринку праці і не зможуть працювати з достатньою продуктивністю. Учені стверджують, що зниження шкільної неуспішності в два рази (до 14%) відповідає на 10-річному горизонті зростанню ВВП країни на 2%, на 20-річному – на 5-6%, а на 30-річному – понад 10%. Відповідно, кореляція між освітньою та економічною неуспішністю досить висока [489] .

Особливу роль у людському капіталі будь-якої країни, і насамперед у секторі інтелектуального капіталу відіграють таланти. Сьогодні, коли успішна економіка заснована на породженні і освоєнні інновацій, вирощування й утримання талантів має стати завданням національного масштабу. Відповідно ця місію має бути покладено на педагогів, які, своєю чергою, мають перейти від ступеня «Знаючий педагог» до ступенів «Креативний педагог» і «Конкурентоспроможний педагог». Тут важливу роль також відіграють універсальні навички і позитивні соціальні настанови (комунікація, кооперація, креативність, аналітичне мислення), підприємливість, самоорганізація. Однак саме на їх дефіцит скаржаться

роботодавці, оскільки досить мала кількість випускників педагогічних вишів мали досвід проєктної діяльності в ході навчання (за винятком випускних кваліфікаційних робіт).

Поряд з вищесказаним, ще однією вимогою сучасного ринку праці є новий набір базових знань і вмінь, потрібних для використання можливостей сучасної цивілізації (цифрові, правові, фінансові). Водночас (про що також свідчать роботодавці) ці нові знання і вміння не засвоюються молодим поколінням педагогів, оскільки фінансова, правова, цифрова грамотність не входять до числа контрольованих результатів педагогічної освіти. Таким чином, сьогодні педагогічна освіта здебільшого не відповідає запитам ринку праці.

Крім того, економічні зміни на національному і глобальному рівнях вимагають неперервного оновлення знань і навичок педагогів. При цьому, проте, у нас один із найнижчих серед розвинених країн рівень охоплення дорослого населення програмами неперервної освіти – близько 17% (при тому, що в країнах ЄС в середньому 40%, в Швеції 66%) [488].

2. Технологічна модернізація системи педагогічної освіти.

Основа інноваційного розвитку – сфера досліджень і розробок – фундаментально недофінансована, у результаті чого Україна на сьогодні бере участь менш ніж в 5% з тих наукових напрямів, що найбільш активно розвиваються на глобальному ринку досліджень та інновацій. У таких умовах наукова продуктивність педагогічних вишів залишається низькою. Фактично основна частина українських вишів концентрується тільки на викладанні та є тим, що в світі називається «teaching universities»: більшість викладачів не веде досліджень і проєктів, відсутня ефективна система підготовки нових поколінь педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Нині не можна модернізувати освіту, у тому числі педагогічну, якщо немає масового формування компетенцій використання високих технологій в освітній і професійній діяльності педагогічних кадрів.

3. Громадянське позиціювання педагогів.

Розвиток суспільства залежить не лише від компетенцій для ринку праці, а й від громадянської активності, діяльнісного патріотизму, настанови на загальне благо. Однак, як свідчать дослідження, лише невелика частка випускників педагогічних вишів розкриває свою громадянську позицію через досвід лідерства, позитивну та ініціативну соціальну дію, колективні проєкти.

4. Цифрова трансформація і гейміфікація освітнього процесу (як в умовах навчання педагогів, так і в умовах їхньої практичної діяльності).

Система педагогічної освіти – той «міст», що має забезпечити і вітчизняній економіці, і всьому суспільству впевнений перехід до цифрової епохи, пов'язаної з новими типами праці і різким зростанням творчих можливостей людини, злетом його продуктивності. Під час пандемії ми вже стикнулся з впливом цифровізації на ринок праці, де йде вимивання рутинних елементів розумової праці і пов'язаних з ними професій. Це вимагає від системи педагогічної освіти акценту на такі види діяльності, що будуть потрібні для успішної педагогічної діяльності через 20-30 років і які пов'язані з умінням працювати креативно, творчо і з розвиненими навичками комунікації.

Зміни почнуться з того, що в різних ланках і галузях освіти будуть застосовуватися ті самі цифрові ресурси (інструменти, джерела і сервіси), що використовуються сьогодні в професійній та повсякденній діяльності людини. Чинні на сьогодні технології дозволяють подолати традиційні, звичні для всіх обмеження – наявність студентів з різною швидкістю освоєння освітньої програми, неможливість або обмеженість вибору викладача у закладі вищої освіти, неможливість практичного освоєння «дорогих» і найбільш сучасних технологій у системі педагогічної освіти. Іншими словами, цифрові технології вперше в історії дають можливість забезпечити індивідуалізацію для кожного здобувача освітньої траєкторії, методів (форм) і темпу освоєння навчального матеріалу [488].

Уже на горизонті 5-7 років штучний інтелект, що став загальнодоступним і спирається на майже безмежний масив хмарних освітніх ресурсів, потрапивши до рук кожного студента, зробить безглуздими значну частину чинних освітніх регламентів. Якщо все ж таки є мета збереження педагогічних вишів як ключового інституту соціалізації й освіти, потрібно якісно її перебудовувати. Майбутнє системи педагогічної освіти має ґрунтуватися на справжньому інтересі студентів, їхній постійній мотивації брати участь в освітньому процесі, командній роботі, практичній діяльності, а це, своєю чергою, вимагає широкого застосування ігрових і проєктних технологій (як цифрових, так і традиційних).

Крім того, слід зазначити, що технології віртуальної реальності створюють можливість використання цифрових тренажерів для освоєння будь-якої професії і професійної кваліфікації, у тому числі не прив'язаної до конкретного робочого місця. Це в перспективі безмежно розширює коло досліджуваних технологій, створює можливості їх освоєння ще в школі, дає друге дихання системі професійної освіти, у тому числі педагогічної. Практика онлайн-курсів і змішаного навчання (коли онлайн-курси супроводжуються семінарами та консультаціями на місцях, а контроль проводиться в очному форматі) створює практично безмежне поле можливостей для навчання. Усе це формує передумови зростання якості освіти майже для кожної людини, незалежно від того, де саме вона живе і вчиться, а також які її інтереси і можливості.

На додаток до сказаного зазначимо, що Видання Forbes в статті «Top 5 Digital Transformation Trends In Education For 2020» позначило, що нині важливим трендом стає гейміфікація навчання. На думку видання, людина готова просиджувати годинами без відпочинку, «працюючи» в грі, щось вивчаючи, оптимізуючи і домагаючись чогось. Отже, застосування гейміфікації в освітньому процесі педагогів, а згодом і в їхній практичній діяльності, дозволяє отримати наполегливих, невтомних і жадібних до знань особистостей. Утім, на думку авторів статті, це досить складне завдання, що

знаходиться в процесі розроблення як в ідеологічному, так і в технологічному сенсі [495].

Розроблення нових науково-методологічних підходів з урахуванням особливостей вітчизняної системи педагогічної освіти і тенденцій загальнодержавного розвитку системи освіти, їх інтеграція з чинною практикою планування розвитку освіти дозволять підвищити ефективність формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти [488].

Отже, такі зміни вимагають якісно нової кваліфікації педагогів, але в той же час такі зміни створюють небачені раніше стимули і можливості для молодих педагогів або фахівців з інших сфер, які виберуть для себе професію педагога. Педагогічна освіта з великою ймовірністю стане однією із найбільш престижних і привабливих сфер роботи і кар'єри.

Означене проблемне поле дозволяє визначити чотири основні взаємозалежні напрями розвитку галузі педагогічної освіти:

- удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів відповідно до вимог професійних стандартів та державних освітніх стандартів;
- модернізація системи додаткової професійної освіти в контексті підвищення професійного рівня педагогічних працівників;
- забезпечення соціальної підтримки педагогічних працівників;
- підвищення престижу педагогічної праці.

Названі напрями в комплексі мають забезпечити підвищення професійного рівня педагогічних працівників і загальний розвиток галузі педагогічної освіти нашої держави. Забезпеченню розвитку педагогічних кадрів може сприяти дорожня карта розвитку педагогічних кадрів, що дозволить вирішити низку важливих проблем підвищення рівня професійної діяльності педагогічних працівників, забезпечити підвищення якості роботи, спрямованої на досягнення високих освітніх результатів, а також вирішити проблеми, наявні в системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.



Рис. 5.4. Результати використання технології форсайту в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти

Джерело: власна розробка

Отже, як бачимо, потреба використання форсайт-технологій у процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти очевидна і для України. Формулювання бачення, місії і цілей державної політики в галузі педагогічної освіти, розроблення довгострокових стратегій, програм і планів розвитку галузі стає сьогодні неможливим без усвідомлення можливих сценаріїв їх дальшого розвитку та наслідків за кожним із сценаріїв.

Зрозуміло, що в нашому випадку форсайт не є прогнозом розвитку подій і, відповідно, планом дій. Це карта ймовірних реформ, що можуть відбутися у видимому для огляду майбутньому державної політики в галузі педагогічної освіти, і які доцільно враховувати при ухваленні державноуправлінських рішень щодо розвитку педагогічної освітив умовах сьогодення. Форсайт лише вказує на окремі із можливостей, що виникають, які, своєю чергою, держава і суспільство можуть підтримати або блокувати. Для того щоб результати проєкту форсайт втілилися на практиці, а не залишилися лише на папері, із самого початку важливо забезпечити їх підтримку на державному рівні. Це, з одного боку, додасть легітимності отриманим результатам, а з іншого, - зробить ці результати більш обґрунтованими.

Узагальнюючи вищевикладене, у межах нашого дослідження можемо визначити *форсайт* як *систематичний процес, пов'язаний з узгодженою*

експертною оцінкою стратегічних перспектив формування державної політики в галузі педагогічної освіти, що є основою для ухвалення рішень у середньо- і довгостроковій перспективі з урахуванням кількох можливих сценаріїв і дозволяє здійснювати реалізацію такої політики та підвищувати її ефективність.

На сьогодні зрозумілим стає те, що замовником форсайту державної політики в галузі педагогічної освіти стане той уряд, для якого важливе майбутнє країни та який буде опікуватися розвитком людського капіталу своєї держави.

5.2. Концептуальна модель формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти Україні

Зрозуміло, що здійснення зазначених кроків неможливе без зваженої державної політики в галузі педагогічної освіти, яка є системоутворювальною для всієї системи освіти, що підтверджується і самим характером педагогічної освіти, яка має бути випереджальною відносно інших видів та рівнів освіти. Виявлення зазначених особливостей призвело до розуміння сутності процесу, поданого нами концептуальною моделлю формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти Україні.

Пропонована нами концептуальна модель формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти являє собою триконтурну конструкцію, кожен контур якої підтримується певними механізмами державного управління (рис. 5.5.).

Два базові елементи конструкту: формування державної політики в галузі педагогічної освіти та її реалізація являють собою багаторівневу єдину систему, що складається з конкретних механізмів державного управління, на впровадження яких вона орієнтована [492].

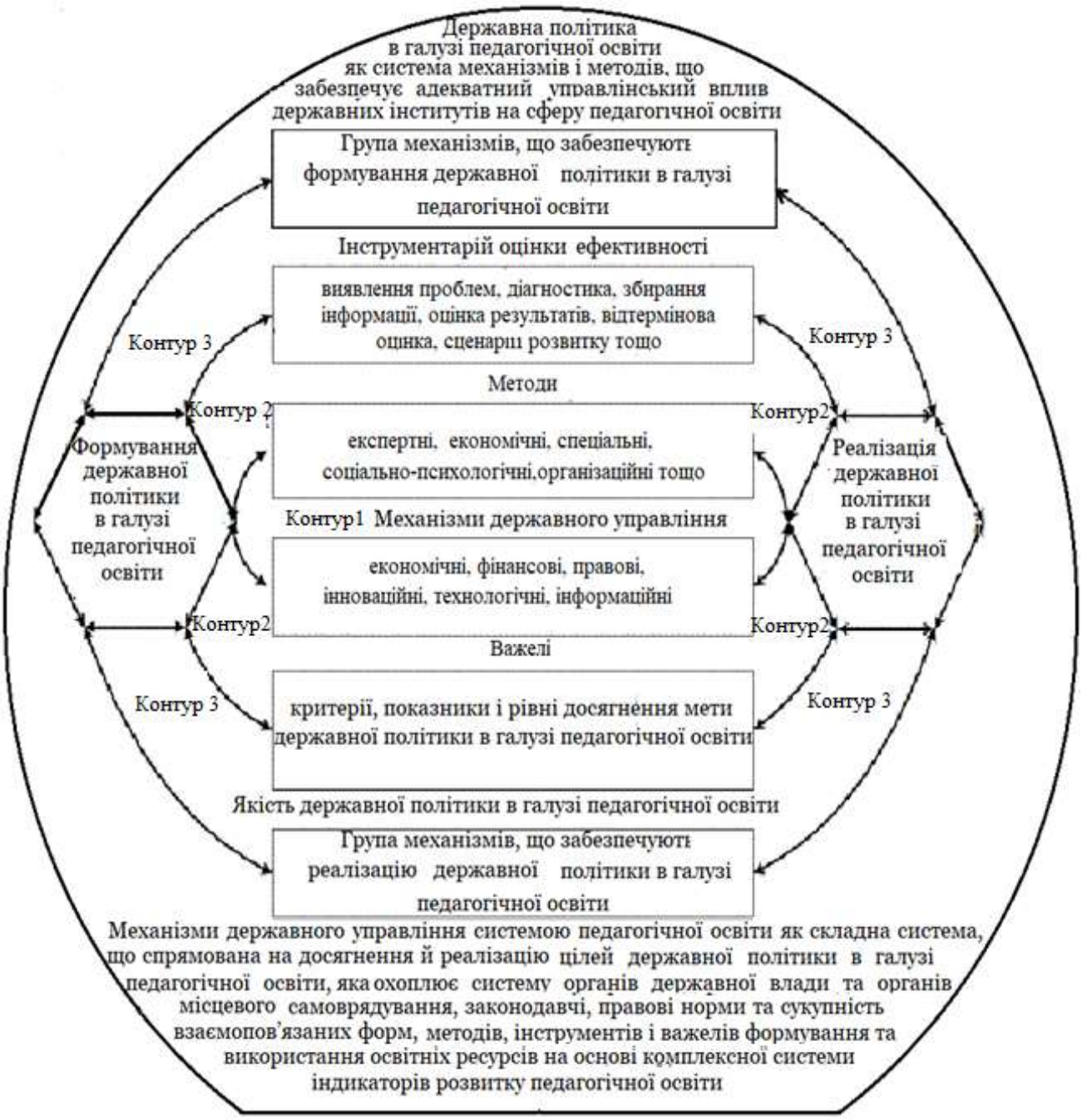


Рис. 5.5. Концептуальна модель формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти

Джерело: розробка автора

По-перше, – це група механізмів, що забезпечують формування державної політики в галузі педагогічної освіти, до яких ми відносимо:

– механізм визначення та наділення повноваженнями суб'єктів формування (вироблення) державної політики в галузі педагогічної освіти;

- механізм створення концептуальних основ державної політики в галузі педагогічної освіти;
- механізм установлення компетенції державної політики в галузі педагогічної освіти та її обмежень щодо суб'єктів освітньої політики, а також заходи її впливу на приватний сектор;
- механізм уключення державної політики в галузі педагогічної освіти в міжнародний освітній простір;
- механізм підготовки програм, законопроєктів, фінансово-економічних, наукових та інформаційно-методичних основ, що належать до інституціалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України та ін.

По-друге, група механізмів, що забезпечують реалізацію державної політики в галузі педагогічної освіти. Тут передусім ми виокремлюємо механізми, реалізація яких належить до відання суб'єктів державної політики в галузі педагогічної освіти. Такі механізми повинні будуватися на державній і гуманістичній основах. Саме поєднання загальнодержавних та індивідуальних інтересів громадян дозволить досягти тієї геополітичної, національної, соціальної, духовної та культурної згуртованості, без якої складно розраховувати на успіх як окремої особистості, так суспільства і держави в цілому [75].

Процес формування державної політики в галузі педагогічної освіти, відбитий в першому базовому елементі концептуальної моделі, спрямовано на створення керованих умов розвитку галузі педагогічної освіти в результаті реалізації такої політики, що постає, в нашому випадку, другим базовим елементом. Діяльність суб'єктного чотирикутника повинна забезпечити умови ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти.

Зв'язки в контурах є спрямованими кільцями, де перехід з одного кільця на інше відбувається в базових елементах. При цьому, відносини між контурами рівноправні.

Перший контур реалізує зв'язок між суб'єктами і об'єктами державної

політики в галузі педагогічної освіти, механізмами її формування та реалізації та формами суб'єкт-об'єктної взаємодії, у якій це проявляється. Саме на цьому контурі відбувається «замовлення» на певні зміни, тому успішність формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти забезпечується системою основних механізмів державного управління, що включає: сукупність принципів, що зумовлюють реалізацію закономірності підготовки кадрів (вони визначають спрямованість, зміст і організацію випереджального розвитку педагогічної освіти, проєктування інноваційного розвитку, відкритості освіти і громадської участі в ньому, неперервність освіти, стратегічне інвестування, інноваційність педагогічного середовища); стандартизацію як організаційно-правовий механізм досягнення інноваційного рівня; механізми інвестиційної привабливості та ефективного економічного забезпечення системи педагогічної освіти; механізми залучення громадських та професійних організацій до вирішення актуальних питань формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти; критеріальну оціночну базу як механізм виявлення реального стану та визначення ресурсів для оптимізації галузі педагогічної освіти.

Другий контур описує особливості методів і важелів функціонування моделі, їх вплив на процес формування державної політики в галузі педагогічної освіти, забезпечення її розвитку. Це викликає потребу застосування інноваційних інструментів формування державної політики в галузі педагогічної освіти, що пов'язані з формою її реалізації. На цьому контурі методи і важелі забезпечують мережеві взаємини всередині суб'єктного чотирикутника.

Третій контур включає інструменти та методику оцінки якості та ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти, що активізує суб'єкт-об'єктну взаємодію. На цьому рівні визначаються критерії, показники та рівень досягнення мети державної політики в галузі педагогічної освіти процесам, що відбуваються в системі освіти в цілому, її

конкурентоспроможності, доступності інновацій. Це забезпечує наступність у застосуванні механізмів формування державної політики в галузі педагогічної освіти і механізмів її реалізації [492].

При цьому, ефективність першого базового елемента концептуальної моделі – формування державної політики в галузі педагогічної освіти, визначається:

– критеріями якості та ефективності;
– функціонально-діяльнісною стійкістю системи педагогічної освіти;
– ресурсозабезпеченістю процесу (наявними групами механізмів, що забезпечують формування державної політики в галузі педагогічної освіти).

Результативність другого базового елемента пропонованої моделі – реалізації державної політики, виявляється:

– у динаміці розвитку сутнісних компонентів розвитку галузі педагогічної освіти;
– організованості їх діяльності;
– успішності освоєння груп механізмів, що забезпечують реалізацію державної політики в галузі педагогічної освіти.

Умови реалізації запропонованої концептуальної моделі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти забезпечують результативність розвитку галузі педагогічної освіти. Правильно застосовані механізми державного управління гарантують успішність державної політики, оперуючи актуальним станом системи педагогічної освіти, прийомами конструювання та оптимізації процесів її розвитку, принципами та особливостями раціонального застосування методів та важелів формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

Виходячи з логіки концептуальної моделі, механізми реалізації та інструментарій оцінки ефективності політики є невід’ємною, організаційно-функціональною ланкою в реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, і повинні включати в себе:

- сукупність принципів, що зумовлюють реалізацію закономірності підготовки педагогічних кадрів (вони визначають спрямованість, зміст та організацію випереджального розвитку педагогічної освіти, проєктування інноваційного розвитку, відкритості освіти і громадської участі в ньому, неперервність освіти, стратегічне інвестування, інноваційність освітнього середовища);
- стандартизацію педагогічної освіти як організаційно-правовий механізм досягнення нею інноваційного рівня;
- механізми інвестиційної привабливості та ефективного економічного забезпечення системи педагогічної освіти;
- механізми залучення громадських та професійних організацій до вирішення актуальних питань формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти;
- критеріальну оціночну базу як механізм виявлення реального стану та визначення ресурсів для оптимізації системи педагогічної освіти;
- механізм прогностичного аналізу розвитку системи педагогічної освіти;
- механізм створення системних освітньо-педагогічних комплексів;
- механізм точкового мережевого впровадження інновацій на всіх рівнях педагогічної освіти;
- механізм залучення інвестицій у педагогічну освіту через громадську участь в управлінні освітою і процесах визначення політики розвитку професійно-педагогічної школи;
- механізм довгострокового нормативного фінансування споживача освітніх послуг.

Отже, державна політика в галузі педагогічної освіти є комплексом механізмів і методів, що забезпечують адекватний управлінський вплив державних інститутів на галузь педагогічної освіти.

Виходячи з цього, механізм формування і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України становить собою складну

систему, яка включає певний порядок діяльності, заснований на виявлених закономірностях, наукових принципах, чинній нормативно-законодавчій базі [75].

При цьому, означений механізм має дві сторони: методологічну (науково-теоретичну) й організаційно-правову (практичну).

Методологічною основою зазначеного механізму є теоретична складова державної політики в галузі педагогічної освіти, що визначає цілепокладання освітньої діяльності (практики), тобто вищу мету ідеальної моделі політики в галузі педагогічної освіти (те, заради чого вона формується і здійснюється), а також розроблені критерії, індикатори, показники, методики оцінки, принципи професійного використання, процедури поетапного супроводу професійного зростання.

Організаційно-правову сторону механізму формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, на нашу думку, складають:

– кадрові ресурси;
– нормативно-правова база державної політики в галузі педагогічної освіти;
– кадрово-управлінський інструментарій;
– фінансові та матеріальні ресурси;
– інформаційно-аналітична база (інформаційна підтримка розроблення та забезпечення реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти);
– маркетинг педагогічної освіти;
– кращі зарубіжні технології і вітчизняний досвід реалізації політики в галузі педагогічної освіти;
– управлінська, інституційна, навчально-освітня, техніко-виробнича інфраструктура тощо [75].

Слід звернути увагу, що результативність механізму формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти прямо залежить від рівня політичної, управлінської, організаційної, правової, кадрової культури

суб'єктів і об'єктів державної політики в галузі освіти в цілому.

Виходячи з вищесказаного, можна стверджувати, що процесуальні підстави державної політики в галузі педагогічної освіти визначаються специфікою функціонування механізмів її формування та реалізації, комбінація яких унікальна для кожної національної системи освіти і визначаються співвідношенням інтересів і можливостей стейкхолдерів. Сказане означає, що формування державної політики в галузі педагогічної освіти ведеться на договірних засадах, не обмежується формальними статусами і каналами комунікації. Водночас, ключовому актору – Міністерству освіти і науки України – відводиться роль одного із учасників розроблення і головного виконавця прийнятої політики. На нього покладається вся повнота відповідальності за непередбачене відхилення від обраного курсу, за вибудовування комунікації з педагогічним співтовариством, освітніми установами, чиє бачення державної політики на початкових етапах представлено не було, за вирішення конфліктних ситуацій. Отже, Міністр освіти стає модератором процесу імплементації бачення державної політики в галузі педагогічної освіти, відносна свобода надається тільки у виборі механізмів реалізації, ефект від яких стає критерієм оцінки ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти.

Водночас, реалізація державної політики в галузі педагогічної освіти неминуче стикається з протидією педагогічного співтовариства, що викликано не в останню чергу нерозумінням цілей і завдань проведених змін і власної ролі в цьому процесі. У результаті створюється ситуація, коли на рівні громадянського суспільства інтенсифікується дискурс щодо напрямів реформ у галузі педагогічної освіти, потреба збереження успішних практик національної освітньої системи тощо. Проте, через нерозвиненість механізмів зворотного зв'язку і неготовності ініціаторів реформ вступати в переговорний процес зусилля щодо тиску на владу зводяться до мінімуму. Пріоритет низхідної комунікації влади і суспільства в питаннях проведення реформ у галузі педагогічної освіти свідчить про бюрократичну логіку виконавців [75].

Також державна політика в галузі педагогічної освіти останніх років може бути оцінена як фрагментарна і суперечлива, що зумовлено відсутністю механізму послідовності і наступності при зміні управлінських команд на чолі з Міністром освіти. Реформи в галузі вищої освіти (запровадження ЗНО, системи нормативно-особистісного фінансування, проведення перевірки ЗВО на ефективність тощо), засновані на технологіях калькування західних стандартів організації навчання у вищій школі, призвели не до бажаних результатів, а навпаки, сприяли загостренню традиційних і появи нових проблем вітчизняної педагогічної освіти, що викликають опір з боку суспільства і педагогічного співтовариства.

Уважаємо, що як можливі заходи щодо подолання проблем, породжених реформами, ефективними маркерами державної політики в галузі педагогічної освіти можуть стати: збільшення кількості бюджетних місць, але поряд з цим і підвищення вимог до вступників на навчання за педагогічними спеціальностями, стимулювання взаємодії бізнесу із закладами освіти, підвищення престижу і рівня заробітних плат в освітянській сфері, стимулювання освітньої мобільності і заходів з подолання нерівності доступу до навчання чи підвищення кваліфікації за допомогою створення спеціальної освітньої інфраструктури, супроводжуваної широкою інформаційної підтримкою, упровадження сучасних навчально-методичних комплексів дуальноорієнтованої підготовки педагогічних кадрів.

Закон України «Про освіту» визначає, що «дуальна форма здобуття освіти – це спосіб, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти (в інших суб’єктів освітньої діяльності) з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору» [43].

Дуальноорієнтована підготовка – це поширена і визнана форма навчання кадрів, що комбінує теоретичне навчання в навчальному закладі і практичне навчання на підприємстві, яка отримала світове визнання. Серед інших країн, вона широко поширена в Німеччині, чиї освітні та економічні

успіхи красномовно свідчать про цінність дуального навчання. Німеччина є одним із лідерів за рівнем кваліфікації кадрів, а її система дуальної освіти багато в чому є зразком для всього Європейського Союзу. На відміну від України, у Німеччині основне навантаження в галузі освіти покладено на підприємства, що витрачають на підвищення професійної кваліфікації своїх співробітників понад 40 мільярдів євро щороку (це сума більша за ту, у яку обходиться державі утримання вишів). У цьому полягає головна відмінність і складність глобального впровадження дуальноорієнтованої підготовки педагогів в Україні [497].

Водночас, практика функціонування системи підготовки вчителів професійної школи в Німеччині переконує в потребі використання досвіду попереднього навчання абітурієнтів на виробництві або ж наявності у них диплома про закінчену професійну освіту як необхідну передумову вступу на індустріально-педагогічні, інженерно-педагогічні факультети вітчизняних закладів вищої освіти чи до вищих інженерно-педагогічних навчальних закладів, оскільки в Україні, зазвичай, на очну форму навчання вступають випускники загальноосвітніх середніх шкіл, які не мають уявлення про складність і багатогранність роботи за обраною спеціальністю і, звичайно, ще не володіють практичним досвідом [498].

Як відомо, шкільна практика інтегрована в навчальний процес закладів вищої освіти. Університети самостійно визначають порядок її проходження, складові частини і тривалість [499]. Кожен студент повинен пройти такі види шкільної педагогічної практики: педагогічну орієнтаційну блокову практику; блокову практику з дидактики додаткового предмета; навчально-супроводжувальну практику з дидактики основної спеціальності [497; 500].

Досвід використання дуальноорієнтованої підготовки показує такі переваги цієї системи порівняно з традиційною:

– дуальна система підготовки фахівців усуває основний недолік традиційних форм і методів навчання – розрив між теорією і практикою;

- у механізмі дуальної системи підготовки закладено вплив на особистість студента, створення нової психології майбутнього педагога;
- дуальна система навчання сучасних студентів створює високу мотивацію отримання знань; зацікавленістю керівників освітніх установ у практичному навчанні педагогічного колективу;
- заклад вищої освіти, що працює в тісному контакті зі шкільними освітніми закладами, ураховує вимоги, що пред'являються до майбутніх педагогів у процесі навчання;
- дуальна система дозволяє поєднати в навчальному процесі як теоретичну, так і практичну підготовку.

Однак, незважаючи на досягнення в системі дуальноорієнтованої підготовки фахівців європейських держав, єдиний освітній нормативно-правовий документ без урахування регіональних, політичних, етнічних і економічних особливостей країн розробити неможливо, в його розробленні повинна обов'язково бути диференціація.

Виходячи із вищесказаного, дуальноорієнтована підготовка педагогічних кадрів – це інноваційний вид педагогічної освіти, що передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери з підготовки фахівців, побудованої на єдності трьох методологічних підстав: аксіологічному (паритетність гуманістичного і технологічного); онтологічному (компетентнісний підхід); технологічному (організація процесу підготовки до професійної діяльності педагога).

Реалізація дуальноорієнтованої підготовки педагогічних кадрів передбачає її проходження за такими принципами:

- адекватність освітніх цілей педагогічної освіти потребам глобального суспільства;
- здійснення взаємодії освітньої та професійної сфери в процесі педагогічної освіти на основі гуманістичного та технологічного підходів;

– забезпечення інтегративності педагогічної освіти як прояв її системної цілісності.

При цьому структурний зміст дуальноорієнтованої підготовки педагогічних кадрів включає:

– практико-технологічний рівень, на якому двоїсте перетворення системи діяльності в процесі педагогічної освіти постає як технологічно організований освітній процес;
– професійно-особистісний рівень, що віддзеркалює суб'єктний результат педагогічної освіти як сукупність професійних й особистісних якостей і характеристик, якими повинен володіти фахівець – майбутній педагог (особистісно-професійна компетентність).

Для того щоб дуальноорієнтована освіта стала активною формою навчання, слід мати мінімальний набір програмних заходів розвитку галузі педагогічної освіти: запровадження міжнародних стандартів в освітні програми підготовки педагогічних кадрів; оцінка якості професійних кваліфікацій педагогів; цільове замовлення фахівців на основі середньо- і довгострокового прогнозу потреби педагогічних кадрів; двоєдиний принцип формування професійних освітніх програм на базі освітнього стандарту і етичного професійного стандарту.

На наше переконання, послідовній реалізації дуальноорієнтованої підготовки педагогічних кадрів сприятимуть такі чинники: по-перше, утворення колегіального органу, що здійснює оперативне планування і контроль за впровадженням дуальної моделі педагогічної освіти; по-друге, розроблення стратегії розвитку галузі педагогічної освіти з урахуванням окремих цілей і ключових показників ефективності педагогічної освіти.

Розуміння значущості дуальноорієнтованого навчання в підготовці висококваліфікованих компетентних педагогів і основні напрями його реалізації, дає підстави нам висловити такі рекомендації щодо його дальшого розвитку:

1. Унести зміни та доповнення до Закону України «Про освіту», спрямовані на:

– оновлення змісту освіти та інших його компонентів контексті дуально-орієнтованого навчання;
– зміцнення матеріально-технічної, технологічної бази закладів освіти сучасним обладнанням для посилення практичної спрямованості навчального процесу та партнерства з виробничим підприємством;
– розроблення механізму державно-громадського партнерства з освітніми установами.

2. Обґрунтувати теоретико-методологічні, науково-методичні основи дуальноорієнтованої педагогічної освіти.

3. Розробити нормативно-правову базу та механізми реалізації дуальноорієнтованої педагогічної освіти.

4. Розробити професійний стандарт, що визначає в межах різних видів професійної діяльності педагога вимоги до змісту та умов праці, кваліфікації та компетенцій педагога за різними кваліфікаційними рівнями.

5. Увести в практику регулярне проведення науково-практичних конференцій та інших форм з проблеми дуального освіти, що дозволить колегіально оцінити результати спільної діяльності закладів освіти, коледжів, школи та органів управління освітою, бізнес-співтовариств в галузі модернізації національної системи педагогічної освіти в контексті дуального навчання й актуалізувати завдання щодо дальшого розвитку.

6. Підготувати Концепцію дуальноорієнтованої педагогічної освіти та Програму її реалізації.

На нашу думку, дуальноорієнтована підготовка педагогічних кадрів сприятиме формуванню педагога нового типу і вимагає насамперед перегляду основних характеристик процесу навчання в системі педагогічної освіти. Орієнтація на дуальноорієнтовану підготовку педагогічних кадрів потребує систематизації змісту педагогічної освіти в ЗВО, унесення змін та перегляду технологічної організації процесу навчання й розроблення

науково-методичного забезпечення неперервної педагогічної підготовки у закладі вищої освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура, докторантура).

Основним завданням, що слід вирішити системі педагогічної освіти в процесі впровадження дуальноорієнтованої підготовки педагогічних кадрів, є формування принципово нової моделі державної політики в галузі педагогічної освіти, яка б подолала відставання в структурі, обсягах та якості педагогів від реальних вимог освітніх установ з урахуванням нових груп механізмів державного управління педагогічною освітою, що характеризуються різним ступенем перспективності і розробленості в межах державної політики в галузі педагогічної освіти.

Так, перша група механізмів може бути позначена як «актуальна зона розвитку галузі педагогічної освіти», для якої характерний високий ступінь перспективності і середній ступінь розробленості. Вона являє собою комплексний пакет новацій, що забезпечує освоєння діяльнісного підходу, на відміну від засвоєння лише знань; новації спираються на пізнавальну і освітню активність здобувачів педагогічної освіти.

Упровадження пакету новацій буде означати зміну педагогічної парадигми вищої школи – перехід від трансляційної педагогіки до діяльнісної. Означений пакет новацій уключає: гнучкі, інтенсивні, модульно-орієнтовані освітні програми, що забезпечують освітню мобільність; активні та інтерактивні технології педагогічної освіти: імітаційно-діяльнісні ігри, аналіз кейсів, розроблення проєктів, дискусії, навчання за допомогою симуляторів, тренажерів; технології педагогічної освіти через уключення в дослідження і розробки. Крім того, до перспективних ми можемо віднести програми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, орієнтовані на вищий рівень самоосвіти і професіоналізму.

Друга група механізмів може бути позначена як «близьке майбутнє», оскільки не вимагає зміни педагогічної парадигми. Для їх застосування достатньо використання сучасних цифрових технологій, що нині виявляються здебільшого перспективними і розроблені на середньому рівні.

Такий пакет цифрових, інформаційних, комунікативних технологій і форматів включає: технології дистанційної освіти з широким використанням Інтернету (E-learning); освітні ресурси (навчальні тексти, відеолекції, віртуальні лабораторії, мультимедійні матеріали) з дистанційним доступом через Інтернет; екранні технології, інтерактивні дошки, парти, планшети з виходом до глобальних інформаційних мереж; освітні середовища – молодіжні клуби, ділові клуби (за участю педагогів-наставників, управлінців, експертів у галузі освіти); організаційні технології і програми міжнародної педагогічної освіти: міжвишівські обміни студентами, навчання за кордоном в окремих семестрах. Технології цієї групи механізмів забезпечують дистанційне навчання і приплив нової інформації через академічний обмін, комунікацію з позанавчальним середовищем тощо. При використанні цих механізмів і форматів педагогічної освіти (без застосування технологій першої групи механізмів) зберігається трансляційна освітньо-педагогічна парадигма. До цієї ж групи можна включити систему менеджменту якості, оскільки вона припускає залучення зовнішніх партнерів (роботодавців (стейкголдерів), інші ЗВО) до оцінки процесу та результатів модернізації змісту й отриманих результатів педагогічної освіти.

Третя група механізмів (недостатньо розроблених і перспективних) – це механізми особистісного розвитку, що забезпечують самовизначення, запуск власної освітньої активності, зміну ідентичності, життєвий рестарт тощо. Ця група механізмів може бути позначена як пакет гуманітарних технологій і може розглядатися в перспективі ймовірної антропологічної революції й трансформації педагога.

Водночас, масштаби наявних проблем у галузі педагогічної освіти визначають характер потрібних змін. Зокрема, сьогодні державна політика в галузі педагогічної освіти свідчить, що політика як активність державно-адміністративного апарату не є достатньо продуктивною та ефективною. Потрібний новий формат управління – публічна або суспільно-державна політика в галузі педагогічної освіти, що залучатиме в суб’єкт-об’єктні

відносини різноманітні професійні та громадські спілки як активно діючі суб'єкти.

При цьому, публічна або суспільно-державна політика в галузі педагогічної освіти має обговорюватися через призму як мінімум двох узгоджених сценаріїв, що містять у собі два різних часових і смислових показники.

Стратегічний сценарій відбиває довгострокові зміни, пов'язані з трансформацією галузі педагогічної освіти як суспільно значущого інституту в контексті глобальних процесів, що на сьогодні розглядаються за допомогою різноманітних проєктів і моделей. Державна політика при такому сценарії має стимулювати розвиток галузі педагогічної освіти таким чином, щоб вона не лише відповідала новим соціально-економічним реаліям, але й відігравала провідну роль у розвитку суспільства.

Як відомо, тактичний сценарій реалізує зміни найближчого майбутнього, потребу адаптації державної політики в галузі педагогічної освіти до поточної соціально-економічної ситуації в державі, розв'язання нагальних проблем і протиріч у галузі педагогічної освіти. Державна політика при такому сценарії являє собою тактичні заходи, пов'язані з: оптимізацією бюджетних витрат на здобуття педагогічної освіти і функціонування галузі, забезпеченням якості освіти тощо.

З погляду довгострокового майбутнього сценарію, державна політика в галузі педагогічної освіти має підтримувати актуалізацію і закріплення нових, важливих для суспільства в майбутньому цілей педагогічної освіти; освоєння системою педагогічної освіти нових функцій, що будуть затребувані суспільством в майбутньому; розроблення, освоєння й широке поширення в системі педагогічної освіти перспективних технологій та організаційних форматів; діяльність і кооперацію між собою тих суб'єктів державної політики в галузі педагогічної освіти, чия активність стане основою для нових конфігурацій суб'єктивного розвитку галузі педагогічної освіти.

Отже, виходячи з перспективності, значущості та можливостей пропонованих сценаріїв реалізації концептуальної моделі виникає доцільність обґрунтування альтернативних орієнтирів державної політики в галузі педагогічної освіти в умовах глобалізації.

5.3. Альтернативні орієнтири державної політики в галузі педагогічної освіти в умовах глобалізації

В умовах сьогодення глобалізація розглядається як процес міжнародної економічної, політичної, культурної та освітньої інтеграції. Виходячи з цього, глобалізацію можна визначити як міжнародний процес, що стосується всіх аспектів сучасного суспільства, уключаючи освіту. Міжнародні організації, такі як ЮНЕСКО, Міжнародний союз транснаціональної освіти, Міжнародна асоціація університетів, Європейська асоціація університетів, Міжнародна асоціація з оцінки освіти, Міжнародна мережа органів забезпечення якості вищої освіти та інші активно беруть участь у процесах формування та реалізації національної державної політики в галузі освіти.

Слід зазначити, що сучасну глобалізацію освіти спрямовано на зміцнення індивідуальних позицій майбутніх фахівців у різноманітних сферах діяльності, надання їм широких можливостей для професійного та особистісного саморозвитку через широкий вибір місць та умов використання їхнього потенціалу, а також дозволяє сконцентрувати якісний людський капітал у країнах, що найбільш його потребують, створюючи ефективні умови для навчання та дальшого працевлаштування. Основними аспектами глобалізації сьогодні є: загальне зростання значення економіки знань у сучасному світовому суспільстві; широке впровадження інформаційних і комунікаційних технологій в освітні системи; розширення умов підписання міждержавних торговельних угод, що також охоплюють такі сфери, як надання освітніх послуг. Основними проявами глобалізації в сфері освіти є: створення глобального ринку освіти; поява транснаціональних

освітніх корпорацій; комп'ютеризація освіти; конвергенція, що має на увазі злиття і взаємопроникнення освітньої та соціальної систем; інтеграція; стандартизація освітніх систем і культурних цінностей.

С. Шмалєй наголошує, що нині «глобальна освіта формується як особлива мегасистема, у якій визначаються й досягаються цілі національної та світової політики, створюються специфічні зв'язки й відношення між державними установами, виробництвом, науковими центрами, закладами освіти з метою розширення можливостей розвитку особистості фахівця. Освіта при цьому розглядається як пріоритетний напрям світового устрою, оскільки зосереджується на стратегічному завданні – підготовці та вихованні освіченої й відповідальної особистості, здатної забезпечити власну життєдіяльність, діалогічно співпрацювати в соціумі, критично протидіяти негативним процесам, формувати толерантну самоідентифікацію і самовизначення» [501, С. 344-345].

Глобалізація освіти в Україні, що наразі триває, передбачає демонтаж чинної національної системи освіти і, в певному сенсі, спрямована на фундаментальні зміни в світовому порядку, при яких встановлені раніше межі втрачають своє значення. Реалізація процесу глобалізації національної системи освіти передбачає низку реформ, що проводяться на інституціональному рівні і спрямовані на кардинальні зміни в освітньо-науковій діяльності.

Отже, розвиток глобалізаційних процесів у галузі освіти й об'єктивна потреба підвищення конкурентоспроможності національної економіки і людського потенціалу вимагають модернізації державної політики в галузі педагогічної освіти в напрямку відповідності світовим та європейським стандартам. Утім, слід розуміти, що неминучими наслідками процесу глобалізації постають сучасні тенденції комерціалізації освіти, послаблення ролі вищої освіти в економіці знань, фактичне зниження державної фінансової підтримки освітніх структур, утрата самоідентичності та національної культури. Такий стан речей вимагає розроблення

альтернативних підходів до розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти в контексті сучасних глобалізаційних процесів.

Так, одним із альтернативних сценаріїв ми вбачаємо модернізацію державної політики в галузі педагогічної освіти як інструмента формування колективного розуму держави, що має протистояти її освітній деменції.

Реалізація означеного концепту передбачає застосування низки заходів, які сприятимуть «інтелектуалізації» суспільства, що в сучасному світі стає однією з важливіших переваг держави на рівні глобальної конкуренції.

Як основні ми визначаємо такі:

1. Формування державної політики інноваційного розвитку галузі педагогічної освіти, що відбувається на базі: інноваційних прогнозів; інноваційних стратегій; інноваційних програм; інноваційних проєктів. Реалізація інноваційного розвитку галузі педагогічної освіти передбачає використання: стратегії «нарощування» – використання власних розробок для підвищення конкурентоспроможності системи педагогічної освіти; стратегію «запозичення» – використання ідей, що покладені в основу чужих розробок, і створення на їх основі конкурентоспроможної продукції з використанням власного потенціалу системи педагогічної освіти; стратегію «перенесення» – використання сучасного зарубіжного досвіду. При цьому, інноваційний розвиток галузі педагогічної освіти неможливий без трьох взаємопов’язаних механізмів: механізмів мережевої взаємодії освітніх організацій різного рівня і профілю, механізмів стимулювання інноваційної активності науково-педагогічних працівників, механізмів активізації науково-дослідної та практичної діяльності студентів і слухачів.

2. Формування педагогічних науково-освітніх мереж як основи мережевої взаємодії. Мережева взаємодія як феномен нашого часу містить у собі величезний потенціал. Як основний механізм реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти вона дозволяє реалізувати його синергетичні ефекти в колективній науково-освітній діяльності, дає можливість використовувати переваги мережі в підвищенні ефективності

роботи освітніх установ, оптимізації витрат, підвищення якості освітніх програм та академічної мобільності. Мережеві форми взаємодії більш ефективні та економічні.

Мережева взаємодія – це система зв'язків, які дозволяють розробляти, апробувати та пропонувати професійному педагогічному співтовариству інноваційні моделі змісту освіти та державного управління педагогічною освітою; це спосіб діяльності щодо спільного використання ресурсів. Вона є одним з варіантів соціального партнерства.

Під мережевою взаємодією розуміється система горизонтальних і вертикальних зв'язків, що забезпечує доступність якісної педагогічної освіти для всіх категорій громадян, варіативність освіти, відкритість освітніх організацій, підвищення професійної компетентності педагогів і використання сучасних ІКТ-технологій [503]. Така взаємодія дозволяє: розподіляти ресурси при загальних завданнях діяльності; спиратися на ініціативу кожного конкретного учасника; здійснювати прямий контакт учасників один з одним; вибудовувати різноманітні можливі шляхи руху при спільності зовнішньої мети; використовувати загальний ресурс мережі для потреб кожного конкретного учасника.

Мережева взаємодія, інтеграційні процеси у сфері науки та педагогічної освіти можуть набувати різних форм і носити інституційний, програмний або кластерний характер. Водночас, вихідна вимога до всіх форм інтеграційних структур – високий рівень наукових досліджень та освітньої діяльності. Гнучкі мережеві структури (інноваційні кластери) є найбільш розвиненою формою інтеграції науки й освіти, створюються на основі багатосторонніх угод та об'єднують виші, наукові організації, освітні установи, інноваційні фірми.

Зауважимо, що нині мережева взаємодія є одним із потужних ресурсів інноваційної педагогічної освіти, заснованої на таких принципах: мережа – це можливість просування продуктів інноваційної діяльності на ринок освітніх послуг і, таким чином, отримання додаткового фінансування;

мережева взаємодія дозволяє посилювати ресурс будь-якого інноваційного закладу за рахунок ресурсів інших установ. Мережа допомагає віднайти прецеденти, отримати експертизу власних розробок, розширити перелік освітніх послуг для студентів, у тому числі за допомогою реалізації освітніх програм у мережевій формі. Вона створюється на добровільній основі, утримується загальною проблематикою та інтересами всіх членів мережі. Таким чином, мережа завжди є результатом проєктного задуму, оскільки учасники повинні брати участь в єдиному цілепокладанні, погоджувати механізми і схеми взаємодії, домовлятися про результати діяльності [504].

Отже, серед ключових моментів, що лежать в основі затребуваності мережевої взаємодії, можна виокремити такі [505]:

– Перегляд способів причинно-наслідкових пояснень явищ дійсності. Прямі лінійні причинно-наслідкові зв’язки вже недостатні і не можуть пояснити процеси і явища, що відбуваються в складних системах. Важливо вміти бачити, розуміти й використовувати можливість взаємодії безлічі чинників, ураховувати вплив численних зворотних зв’язків, взаємозв’язок причин і наслідків.
– Переорієнтація на внутрішню багатозначність позицій, що взаємодоповнюють розуміння складних систем. Будь-яка людина схильна вважати свою думку істиною, над нею тяжіють стереотипи, що склалися. Визнати ж факт різноманітності сприйняття дійсності іншими людьми – це означає бути готовим до співпраці та взаємодії: обговорювати, приймати чи аргументовано відкидати інші думки.
– Усвідомлення внутрішньої альтернативності ухвалених рішень. Стало зрозумілим, що негативні наслідки бурхливих техніко-технологічних нововведень невіддільні від позитивних. Благо і зло в цьому разі нероздільні і одночасні. Важливою настановою при розробленні та реалізації нових рішень стає ретельний облік усіх переваг і ризиків, що супроводжують це рішення.
– Усвідомлення найближчих і віддалених наслідків ухвалених рішень,

особливо глобального характеру.

Виокремлені положення диктують певні посилання для формулювання, обґрунтування та ієрархії принципів мережевої взаємодії. Пропонуються дві групи принципів: загальні (методологічні) і специфічні (що визначають розгортання і функціонування мережевої взаємодії в сучасному інформаційно-освітньому просторі). У позначенні цих груп принципів відбиваються сучасні тенденції розвитку та реформування системи професійної педагогічної освіти.

На нашу думку, мережева взаємодія має стати одним із компонентів механізму реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти. Саме становлення мережевої взаємодії в педагогічній освіті відповідає викликам часу, визначальним тенденціям розвитку системи педагогічної освіти в цілому, і здатне задовольнити потреби кожного суб'єкта цієї взаємодії. Однак, усі позитивні процеси можливі лише за умови делегування від центру управлінських повноважень і відповідальності суб'єктів мережевої взаємодії. При цьому, практична реалізація ідей мережевої взаємодії освітніх установ на практиці буде можлива повною мірою тільки після внесення змін до Закону про освіту, що на законодавчому рівні закріпить організаційні, технологічні, інфраструктурні форми організації освіти, у тому числі педагогічної [97].

3. Розгортання державно-громадської програми «Освіта майбутнього», що передбачає формування освітніх програм навчання майбутніх і чинних педагогів, що спрямовані на формування вмінь аналізувати, міркувати, ставити та вирішувати різноманітні завдання (у тому числі пізнавальні). Це формування нового типу педагога, здатного працювати на вимогу глобального суспільства.

Таке бачення визначено тим, що Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) спільно з Дитячим фондом Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) та у співпраці з багатьма іншими міжнародними і національними організаціями запропонували концептуальну

модель для розроблення освітніх програм, що має чотири виміри навчання: учитися знати (пізнавати, учитися); учитися застосовувати знання (діяти); учитися бути (жити у злагоді з собою); учитися жити разом (жити в мирі та злагоді з іншими).

«Учитися знати», або когнітивний вимір. Передбачає розвиток таких здібностей, як концентрація, вирішення проблем, критичне мислення, цікавість, творчість для того, щоб краще зрозуміти світ та інших людей.

«Учитися діяти», або інструментальний вимір. Передбачає потребу підтримання дітей і молоді в застосуванні на практиці того, чого навчилися, а також у пристосуванні до ринку праці. Інструментальний вимір забезпечує навчання того, як застосовувати набуті теоретичні знання на практиці в повсякденних контекстах. Навчання має відповідати щораз вищим вимогам ринку праці, новим технологіям та потребам молоді у час, коли вона здійснює перехід від освіти до роботи.

«Учитися бути», або індивідуальний вимір. Розглядає навчання як самореалізацію, підвищення особистісного потенціалу, самоповаги та ефективності. Включає когнітивні, внутрішньоособистісні і міжособистісні психосоціальні навички. Особисте зростання стосується як індивідуальних, так і соціальних чинників. Навички, набуті в межах цього виміру, також важливі для життєвої стійкості, самозахисту та запобігання насильству.

«Учитися жити разом», або соціальний вимір. Це етичний вимір, що є підґрунтям для громадянської освіти, заснованої на цінностях демократії, справедливості, повазі до відмінностей, прав людини і соціальних норм. Соціальний вимір передбачає формування в дітей та молоді бажання і вміння жити в мирі та злагоді. Він є етичною основою трьох інших вимірів (когнітивного, інструментального та індивідуального).

Зазначені чотири виміри взаємопов’язані, зміцнюють один одного, поєднуючись у цілісній особистості [502].

4. Упровадження принципу неперервності професійного зростання педагога за індивідуальною освітньою траєкторією, створення сприятливих

умов для опанування позиції суб'єкта професійного вдосконалення, засвоєння нових ролей і функцій при використанні сучасних технологій науково-методичного супроводу.

Ефективною технологією науково-методичного супроводу, на нашу думку, сьогодні має виступати коучинг (від англ. coaching – наставляти, надихати, тренувати для спеціальних цілей, підготовляти до вирішення певних завдань) як система андрагогічних, акме-синергетичних принципів і прийомів, що сприяють розвитку потенціалу особистості та групи людей, які спільно працюють (команди, організації), а також забезпечують максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу [506].

Доцільність використання на практиці програм коучингу для фахівців у галузі педагогічної освіти (студентів, учителів, викладачів, керівників структур освітніх закладів тощо) полягає в тому, що сучасний коучинг, який увібрав у себе новітні напрями психології, бізнес-консультування, менеджменту, маркетингу, вимагає для педагогічної освіти як однієї із провідних соціальних галузей: упровадження виробничої сфери в загальні тенденції підходів до розвитку професіоналізму і проактивних якостей фахівців; нових концептуальних підходів до професійної компетентності фахівців у галузі освіти; появи молодих фахівців готових до вирішення державних завдань; зміни процесів навчання через самонавчання, самоактуалізацію, формування нового ставлення до життя, професії, держави.

Актуальність упровадження коуч-програм полягає ще і в тому, що вони носять гуманістичний характер «першої допомоги» в професійній самореалізації; дозволяють здійснювати безболісну реабілітацію окремої категорії фахівців (фахівців, які не мають педагогічної освіти або які тривалий час не працюють за фахом; тощо). Коуч-програма покликана задовольняти індивідуальні, персоніфіковані запити фахівця в галузі освіти, мотивованого на отримання нового (більш якісного) результату діяльності. У той же час, коуч-програми наділено якістю універсальності, оскільки вони

належать до програми підвищення кваліфікації фахівців у галузі освіти нового покоління, що відповідає запитам поставлених завдань сучасного професійно-методичного забезпечення педагогічної діяльності, орієнтовані на широкі варіативні можливості: індивідуальний коучинг, груповий, з будовою модифікованих і новостворених модулів іншими освітніми установами залежно від потреб споживача.

Уважаємо, що основна мета програми коучингу для фахівців у галузі освіти полягає, насамперед, у професійному сприянні педагогічному працівникові у визначенні та досягненні його особистісних і професійних цілей за мінімальний час і з мінімальними зусиллями; у розвитку унікального творчого поля діяльності фахівця в галузі освіти через набуті нові професійні навички та вміння; у збереженні стійкого контингенту професійних педагогів у закладах освіти, у розумінні завдань професійно-методичного забезпечення діяльності фахівця в галузі освіти і створенні умов їх реалізації на різних рівнях освіти.

На нашу думку, залежно від об’єктів, на які спрямовано коуч-програму, можна виокремити такі типи учасників: управлінський корпус (керівники освітніх установ, завідувачі катедр, керівники відділів, творчих груп; заступники директора різних напрямків); педагогічний склад (випускники вишів, «фахівці», які мають стаж роботи до 5 років, досвідчені педагоги); батьківська громадськість, що задіяна в різних структурах державно-громадського управління.

Виходячи з вищесказаного, завданнями, що повинна вирішити будь-яка коуч-програма є: розв’язання проблемних ситуацій за допомогою спеціально організованих інструментів; стимулювання до самонавчання; повне розкриття потенціалу фахівця в галузі освіти; підвищення мотивації виробничої діяльності педагогічного працівника; отримання позитивного результату діяльності через зовнішню професійну експертизу; отримання (вимірного, оцифрованого) результату поставленої спочатку мети; збільшення конструктивних ідей фахівця в галузі освіти; мобільність, швидка

й ефективна реакція в критичних ситуаціях; більша гнучкість і адаптивність до змін.

Коуч створює особливий диференційований акмеологічний простір, креативну атмосферу взаємної довіри та ініціативної амбітної готовності (з боку фахівця в галузі освіти) прийняти виклик для перемоги над собою та успіху в досягненні своєї мети, спеціальні умови, спрямовані на розкриття особистісного потенціалу кожного педагога для реалізації ним професійно значущої мети в оптимальні терміни, для пошуку альтернативи, здійснення змін у професійно-педагогічній діяльності [506]. Отже, застосування ідей коучінгу на практиці означає поступовий перехід від традиційного до інноваційного руху розвитку сучасної педагогічної освіти.

5. Формування державної інтелектуальної мережі розвитку педагогічних кадрів, що за допомогою інформаційної інфраструктури галузі освіти виноситиме на суспільний розгляд: проблеми і завдання розвитку галузі педагогічної освіти; питання розроблення альтернативних варіантів майбутнього стану галузі педагогічної освіти; шляхи вирішення завдань соціально-економічного і технологічного розвитку галузі педагогічної освіти.

Під інформаційною інфраструктурою галузі освіти ми будемо розуміти сукупність організаційних структур, що забезпечують функціонування і розвиток інформаційного простору системи освіти (у тому числі педагогічної), засобів інформаційної взаємодії, доступ громадян та організацій до інформаційних ресурсів. На нашу думку, основними компонентами інформаційної інфраструктури галузі освіти є: когнітивні структури суспільства – науково-дослідницькі та освітні установи, аналітичні центри та інші структури, у яких виробляються нові знання і технології; організаційні структури суспільства (державні, регіональні, місцеві, відомчі), які забезпечують формування та реалізацію державної політики в галузі педагогічної освіти тощо. Перебуваючи в режимі неперервної взаємодії, означені структури здійснюють низку найважливіших функцій для регулювання і стабілізації взаємодії в інформаційному просторі

інтелектуальної мережі: організація виробництва засобів інформатизації системи педагогічної освіти; матеріально-технічне постачання й сервісне обслуговування; забезпечення інформаційної безпеки; управління фінансовими операціями; маркетингові дослідження; підготовка кадрів; проведення консультацій тощо Основною тенденцією розвитку інтелектуальної мережі розвитку педагогічних кадрів в умовах глобалізації є повсюдне її поширення в межах інформаційного простору.

6. Утворення системи підтримки «фабрик думок» (незалежних аналітичних центрів, Think Tank), що мають бути задіяними в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти. У реалізації названого кола питань також мають брати участь академічні аналітичні центри, результатом діяльності яких є головним чином наукова експертиза та збільшення наукового знання про державне управління в галузі освіти, у тому числі педагогічної. При цьому освітня функція фабрик думок в основному має зводитися до просвітницької діяльності в суспільстві, навчання методів громадської участі і впливу на процеси формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, використання комплексу соціальних технологій, методів вирішення нагальних соціально-політичних проблем у галузі педагогічної освіти. Реалізація зазначеного кола питань передбачає також підготовку нових компетентних співробітників для аналітичних центрів, що здійснюється через проведення семінарів, тренінгів та залучення педагогів, молодих учених і експертів до роботи в подібних організаціях. «Фабрики думок» мають бути тісно пов’язаними з педагогічними освітніми установами і співпрацювати з ними.

Уважаємо, що з погляду формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, «фабрики думок» мають виконувати такі функції:

– забезпечення високої якості політичних документів шляхом залучення максимально різноманітних думок і глибини дискусії;
– забезпечення змістовної суспільної підтримки запропонованих змін;
– створення демократичного клімату в галузі педагогічної освіти, у якому

всі учасники освітнього процесу відчувають свою відповідальність за його хід і результати;

– зростання освітньої компетентності суспільства;

– самовизначення майбутніх виконавців щодо їх власних завдань у зв’язку з планованими змінами в державні політиці в галузі педагогічної освіти.

Поряд зі сказаним вище, актуальними постають ще чотири напрями реформ, що, як нам видається, позитивно впливатимуть на розвиток галузі педагогічної освіти.

З позиції першого напряму реформ концептуальним пріоритетом нами вбачається збереження і розвиток кадрового потенціалу педагогічних кадрів, що забезпечує поточні та перспективні потреби соціально-економічного розвитку нашої держави в освітньому контенті; реалізація прав на отримання якісної освіти впродовж життя, де, відповідно, ключовою умовою підвищення якості освіти є високий рівень професійної компетентності педагогічних кадрів.

Неперервність професійного розвитку поряд з укомплектованістю педагогічними кадрами і рівнем їхньої кваліфікації є однією із основних вимог до кадрових умов реалізації державного політики в галузі педагогічної освіти відповідно до державних освітніх стандартів. Отже, потрібна модернізація змісту і технологій педагогічної освіти згідно із швидкозмінними запитами соціального середовища і нормативного поля (професійні стандарти, Нова українська школа, інтерактивні методи навчання), спрямованих на систематичне оновлення змісту педагогічної освіти з урахуванням сучасних досягнень науки і технологій та зміни запитів і потреб суспільства. Упровадження професійних стандартів забезпечить відповідність змісту і технологій педагогічної освіти стандартизованим вимогам, запитам суспільства і принципам державної політики в галузі педагогічної освіти; удосконалення системи педагогічної освіти як повноцінного ресурсу інноваційного розвитку держави.

У межах другого напрямку реформ очевидним стає потреба індивідуалізації системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників на основі варіативних форм розроблення модульних програм, підвищення рівня розвитку навичок професійної діяльності педагогів, набуття ними практичних навичок й умінь для ефективного використання в самостійному вирішенні професійних завдань відповідно до реалізації вимог державних стандартів педагогічної освіти всіх рівнів. Створення системи ефективних і доступних інформаційних ресурсів у галузі педагогічної освіти виявляється співзвучним концептуальним ідеям підготовки педагогічних кадрів на різних рівнях освіти. Саме тому підвищення рівня інформованості про перспективи професійної освіти і доступність / висвітлення змісту широкого спектру освітніх послуг і ресурсів в системі загальної, додаткової і професійної освіти виявляється в центрі уваги всіх пропонованих напрямків. Створення системи ефективних і доступних інформаційних ресурсів у галузі педагогічної освіти дозволить сформувати у споживачів освітніх послуг достатній рівень знань для правильної оцінки ситуації на ринку праці та ухвалення своєчасних оптимальних рішень, сприятиме розвитку мережевих форм взаємодії освітньо-педагогічних організацій, професійних асоціацій і всіх суб’єктів освітнього простору держави .

Третій напрямок здебільшого орієнтовано на соціальну підтримку молодих фахівців. У цьому контексті стає обов’язковим визначення, у тому числі і на державному рівні, механізмів, що регламентують взаємодію освітніх установ з підготовки педагогічних кадрів та дальший супровід діяльності молодих фахівців. Комплексний підхід до організації професійного розвитку, з урахуванням розуміння плюсів і мінусів діяльності молодих педагогів, забезпечить успішне майбутнє і стане запорукою підвищення кваліфікації та кар’єрного зростання таких співробітників.

Наступним кроком є мінімізація дефіциту педагогічних кадрів; створення умов для отримання педагогічної освіти на рівні магістратури особами, які не мають педагогічної освіти; розвиток професійних

компетенцій молодих фахівців повинні скласти концептуальний комплекс змістовних питань, що враховують і створення системи умов для максимально ефективного управління ресурсами відповідно до пріоритетів соціально-економічного розвитку держави в умовах бюджетних обмежень за рахунок спільних зусиль навчальних закладів, організацій-роботодавців, органів влади. Актуальною в цьому напрямку виявляється і фасилітація входження молодого спеціаліста в педагогічну діяльність, активізація творчого потенціалу і професійного зростання молодих фахівців і наставників, що направлено на формування стабільного кадрового складу педагогічних працівників, закріплення молодих фахівців в освітніх установах, розташованих в сільській місцевості. Очевидно, що створення ефективної системи підтримки молодих фахівців дозволить скоротити період професійної адаптації молодих фахівців на місцях. Не менш важливою виявляється соціальна підтримка педагогічних працівників, які мають значний стаж і досвід роботи.

Четвертий напрямок реформ має бути орієнтовано на підвищення професійного рівня педагогічних працівників та постійний педагогічний супровід дітей у досягненні особистісних, предметних і метапредметних результатів навчання незалежно від соціального іміджу освітньої установи. Забезпечення вирівнювання можливостей освітніх установ зумовлює потребу розроблення адекватної системи моніторингу як системного способу отримання об’єктивної картини для ефективного управління розвитком освітнього процесу, що орієнтоване на мотивацію педагогів до самоосвіти і підвищення якості наданих освітніх послуг освітніми установами всіх видів і типів. Іншим ефектом має стати якісне оновлення підготовки експертів з числа педагогічних працівників у межах діяльності предметних комісій, мотивація педагогічної громадськості для участі в процедурах оцінки якості освіти. Водночас, актуалізується реалізація проєктів з координації експертної діяльності щодо підготовки аналітичних матеріалів для органів державного управління в галузі освіти відповідно до їх компетенції, а також супровід

краудсорсингових проєктів розвитку галузі педагогічної освіти. Упровадження краудсорсингу в діяльність органів державної влади є сучасною і об'єктивною тенденцією розвитку державного менеджменту. Краудсорсингові проєкти та громадські ініціативи привертають увагу до діяльності органів влади, створюючи можливість для громадян бути причетними до ухвалення управлінських рішень, забезпечуючи відчуття відкритості державних і муніципальних структур [496]. Ставши складником планованого до впровадження проєктного методу державного управління, краудсорсингові проєкти можуть дати поштовх для інноваційного розвитку та модернізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

Отже, педагогічна освіта, як інструмент формування колективного розуму держави має забезпечити всебічний розвиток людського капіталу нашої держави. Спираючись на досвід реформ педагогічної освіти, можна стверджувати, що умовами зваженої державної політики в галузі педагогічної освіти мають стати: осмислення проблем реформування педагогічної освіти на широкому тлі соціальних, культурних трансформацій останніх десятиліть, формування глобального інформаційноосвітнього простору і якісних змін соціальної інфраструктури освіти; подолання одновимірної залежності ідеології реформування освіти від функціонально-діяльнісного і задачного підходу за рахунок звернення до методів філософії і соціології знання, політичного аналізу, економічної теорії та стратегічного менеджменту, а також релігієзнавчої та соціально-філософської експертизи; ключовою умовою успішності реформування виявляється оформлення суб'єктів реформ на різних рівнях освітньої системи – від одиничної освітньої програми до міжнародної/глобального розуміння потреби реформ у галузі педагогічної освіти. Можна бути впевненим, що, за відсутності чітко артикульованих викликів і стратегічних інтересів залучених до процесу суб'єктів, єдиним результатом формального реформування виявиться наростання хаосу і внутрішніх протиріч.

Закономірним наслідком диференціації та осмислення поля реформ педагогічної освіти має стати оформлення альтернативних концепцій і стратегій реформування, що спираються на ситуаційно зумовлену комбінацію наявних чинників, у тому числі: національного і міжнародного законодавства, економічного розвитку педагогічної освіти, динаміки наявних освітніх організацій, традицій педагогічної думки і наукових шкіл тощо. При цьому, необхідною умовою успішності процесу реформ в галузі педагогічної освіти повинні стати експериментальні дослідження процесів формування державної політики в галузі педагогічної освіти і сценаріїв трансформації її результатів. Без оцінки результативності впливу проведених реформ, деталізації змісту і спрямованості змін у процесі розвитку галузі педагогічної освіти, ризик нагромадження помилок і наростання напруги в суспільстві може виявитися нездоланним.

Висновки до п’ятого розділу

Проведене дослідження свідчить, що в умовах сьогодення провідні держави світу зосереджують свою увагу на питанні ефективної державної політики в галузі освіти, що відповідно вимагає використання сучасних технологій прогнозування. Форсайт є систематичним процесом, пов’язаним з узгодженою експертною оцінкою стратегічних перспектив формування державної політики в галузі педагогічної освіти і є основою для ухвалення рішень в середньо- і довгостроковій перспективі з урахуванням кількох можливих сценаріїв і дозволяє здійснювати реалізацію такої політики та підвищувати її ефективність. У цьому разі форсайт-прогноз являє собою вірогідну оцінку майбутніх результатів і шляхів розвитку системи педагогічної освіти, а також ресурсів й організаційних заходів, потрібних для його здійснення. Проведене дослідження свідчить, що державну політику в галузі педагогічної освіти в довгостроковій перспективі очікують масштабні зміни, причому її трансформація – це шанс для зростання ефективності,

якості і конкурентоспроможності системи педагогічної освіти, а також інструмент впливу на глобальному ринку. За нашим прогнозом трансформація державної політики в галузі педагогічної освіти має пройти чотири основні етапи: упровадження окремих елементів розвитку системи педагогічної освіти з урахуванням зарубіжного досвіду; формування альтернатив модернізації державної політики в галузі педагогічної освіти на основі експертних та статистичних даних щодо розвитку системи педагогічної освіти з урахуванням глобальних трендів; активні зміни в структурі і механізмах розвитку галузі педагогічної освіти; утворення і функціонування нової моделі системи педагогічної освіти, побудованої з урахуванням принципів глобалізації в галузі педагогічної освіти.

Здійснення зазначених кроків неможливе без зваженої державної політики в галузі педагогічної освіти, яка є системоутворювальною для всієї системи освіти, що підтверджується і самим характером педагогічної освіти, яка має бути випереджальною відносно інших видів та рівнів освіти. Виявлення зазначених особливостей призвело до розуміння сутності процесу, поданого концептуальною моделлю формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти Україні.

Означена модель являє собою триконтурну конструкцію, кожен контур якої підтримується самостійними, але тісно взаємопов’язаними між собою групами механізмів. По-перше, група механізмів, що забезпечують формування державної політики в галузі педагогічної освіти. До них ми відносимо: механізм визначення та наділення повноваженнями суб’єктів формування (вироблення) державної політики в галузі педагогічної освіти; механізм створення концептуальних основ державної політики в галузі педагогічної освіти; механізм установлення компетенції державної політики в галузі педагогічної освіти та її обмежень щодо суб’єктів освітньої політики, а також заходи її впливу на приватний сектор; механізм включення державної політики в галузі педагогічної освіти в міжнародний освітній простір; механізм підготовки програм, законопроєктів, фінансово-

економічних, наукових та інформаційно-методичних основ, що належать до інституціалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України та ін. По-друге, група механізмів, що забезпечують реалізацію державної політики в галузі педагогічної освіти. Тут передусім ми виокремлюємо механізми, реалізація яких належить до відання суб'єктів державної політики в галузі педагогічної освіти Умови реалізації запропонованої моделі державної політики забезпечують результативність розвитку галузі педагогічної освіти. Правильно застосовані механізми державного управління розвитком галузі педагогічної освіти гарантують успішність державної політики, оперуючи актуальним станом системи педагогічної освіти, прийомами конструювання та оптимізації процесів її розвитку, принципами та особливостями раціонального застосування методів та важелів формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

Виходячи з логіки концептуальної моделі, механізми реалізації та інструментарій оцінки ефективності політики є невід'ємною, організаційно-функціональною ланкою в реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти, і повинні включати в себе: сукупність принципів, що зумовлюють реалізацію закономірності підготовки педагогічних кадрів (вони визначають спрямованість, зміст і організацію випереджального розвитку педагогічної освіти, проєктування інноваційного розвитку, відкритості освіти і громадської участі в ньому, неперервність освіти, стратегічне інвестування, інноваційність освітнього середовища); стандартизацію педагогічної освіти як організаційно-правовий механізм досягнення нею інноваційного рівня; механізми інвестиційної привабливості та ефективного економічного забезпечення системи педагогічної освіти; механізми залучення громадських та професійних організацій до вирішення актуальних питань формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти; критеріальну оціночну базу як механізм виявлення реального стану та визначення ресурсів для оптимізації системи педагогічної освіти; механізм прогностичного

аналізу розвитку системи педагогічної освіти; механізм створення системних освітньопедагогічних комплексів; механізм точкового мережевого впровадження інновацій на всіх рівнях педагогічної освіти; механізм залучення інвестицій у педагогічну освіту через громадську участь в управлінні освітою і процесах визначення політики розвитку професійно-педагогічної школи; механізм довгострокового нормативного фінансування споживача освітніх послуг.

Державна політика в галузі педагогічної освіти повинна обговорюватися через призму як мінімум двох узгоджених сценаріїв, які містять у собі два різних часових і смислових показники: стратегічного сценарію, що віддзеркалює довгострокові зміни, пов'язані з трансформацією галузі педагогічної освіти як суспільно значущого інституту в контексті глобальних процесів, які на сьогодні розглядаються за допомогою різноманітних проєктів і моделей; і тактичного сценарію, який реалізує зміни найближчого майбутнього, потребу адаптації державної політики в галузі педагогічної освіти до поточної соціально-економічної ситуації в державі, розв'язання нагальних проблем і протиріч в галузі педагогічної освіти. Державна політика при такому сценарії являє собою тактичні заходи, пов'язані з: оптимізацією бюджетних витрат на здобуття педагогічної освіти і функціонування галузі, забезпеченням якості освіти тощо.

Глобалізація освіти, що триває в Україні, передбачає демонтаж чинної національної системи освіти і, в певному сенсі, спрямована на фундаментальні зміни в світовому порядку, при яких встановлені раніше межі втрачають своє значення. Реалізація процесу глобалізації національної системи освіти передбачає низку реформ, що проводяться на інституціональному рівні і спрямовані на кардинальні зміни в освітньо-науковій діяльності. Одним із альтернативних сценаріїв ми вбачаємо модернізацію державної політики в галузі педагогічної освіти як інструмента формування колективного розуму держави, що має протистояти її освітній деменції. Реалізація означеного концепту передбачає застосування низки

заходів, які сприятимуть «інтелектуалізації» суспільства, що в сучасному світі стає однією із важливіших переваг держави на рівні глобальної конкуренції. Як основні ми визначаємо такі: формування державної політики інноваційного розвитку галузі педагогічної освіти; формування педагогічних науково-освітніх мереж як основи мережевої взаємодії; розгортання державно-громадської програми «Освіта майбутнього»; упровадження принципу неперервності професійного зростання педагога за індивідуальною освітньою траєкторією; формування державної інтелектуальної мережі розвитку педагогічних кадрів; утворення системи підтримки «фабрик думок».

Закономірним наслідком диференціації та осмислення поля реформ педагогічної освіти має стати оформлення альтернативних концепцій і стратегій реформування, що спираються на ситуаційно зумовлену комбінацію наявних чинників, у тому числі: національного і міжнародного законодавства, економічного розвитку педагогічної освіти, динаміки наявних освітніх організацій, традицій педагогічної думки і наукових шкіл тощо. При цьому, необхідною умовою успішності процесу реформ в галузі педагогічної освіти повинні стати експериментальні дослідження процесів формування державної політики в галузі педагогічної освіти і сценаріїв трансформації її результатів.

ВИСНОВКИ

У дослідженні вирішено актуальну наукову проблему щодо наукового обґрунтування й поглиблення теоретико-методологічних засад формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України. Це дало підстави зробити такі висновки та пропозиції:

1. Аналіз різних підходів до визначення наукових категорій «державна політика», «державна політика в галузі освіти», «освітня політика», «державне управління освітою» та значення понятійного конструкту «державна політика в галузі педагогічної освіти» дає підстави для висновку про те, що понятійний конструкт «державна політика в галузі педагогічної освіти» доцільно тлумачити як різновид управлінської активності держави в освітній сфері, спрямований на вирішення проблем розвитку системи педагогічної освіти, досягнення та реалізацію загальнозначущих цілей розвитку всього суспільства або його окремих сфер за допомогою масштабних і довгострокових комплексів дій, які відбивають рівень досягнутого компромісу основних суб'єктних позицій з цих питань. Розгорнуте визначення державної політики в галузі педагогічної освіти виокремлює її багатовимірний характер, зокрема, визначає: напрями, що відповідні органи державного управління в галузі освіти зобов'язуються реалізовувати (у тому числі встановленням окремих тимчасових меж реалізації); напрями, які будуть підтримуватися на певному етапі реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти матеріально, методично, нормативно, через залучення суспільної уваги тощо; напрями, відносно яких відповідні органи державного управління в галузі освіти будуть зберігати нейтральну позицію, не підтримуючи, але і не висловлюючи негативне відношення; напряки, відносно яких відповідні органи державного управління в галузі освіти займають негативну позицію, усіляко при цьому її висловлюючи; напрями, які будуть згортатися, причому для цього будуть виділятися потрібні ресурси, формуватися громадська думка, у тому числі в

професійному педагогічному співтоваристві.

2. Установлено, що з позиції системного підходу механізми формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти є складною системою, спрямованою на досягнення й реалізацію цілей державної політики в галузі педагогічної освіти, що охоплює систему органів державної влади та органів місцевого самоврядування, законодавчі, правові норми та сукупність взаємопов'язаних форм, методів, інструментів і важелів формування та використання освітніх ресурсів на основі комплексної системи індикаторів розвитку галузі педагогічної освіти. Сукупно механізм формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти складається з двох самостійних, але тісно взаємопов'язаних між собою груп механізмів, результативність яких залежить від рівня політичної, управлінської, організаційної, правової, кадрової культури суб'єктів і об'єктів державної політики в галузі педагогічної освіти. На сучасному етапі реформування галузі педагогічної освіти вважається за потрібне розроблення та апробація оновлених механізмів (нормативних, методичних, інформаційних) державного управління системою педагогічної освіти, що включає в себе: розроблення проєктів нормативних правових актів, що регламентують державне управління і публічну звітність у галузі освіти, у тому числі педагогічної, на державному, регіональному і місцевому рівнях; створення процедур розроблення нормативно-правових актів, що регламентують державне управління та публічну звітність у галузі освіти, у тому числі педагогічної, на державному, регіональному і місцевому рівнях; розроблення регламентів участі органів державно-громадського управління освітою у формуванні ресурсної бази та бюджету систем освіти різного рівня та контролю за їх виконанням; розроблення рекомендацій з оформлення соціального замовлення на зміст і якість освіти, здійснення контролю якості освіти, уключаючи питання організації громадського спостереження і формування публічної звітності (участі громадськості в проведенні процедур ліцензування, атестації, акредитації освітніх закладів); розроблення та

підтримку функціонування спеціалізованого Internet-сайту, що забезпечує інформаційну підтримку впровадження моделей державного управління в галузі педагогічної освіти і публічної звітності освітніх систем різних рівнів; упровадження сучасних моделей державного управління та публічної звітності; розроблення показників та інструментарію моніторингу участі громадськості в управлінні освітою та здійсненні основних напрямів його модернізації; розроблення освітніх програм та навчально-методичного забезпечення підготовки управлінських кадрів усіх рівнів для впровадження сучасних моделей державного управління та публічної звітності.

3. Дослідження особливостей становлення і розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти в Україні на різних етапах державотворення дозволяє запропонувати власну періодизацію, а саме: 1917-1934 рр. – пошук нової моделі функціонування системи педагогічної освіти; формування початкової нормативно-правової бази розвитку системи педагогічної освіти та стимуляції педагогічної діяльності; формування організаційної основи державного управління в галузі педагогічної освіти; 1935-1957 рр. – зміни в системі педагогічної освіти на основі соціально-економічних перетворень; вплив курсу радянського керівництва на формування нового типу «радянського педагога»; 1958-1963 рр. – пошук шляхів удосконалення системи педагогічної освіти та підпорядкування її потребам держави (підготовка вчителів широкого профілю); нерозривний зв’язок академічних знань із реальним життям, практичною діяльністю (надання переваг трудовому вихованню); посилення контролю за процессом підвищення наукової кваліфікації професорсько-викладацького складу ВНЗ; активізація науково-дослідної роботи; відбуваються найбільш значущі організаційні, змістові, процесуальні трансформації у вищій школі; стабілізація діяльність педагогічних інститутів; активізація впровадження в навчальний процес вищої школи останніх наукових і технічних досягнень; 1964-1984 рр. – відрізняється консерватизмом усіх сфер життя; повним підпорядкуванням навчально-виховного процесу та науково-дослідної

роботи вітчизняних ВНЗ виконанню партійних настанов; розвитком науково-дослідної діяльності; посиленням уваги до самостійної роботи студентів; 1985-1991 рр. – характеризується політикою «перебудови»; демократизацією освітнього процесу; гуманітарізацією освіти й педагогіки; методологізацією педагогіки; визначенням людського чинника головним у прогресі суспільства; перевагою новаторських, креативних підходів у практичній і теоретичній педагогічній діяльності; 1991-2014 рр. – характеризується тим, що формування нового організаційно-правового механізму розвитку галузі педагогічної освіти, розроблення нових підходів до педагогічної освіти здійснювалося в річищі загальних тенденцій перетворення вищої освіти, до яких належали філософська, методологічна і теоретична фундаменталізація змісту підготовки педагогів, забезпечення цілісності освітніх програм, орієнтація навчання і виховання на загальнолюдські цінності, особистісний та професійний розвиток студентів-педагогів тощо; 2015 – до ц.ч. – формування новітньої державної політики в галузі педагогічної освіти, що передбачає впровадження нових стандартів освіти, поліпшення матеріально-технічної бази освітніх та наукових закладів, залучення кращих педагогічних та наукових працівників і запровадження прозорої системи фінансування галузі освіти та науки, підвищення престижу педагогічної та наукової праці.

4. При з’ясуванні специфіки вітчизняної педагогічної освіти як об’єкта державного регулювання встановлено, що педагогічна освіта є єднальною ланкою всієї системи освіти України і одночасно специфічною системою, що має свою структуру і логіку оновлення. Вона розуміється нами як складова державної політики в галузі освіти, що визначає системні детермінанти та стратегії (тенденції, особливості, механізми) практико-орієнтованої освіти. Функціонування системи педагогічної освіти забезпечується суб’єктами державної політики в галузі освіти, що створюють для цього умови, визначаючи його мету, завдання, функції та відповідність загальносвітовим тенденціям розвитку, і , відповідно – ефективністю політики, що проводиться державою. Основними маркерами вимірювання ефективності державної

політики в галузі педагогічної освіти є: удосконалення нормативно-правової бази розвитку галузі педагогічної освіти з метою можливості артикуляції своїх інтересів педагогічною спільнотою; державноуправлінське прогнозування з метою короткострокового і стратегічного планування розвитку галузі педагогічної освіти; участь педагогічної спільноти і громадських організацій, експертного співтовариства в процесі розроблення й ухвалення державноуправлінських рішень щодо розвитку галузі педагогічної освіти; удосконалення стратегії державного управління в галузі педагогічної освіти на загальнодержавному рівні; комплекс робіт щодо ефективного впровадження державноуправлінських рішень у галузі педагогічної освіти; контроль за реалізацією державноуправлінських рішень у галузі педагогічної освіти; оцінка результатів реалізації державноуправлінських рішень у галузі педагогічної освіти.

5. Компаративний аналіз державної політики в галузі педагогічної освіти в зарубіжних країнах виявив, що зміст підготовки педагогічних кадрів регулюється нормативними документами (освітніми стандартами) і більшою чи меншою мірою контролюються органами управління освіти різного рівня. Більшість навчальних закладів педагогічної освіти в Європі володіють обмеженою автономією, що дає право їм складати власні навчальні плани на основі нормативних актів, ураховуючи вимоги обов’язкового включення до програм конкретних предметів, визначати обсяг предметного і професійно-орієнтованого блоків, установлювати терміни проведення проміжного і підсумкового контролів, а також включати опис компетенцій, яких повинні набути майбутні педагоги в процесі навчання. Задля дальшого вдосконалення системи професійного розвитку галузі педагогічної освіти в кордонах ЄС встановлено такі орієнтири: досягнення неперервності через розбудову інституційного партнерства між викладачами, педагогічними навчальними закладами, школами; запровадити систему компетентностей: спільно визначені та узгоджені рівні компетентностей педагога для професійного розвитку впродовж побудови кар’єри; створити збалансовану систему

мотивації вчителів для професійного розвитку з конкретними очікуваннями, вимогами на різних рівнях (школа, місцева громада, регіональна влада, центральний уряд) та ресурсною підтримкою; заохочувати вчительську відповідальність за самонавчання відповідно до професійних потреб, забезпечити вчителів інструментами для визначення та оцінювання власних потреб у навчанні; визнати широкий спектр можливостей професійного розвитку: визнати формальне, неформальне та інформальне навчання як дієві засоби професійного розвитку, включно з навчанням у групах, експериментальною діяльністю та обміном досвідом; поліпшити педагогічну практику через зв'язки з наукою: національна політика держав-членів ЄС повинна заохочувати вчителів використовувати та проводити наукові дослідження у своїй викладацькій практиці; поєднувати розвиток викладачів із вдосконаленням школи: професійний розвиток учителів має бути складовою політики щодо людських ресурсів на рівні шкіл, цілі вдосконалення діяльності шкіл мають уключати професійний розвиток педагога; визнати можливість гнучкості кар'єрного зростання вчителів, оцінювання та сертифікація професійних навичок, отриманих шляхом участі в різних формах підвищення кваліфікації.

6. Доведено, що з урахуванням зарубіжних практик, актуальним для вітчизняної практики державного управління стає розроблення доказової державної політики (Evidence-based policymaking або Evidence-based policy), що передбачає потребу обґрунтування обраних альтернатив регулювання доведеними результатами наукових досліджень. Використання доказового підходу в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти є одним із ключових чинників переходу до нової моделі державного управління розвитком системи педагогічної освіти в Україні. Перевагою доказової політики в галузі педагогічної освіти є те, що вона не політично заангажована, а прагматична, науково обґрунтована, емоційно нейтральна та неупереджена, заснована на аналітичних дослідженнях високої якості. Застосування методології та інструментарію доказової політики в

галузі педагогічної освіти дає змогу істотно знизити ризики реалізації нових політик. Застосовуючи доказовий підхід, можна підвищити рівень довіри суспільства до влади, вивести процес вироблення політик на новий, якісно високий рівень, що позитивно вплине на розвиток держави загалом. До числа інструментів реалізації доказової політики на практиці ми відносимо когнітивне моделювання, яке завдяки використанню якісних характеристик і можливостей обліку взаємозв'язків значного числа чинників, дозволяє дати якісний опис різних процесів і єдиною схемою описати якісні і кількісні зв'язки між елементами системи педагогічної освіти, що впливають на процес формування державної політики в досліджуваній галузі та запропонувати сценарії розвитку галузі педагогічної освіти. За допомогою сценарного підходу до формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти в Україні стає можливим передбачити механізми гнучкого реагування на зовнішні та внутрішні умови, що постійно змінюються, а також вибудувати пріоритетність програм і проєктів розвитку системи педагогічної освіти з урахуванням, з одного боку, обраної траєкторії євроінтеграції, а з іншого – можливих змін в наборі, локалізації і термінів реалізації нових державних стратегій.

7. Проведене дослідження показує, що управління ризиками в процесі формування та реалізації доказової державної політики в галузі педагогічної освіти становить собою неперервний процес, який охоплює діяльність на всіх рівнях, використовується при розробленні й формуванні інноваційних програм розвитку системи педагогічної освіти, націлене на визначення подій, що можуть впливати на систему педагогічної освіти та управління ризиками. Результати такої діяльності дають адекватну гарантію досягнення цілей державної політики, запобігають ризиків втрати репутації вітчизняної системи педагогічної освіти. Системне застосування управління ризиками на всіх етапах формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти дозволить істотно підвищити ступінь раціональності і оптимальності державного управління в зазначеній галузі, загальну

ефективність ухвалених рішень, а також системи державного управління освітою в цілому.

8. Проведене дослідження свідчить, що державна політика в галузі педагогічної освіти має будуватися на поєднанні прогнозування, стратегічного та індикативного планування, програмування, наукового, фінансового, матеріально-технічного та кадрового забезпечення. Форсайт-технологія, яка використовується для прогнозування ефективної державної політики розвитку сфери педагогічної освіти, є більш комплексним підходом, ніж традиційне прогнозування, що формується вузьким колом фахівців-експертів й асоціюється з прогнозами. Побудований форсайт-прогноз доводить, що трансформація державної політики в галузі педагогічної освіти має пройти чотири основні етапи: упровадження окремих елементів розвитку системи педагогічної освіти з урахуванням зарубіжного досвіду; формування альтернатив модернізації державної політики в галузі педагогічної освіти на основі експертних та статистичних даних щодо розвитку системи педагогічної освіти з урахуванням глобальних трендів; активні зміни в структурі і механізмах розвитку галузі педагогічної освіти; утворення і функціонування нової моделі системи педагогічної освіти, побудованої з урахуванням принципів глобалізації в галузі педагогічної освіти.

9. Виявлення особливостей призвело до розуміння сутності процесу, поданого нами концептуальною моделлю формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти Україні. Модель являє собою триконтурну конструкцію, кожен контур якої підтримується певними механізмами державного управління. Два базові елементи конструкту: формування державної політики в галузі педагогічної освіти та її реалізація являють собою багаторівневу єдину систему, що складається з конкретних управлінських механізмів, на впровадження яких її орієнтовано. Перший контур реалізує зв’язок між суб’єктами і об’єктами державної політики в галузі педагогічної освіти, механізмами її формування та реалізації та формами суб’єкт-об’єктної взаємодії, у якій це проявляється; другий контур

описує особливості методів і важелів функціонування моделі, їх вплив процес формування державної політики, забезпечення розвитку галузі педагогічної освіти; третій контур включає інструменти та методику оцінки якості та ефективності державної політики в галузі педагогічної освіти, що активізує суб'єкт-об'єктну взаємодію. Правильно застосовані механізми державного управління розвитком галузі педагогічної освіти гарантують успішність державної політики, оперуючи актуальним станом системи педагогічної освіти, прийомами конструювання та оптимізації процесів її розвитку, принципами та особливостями раціонального застосування методів та важелів формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти.

10. Визначено, що глобалізація освіти, що триває в Україні, передбачає демонтаж чинної національної системи освіти і розроблення альтернативних напрямів державної політики в галузі педагогічної освіти. Одним із альтернативних сценаріїв вбачається модернізація державної політики в галузі педагогічної освіти через формування колективного розуму держави, який має протистояти її освітній деменції. Реалізація означеного концепту передбачає застосування низки заходів, які сприятимуть «інтелектуалізації» суспільства, що в сучасному світі стає однією з важливіших переваг держави на рівні глобальної конкуренції. Закономірним наслідком диференціації та осмислення поля реформ педагогічної освіти має стати оформлення альтернативних концепцій і стратегій реформування, що спираються на ситуаційно зумовлену комбінацію наявних чинників, у тому числі: національного і міжнародного законодавства, економічного розвитку педагогічної освіти, динаміки наявних освітніх організацій, традицій педагогічної думки і наукових шкіл тощо. При цьому, необхідною умовою успішності процесу реформ в галузі педагогічної освіти повинні стати експериментальні дослідження процесів формування державної політики в галузі педагогічної освіти і сценаріїв трансформації її результатів..

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Юрій М.Ф. Політологія: Підручник. К.: Дакор, КНТ, 2006. 416 с.
2. Истон Д. Категории системного анализа политики. Антология мировой политической мысли. В 5-ти томах. Т. 2. М. : Мысль, 1997. С. 630–642.
3. Вебер М. Избранные произведения: Пер. с нем. / Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; Предисл. П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
4. Державна політика : підручник / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України ; ред. кол. : Ю.В.Ковбасюк (голова), К. О. Ващенко (заст. голови), Ю. П. Сурмін (заст. голови) [та ін.]. К. : НАДУ, 2014. 448 с.
5. Концептуальні засади взаємодії політики й управління : навч. посіб. / авт. кол. : Е. А. Афонін, Я.В. Бережний, О. Л. Валевський та ін. ; за заг. ред. В. А. Ребкала, В. А. Шахова, В. В. Голубь, В.М.Козакова. К. : НАДУ, 2010. 300 с.
6. Кучеренко О. Державна політика: аналіз сучасних політологічних концепцій Актуальні проблеми реформування державного управління в Україні : Мат. наук.-практ. конф. К. : Вид-во УАДУ, 1997. С. 279-281.
7. Палагнюк Ю. В. Сутність та зміст державної політики. Наукові праці: Науково-методичний журнал. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. Вип. 153. Т. 165. Держ. управління. С. 29-35.
8. Пал Л. Аналіз державної політики; пер. з англ. І.Дзюби. К.: Основи, 1999. 422 с.
9. Гогвуд Б., Ган Л. Аналіз політики для реального світу; пер. А. Олійник. К.: Основи, 2004. 396 с.
10. Палагнюк Ю. В. «Державна політика» та «публічна політика»: теоретичний аспект. Наукові праці: Науково-методичний журнал. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім.Петра Могили, 2012. Вип. 169. Т. 181. Державне управління. С. 63-67.

11. Янґ Е., Куінн Л. Як написати дієвий аналітичний документ у галузі державної політики: Практичний посібник для радників з державної політики у Центральній і Східній Європі ; пер. з англ. С.Соколик; наук. ред. пер. О. Кілієвич. К.: К.І.С., 2003. 120 с.
12. Енциклопедичний словник з державного управління / [укл. : Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін.] ; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. К. : НАДУ, 2010. 820 с.
13. Тезаурус з державної кадрової політики : словник-довідник / ред. Кол. Ю.В. Ковбасюк (голова) та ін. К. : НАДУ, 2015. 412 с.
14. Рябічко О. В. Державна політика регулювання підприємницької діяльності: механізми формування. *Актуальні проблеми державного управління,* 2011. № 1 (39). С.72-76. URL: http://www.stattionline.org.ua.
15. Государственное и муниципальное управление: Справочник / Под ред. Н. И. Глазуновой, Ю. М. Забродина, А. Г. Поршнева. М.: Магистр, 1997. 496 с.
16. Геополітична стратегія держави кризового суспільства: управлінський вимір : колект. моногр. / В. В. Толкованов, Д.Ч. Іманбердієв, О. В. Радченко [та ін.] ; за заг. ред. Д. Ч. Іманбердієва. К. : НАДУ, 2015. 294с.
17. Акинфеева Н. В. Государственно-общественное управление образовательными системами : учеб.-метод. пособие. Саратов : Приволж. кн. изд-во, 2001. 45 с.
18. Філіппова В.Д. Модернізація державної політики в галузі освіти України . *Наукові праці: наук.-метод. журнал*. Миколаїв, 2012. Вип.196. Т.208. С.40-45.
19. Смолин О.Н. Образование. Политика. Закон: федеральное законодательство как фактор образовательной политики в современной России. М.: Культурная революция, 2010. 967 с.
20. Іванюк І. Освітня політика. Навчальний посібник. К.: Таксон, 2006. 226 с.

21. Філіппова В.Д. Держава і освіта: політичні аспекти взаємодії. *Ціннісний вимір політичної діяльності: політичні реалії та ілюзії в сучасному українському суспільстві*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ.конф. (Херсон, 7 чер.2013 р.). Херсон, 2013. С.15-19.
22. Типенко Н. Г. Экономика образования и образовательная политика. Общественные науки и современность, 2003. № 4. С. 29–36.
23. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
24. Красняков Є. В. Державна освітня політика: сутність поняття, системність, історико-політичні аспекти. *Віче*. 2011. № 20. URL: http://veche.kiev.ua/journal/2757/.
25. Попов А. Образовательная политика и означение жизненного пространства: контекст культурообразования. *Портал аналитики и сетевых проектов Сибири и Дальнего Востока*. URL: http://www.povestka.ru/shkr/text/3.stm
26. Шульга Н. Д. Сутністні характеристики поняття «державна освітня політика». Київ: НАДУ, 2012. № 2. URL: http://academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Shulga.pdf.
27. Чаленко С. П. Образовательная политика России на современном этапе. *Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальне и информационные аспекты*, 2005. № 2. Раздел 6. Единое европейское образовательное пространство. URL: http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2005_2/ 06chalenko.htm.
28. Адамский А.И. Что такое качество образования. М.: Эврика, 2009. 272 с.
29. Молодиченко В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти: (філософський аналіз). К.: Знання України, 2010. 383с.
30. Демошенко С. Соціальний інститут освіти як об’єкт політичних відносин. *Філософія освіти*. №2 (4). 2006. С. 164-176.
31. Filippova V. Theoretical and applied aspects of a state policy formation in

the educational field of Ukraine. *Regional Development and Public Administration in the Context of General Tendencies of 21 century*. Eds. W.Szymańska. Słupsk : Publishing House «ADNDU», 2015. P. 30-40.

32. Філіппова В.Д. Управління формуванням і реалізацією державної політики в галузі освіти України. *Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. пр. ОРІДУ НАДУ*. Одеса, 2013. Вип. 3 (55). С.123-127.
33. Майстро С., Рєзніков В. Механізми формування та реалізації державної політики у сфері європейської інтеграції: теоретико-методологічні засади. *Актуальні проблеми державного управління*, 2019. Т.4. № 80. С.19-23.
34. Филиппова В.Д. Государственная политика в области образования в условиях глобализации. *Современное образование: плюсы, минусы и перспективы*: матеріали міжнар.наук.-практ.конф. Росія, Саратов, 26 бер. 2013 р. Саратов: ЦМП Академия бизнеса, 2013. С.194-196.
35. Філіппова В.Д. Вироблення модерної освітньої політики як нагальна потреба сучасного державного управління в Україні. *Державне управління та місцеве самоврядування: актуальні проблеми та шляхи їх вирішення*: тези І міжнар. наук.-практ.конф. (Рівне, 11-12 квіт. 2013 р.). Рівне, 2013. С.246-249.
36. Дрозд К.В. Актуальные вопросы педагогики и образования: воспитательный аспект : Учеб.-метод. пособие. Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. 324 с.
37. Філіппова В.Д. Специфіка державного регулювання в галузі освіти України. *Теоретичні та прикладні питання державотворення: електр. зб. наук. пр. ОРІДУ НАДУ*, 2013. №1. С.149-160.
38. Филиппова В.Д. Концептуальные основы выработки государственной политики в области образования. *Государственное и муниципальное управление в XXI веке: теория, методология, практика*: матеріали VI міжнар. наук.-практ.конф. Росія, Новосибирськ, 15 лют. 2013 р. / за

заг. ред. С.С.Чернова. Новосибирськ: СИБПРИНТ, 2013. С.10-14.

39. Филиппов В.М. Образовательная политика России на современном этапе. URL: http://www.phlippov.ru.
40. Гурне Б. Державне управління; пер. з фр. В. Шовкун. К.: Основи, 2006. 307 с.
41. Філіппова В.Д. Законодавство як чинник державної політики в галузі освіти України: нормативно-правовий аспект. *Інвестиції: практика та досвід: наук.-практ.журнал*. Київ, 2013. №10. С.155-158.
42. Ромін А. В. Особливості державного управління закладами вищої освіти із специфічними умовами навчання : монографія. Х. : НУЦЗУ, 2015. 328 с.
43. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.
44. Журавський В. С. Державна освітня політика: поняття, системність, політичні аспекти. *Правова держава: щорічник наукових праць*, 2003. Вип. 14. С. 20-30.
45. Філіппова В.Д. Імперативи і пріоритети політики української держави в галузі вищої освіти. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. праць*. Херсон, 2012. Вип. 1 (8). С.203-208.
46. Durkheim E. Education et sociologie. Free Press, 2001. 163 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/44826421_Education_et_Sociologie
47. Ситник Г. Національні цінності як основа прогресивного розвитку особистості, суспільства і держави . *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України* , 2004. Вип. 2. С.369-378.
48. Filippova V. Formation and implementation of public policy in the Ukrainian educational sphere. *Nauka I Studia,* 2013. 32 (100). P.88-95.
49. Філіппова В.Д. Роль держави у формуванні економіки знань /

В.Філіппова. *Дні інформаційного суспільства*: матеріали щорічної Всеукр.наук.-практ. конф. за міжнар. уч. (Київ, 20-21 трав.2013 р.) / за заг.ред.Н.В.Грицяка. Київ, 2013. С.221-223.

50. Домбровська С.М. Державне управління вищою освітою в умовах трансформаційних змін : монографія. Х. : Вид-во «Оберіг», 2009. 176 с.
51. Домбровська С. М. До питання про формування державної освітньої політики України та її вдосконалення. Інвестиції: практика та досвід, 2011. № 5. С. 51-53.
52. Домбровська С. М. Механізми реалізації державної політики в галузі вищої освіти. *Актуальні проблеми державного управління,* 2011. №. 2. С. 107-113.
53. Домбровська С. М. Сучасні технології впровадження інноваційних державних механізмів реформування системи освіти в Україні. Університетські наукові записки. Х. : Хмельницький університет управління і права, 2013. № 1. Вип. 24. С.207-216.
54. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 р. № 896. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF.
55. Садковий В.П. Державне управління в сфері формування освітніх стандартів підготовки фахівців цивільного захисту України : монографія. Х. : НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2013. 240 с.
56. Філіппова В.Д. Державне управління регіональною освітньою системою. *Актуальні наукові розробки*: матеріали IX міжнар. наук.-практ.конф. (Болгарія, Софія, 17-25 січ. 2013 р.): у 10 т. Софія: «Бял ГРАД-БГ», 2013. Т.9. С.89-90.
57. Дьяченко Н. К., Грачова В. М. Деякі аспекти подальшого розвитку вищої освіти в Україні: Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій: Матер. II Всеукр. наук. конференції. (26-27 жовтня 2018 р., м. Дніпро). СПД «Охотнік», 2018. С.8-10.
58. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 01.07.2014 р. URL:

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

59. Вєльчева Н.І. Науково-теоретичні основи державного регулювання вищої освіти. *Державне будівництво*, 2009. №. 2. URL: http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2009-2/doc/1/11.pdf
60. Кобець А. С. Роль держави у функціонуванні ринку освітніх послуг. Державне управління: удосконалення та розвиток, 2011. № 8. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=308
61. Філіппова В.Д. До питання розвитку педагогічної освіти як складової державної політики в галузі освіти. *Актуальні проблеми державного управління на сучасному етапі державотворення*: матеріали VII Всеукр. наук.-практ.конф. (Луцьк, 14 лист.2013 р.). Луцьк, 2013. С.124-127.
62. Філіппова В.Д. Система освіти як об'єкт державного управління / В.Філіппова. *Експериментальна площадка як форма практичного впровадження результатів НДР на регіональному рівні*: матеріали міжрегіон.наук.-практ.семінару (Херсон-Одеса, 14 вер. 2012 р.). Херсон: ЛТ-Офіс, 2012. С.48-50.
63. Дудка М. І. Вища школа України: стратегія управління й проблеми реформування : монографія. Х. : Основа, 2002. 272 с.
64. Філіппова В.Д. Державне регулювання системи педагогічної освіти.*Державне управління в Україні: історія державотворення, виклики та перспективи*: матеріалиVI Міжнар. наук. конф. аспірантів та докторантів з державного управління, 22 трав. 2015 р. Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2015. С.194-198.
65. Усова Л. .В. Государство и образование: политические аспекты взаимодействия : политические аспекты взаимодействия : Дис. ... канд. полит. наук : 23.00.02 Москва, 2005 184 с.
66. Шульга Н. Д. Характеристика базових понять феномена «державна освітня політика». *Теорія та практика державного управління*, 2015. №. 2. С. 150-157.

67. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. URL: http://tnpu.edu.ua/EKTS/konc_zasady.pdf.

68. Філіппова В.Д. Зміст та основні напрями державної політики в галузі педагогічної освіти. *Ефективність державного управління: зб. наук. праць*. Львів, 2013. №36. С. 35-48.

69. Мартиненко В. М. Державне управління в системі системної парадигми. *Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. праць*. Х.: Вид-во ХарРІ УАДУ «Магістр», 2003.№2 (16). Ч. 1. С. 54-57.

70. Лопушинський І. П., Філіппова В. Д. Визначальні принципи формування державної політики в галузі педагогічної освіти України. Організаційно-правові аспекти публічного управління: зб. матер. VII Всеукраїнській наук.-практ. Інтернет-конф. за міжнар. уч., присвяченої святкуванню 90-річчя Національного університету «Полтавська політехніка» (18 червня 2020 року). Полтава-Херсон, 2020. С.54-56

71. Державне управління: філософські, світоглядні та методологічні проблеми: моногр. / [В.М. Князєв, І.Ф. Надольний, М.І.Мельник, В.Д. Бакуменко та ін.] ; за ред. В.М. Князєва. К. : Вид-во НАДУ, Міленіум, 2003. 320 с.

72. Філіппова В.Д. Комплексний підхід до формування ефективної державної політики в галузі педагогічної освіти України. *Вісник Академії митної служби України: наук. збірник*. Дніпропетровськ, 2013. №2(9). С.93-99.

73. Красняков Є. Чинники впливу на процеси формування та здійснення державної політики в галузі освіти України. *Віче*, 2011. №. 2. С. 21-26.

74. Мазур І. І. Стратегія розвитку партнерства вищої освіти, науки та бізнесу. *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Економіка*. 2014. № 165. С. 6-11.

75. Філіппова В.Д. Державна політика в галузі педагогічної освіти : шляхи формування та реалізації: монографія. Херсон: ФОП

Вишемирський В.С., 2019. 380 с.

76. Філіппова В.Д. Механізми розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти України. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електрон. наук. фах. вид*. Херсон, 2015. №2. URL: http://el-zbirn-du.at.ua/2015_2/21.pdf.
77. Філіппова В.Д. Державна політика в галузі педагогічної освіти: формування і реалізація . *Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України*. Київ, 2014. №1. С. 126-130.
78. Каленюк І. С. Освіта в економічному вимірі : потенціал та механізм розвитку. К. : ТОВ «Кадри», 2001. 326 с.
79. Філіппова В.Д. «Фабрика думок» як складова формування державної політики в галузі педагогічної освіти України. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електрон. наук. фах. вид*. Херсон, 2013. №2. URL: http://el-zbirn-du.at.ua/2013_2/2.pdf.
80. Think Tanks and Policy Advice in the US: Academics, Advisors and Advocates.Routledge, 2007. 208 p.
81. James G. McGann. The global «Go to Think Tanks». The leading public policy research organizations in the world. Philadelphia, PA USA, 2007. URL: www.fpri.org.
82. Глоба О. В. Аналітичні центри як суб'єкти дослідження публічної політики: автореф. дис... канд. наук: 23.00.01/ Глоба О.Є. Д., 2009. 23 с.
83. Чернявська Л. Неурядові аналітичні центри: традиції та перспективи розвитку в Україні . *Актуальні проблеми міжнародних відносин*. К., 2004. Випуск 50. С.209-215.
84. Пожидаєв Є. Неурядові організації у суспільно-політичному житті України: межі участі та пріоритети діяльності. *Стратегічні пріоритети : наук.-аналіт. зб.* Національний інститут стратегічних досліджень; гол. ред. А. Єрмолаєв. К.: НІСД, 2007. № 4. С. 19-26.
85. Горбатенко, В. «Фабрики думок» і розвиток соціальної інженерії. *Стратегічні пріоритети: науково-аналітичний збірник Національного*

інституту стратегічних досліджень. К.: НІСД, 2009. № 4(13). С. 5-13.

86. Мережа аналітичних центрів України: Офіційний сайт. URL: http://www.intellect.org.ua.
87. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України №344/2012 від 25.06.2013 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013 .
88. Якайтіс І. Б., Гришова І. Ю., Державна політика щодо реалізації механізмів управління інноваційним розвитком вищої освіти в Україні. *Наукові записки інституту законодавства України*, 2018. №2. С. 87-93.
89. Кузьминов Я. И. Центры мозговых атак? Атакуйте! *Со-Общение*, 2002. №10. URL: https://www.hse.ru/news/1163603/1092644.html.
90. Філіппова В. Д. Використання сценарного підходу в процесі формування і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України . *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електрон. наук. фах. вид.* Херсон, 2014. №2 . URL: http://el-zbirn- du.at.ua/2014_2/7.pdf.
91. Філіппова В. Д. Спрямованість державної політики підготовки педагогічних кадрів у регіонах**.** *Державне управління і місцеве самоврядування: актуальні проблеми та шляхи їх вирішення* (м. Рівне, 24-25 квіт. 2014 р.) : матеріали ІІ міжнар. наук.-практ.конф. / за заг. ред. В.М.Мошинського, В.А.Сташука та ін. Рівне: Національний університет водного господарства та природокористування. С.120-123.
92. Беляков С. А., Куклин В. Ж. Системные аспекты образовательной политики и управления образованием. *Университетское управление: практика и аналіз*, 2003. № 3(26). С.10-23.
93. *Палагнюк Ю. В., Костєва Т. Б.* Державна політика щодо системи педагогічної освіти як чинник соціальної стабільності та національної безпеки. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електрон. наук. фах. вид.*, 2020. №1. URL: http://el-

zbirn-du.at.ua/2020_1/24.pdf.

94. Ромін А. В. Механізми державного реформування системи управління вищими навчальними закладами. *Актуальні проблеми державного управління*, 2014. №. 2. С. 22-27.
95. Шоробура І. Принципи державно-громадського управління освітою: сучасні виклики : збірник наукових праць. *ΛΌГОΣ*, 2020. С. 133-135.
96. Михасюк О. К. Критерії ефективності громадсько-державного управління закладами загальної середньої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. *Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 71. С. 164-169.
97. Філіппова В.Д. Механізми реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти: мережева взаємодія. *Державне управління в Україні: історія державотворення, виклики та перспективи*: матеріали V Міжнар. наук. конф. аспірантів та докторантів з державного управління, 15 трав. 2014 р. Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2014. С. 166-170.
98. Сидорчук Т. В. Методологія науки про державне управління в контексті розвитку сучасної науки. *Інвестиції: практика та досвід*, 2013. № 11. С. 130-132.
99. Державне управління: Словн.-довід. / Уклад.: В.Д. Бакуменко (кер. творчого кол.), Д.О. Безносенко, І.М. Варзар, В.М. Князєв, С.О. Кравченко, Л.Г. Штика; Заг. ред. В.М. Князєва, В.Д. Бакуменка. К.: Вид-во УАДУ, 2002. 228 с.
100. Райт Г. Державне управління [Перекл. з англійської В. Івашка, О. Коваленка, С.Соколик]. К.: Основи, 1994. 191 с.
101. Сурмін Ю. Термінологічна система державного управління: сутність та тенденції розвитку. *Понятійно-категоріальний апарат публічного управління*: матеріали наук.-методол. семінару в режимі відеоконференц-зв’язку (Київ-Дніпропетровськ-Львів-Одеса-Харків,

31 березня 2010 р.) / [за заг. ред. Ю.В. Ковбасюка, Ю.П. Сурміна, В.П. Трощинського]. К.: НАДУ, 2010. С. 9-21.

102. Тертичка В. Механізм формування і здійснення державної політики. *Вісник державної служби України*, 2000. № 4. С. 83-89.
103. Швець Д. Є. Концептуалізація соціально-інститутських засад управління системою вищої освіти в Україні: монографія. Запоріз. держ. інженерна акад. Запоріжжя: ЗДІА, 2012. 314 с.
104. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. 2-е вид., випр. і доп. К. : Головна редакція УРЕ, 1985. 966 с.
105. Бакуменко В.Д. Підхід до визначення паспортів спеціальностей шляхом системного аналізу державного управління . *Науковий вісник Академії муніципального управління: зб. наук. праць. Серія «Управління».* Вип.1, 2014 . С. 8-19.
106. Моисеев Н.Н. Человек, среда, общество. М.: Наука, 1982. С. 204-208.
107. Занятость, безработица, служба занятости: толковый словарь терминов и понятий: более 1100 слов и словосочетаний / Ред. Ю.В. Колесников. М. : Изд-во газ. «Нива России», 1996. 288 с.
108. Основы социального управления: Учебное пособие / А.Г. Гладышев, В.Н. Иванов, В.И. Патрушев и др. Под ред. В.Н. Иванова. М.: Высш. шк., 2001. 271 с.
109. Новиков Д.А., Глотова Н.П. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами. М.: Институт управления образованием РАО, 2004. 142 с.
110. Батечко Н. Г. Державне управління сферою вищої освіти: суперечності сучасного розвитку. Наукові праці: науково-методичний журнал. Серія: Педагогіка. 2012. Вип. 197. С. 10-15.
111. Коротич О.Б. Державне управління регіональним розвитком України: Монографія. Харків: Видавництво ХарРІДУ НАДУ «Магістр», 2006. 220 с.
112. Філіппова В.Д. Термінологічний аналіз сутності механізму державного

управління системою педагогічної освіти. *Науковий вісник Академії муніципального управління: зб. наук. праць. Серія «Управління»,* 2014. Вип. 2. С.148-157.

113. Приходченко Л. Сутність понять механізмів держави, державного управління та державного регулювання. *Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. пр. Одеського регіонального інституту державного управління*. Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2008. - Вип. 3 (35). С. 269-274.
114. Абрамов Р.А., Мухаев Р.Т., Соколов М.С. Критерии эффективности государственного и регионального управления в контексте проектного подхода. Теоретическая и прикладная экономика. 2017. № 1. С. 96-112.
115. Ажажа М.А. Державне управління модернізацією вищої освіти в Україні: монографія. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. 427 с.
116. Юзьков Л.П. Государственное управление в политической системе развитого социализма. К., 1983. - С. 57–59.
117. Малиновський В. Я. Державне управління: Навчальний посібник. Вид. 2-ге, доп. та перероб. К.: Атіка, 2003. 576 с.
118. Нижник Н. Р., Машков О. А. Системний підхід в організації державного управління: Навчальний посібник / за заг. ред. Н.Р. Нижник. К.: УАДУ, 1998. 160 с.
119. Ромін А.В. Механізми державного управління вищими навчальними закладами у сфері ДСНС України : монографія. Х. : ТОВ «Оберіг», 2013. 200 с.
120. Рудніцька Р.М., Сидорчук О.Г., Стельмах О.М. Механізми державного управління: сутність і зміст / за наук. ред. проф. М.Д. Лесечка, доц. А.О. Чемериса. Львів: ЛРІДУ НАДУ, 2005. 28 с.
121. Атаманчук Г.В. Теория государственного управления. Kvpc лекцій. М.: Юрид. лит., 1997. 400 с.
122. Федорчак О. Класифікація механізмів державного управління .

Демократичне врядування : наук. вісн. 2008. № 1. URL: http//lvivacademy.com/visnik/fail/O_Fedorchak.pdf.

123. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. В. М. Захарченко, С. А. Алашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. 2-ге вид., перероб. і доповн. К. : Плеяди, 2014. 100 с.
124. Радченко О. В. Категорія «механізм» у системі державного управління. *Держава та регіони*, 2009. № 3. С. 64-69.
125. Крисюк С. В. Державне управління освітою : навч. посіб. для слухачів, асп., докторантів спец. «Державне управління освітою». К. : НАДУ, 2009. 220 с.
126. Остапчук В.В. Механізми державного управління безперервною освітою в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. упр. : спец. 25.00.02 «Механізми державного управління». Донецьк, 2006. 19 с.
127. Паращенко Л. І. Механізми державного управління розвитком загальної середньої освіти в Україні: автореф. дис. докт. наук з держ. упр.: 25.00.02; НАДУ при Президентові України. К., 2012. 36 с.
128. Паращенко Л. І. Механізм державного управління загальною середньою освітою в контексті національної стратегії розвитку освіти. *Державне управління: удосконалення та розвиток: електрон. наук. фах. вид.*, 2012. № 1. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=382.
129. Козарь Т. П. Формування сучасної моделі державної політики в системі вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи вирішення. *Держава та регіони. Серія «Державне управління».* 2012. № 3. С. 48-52.
130. Солдаткин В. И. Современная государственная образовательная политика: социальные императивы и приоритеты . М. : Издательство МЭСИ, 1999. 366 с.
131. Труш О. О. Механізми реалізації державної політики у сфері цивільного захисту в Україні *Теорія і практика державного управління*.

2010. № 4 (31). http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tpdu/2010_4/doc/5/01.pdf.

132. Ніколаєнко С.М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком вищої освіти України : моногр. К. : 2008. 419 с.
133. Радченко О.В. Державна політика й управління в освіті: [підручник] / О.В. Радченко, А.Є. Тамм, О.В. Поступна. Х.: Вид-во Асоціації докторів державного управління, 2011. 272 с.
134. Стасюк Г. Регіональні пріоритети розвитку освітньої політики. *Людинознавчі студії*. 2015. № 32. С. 212–224.
135. Садковий В.П., Домбровська С.М., Шведун В.О., Вавренюк С.А. Державне управління виховним процесом в закладах вищої освіти України: монографія. Х. : НУЦЗУ, 2019. 352 с.
136. Ромін А. В. Модернізація механізмів державного управління закладами вищої освіти за специфічними умовами навчання : автореф. дис. ... д-ра наук з держ. упр. : 25.00.02; Акад. муніцип. упр. Київ, 2016. 36 с.
137. Мороз В. М. Організаційно-правовий механізм державно-управлінського впливу: зміст та характеристика категорії. *Інвестиції: практика та досвід,* 2019. №. 23. С. 106-114.
138. Руденко О. М., Сегеда Т. М. Інституціалізація діалогу влади та громадянського суспільства. *Global world*: науковий альманах, 2016. Т. 2. С. 23-31.
139. Федорчак О. В. Інституційний механізм державного управління. *Ефективність державного управління*, 2017. №. 50. URL: http://www.lvivacademy.com/vidavnitstvo_1/edu_50/fail/8.pdf
140. Приходченко Л. Л. Політичний та інституційний механізми державного управління: узгодження інтересів. *Теорія та практика державного управління*, 2010. №. 4. С. 9-16.
141. Філіппова В. Д. Термінологічний аналіз сутності механізму державного управління системою педагогічної освіти. *Науковий вісник Академії*

муніципального управління. Серія: Управління, 2014. №2. С.148-157.

142. Приходченко Л. Структура механізму державного управління: взаємозв'язок компонентів та фактори впливу на ефективність. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*, 2009. №. 2. С. 105-112.
143. Грень Л. М. Державна політика у галузі управління сферою професійно-технічної освіти: характеристика змісту та обґрунтування напрямів. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського,* 2019. Том 30 (69). № 4. С. 47-54.
144. Шендерук О. Б.Тенденції розвитку вищої освіти України другої половини XX століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014. № 4 (38). С.75-84.
145. Філіппова В.Д. Основні напрями державної політики в галузі педагогічної освіти в умовах становлення Української держави. *Демократичне врядування: наук.вісн. ЛРІДУ НАДУ*. Львів: ЛРІДУ НАДУ , 2013. Вип. 11. С.149-160.
146. Шумская К.В. Правовое регулирование национального образования в РСФСР: 1918-1938 годы (на примере латгальской и латышской диаспор в Западной Сибири) : монография. Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2018. 119 с.
147. Состояние, проблемы и стратегия развития педагогического образования /А.А.Вербицкий, М.Н.Костикова, Н.Г.Ярошенко и др.; Под ред. А.А. Вербицкого, М.Н. Костиковой. М.: РАО, Федерал, ин-т образования, 1996. 33 с.
148. Ломако Л. Становлення та розвиток приватної педагогічної освіти в українських землях XIX–початку XX ст.: сучасна історіографія. *Етнічна історія народів Європи*, 2018. №. 54. С. 82–87.
149. Про передачу всіх навчальних закладів у відання народного комісаріату по просвіті : Постанова Наркомпросу від 23.02.1918 р. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_244.htm.

150. Про введення обов'язкового спільного навчання: Постанова Наркомпросу від 31.05.1918 р. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ ussr_294.htm
151. Про організацію справи народної освіти (Положення) : Декрет СНК від 26.06.1918 р. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ ussr_307.htm.
152. Про правила прийому до вищих навчальних закладів : Декрет СНК від 02.08.1918 р. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ ussr_334.htm.
153. Про відміну державних іспитів і про зміну порядку відтворення будь-яких іспитів студенів у вищих навчальних закладах : Постанова Наркомпросу РРФСР від 10.11.1918 р. URL: http://www.libussr.ru/ doc_ussr/ussr_390.htm.
154. Майборода В. Особливості розвитку вищої педагогічної освіти в 1917–1941 рр. *Український історичний журнал*. 1990. № 11. С. 58–64.
155. Лиман І. Особливості розвитку вищої педагогічної освіти в УСРР (1920 – 1935 рр.). URL: https://www.i-lyman.name/ BerdjanskPedKursy/History/1.html.
156. Ясницький Г. Розвиток народної освіти на Україні (1921–1932 рр.). К. : КДУ, 1965. 256 с.
157. Ляпіна О. В. Становлення інститутів народної освіти в УРСР (перша половина 1920-х рр.) *Гілея : науковий вісник*. К. 2009. Вип. 18. URL : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Gileya/ 2009_18/Gileya18/I5.pdf
158. Лиман І., Константінова В. Історія Бердянського державного педагогічного університету. Бердянськ: БДПУ, 2015. 206 с.
159. Дичок Н.П. З історії педагогічної освіти на Україні у 20-ті роки. *Український історичний журнал*. 1989. № 9. С. 83.
160. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи*: матер. ІІ між нар. наук. – практ. конфе., м. Маріуполь, 18-19 квітня 2018 р. Маріуполь: МДУ, 2018. 646 с.
161. Збірник узаконень та розпоряджень Всеукраїнського революційного

комітету за 1919–1920 роки / Рада Народних Комісарів, Народний комісаріат юстиції. 1-е вид. (офіціальне). [Харків]: [Шоста радянська друкарня], [1921]. 790 с. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_ir/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=ELIB&P21DBN=ELIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=00000537%5F02

162. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки. *Рідна школа*, 2013. №. 1-2. С. 8-14.
163. Агафонова Н.В. Становление национальной системы образования в Украине: 1917 - 1920 гг. О. : Принт Мастер, 2002. 206 с.
164. Музиченко П.П. Історія держави і права України: Навч. посіб. К.: Тов-во «Знання», 2001. 471 с.
165. Про навчальну професійно-технічну повинність : Декрет РНК РРФСР від 29.07.1920 р. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ ussr_737.htm.
166. Про встановлення посилених пенсій для похилих та інвалідних педагогів : Декрет СНК від 20.01.1921 р. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_824.htm.
167. Декрет Ради Народних Комісарів (РНК) від 11.02.1921 «Про Народний комісаріат по Просвітництву (Положення)».
168. Про заснування Інститутів з підготовки Червоної Професури : Декрет РНК від 11.02.1921 р. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_852.htm
169. Про встановлення загального наукового мінімуму, обов'язкового для викладання в усіх вищих школах: Декрет РНК від 04.03.1921 р. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_868.htm
170. Про вищі навчальні заклади (Положення): Декрет РНК від 02.09.1921 р. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_1072.htm
171. Положення про сумісництво : Декрет РНК від 22.09.1921 р. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_1104.htm
172. Положення про науковців Вищих Навчальних Закладів : Постанова Народного комісаріату по Просвіті від 26.11.1921 р. URL:

http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_1223.htm

173. Про поліпшення побуту вчених : Постанова РНК від 06.12.1921 р. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_1245.htm
174. Положення про вищі навчальні заклади : Декрет РНК від 03.07.1922 р. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_1350.htm
175. Положення про науковців вищих навчальних закладів : Декрет РНК від 21.01.1924 р. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_1930.htm
176. Андрущенко В.П. Інноваційний розвиток вищої освіти в стратегії «українського прориву». Вища освіта України . 2008. № 2. С.10-17.
177. Товканець Г. В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти на початку XXI століття. Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання, 2015. Т. 14. С. 124-131.
178. Педагогическая энциклопедия. Педагогическое образование. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/ russpenc/15.php
179. Інститут народної освіти та інститут соціального виховання. URL: http://www.logos.biz.ua/proj/korolenka/pdf/017.pdf.
180. Нормативно-правові акти та методичні документи. URL: http://www.libussr.ru
181. Збірник Законів та розпоряджень робітничо-селянського уряду України за 1930 рік / Народний комісаріат юстиції. Харків: Укрголовліт, 1930. 802 с.
182. Москаленко А. М. Історія вітчизняної педагогіки : навч. посіб. Київ: Нац. ун-т ім. Тараса Шевченка; Київ : Київський університет, 2015. 303 с.
183. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова. - М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002.- 528 с.
184. Український педагогічний енциклопедичний словник / авт.-уклад. С. У. Гончаренко. 2-ге вид., допов. й випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

185. О педологических извращениях в системе Наркомпросов: Постановление ЦК ВКП(б) от 04.07.1936 р. URL : http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4084.htm.
186. Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940-1980-е)». М.: Новое литературное обозрение, 2015. 720 с.
187. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР : Закон СРСР від 24.12.1958 р. URL : http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm
188. Абакумов А.А., Кузин Н. П., Пузырев Ф. И., Литвинов Л. Ф. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. 1917–1973 гг. М. : Педагогика, 1974. 560 с.
189. Нестеренко В. В. Передумови виникнення і розвитку заочної форми навчання. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 2013. №. 64. С. 21-27.
190. Козієвська О. Вища освіта в Україні: уроки реформування . *Вища школа*, 2013. № 6. С. 49–62.
191. Побоча Т.Д. Удосконалення змісту підвищення кваліфікації вчителів напередодні «перебудови» (70-ті рр. ХХ ст.). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019 р., № 66, Т. 1. С.19-23.
192. Примакова В.В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні (1948 – 2012 рр.) : дис. … док. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». Херсон, 2016. 487 с.
193. Ящук І. П. Виховний процес у вищих педагогічних навчальних закладах України: знахідки і проблеми (20-ті – 80-ті рр. ХХ ст.): монографія. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. 416 с.
194. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. М. : Высшая школа, 1987. 77 с.

195. Всесоюзный съезд работников народного образования, [20-22 дек. 1988 г., Москва] : стеногр. отчет. М. : Высш. шк., 1990. 410 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/vsesoyuzny-syezd-rabotnikov-narodnogo-obrazovaniya_1990.

196. Приходченко Л. Л. Організаційно-правовий механізм забезпечення ефективності державного управління: теоретико-методологічні засади . *Теорія та практика державного управління*. 2009. Вип. 1. С. 59-65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2009_1_11.

197. Вавренюк С. А. Організаційно-правовий механізм державного управління вищою освітою України . *Інвестиції: практика та досвід*, 2019. №. 17. С. 54-58.

198. Мороз В. М. Організаційно-правовий механізм державно-управлінського впливу: зміст та характеристика категорії. *Інвестиції: практика та досвід*, 2019. №. 23. С. 106-114.

199. Філіппова В.Д. Механізми ефективної реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України. *Формування ефективних механізмів державного управління та менеджменту в умовах сучасної економіки: теорія і практика* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 15 лист.2013 р.) / за ред. В.М. Огаренка, А.О. Монаєнка та ін. Запоріжжя : КПУ, 2013. С.124-127.

200. Філіппова В.Д. Компаративний аналіз державної політики в галузі освіти європейських держав. *Ефективність державного управління: зб.наук.праць*. Львів, 2013. №35. С.58-65.

201. Биркович О. І. Державне управління у сфері вищої освіти: вимоги нового законодавства. *Зовнішня торгівля: економіка, фінанси, право*, 2015. №. 4. С. 154-160.

202. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України № 347/2002 від 17.04.2002р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002.

203. Про оптимізацію системи центральних органів виконавчої влади :

Постанова Кабінету Міністрів України від 10.09.2014 р. № 442. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ 442-2014-%D0%BF.

204. Рекомендації щодо освіти в дусі міжнародного взаєморозуміння, співпраці, миру та освіти в галузі прав людини та основних свобод особистості: Рекомендації ЮНЕСКО від 19.11.1974 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_863#Text
205. World Plan of Action on Education for Human Rights and Democracy (The Montreal Declaration) (1993) *(Adopted by the International Congress on Education for Human Rights and Democracy, Montreal, Canada, 8- 11 March 1993).* URL : https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/10.WorldPlanofActiononEducationforHumanRightsandDemocracy(TheMontrealDeclaration)(1993).aspx
206. Declaration of the 44th session of the International Conference on Education (1994) *(Adopted at the International Conference on Education, Geneva, Switzerland, 8 October 1994).* URL: https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/11.Declarationofthe44thsessionoftheInternationalConferenceonEducation(1994).aspx
207. Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy (1995) *(Approved by the General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, France, November 1995).* URL : https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/12.IntegratedFrameworkofActiononEducationforPeace,HumanRightsandDemocracy(1995).aspx
208. The International Standard Classification of Education (ISCED) URL: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf
209. Про освіту : Закон України № 1060-XII від 23.05.1991 р. (втрата чинності від 28.09.2017 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12 .

210. Луговий В. І. Управління освітою : навч. посіб. для слух., аспір., доктор. спец. «Державне управління». К. : Вид-во УАДУ, 1997. 302 с.
211. Конституція України. Відомості Верховної Ради України, 1996. URL: http://zakon3.rada.gov.ua
212. Програма розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991-1995 рр.): рішення колегії Міністерства народної освіти УРСР від 19.06.1991 р. протокол № 6/37.
213. Профспілка працівників освіти і науки України. Офіційні документи та повідомлення : Офіційний сайт. URL: https://pon.org.ua/dokumenty/postanovy/.
214. Алексєєв Ю. М. Україна: освіта і держава (1987–1997). К. : Експрес-об’ява, 1998. 109 с.
215. Огнев’юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. К. : Знання України, 2003. 450 с.
216. Про заснування Академії педагогічних наук України : Указ Президента України № 124 від 04.03.1992. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/124/92.
217. Про концепцію вдосконалення мережі вищих навчальних закладів освіти України: Рішення колегії Міністерства освіти України № 6/4 від 25.11.1992 р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1993. № 4.С.16-29.
218. Про стан та заходи організації підвищення кваліфікації та перепідготовки учительських кадрів на сучасному етапі: рішення колегії Міністерства освіти України № 15/1 від 25.08.93 р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1993. № 22. С. 3-10.
219. Про стан навчально-виховної роботи закладів освіти та завдання з реалізації державної національної програми «Освіта»: рішення Колегії Міністерства освіти України № 22/1 від 16.03.94 р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1994. № 11. С. 3-20.

220. Кузьменко Ю. Створення нормативно-правової основи системи професійної освіти педагогічних кадрів в Україні. *Молодь і ринок*, 2017. №2 (145). С.17-22.

221. Про стан виконання Указів Президента України, завдань Програми діяльності Кабінету Міністрів України щодо структурного реформування вищої освіти, удосконалення мережі вищих навчальних закладів : рішення Колегії Міністерства освіти України № 413-5 від 26.03.97 . *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, 1997. № 8. С. 3-13.

222. Програма діяльності Кабінету Міністрів України : Постанова Верховної Ради України № 412/96-ВР. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/412/96-%D0%B2%D1%80.

223. Концепція педагогічної освіти. Київ: НПУ імені Драгоманова, 1998. 12 с.

224. Хомич Л. О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів у контексті концепції розвитку педагогічної освіти . *Проблеми освіти*. 2019. Т. 92. С. 210-216.

225. Про професійно-технічну освіту : Закон України № 103/98-ВР від 10.12.1998 р.URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/103/98-%D0%B2%D1%80.

226. Про загальну середню освіту : Закон України № 651-XIV від 13.05.1999 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14.

227. Про позашкільну освіту: Закон України № 1841-III від 22.06.2000 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14.

228. Про дошкільну освіту : Закон України № 2628-III від 11.07.2002 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14.

229. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII від 17.01.2002 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

230. Про положення про національний заклад (установу) України : Указ Президента України від 16.06.1995 № 451/95.

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/451/95#Text

231. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 № 347/2002. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text
232. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні : Указ Президента України від 04.07.2005 № 1013/2005. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005#Text
233. Про розроблення державних стандартів вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 07.08.1998 № 1247. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1247-98-%D0%BF#Text
234. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text
235. Державна програма «Вчитель» : Постанова Кабінету Міністрів України від 28.03.2002 № 379. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF#Text
236. Про реструктуризацію заборгованості з виплат, передбачених статтею 57 Закону України «Про освіту» педагогічним, науково-педагогічним та іншим категоріям працівників навчальних закладів . Відомості Верховної Ради (ВВР), 2005, № 1, ст.15. URL : http://ru.osvita.ua/legislation/law/2791/
237. Концепція державної системи професійної орієнтації населення : Постанова Кабінету Міністрів України від 17.09.2008 № 842. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/842-2008-%D0%BF#Text
238. Методичні рекомендації щодо складення регіональних планів створення освітніх округів та модернізації мережі професійно-технічних, загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі шкіл-інтернатів : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.09.2012 № 675-р . URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/675-2012-%D1%80#Text

239. Про затвердження Порядку розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів : Постанова Кабінету Міністрів України від 20.05.2013 № 363 від 20.05.2013 №363. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/363-2013-%D0%BF#Text
240. Питання Міністерства освіти і науки України : Указ Президента України від 25.04.2013 № 240/2013 (втрата чинності від 22.06.2019). URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/240/2013#Text
241. Типове положення про атестацію педагогічних працівників (із змінами): Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.10.2010 № 930. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10#Text
242. Про затвердження Положення про конкурсну комісію Міністерства освіти і науки України з відбору виконавців державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів: Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.05.2013 № 646 . URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0957-13#Text
243. Про внесення змін до Положення про дистанційне навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2013 №660 . URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0910-13#Text
244. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів: Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2013 №665. URL : http://ru.osvita.ua/legislation/other/37302/
245. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 № 1176. URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/
246. Про затвердження нормативно-правових актів щодо підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб : Наказ

Міністерства освіти і науки України від 16.12.2013 № 875/1776. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0003-14#Text

247. Про стан, напрямки реформування і фінансування освіти в Україні : Постанова Верховної Ради України від 21.06.2001 № 2551-III. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2551-14#Text
248. Про затвердження плану заходів з реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 4 вересня 2013 р. № 686-р. URL : https://www.kmu.gov.ua/npas/246688428
249. Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року : Постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 № 785. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/785-2010-%D0%BF#Text
250. Про схвалення Концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 № 1721-р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1721-2010-%D1%80#Text
251. Про неухильне дотримання принципів гарантування свободи педагогічної діяльності вчителя : Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-630 від 05.12.14 року. URL : https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/44417/
252. Деякі питання організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах : Розпорядження Кабінету Міністрів України № 1210-р від 05.12.14 року. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1210-2014-%D1%80#Text
253. Деякі питання надання (розміщення) додаткових місць державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних кадрів для громадян України, які проживають на тимчасово окупованій території або переселилися з неї: Постанова Кабінету Міністрів України № 450 від 17.09.14 року. URL :

https://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/42884/

254. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 16 с.
255. Педагогічна Конституція Європи . *Вища освіта України*,2013. №3. С. 111-116.
256. Красняков Є.В. Державна політика в галузі освіти в Україні: теоретико-історичний аспект: автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. Упр.: спец. 25.00.01 «Теорія та історія державного управління». Київ, 2012. 21 с.
257. Ніколаєв Є., Длугопольський О. Реформа вищої освіти України: реалізація профільного закону в 2014–2016 рр. Київ, 2016. URL: https://parlament.org.ua/wp-content/uploads/2016/12/HE-shadow-report-final.pdf.
258. Реформа освіти та науки. Урядовий портал: Єдиний веб-портал органів виконавчої влади України. URL: https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti
259. Про затвердження Положення про Міністерство освіти і науки України: Постанова КМУ від 16.10.2014 №630. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ 630-2014-%D0%BF.
260. Про доступ до публічної інформації: Закон України від 13.01.2011 р. № 2939-VI . URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2939-17 .
261. Про захист персональних даних : Закон України від 01.06.2010 р. № 2297-VI URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2297-17.
262. Про ліцензування видів господарської діяльності : Закон України від 02.03.2015 № 222-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/222-19.
263. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 р. № 2745-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19.
264. Про стан запровадження проекту «Хмарні сервіси в освіті»: Рішення

колегії МОН №3/1-19 від 31.03.2016 р. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-stan-zaprovadzhennya-proektu-khmarni-servisi-v-osviti-z-metoyu-pidvishchennya-tsifrovoi-gramotnosti-vchiteliv-v-ramkakh-neformalnoi-osviti-dlya-doroslikh.

265. Про утворення робочої групи з розроблення проекту Закону України «Про освіту дорослих» : Наказ МОН № 30 від 12.01.2018 р. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-utvorennya-robochoyi-grupi-z-ozroblennya-proektu-zakonu-ukrayini-pro-osvitu-doroslih .
266. Щодо підвищення кваліфікації : Лист МОН № 1/9-756 від 11.12.2018 р. URL: https://imzo.gov.ua/2018/12/12/lyst-mon-vid-11-12-2018-1-9-756-shchodo-pidvyshchennia-kvalifikatsii/.
267. Деякі питання надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на забезпечення якісної, сучасної та доступної загальної середньої освіти «Нова українська школа» : Постанова КМУ № 237 від 04 квітня 2018 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/237-2018-%D0%BF.
268. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова КМУ№ 87 від 21 лютого 2018 р. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF.
269. Про внесення зміни до пункту 1 розпорядження КМУ від 17 січня 2018 року : Розпорядження КМУ № 559-р від 22 січня 2018 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/559-2018-%D1%80.
270. Про додаткові заходи щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників у 2018 році» : Розпорядження КМУ № 17-р від 17 січня 2018 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/17-2018-%D1%80#n3.
271. Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації керівних кадрів закладів загальної середньої освіти відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа» : Наказ МОН № 1392 від 13.12.2018 р. URL: https://imzo.gov.ua/2018/12/14/nakaz-mon-vid-13-12-2018-1392-pro-

zatverdzhennia-typovoi-osvitn-oi-prohramy-orhanizatsii-i-provedennia-pidvyshchennia-kvalifikatsii-kerivnykh-kadriv-zakladiv-zahal-noi-seredn-oi-osvity-vidpovidno-do-v/.

272. Про внесення змін у додаток до наказу Міністерства освіти і науки України № 252 від 19.03.2018 р: Наказ МОН № 792 від 17.07.2018 р. URL: https://imzo.gov.ua/2018/07/19/nakaz-mon-vid-17-07-2018-792-pro-vnesennya-zmin-u-dodatok-do-nakazu-ministerstva-osvity-i-nauky-ukrajiny-vid-19-03-2018-252/.
273. Про затвердження списку регіональних тренерів для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках відповідно до Концепції «Нова українська школа» : Наказ МОН № 252 від 19.03.2018 р. URL: https://imzo.gov.ua/2018/03/20/nakaz-mon-vid-19-03-2018-252-pro-zatverdzhennya-spysku-rehionalnyh-treneriv-dlya-pidvyschennya-kvalifikatsiji-pedahohichnyh-pratsivnykiv-yaki-navchatymut-uchniv-1-klasiv-u-2018-2019-i-2019-2020-na/
274. Про організацію та проведення підготовки вчителів іноземних мов, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 навчальному році, закладами післядипломної педагогічної освіти до викладання іноземних мов (англійської, німецької та французької) відповідно до Концепції «Нова українська школа» : Наказ МОН № 208 від 27.02.2018 р. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-ta-provedennya-pidgotovki-vchiteliv-inozemnih-mov.
275. Про затвердження Орієнтовної навчальної програми підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках» : Наказ МОН № 97 від 05.02.2018 р. URL: https://imzo.gov.ua/2018/02/05/nakaz-mon-vyid-05-02-2018-97-pro-zatverdzhennya-orijentovnoji-navchalnoji-prohramy-pidhotovy-treneriv-dlya-navchannya-pedahohichnyh-pratsivnykiv-yaki-navchatymut-uchniv-pershyh-klasiv-u-2018-201/.

276. Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти» : Наказ МОН № 36 від 15.01.2018 р. URL: https://imzo.gov.ua/2018/01/16/nakaz-mon-vid-15-01-2018-36-pro-zatverdzhennya-typovoji-osvitnoji-prohramy-orhanizatsiji-i-provedennya-pidvyschennya-kvalifikatsiji-pedahohichnyh-pratsivnykiv-zakladamy-pislyadyplomnoji-pedahohichn/.

277. Про деякі організаційні питання щодо підготовки педагогічних працівників для роботи в умовах Нової української школи»: Наказ МОН № 34 від 15.01.2018 р. URL: https://imzo.gov.ua/2018/01/16/nakaz-mon-vid-15-01-2018-34-pro-deyaki-orhanizatsijni-pytannya-schodo-pidhotovky-pedahohichnyh-pratsivnykiv-dlya-roboty-v-umovah-novoji-ukrajinskoji-shkoly/.

278. Щодо освітніх програм, що не є типовими: Лист МОН № 1/9-181 від 27.03.2018 р. URL: https://imzo.gov.ua/2018/03/28/lyst-mon-vid-27-03-2018-1-9-181-schodo-osvitnih-prohram/.

279. Про затвердження дорожньої карти імплементації статті 7 Закону України «Про освіту» в закладах загальної середньої освіти на 2019-2023 роки» (пункт 5) : Наказ МОН № 399 від 27.03.2019 р. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-dorozhnoyi-karti-implementaciyi-statti-7-zakonu-ukrayini-pro-osvitu-v-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-na-2019-2023-roki.

280. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова КМУ № 800 від 21.08.2019 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF.

281. Деякі питання організації та проведення супервізії» Наказ МОН № 1313 від 18.10.2019 р. URL: https://imzo.gov.ua/2019/10/21/nakaz-mon-vid-18-10-2019-1313-deiaki-pytannia-orhanizatsii-ta-provedennia-supervizii/.

282. Про проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою «Організація системи підвищення кваліфікації педагогічних

працівників в умовах реформування галузі освіти» у січні 2019 р. – грудні 2023 р. : Наказ МОН № 322 від 06.03.2019 р. URL: https://imzo.gov.ua/2019/03/07/nakaz-mon-vid-06-03-2019-322-pro-provedennia-eksperymentu-vseukrains-koho-rivnia-za-temoiu-orhanizatsiia-systemy-pidvyshchennia-kvalifikatsii-pedahohichnykh-pratsivnykiv-v-umovakh-reformuvannia-haluzi/.

283. Про затвердження плану впровадження Концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ МОН № 7 від 03.01.2019 р. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-planu-vprovadzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti.
284. Щодо підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників : Лист МОН № 1/9-683 від 04.11.2019 р. URL: https://drive.google.com/open?id=1BHyGWoxCSedn11CWDbwNrkQA0p3BCEaA.
285. Щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників опорних шкіл у 2019 році : Лист ІМЗО №22.1/10-1168 від 02.04.2019 р. https://imzo.gov.ua/2019/04/03/lyst-imzo-vid-02-04-2019-22-1-10-1168-shchodo-pidvyshchennia-kvalifikatsii-pedahohichnykh-pratsivnykiv-opornykh-shkil-u-2019-rotsi/.
286. Про затвердження переліків тренерів для підготовки тренерів-педагогів з підвищення кваліфікації педагогічних працівників відповідно до Концепції «Нова українська школа» : Наказ МОН № 1330 від 23.10.2019 р. URL: https://imzo.gov.ua/2019/10/24/nakaz-mon-vid-23-10-2019-1330-pro-zatverdzhennia-perelikiv-treneriv-dlia-pidhotovky-treneriv-pedahohiv-z-pidvyshchennia-kvalifikatsii-pedahohichnykh-pratsivnykiv-vidpovidno-do-kontseptsii-nova-ukrains/.
287. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти відповідного до вимог Конценції «Нова українська школа»: Наказ МОН № 1310 від 18.10.2019 р. URL:

https://imzo.gov.ua/2019/10/21/nakaz-mon-vid-18-10-2019-1310-pro-zatverdzhennia-typovoi-prohramy-pidvyshchennia-kvalifikatsii-pedahohichnykh-pratsivnykiv-dlia-roboty-v-umovakh-inkliuzyvnoho-navchannia-v-zakladakh-zahal-noi-seredn-o/.

288. Про затвердження списку тренерів-педагогів для підвищення кваліфікації вчителів, які забезпечують здобуття учнями 1-4 класів початкової освіти відповідно до концепції «Нова українська школа»: Наказ МОН № 890 від 25.06.2019 р. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-spisku-treneriv-pedagogiv-dlya-pidvishennya-kvalifikaciyi-vchiteliv-yaki-zabezpechuyut-zdobuttya-uchnyami-1-4-klasiv-pochatkovoyi-osviti-vidpovidno-do-koncepciyi-nova-ukrayinska-shkola.
289. Про деякі питання організації у 2019 році підвищення кваліфікації педагогічних працівників у зв'язку із запровадженням Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» : Наказ МОН № 415 від 01.04.2019 р. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-organizaciyi-u-2019-roci-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-415.
290. Освіта в Україні: базові індикатори. *Інформаційно-статистичний бюлетень результатів діяльності галузі освіти у 2017/2018 н. р.* ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2018. 209 с.
291. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України №776 від 16.07.2018 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5b7/bb2/dcc/5b7bb2dcc424a809787929.pdf.
292. Нова українська школа в системі Державного стандарту освіти: що готує для нас МОН?
293. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : Наказ Міністерства соціальної політики України № 1143 від 10.08.2018 р. URL:

https://zakon.rada.gov.ua/ rada/show/en/v1143732-18/print.

294. Які компетентності, знання та вміння повинен мати вчитель початкових класів – затверджено перший в Україні професійний стандарт. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/yaki-kompetentnosti-znannya-ta-vminnya-povinen-mati-vchitel-pochatkovih-klasiv-zatverdzheno-pershij-v-ukrayini-profesijnij-standart.
295. Бахрушин В. Професійні та освітні стандарти педагогів: світовий досвід. URL: http://education-ua.org/ua/articles/950-profesijni-ta-osvitni-standarti-pedagogiv-svitovij-dosvid.
296. Іванюк Г. Нова стратегія професійно-педагогічної освіти: європейський вимір . Педагогічний процес: теорія і практика. 2017. №. 4. С. 21-26.
297. Literature Review on Teacher Education in the 21st Century (2010) / University of Glas-gow. Scottish Government Social Research. 2010. 100 p. URL: http://dera.ioe.ac.uk/1255/1/0105011.pdf.
298. Как сделать профессию учителя − профессией будущего! Уроки со всего мира: Аналитический доклад международного саммита, посвященного профессии учителя / Пер. с англ. Л. И. Заиченко; Ред. Н. А. Заиченко. СПб., 2011. 144 с.
299. Філіппова В.Д. Освітні інтереси у системі державного управління. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. праць*. Херсон, 2012. Вип. 2 (7). С.253-258.
300. Філіппова В.Д. Державно-приватне управління освітою: практики зарубіжних країн. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти і управління навчальними закладами*: матеріали І Всеукраїнської науково-методичної веб-конференції (м. Херсон, 23 грудня 2015 року): в 2 ч. / за ред.. Кузьменка В.В., Слюсаренко Н.В. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. Ч.ІІ. С.164-169.
301. Філіппова В.Д. Реформування педагогічної освіти: світові тенденції та українські реалії. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. праць*. Херсон, 2014. №1 (10). С.35-38.

302. Меморандум неперервної освіти Європейського Союзу. URL: http://www.europians.org.ua/deyanel.html .
303. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти. К., 1996. 189 с.
304. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України; Перелік від 29.04.2015 № 266. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF/conv.
305. Про затвердження Переліку предметних спеціальностей спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)», за якими здійснюється формування і розміщення державного замовлення та поєднання спеціальностей (предметних спеціальностей) в системі підготовки педагогічних кадрів:Наказ МОН від 12.05.2016 № 506.URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0798-16.
306. Про затвердження Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», за якими здійснюється формування та розміщення державного замовлення : Наказ МОН від 21.03.2016 р. № 292. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0532-16.
307. Деякі питання реалізації права осіб на першочергове зарахування до закладів вищої медичної і педагогічної освіти за державним (регіональним) замовленням : Постанова Кабінету Міністрів України; Порядок, Форма типового документа, Угода від 30.05.2018 № 417. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ 417-2018-%D0%BF.
308. Про затвердження деяких нормативно-правових актів з питань прийому на навчання до закладів вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки від 11.10.2018 № 1096. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/10/12/1096-umoviporyadok-na-sayt.pdf.
309. ДП «Інформесурс»: Офіційний сайт. URL: https://www.inforesurs.gov.ua/.

310. Державна служба статистики : Офіційний сайт. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/.

311. Освітня реформа: результати та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник. Київ, 2019. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Prezentacii/ Institut-zbirnik.pdf.

312. Міністерство освіти і науки України : Офіційний сайт. URL: https://mon.gov.ua/ua.

313. Довідка щодо стану впровадження Концепції розвитку педагогічної освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2019/08/19/shchodo-stanu-vprovadzhennya-kontseptsii-rozvitku-pedagogichnoi-osviti.pdf.

314. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку національної освіти в Україні Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні /Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.

315. Олійник В. В. та ін. Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови Нової української школи. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України*). 2017. С. 382-391.

316. Луговий В. І., Таланова Ж. В. Міжнародна стандартна класифікація освіти: галузі освіти та підготовки (засадничий аналіз та алгоритм застосування). *Педагогіка і психологія : наук. теорет. та інформ. Вісник. Нац. акад. пед. наук України*. К. : Педагог. преса, 2014. № 3. С. 5-17.

317. Кобець А.С. Роль держави у функціонуванні ринку освітніх послуг. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. URL:

http://www.dy.nayka.com.ua.

318. Філіппова В.Д. Освітнє право як галузь законодавства України. *Терези Феміди : науково-виробничий журнал*, 2013. №2. С.91-96.
319. Філіппова В.Д. Проблема систематизації та кодифікації законодавства у галузі освіти України. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: зб. наук. пр. Херсонського національного технічного університету*, 2013 . №1. Режим доступу: http://el-zbirn-du.at.ua/Fil_s.pdf
320. Філіппова В.Д. Шляхи вдосконалення системи управління освітою на регіональному рівні. *Державна політика щодо місцевого самоврядування: стан, проблеми та перспективи*: матеріали 3 Всеукр. наук.-практ. конф. у рамках Муніцип. слухань (Херсон, 7 груд. 2012 р.) / за заг. ред. Ю.М.Бардачова, І.П.Лопушинського, С.В.Малікова, О.А.Тертишної; Херсон. націон. технічн. ун-т. Херсон: Олді-плюс, 2012. С.155-157.
321. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) [за ред. В. Кременя ; авт. кол. : М. Степко та ін.]. Т. : Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004. 147 с.
322. Філіппова В.Д. Сучасні тенденції розвитку академічної мобільності суб'єктів освітнього процесу. *Юридична освіта*: *сучасні проблеми та європейські перспективи*: матеріали всеукраїнського круглого столу (м. Херсон, 16 квітня 2015 року). Херсон: МУБіП, 2015. С. 47-49.
323. Тимошенков І. В. Інституційні основи розвитку системи освіти: монографія. Нар. укр. акад. Харьков: Вид-во НУА, 2013. 567 с.
324. Хомерікі О.А. Комерціалізація освіти: світовий досвід і український контекст . *Грані*, 2015. Т. 18. №. 8 (124). С.101-105.
325. OECD. URL: http://www.oecd.org/education.htm.
326. OECD. A Review of Impact Assessment Systems in selected OECD countries and the European Commission. 2012. URL:

https://www.academia.edu/23483759/Sustainability_in_Impact_Assessments_A_Review_of_Impact_Assessment_Systems_in_selected_OECD_countries_and_the_European_Commission

327. Keller A. Alma mater bolognaise. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses. Berlin, 2004. 60 S.
328. Schratz M. What is a «European Teacher?». ENTEP, 2004. 6 p.
329. Аналіз освітньої політики: теорія і практика управління на місцевому рівні: наук. посіб. / авт. кол. : В.Г. Базілюк, Т.Є. Бойченко, Л.М. Забродська [та ін.] ; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». К. : Вид-во ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. 306 с.
330. Noll H.-H. Social indicators and indicator systems: tools for social monitoring and reporting. URL: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/institut/wiss_arbeitsbereiche/soz_indikatoren/Publikationen/OECD-Forum-Noll.pdf.
331. Knill C., Tosun J. Public policy. A new introduction. L., 2012. 376 p.
332. Research methods in politics / P.Burnham, K.G.Lutz,W.Grant,Z.Layton-Henry.Basingstoke,2008.384 p.
333. Adolino J., Blake C. Comparing public policies: issues and choices in six industrialized countries. Washington DC, 2011. 365 p.
334. Howlett M., Ramesh M., Perl A. Studying public policy: policy cycles and policy subsystems. Oxford, 2009. 298 p.
335. Radaelli C.M. The diffusion of regulatory impact assessment: best practice or lesson-drawing? // European Journal of Political Research. 2004. Vol. 43, no. 5. P. 723–727.
336. Fischer F. Reframing public policy: discursive politics and deliberative practices. Oxford, 2003. URL: https://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/019924264X.001.0001/acprof-9780199242641.
337. Панасюк В.П. Системы обеспечения и оценки качества общего и

непрерывного педагогического образования: учебно-методическое пособие для слушателей программ переподготовки и повышения квалификации педагогических работников системы дополнительного профессионального образования). СПб., М.: ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО, Институт качества высшего образования ФГОУ ВПО «Московский институт стали и сплавов» (технологический университет), 2013. 223 с.

338. Філіппова В.Д. Державна політика якості педагогічної освіти. *Інвестиції: практика та досвід: наук.-практ.журнал*. Київ, 2014. №14. С.132-135.
339. Безсонова О. К. Сучасний стан професійного розвитку молодих педагогів в ДНЗ. *Молодий вчений*, 2018. №. 1 (1). С. 253-257.
340. Ляшенко О.І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*, 2005. № 1. С.5-12.
341. Making a European area of lifelong learning a reality European Commission. URL: http://ec.europa.eu/education/.
342. Світовий досвід розвитку дистанційних форм освіти у вітчизняному контексті. Аналітична записка. URL: https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/svitoviy-dosvid-rozvitku-distanciynikh-form-osviti-u.
343. Прошкін В. Зміст інтеграції університетської науки та освіти. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні Науки*, 2014. № 2 (8). С.108-114.
344. Березюк О.С., Власенко О.М. Інноваційні технології у підготовці майбутнього вчителя. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики:*збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. с.97-107.
345. Філіппова В.Д. Фінансове забезпечення освіти в умовах децентралізації. *Соціально-гуманітарний та економічний розвиток в умовах децентралізації влади в Україні*: Збірник матеріалів

міжрегіональної науково-практичної конференції: Херсон. Видавництво «ЛТ-Офіс», 2019. С.97-101.

346. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.
347. Rogers Everett M. Diffusion of Innovation. 5th ed. Free Press, 1995. 512 p.
348. Лазаренко Н. І. Суперечності, проблеми і парадокси в системі сучасної педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. пр*. Випуск 53. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2019. С.5-9.
349. Філіппова В.Д. Механізм формування і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології* : *зб. наук. праць*. Херсон, 2013. Вип. 2 (9).С.162-167.
350. Філіппова В.Д. Кореляція механізму формування і реалізації державної політики в галузі вищої освіти України. *Державне управління науково-освітнього забезпечення підготовки конкурентоспроможних фахівців у сфері цивільного захисту*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., 16–17 квітня 2015 р. / за заг. ред. В.П. Садкового. Х., 2015. С. 42-44.
351. Філіппова В.Д. Зарубіжний досвід державно-громадського управління освітою. *Освіта і управління: наук.-практ.журнал*. Київ, 2013. Т.16. Ч.1,2. С.144-150.
352. Бермус А. Г. Концептуальные проблемы современного этапа модернизации педагогического образования в России. *Непрерывное образование: XXI век*, 2015. №. 2 (10). URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2804
353. Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions. NCATE (USA), 2008. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502043.pdf.

354. Абазовик Е. В. Особенности профессиональных стандартов подготовки учителей в Англии. *Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронное научное издание*. 2010. №3. URL: http://www.emissia.org/offline/2010/1395.htm.

355. Bales B. L. Teacher education policies in the United States: The accountability shift since 1980. *Teaching and Teacher Education*. 2006. № 22. P. 395–40.

356. Elmore R. F., & McLaughlin M. W. Steady work. Policy, practice, and the reform of American education (ED 296 020). Washington DC: National Institute of Education, 1988. 77 p.

357. Козубовська І.В., Стойка О.Я, Сідун Л.Ю. Історико-педагогічні аспекти розвитку вищої освіти в США (кінець ХХ початок ХХІ століття): монографія. Ужгород: Видавництво ПП «АУТДОР-ШАРК», 2015 р. 186 с.

358. Beach D., Bagley C., Eriksson A., Player-Koro C. Changing teacher education in Swe-den: Using meta-ethnographic analysis to understand and describe policy making and educational changes . *Teaching and Teacher Education*. 2014. № 44. P. 160–167.

359. Apple M. W. Markets, standards, teaching, and teacher education . *Journal of Teacher Education*. 2001. № 52. P. 182–196.

360. Zeichner K. Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: neo-liberalism and the transformation of teacher education in the US. *Teaching and Teacher Education*. 2010. №26. P. 1544–1555.

361. Garm N., Karlsen G. E. Teahcer education reform in Europe: the case of Norway; trends and tensions in a global perspective. *Teaching and Teacher Education*. 2004. № 20. P. 731–744.

362. Cochran-Smith M. Policy, Practice, and Politics in Teacher Education: Editorials From the Journal of Teacher Education. Corwin Press, 2006. 250 p.

363. Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах:

інформаційноаналітичні матеріали / Авшенюк Н.М., Годлевська К.В., Дяченко Л.М., Котун К.В., Марусинець М.М., Огієнко О.І., Постригач Н.О., Пилинський Я.М.. Київ: ТОВ «ДКС Центр», 2018. 150 с.

364. Роляк А. О. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Данії : дис. канд. пед. наук: 13.00.04; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАНП України. Київ, 2011. 290 с.
365. Павлюк В. І. Підготовка майбутніх учителів у системі багаторівневої педагогічної освіти в Канаді: дис. канд. пед. наук: 13.00.04; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Міносвіти і науки України. Умань, 2012. 294 с.
366. Сулима О. В. Професійна підготовка вихователів дошкільних закладів у системі вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини : дис. канд. пед. наук: 13.00.04; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАНП України. Київ, 2015. 316 с.
367. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
368. Лопушинський І.П., Ковнір О.І. Система вищої освіти в Республіці Польща: європейський орієнтир для України *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електр. наук. фах. вид. Херсонського національного технічного університету* , 2019. № 1. Режим доступу: http://www.srbss-nbuv.ua/.
369. Лопушинський І.П., Ковнір О.І. Система вищої освіти в Чеській Республіці: досвід для наслідування в Україні. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електр. наук. фах. вид. Херсонського національного технічного університету* , 2019. № 2. URL: http://www.srbss-nbuv.ua.
370. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / [Авшенюк Н.М., Дяченко Л.М., Котун К.В., Марусинець

М.М., Огієнко О.І., Сулима О.В., Постригач Н.О.]. Київ : ДКС «Центр», 2017. 83 с.

371. Усманова С. М. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Ялта, 2011. 301 с.
372. Воєвутко Наталя Юріївна Професійна підготовка вчителів у Республіці Кіпр у ХХ столітті: дис. канд. пед. наук: 13.00.04; Маріупольський державний університет, Міносвіти і науки України. Маріуполь, 2013. 280 с.
373. Карташова Л. А., Бендерець Н. М. Досвід реформування систем педагогічної освіти в Австрії. URL:http://narodnaosvita.kiev.ua/.../17/.../kartashova.htm.
374. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: колективна монографія / Авшенюк Н., Кудін В., Огієнко О. та ін. Київ : Педагогічна думка, 2011.
375. Котун К. В. Педагогічна освіта Фінляндії у контексті європейського виміру: метод. рек. К.: Вид. Ін-ту обдарованої дитини, 2014. 60 с.
376. Struyven K., De Meyst M. Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view . *Teaching and Teacher Education*. 2010. №26. P. 1495–1510.
377. Огнівко Л. В. Європейський досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти. Матеріали регіонального науково-практичного семінару : Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції (20-21 травня 2008 р., м. Тернопіль) ; за заг. ред. Г. В.Терещука. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. С. 227–231.
378. Commission Staff Working Document accompanying the document Communication on school development and excellent teaching for a great start in life. – Brussels, 30.5.2017. SWD (2017) 165 final. URL: https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017 SC0165&rid=6.

379. Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education (2014/C 183/05) . *Official Journal of the European Union*. URL: http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN.

380. Дєгтяр А.О., Бородін О.Д. Основні складові механізму державного управління соціально-культурною сферою. *Інвестиції: практика та досвід*, 2016. №7. С. 109-113.

381. Сиченко В. В., Мартиненко О. М., Рибкіна С. О. *Державна політика України у галузі неперервної освіти. Публічне управління та митне адміністрування*, 2018. № 1 (18). С. 134-140.

382. Олійник В. В. Теоретико-методологічні засади державного управління післядипломною освітою в контексті євроінтеграції: монографія. Луцьк: ПрАТ «Волин. обл. друк.». 2016. 500 с.

383. Ромін А. Механізми державного управління конкурентоспроможністю вищого навчального закладу. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2014. №. 1. С. 99-106.

384. Дєгтяр О. А., Непомнящий О. М. Напрями удосконалення засобів управління соціальним ризиком. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління*, 2017. №. 1. С. 1-9.

385. Лопушинський І.П. Розвиток педагогічної освіти як запорука становлення «Нової української школи». *Державне управління у сфері цивільного захисту: наука, освіта, практика»*: матеріали Міжнародної науково-практична Інтернет-конференція 19-20 квітня 2018 р. / за заг. ред. В.П. Садкового. Х.: Вид-во НУЦЗУ, 2018. С.46-48.

386. Крюков В.І. та ін. Розвиток особистісно-професійної компетентності педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти: кол. монографія. / за заг. ред. О.В.Зосименко, Г.Л.Єфремової. Суми: ФОП Цьома С.П., 2018. 346 с.

387. Древаль Ю.Д. Механізми державного управління вищою освітою в

Україні: проблеми формування та вдосконалення. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія : Державне управління*, 2014. Вип. 2. С. 107-111.

388. Сиченко В.В. Система та механізми управління інноваційним розвитком вищої освіти в Україні. *Економічний форум, 2011.* № 2. С. 34-40.
389. Домбровська С.М. Інноваційні державні механізми формування якісної системи освіти в Україні . Вища освіта України, 2013. №3: Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу: тематичний вип. К., 2013. С. 10-14.
390. Ільяшенко В. Загальна класифікація ризиків у системі прийняття та реалізації державно-управлінських рішень: теоретико-методичний аспект . *Публічне управління : теорія і практика*, 2009. № 1. С. 92-97.
391. Ковальчук В., Денчик І. Аналіз стану професійної освіти в Україні в умовах глобальної економіки та шляхи її модернізації. *Фінансовий простір*, 2019. № 3(35). С. 78-85.
392. Мороз С.А., Мороз В.М., Домбровська С.М. Французька модель підготовки науково-педагогічних кадрів: особливості розбудови та перспективи використання для розвитку трудового потенціалу вітчизняних ВНЗ. *Вісник Національного університету цивільного захисту України. Серія: Державне управління,* 2016. №. 2. С. 213-222.
393. Ажажа М.А. Основні механізми державного управління модернізацією вищої освіти. *Держава та регіони*: науково-виробничий журнал. Серія: «Державне управління», 2017. №4. С. 231-238.
394. Дєгтяр А.О., Бородін О.Д. Основні складові механізму державного управління соціально-культурною сферою. *Інвестиції: практика та досвід*, 2016. №7. С. 109-113.
395. Лопушинський І.П. Державно-громадське управління освітою. Актуальні проблеми управління закладами освіти : колективна монографія / за ред. В.В.Кузьменка, Н.В.Слюсаренко. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. С.214-234.

396. Степанов В.К. Про дистанційне навчання. URL: http://www.iatp.kharkov.ua/cat/sites/stepanov/.

397. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології: наук. посіб. / авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є. Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». К.: ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. 318 с.

398. Ромін А. В. Удосконалення державного регулювання діяльності вищих навчальних закладів. *Актуальні проблеми державного управління*, 2015. Вип. 1(47). С. 68-72.

399. Сапожников С. В. Порівняльний аналіз етапів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та країнах Чорноморського регіону. *Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы».* Том 26 (65), 2013. № 1. С. 69-99.

400. Сиченко В. В., Рибкіна С. О. Сучасні проблеми вищої освіти: фінансування та регулювання. *Розвиток форм і методів сучасного менеджменту в умовах глобалізації*: Матеріали 6-ї міжнародної наук.-практ. конф. – Дніпро, 7-9.11.2018: тези доповідей (повна версія). – Дніпро: Поліграфічний відділ ДДАЕУ, 2018. С.271-274.

401. Сиченко В.В. Механізми регулювання системи освіти : сучасний стан та перспективи розвитку : монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2010. 400 с.

402. Filippova V. Formal modeling techniques of public administration in the system of teacher education. *Legea si Viata* : Chișinău, 2014. №8/2. P.163-166.

403. Сулакшин С. С. Методология разработки государственной политики как государственно-управленческой практики. URL: http://rusrand.ru/ideas/metodologiya-razrabotki-gosudarstvennoy-politiki-

kak-gosudarstvenno-upravlencheskoy-praktiki.

404. Сулакшин С.С. Системная методология проектирования государственно-управленческих решений (государственных политик). Проблемы современного государственного управления в России. М., 2006. Вып. 1. 40 с.
405. Filippova V. Institutional factors of state regulation of Teacher Education in Ukraine. *Modern European science*: materials of the X International scientific and practical conference (England, Sheffield, June 30 – July 7 2014). Sheffield: Science & Education LTD. V.3. P.55-57.
406. Філіппова В. Д., Топалова Е. Х. Розв'язання завдань державної політики щодо розвитку системи педагогічної освіти. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електрон. наук. фах. вид.* Херсон, 2019. №2. URL: http://el-zbirn-du.at.ua/2019_2/7.pdf
407. Делія О. В. Фізичне середовище державної політики: теоретичний аналіз. *Теорія та практика державного управління*, 2017. №4(59). URL: http://www.kbuapa.kharkov.ua/ebook/tpdu/2017-4/doc/1/01.pdf
408. Filippova V. *Current state of the public policy in the field of teacher education in Ukraine*: Materiały 9 Międzynarodowa naukowo-praktyczna konferencja «Wykształcenie i Nauka bez granic – 2013» Polska, Pshemishel 07-15 grudnia 2013 roku. Tom 14. P. 91-94.
409. Marchi G. De, Lucertini G., Tsoukias A. From Evidence-Based Poli cyMaking to Policy Analytics. 2012. In: *Working Papers*. URL: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00875488/document.
410. Волошинская А.А., Комаров В.М. Доказательная государственная политика. РАНХиГС при Президенте Российской Федерации. URL: http://ftp.repec.org/opt/ReDIF/RePEc/rnp/ppaper /mak2.pdf.
411. Дослідження державних політик: методологія, процедури та європейські практики : монографія; за заг. ред. Л. В. Гонюкової, В. М. Козакова. Київ : НАДУ, 2018. 400 с.

412. European Commission, Directorate-General for Research. Scientific evidence for policy-making, 2008.
413. ESRC UK Centre for Evidence Based Policy https://www. researchcatalogue.esrc.ac.uk/grants/H141251005/read.
414. Sophie Sutcliffe and Julius Court. Evidence-Based Policymaking: What is it? How does it work? What relevance for developing countries? 2005.
415. Saltelli A., Giampietro M. What is wrong with evidence based policy, and how can it be improved? Futures. №91 (2017). 62–71 p.
416. Commission on Evidence-Based Policymaking (CEP). URL: https://www.cep.gov/about.html.
417. CEP Final Report: The Promise of Evidence-Based Policymaking. URL: https://www.cep.gov/cep-final-report.html.
418. Group of Chief Scientific Advisors URL: https://ec.europa.eu/info/research-and-innovation/strategy/support-policy-making/scientific-support-eu-policies/group-chief-scientific-advisors_en
419. Campbell S., Benita S., Coates E., Davies P., Penn G. Analysis for policy: evidence-based policy in practice. URL: https://issuu.com/cecicastillod/docs/pu256_160407.
420. Sutcliffe S., Court J. Evidence-Based Policymaking: What is it? How does it work? What relevance for developing countries? URL: https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/3683.pdf.
421. Moseley, A and Tierney, S () 'Evidence-based practice in the real world' Evidence and Policy. *A Journal of Research, Debate and Practice*, 2004.Vol. 1. №1. pp.113-120.
422. Cartwright N., Hardie J. Evidence-Based Policy: A Practical Guide to Doing It Better. Oxford: Oxford University Press, 2012. 196 p.
423. Концепція розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 16.07.2018 р. URL: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/17105

424. Філіппова В.Д. Доказова державна політика в галузі педагогічної освіти як інструмент раціональних та обґрунтованих державних рішень. *Правові засади організації та здійснення публічної влади* : збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Хмельницький, 28 лютого – 2 березня 2020 року). Хмельницький : Хмельницький університет управління та права, 2020. С. 280-282.
425. Сидорова А. А. Доказательная образовательная политика: методологические основы. *Государственное управление*. Электронный вестник, 2016. №. 57. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dokazatelnaya-obrazovatelnaya-politika-metodologicheskie-osnovy/viewer.
426. Дорожня карта освітніх реформ (2015-2025): проєкт. URL: https://ips.ligazakon.net/document/NT1812.
427. Filippova V. Główne kierunki i zadania modernizacji edukacji nauczycieli na Ukrainie. *Europejski Nauka XXI powieku*: materiały X Międzynarodowej naukowi-praktycznej konferencji (Polska, Przemysl, 07-15 maja 2014). Przemysl: Nauka I studia. V.9. P.45-48.
428. Michael Hallsworth, with Simon Parker and Jill Rutter. Policymaking in the real world, 2011. 104 p.
429. Marco Segone, Nicolas Pron. The role of statistics in evidence-based policy making, 2008. URL: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/documents/ece/ces/2008/05/dissemination/wp.10.e.pdf.
430. Gökhan Orhan. Lack of Evidence as Evidence: The Case of Air Pollution in Turkey, 2012. URL: http://www.berlinconference.org/2012/wp-content/uploads/2013/02/G%C3%B6rkhan-Orhan_paper.pdf.
431. Ben Taylor. Evidence-Based Policy and Systemic Change: Conflicting Trends?, 2013. 28 p.
432. Nicoletta Stame. Theory-based Evaluation and Types of Complexity, 2004. URL: http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/Documents_electroniques/EVA/EVA-GEN/ELE%20EVA-

GEN%207360.pdf.

433. Woolcock M. Toward a plurality of methods in project evaluation. *Journal of Development Effectiveness*, 2009. vol. 1. №1. pp. 1-14.
434. Boruch R. and Rui N. From randomized controlled trials to evidence grading schemes: current state of evidence-based practice in social sciences. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 2008. vol. 1. № 1. pp. 41-49.
435. Cochran-Smith M., & Fries K. M. Sticks, stones, and ideology: the discourse of reform in teacher education . *Educational Researcher*. 2001. № 30(8). P. 3–15.
436. Furlong J., Cochran-Smith M., Brennan M. Policy and Politics in Teacher Education: International Perspectives. Routledge, 2013. 175 p.
437. The promise of evidence-based policymaking: Report of the Commission on Evidence-Based Policymaking, 2017. URL: https://bipartisanpolicy.org/wp-content/uploads/2019/03/Full-Report-The-Promise-of-Evidence-Based-Policymaking-Report-of-the-Comission-on-Evidence-based-Policymaking.pdf.
438. Frequently Asked Questions Related to the Commission on Evidence-Based Policymaking's Report. URL: https://bipartisanpolicy.org/wp-content/uploads/2019/03/CEP-FAQs.pdf.
439. Стадний Є. Де брати гроші на аналітику та рекомендації? *Дзеркало тижня*: міжнародний громадсько-політичний тижневик. Вип.45, 2018. URL: https://dt.ua/macrolevel/dokazova-politika-295035_.html.
440. Полтерович В. М. Элементы теории реформ: монография. М. : ЗАО «Издательство «Экономика», 2007. 447 с.
441. Дербенцев В. Д., Грабарєв А. В. Когнітивні карти та їх застосування до моделювання туристично-рекреаційної системи Кримського регіону. *Економіка та підприємництво: зб. наук. праць молодих учених та аспірантів.* ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана, 2009. Вип. 23. С. 386-399.
442. Філіппова В.Д. Адаптація методу когнітивного моделювання до аналізу

й оцінки державної політики в галузі педагогічної освіти. *Публічне управління : теорія та практика : зб. наук. праць Асоціації докторів наук з державного управління*. Х. : Вид-во «ДокНаукДержУпр». Випуск 3(19). Вересень, 2014. С. 122-129.

443. Viktoriia Filippova, Serhii Shevchenko, Olena Pavlenko, Knesiia Ditsman, Mariia Shkurat (2020) Cognitive Modeling in the System of Higher Education. *Brain*. Vol.11. No.3.
444. Maruyama M. Interwoven and Interactive Heterogeneity in 21st Century. *Technological forecasting and social change*, 1994. Vol.45. № 1. P. 93-102.
445. Степуріна С.О. Використання когнітивного підходу для прийняття управлінських санаційних рішень. *Бізнесінформ*. № 5(2), 2011. С.96-97.
446. Казимир В., Посадська А. Дослідження когнітивних карт методом імітаційного моделювання. Технічні науки та технології, 2017. №. 1. С. 98-105.
447. Ph. Van Notten. Scenario Development: a Typology of Approaches. Think Scenario, Rethink Education. Paris: OECD Publishing, 2006. P. 69-84.
448. Mercer D. Scenariosmadeeasy . *Long Range Planning*. 1995. № 4. Vol. 28. P. 81-86.
449. Scenarios for future scientific and technological developments in developing countries 2005-2015 . European Commission Community Research. Report, March, 2006. URL: http://ftp.cordis.europa.eu/ pub/foresight/docs/ntw_scenarios2_re-porteapdf.
450. Згуровський М.З. Сценарний аналіз як системна методологія передбачення . *Системні дослідження та інформаційні технології*. 2002. № 1. С. 7-38.
451. Філіппова В.Д. Сценарний підхід до формування і реалізації державної політики в Україні в контексті євроінтеграції. *Геополітична стратегія держави кризового суспільства: управлінський вимір* : колект. монографія; за заг. ред. В. В. Толкованова. К.: НАДУ, 2014. 350 с.
452. Філіппова В.Д. Використання сценарного підходу в процесі

формування і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електрон. наук. фах. вид*. Херсон, 2014. №2. URL: http://el-zbirn-du.at.ua/2014_2/7.pdf.

453. Данников В.В. Применение сценариев в нефтегазовом бизнесе. *Экономические стратегии*. 2004. №5-6. С. 86-89.
454. Згуровський М.З., Переверза К.В. Методика побудови сценаріїв розвитку України з використанням SWOT-аналізу. *Системні дослідження та інформаційні технології*. 2009. №. 2. С.7-17
455. Ringland G. Scenario planning: managing for the future. Chichester: Willey, 1998. 422 c.
456. Селин В.С. Роль прогнозирования в формировании стратегии регионального развития. *Проблемы прогнозирования*. 2009. № 6. С. 95-104.
457. Мокін В.Б., Бурдейна О.В., Коваль К.О., Ящолт А.Р. Метод проектування когнітивної карти для оптимізації профорієнтаційної діяльності ЗВО. Вісник Вінницького політехнічного інституту, 2018. № 3. С. 89-99.
458. Гейман О.А. Теоретические аспекты сценарного моделирования развития регионов. *Проблемы современной экономики*. 2009. № 5. С. 14-18.
459. 20 forecasts for 2010-2025. World Future Society Report. - URL: http://www.wfs.org/ forecasts/index.html.
460. Science and Technology Foresight Survey . National Institute of Science and Technology Policy Report, May, 2005. - URL: http://www.nistep.go.jp/achiev /ftx/eng/ rep097e/idx097e.html.
461. Morales Jesus E.A. The Most Commonly Applied Methodologies in Technology Foresight . The proceeding of the UNIDO Technology Foresight Conference f or Central and Eastern Europe and the Newly Independent States. Vienna, 4-5 April. 2001. P. 170-178. URL:

http://www.unido.org/fileadmin/import/12608 _ AideMemoire.pdf.

462. Переверза Е. В. Сценарный подход в задачах анализа сложных социальных систем. *Системні дослідження та інформаційні технології,* 2011. № 1. С. 133-14.

463. Wollenberg E., Edmunds D., Buck L. Anticipationg change: scenarios as a tool for adaptive forest management: a guide. Bogor, Indonesia: Center for International Forestry Research, 2000. 36 p.

464. Філіппова В.Д. Методика розроблення прогнозових сценаріїв процесу формування і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електрон. наук. фах. вид*. Херсон, 2015. №1. URL: http://el-zbirn-du.at.ua/2015_1/24.pdf.

465. Рогатіна Л.П. Методичні засади сценарного прогнозування розвитку агропромислового комплексу регіону. *Вісник ХНАУ. Серія: Економічні науки*, 2017. №. 4. С. 133-144.

466. Десятнюк О. Податкові ризики: сутність та об’єктивна необхідність моніторингу. Наука молода, 2004. № 2. URL: http:// www.library.tane.edu.ua/images/nauk_vydannya/WSueqy.pdf.

467. Філіппова В.Д. Методологічні основи здійснення державної політики в галузі педагогічної освіти. *Аналітика і влада* : журн. експерт.-аналіт. матеріалів і наук. пр. Ін-ту пробл. держ. упр. та місц. самоврядування : Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. К. : НАДУ, 2013. № 8. С.251-263.

468. Філіппова В.Д. Концептуальні підходи до аналізу державної політики в галузі педагогічної освіти. *Наукові записки Інституту законодавства Верховної Ради України*. Київ, 2014. №3. С.113-118.

469. Філіппова В.Д. Механізм управління якістю освіти на регіональному рівні. *Державна політика щодо місцевого самоврядування: стан, проблеми та перспективи*: збірник матеріалів конференції, (Херсон, 24-25 жовт. 2013 р.) / за наук. ред. Ю.М. Бардачова,

І.П. Лопушинського, С.В. Малікова, О.А. Тертишної. Херсон: Грінь Д.С., 2013. С. 126-128.

470. Filippova V. Stav reformy v oblasti vzdéláni učitelů: zkušenostipro Ukrajinu. *Středoevropský věstnik pro vědu a výykum*. Praha: Publishing house Education and Science, 2014. №8 (10). 48-58.
471. Filippova V. The practice of public policy in the field of higher pedagogical education in Ukraine . *Zprávy vědecké ideje* : materiály IX mezinárodní vědecko-praktická konference (Česká republika, Praha, 27 října - 05 listopadu 2013 roku). Praha: Publishing House «Education and Science» s.r.o.Díl 7. P.60-62.
472. Filippova V., Kovalska N., in: Quintessence of strategic marketing in public administration by higher education in Ukraine / A new role of marketing and communication technologies in business and society: local and global aspects: collective monograph / Ed. by Y. S. Larina, O. O. Romanenko. USA, St. Louis, Missouri: Publishing House Science and Innovation Center, Ltd., 2015. P.313-321.
473. Філіппова В.Д. Комплексний підхід до формування ефективної державної політики в галузі педагогічної освіти України. *Вісник Академії митної служби України. Сер.: Державне управління*, 2013. №. 2. С. 93-99.
474. Філіппова В.Д. До питання підготовки управлінських кадрів в галузі освіти. *Організаційно-правові аспекти публічного управління в Україні*,: матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. / за ред. М.І.Лахижі та ін. – Полтава: ПНТУ ім. Ю.Кондратюка, 2014. С.160-162.
475. Філіппова В. Д., Грабарь Ю. Г. Управління ризиками в процесі формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електрон. наук. фах. вид*. Херсон, 2016. №2. URL: http://el-zbirn-du.at.ua/2016_2/11.pdf.
476. Федорчак В. В. Аналіз й оцінка особливостей функціонування

організаційного механізму державного управління ризиками виникнення надзвичайних ситуацій в Україні. *Інвестиції: практика та досвід*, 2018. №. 6. С. 49-51.

477. Порохня В.М., Безземельна Т.О., Кравченко Т.А. Стратегічне управління : навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 224 с.
478. Білорусов С. Пріоритети розвитку людського капіталу Херсонської області. *Актуальні проблеми державного управління*, 2018. №. 4. С. 29-35.
479. Обласна Програма «Розвиток людського капіталу» на 2017-2021 роки : Рішення XII сесії Херсонської обласної ради VII скликання № 473 від 10.04.2017 р. URL: http://khor.gov.ua/wp-content/uploads/2017/04/rish12ses7scl/473.pdf.
480. Miles Ian & Keenan Michael. (2003). Practical Guide to Regional Foresight in the UK. 2003 URL: https://www.researchgate.net/publication/235248345_Practical_Guide_to _Regional_Foresight_in_the_UK
481. Tryggvi Thayer Constructing Optimal Futures for Education Technology Foresight in Educational Policy and Planning. *Nordic Journal of Digital Literacy*. vol. 9. Nr. 2-2014. P. 148-165. URL: https://www.idunn.no/file/pdf/66706045/constructing_optimal_futuresfor_education_-_technology_for.pdf
482. Вульфсон Б.Л. Актуальные проблемы управления образованием за рубежом: централизация и децентрализация. *Проблемы современного образования*. 2012. №2. С.88-96. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-upravleniya-obrazovaniem-tsentralizatsiya-i-detsentralizatsiya/viewer
483. Шевченко Л. Форсайт вищої освіти: актуальність для України. *Україна: аспекти праці.* 2014. №. 3. С. 21-27.
484. Позняк А.В., Егорова Ю.Н., Баранова А.В. Использование форсайт-технологии в процессе профильного обучения педагогической направленностию. *Адукацыя і выхаванне*. 2018. №6. С.35-46.

485. Ian Ivey. The T&T Foresight Project (Tourism Global Foresight Report). Trinidad : NIHERST, 2006. 35 p. URL: http://www.niherst.gov.tt/resources/publications/ tourism-sector-chpt2.pdf

486. Філіппова В. Д., Лопушинський І. П. Форсайт-ініціативи розвитку державної політики в галузі педагогічної освіти. *100 ідей для Президента та Уряду України*: зб. наук. пр. (інформ.-аналіт. зб. проєктів у сфері публ. упр.): у 2 т. / ред. кол.: Н. І. Обушна, А. П. Рачинський, С. К. Хаджирадєва (голова). Київ: НАДУ, 2020. Т. 2. С.

487. Ланских А.Н. Прогнозирование тенденций развития системы высшего образования на основе методологии Форсайт. *Предпринимательство*, 2011. № 8. Вып. 2 (190). С. 113-117.

488. Філіппова В. Д. Форсайт-технологія як інструмент формування і реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електрон. наук. фах. вид.*, 2020. №1. http://el-zbirn-du.at.ua/2020_1/30.pdf.

489. Cree A., Kay A., & Steward, J.. The Economic & Social Cost of Illiteracy: A Snapshot of Illiteracy in a Global Context (Final Report from the World Literacy Foundation), 2012. URL: http://hdl.voced.edu.au/10707/321997.

490. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning [Electronic resource]. URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf

491. Viktoriia D. Filippova, at al., 2020. Interaction of authorities and civil society institutions to achieve public policy goals. Journal of Management (IJM) - Scopus Indexed.Volume:11,Issue:7, Pages:

492. Філіппова В.Д. Концептуальна модель механізму формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти. *Публічне управління в Україні: історія державотворення, виклики та перспективи*: матеріали XI наук. Інтернет-конф. за міжнар. участю для

аспірантів та докторантів. 29 трав. 2020 р. Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2020. С.174-178.

493. Bentley A. Process or Goverment: A Study of Social Pressures. New Brunswick-London, 1995. P. 465-468.
494. Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2018/2019 та 2019/2020 н.р.) : інформаційний бюлетень. Київ, 2020. 357 с.
495. Top 5 Digital Transformation Trends In Education For 2020. URL: https://www.forbes.com/sites/danielnewman/2019/08/01/top-5-digital-transformation-trends-in-education-for-2020/#650f74765739
496. Ковбасюк Ю.В. Краудсорсинг як інструмент публічної влади. *Актуальні проблеми економіки*. 2016. №. 4. С. 349-357.
497. Турчин А. , Кашуба О., Кравчук Т. Практична професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів професійних шкіл у Німеччині: особливості дуальної моделі. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2020. Вип.1. С. 460-475.
498. Arndt D.,Bernard F., Schröder B. Schulpraktische Studien – integrativer Bestandteil im Studiengang «Lehramt an berufsbildenden Schulen». *Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel*. Frankfurt-am-Main: Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 2002. S. 195-220.
499. Турчин А. І. Особливості практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів професійної школи в Німеччині. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 2010. №3. С. 141-150.
500. Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in der Fassung der Bayerischen Rechtssammlung (BayRR2238-1-K), zuletzt geändert durch

Gesetzt vom 27. Dezemder 1991 (GVBI S. 492), 233 S.

501. Шмалєй С. Проблеми вищої освіти в умовах глобалізації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. № 8 (92). С. 337–347.
502. Освіта на основі життєвих навичок: Адвокаційний модуль для керівних кадрів. URL: http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/50#3
503. Бабко Т.М. Психолого-педагогічні проблеми управління профільною школою в умовах мережевої взаємодії. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2013. № 1. URL: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source =web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CDIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fnbuv.gov.ua%2Fj-pdf%2FNsod_2013_1_23.pdf&ei=1WhnU_z5Iumn0AXbmIGIAQ&usg =AFQjCNFJ wfjZcJKec7kI4Qfp3oJe7uz4kQ&bvm=bv.65788261,d.d2k.
504. Мельник О.Л. Інтеграційні процеси і формування науково-освітнього простору (на прикладі науково-освітніх мереж). *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. URL: http://novyn.kpi.ua/2009-2/18_Melnik.pdf.
505. Шилова О. Н. Вызовы времени и проблема сетевого взаимодействия в сфере образования. *Человек и образование*, 2013. № 4 (37). URL: http://cyberleninka.ru/article/vyzovy-vremeni-i-problema-setevogo-vzaimodeystviya-v-sfere-obrazovaniya/pdf.
506. Сидоренко В.В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2014. № 3 (14). С. 13-19.

ДОДАТКИ

Додаток А

ОБЛАСНА ПРОГРАМА
«Розвиток людського капіталу Херсонської області»
на 2017 – 2023 роки

І. ПАСПОРТ ПРОГРАМИ

Ініціатор розроблення Програми	Херсонська обласна державна адміністрація
Розробник Програми	Департамент освіти, науки та молоді обласної державної адміністрації
Відповідальний виконавець Програми	Департамент освіти, науки та молоді обласної державної адміністрації
Співрозробники Програми	Управління з питань фізичної культури та спорту обласної державної адміністрації, Департаменти обласної державної адміністрації: фінансів, охорони здоров'я, культури, туризму та курортів
Учасники Програми	Департаменти обласної державної адміністрації: охорони здоров'я, економічного розвитку та торгівлі, освіти, науки та молоді, культури, туризму та курортів, управління з питань фізичної культури та спорту обласної державної адміністрації, обласний центр зайнятості, Обласний фонд підтримки індивідуального житлового будівництва на селі, райдержадміністрації, міськвиконкоми, об'єднані територіальні громади, заклади вищої, фахової передвищої освіти області
Термін реалізації Програми	2017 – 2023 роки
Перелік місцевих бюджетів, які беруть участь у виконанні Програми	Обласний бюджет, інші місцеві бюджети
Загальний обсяг фінансових ресурсів, необхідних для реалізації Програми, усього, тис.грн	54 603,922 тис. грн(п'ятдесят чотири мільйони шістсот три тисячі дев'ятсот двадцять дві гривні), у тому числі: 2017 рік – 1 347,320 тис. грн; 2018 рік – 10 830,624 тис. грн; 2019 рік –10 826,353 тис. грн; 2020 рік – 10 775,213 тис. грн; 2021 рік – 10 775,213 тис. грн; 2022 рік – 5 024,600 тис. грн; 2023 рік – 5 024,600 тис. грн

у тому числі бюджетних коштів, тис.грн	54 603,922 тис. грн
з них коштів з місцевих бюджетів, тис.грн	37 535,828 тис. грн
з них коштів обласного бюджету, тис.грн	17 068,095 тис. грн
Основні джерела фінансування Програми	Обласний бюджет, інші місцеві бюджети

ІІ. Визначення проблеми, на розв'язання якої спрямована Програма

На сьогодні розвиток людського капіталу стає стратегічною ціллю. Створення умов для розвитку людського капіталу передбачає доступну освіту, здатну забезпечити підготовку кадрів для ринку праці Херсонщини та самих кадрів соціальними гарантіями.

Саме на формування людського капіталу, його розвиток, а також розвиток регіональної вищої освіти та забезпечення її кваліфікованими фахівцями і кадрами спрямовано Програму.

За останні роки відбулося поступове зменшення вступу студентів до закладів вищої освіти, що пов'язано зі скороченням чисельності випускників шкіл та виїздом абітурієнтів в інші регіони.

Фактично на рівні сільських територій виник гострий дефіцит кваліфікованих фахівців – педагогів, медиків, працівників культури, агропромислового комплексу та фізкультурно-спортивної галузі.

Зокрема, це є одним із результатів зменшення обсягів підготовки фахівців на рівні області. На скорочення числа студентів першого курсу Херсонщини, крім демографічного чинника, який є першопричиною втрат людського інтелектуального капіталу, також впливає зменшення питомої ваги тих, хто вступає до закладів вищої освіти після закінчення загальноосвітніх шкіл ІІІ ступеня. Внаслідок зменшення кількості випускників загальноосвітніх шкіл ІІІ ступеня, що обумовлено несприятливою демографічною ситуацією, відбулося зниження кількості студентів. Основна тенденція зміни чисельності студентів закладів фахової передвищої освіти – скорочення.

При формуванні людського капіталу не менш важливою проблемою є старіння кадрів та їх нестача, особливо на рівні місцевих громад, зокрема

педагогічних, медичних, фізкультурно-спортивних працівників. Усе це призвело до гострої потреби у кваліфікованих кадрах.

Окремою проблемою є низький рівень життя населення та, як наслідок, неспроможність випускників шкіл, особливо сільської місцевості, сплачувати за здобуття вищої освіти.

З розвитком процесу децентралізації та розширенням повноважень місцевих територіальних громад існує потреба в кадрах на рівні об'єднаних територіальних громад, до повноважень яких у тому числі віднесено кадрове забезпечення.

На сьогодні потреба в кадрах відчувається на всіх рівнях: обласному, районному, сільському.

Саме тому впровадження регіонального замовлення на підготовку фахівців з гостродефіцитних спеціальностей, зокрема в галузях освіти, культури, медицини, агропромислового комплексу, фізичної культури та спорту, є найважливішою складовою у формуванні людського капіталу регіону.

З метою реалізації Програми в Херсонській області проведено аналіз наявної потреби ринку праці в педагогічних, медичних працівниках і тренерах. Встановлено не лише кількісні, а й якісні потреби – напрямки підготовки фахівців та їх спеціальності, спеціалізації. Для якісної підготовки кадрів проаналізовано чинну освітню інфраструктуру, що може забезпечити підготовку кадрів відповідно до регіонального замовлення.

У сфері підготовки педагогічних працівників очікується обсяг регіонального замовлення на рівні 250 осіб (з урахуванням кількості наявних вакансій та коефіцієнта старіння педагогічних кадрів), медичних фахівців – 370 осіб, з підготовки тренерсько-викладацького складу – 18 осіб, для закладів культури – 50 осіб, для агропромислового комплексу – 29 осіб, що разом складає 717 осіб. Крім того, буде формуватися регіональне замовлення за спеціальностями для здобуття вищої освіти демобілізованими військовослужбовцями, які проходили службу в зоні проведення АТО, та військовослужбовцями підрозділів територіальної оборони в Херсонській області у кількості 152 особи.

Такий прогнозний показник виконання регіонального замовлення сприятиме зменшенню наявної кількості вакансій в області, підвищенню якості надання освітніх послуг у закладах загальної середньої освіти, а також розвитку регіонального ринку вищої освіти. При такому підході впродовж п'яти років на Херсонщині буде сформовано кадровий потенціал працівників з гостродефіцитних спеціальностей, що, своєю чергою, допоможе зменшити дефіцит кадрів.

ІІІ. Мета Програми

Метою Програми є створення необхідних умов для розвитку, накопичення людського капіталу області та забезпечення потреб регіонального ринку праці у фахівцях з гостродефіцитних спеціальностей.

IV. Досягнення мети та строки виконання Програми

Програма реалізовується в один етап – з 2017 до 2023 року.

Досягнення мети Програми можливе шляхом:

- фінансування підготовки здобувачів вищої освіти за рахунок обласного та місцевих бюджетів для абітурієнтів із сільської місцевості, у тому числі шляхом надання їм (у виняткових випадках абітурієнтам, які мешкають у містах) цільових пільгових кредитів на здобуття вищої освіти, а також оплати за навчання медичних фахівців, які здобувають повну медичну освіту в закладах вищої освіти за межами Херсонської області. Після здобуття повної вищої медичної освіти здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти в інтернатурі. Тривалість інтернатури становить 2-3 роки;
- впровадження регіонального замовлення на гостродефіцитні спеціальності;
- проведення профорієнтаційних заходів серед сільської молоді;
- сприяння формуванню висококваліфікованих фахівців;
- збільшення частки населення з вищою освітою;
- надання у закладах вищої, фахової передвищої освіти області якісної освіти випускникам шкіл за результатами ЗНО за рахунок коштів обласного та місцевих бюджетів з наступним працевлаштуванням їх за місцем проживання;
- надання соціально незахищеним верствам населення, у тому числі демобілізованим військовослужбовцям, що проходили службу у зоні проведення АТО, та військовослужбовцям підрозділів територіальної оборони в Херсонській області якісних освітніх послуг у закладах вищої, фахової передвищої освіти області за кошти обласного та місцевих бюджетів.

V. Основні результативні показники Програми

У результаті впровадження Програми очікується:

- вдосконалення кадрової політики і зменшення в найближчому майбутньому дефіциту кадрів, що забезпечить поліпшення якості медичних, освітніх, культурних послуг та подолання кадрової кризи у спеціалістах для

агропромислового комплексу, розвиток якого є пріоритетним для регіону (потреба в кадрах становить 1649 осіб, за період дії Програми пройдуть навчання 717 осіб, що зменшить нестачу кадрів на 43%);

- зменшення міграції молоді до інших областей України та збільшення кількості абітурієнтів, орієнтованих на вступ до закладів вищої освіти Херсонської області (у результаті впровадження Програми щороку очікується збільшення кількості студентів херсонських закладів вищої освіти приблизно на 389 осіб, або на 6,3%, у порівнянні з попереднім роком);

- забезпечення права на здобуття вищої освіти та професійної адаптації 150 військовослужбовців, які проходили службу в зоні проведення АТО, та військовослужбовців підрозділів територіальної оборони в Херсонській області для підготовки кадрів офіцерського складу.

VI. Система управління та контролю за ходом виконання Програми

Управління та контроль за ходом реалізації заходів Програми забезпечуватиметься скоординованими діями відповідних структурних підрозділів обласної державної адміністрації (у межах повноважень) та обласної ради.

Поточна системна діяльність з управлінського забезпечення реалізації Програми покладається на Департамент освіти, науки та молоді обласної державної адміністрації та передбачає організацію, планування, керівництво, координацію людських і матеріальних ресурсів упродовж всього періоду дії Програми, систематичне оцінювання впливу її реалізації на якісні зміни.

Районні державні адміністрації, міськвиконкоми міст обласного значення, виконавчі комітети сільських та селищних рад об’єднаних територіальних громад інформують про стан виконання заходів Програми.

Щороку, до 01 лютого, обласна державна адміністрація забезпечуватиме інформування обласної ради про хід виконання Програми.

Відкритість управлінських дій забезпечуватиметься шляхом звітування про хід реалізації Програми на засіданнях колегії Департаменту освіти, науки та молоді обласної державної адміністрації, а також висвітлення на офіційних сайтах названого Департаменту та обласної ради.

VII. Фінансове забезпечення виконання Програми

Фінансування Програми здійснюється за рахунок обласного та місцевих бюджетів. При цьому формульний розрахунок внесків сторін є збалансованим, у тому числі за рахунок обласного бюджету – не більше 25%,

бюджетів міст обласного значення, бюджетів ОТГ–не менше 75%, районних бюджетів – не менше 50%, бюджетів міст районного значення, селищних та сільських бюджетів – 25%.

У процесі децентралізації правонаступником району є об'єднані територіальні громади відповідного району.

Для об'єднаних територіальних громад та міст обласного значення формула співфінансування участі в Програмі така: 25% – обласний бюджет, 75% –бюджет громад/міст обласного значення.

Для закладів обласного підпорядкування внесок обласного бюджету становить 100% від потреби на навчання відповідних спеціалістів.

Фінансування та підготовка фахівців в обраних закладах вищої освіти буде здійснюватися на підставі укладеної угоди про надання цільового пільгового кредиту для здобуття вищої освіти.

Фінансування освітніх послуг у закладах вищої, фахової передвищої освіти області для підготовки демобілізованих військовослужбовців, які проходили службу в зоні проведення АТО, та військовослужбовців підрозділів територіальної оборони в Херсонській області буде здійснюватися на безкоштовній основі за кошти обласного та місцевих бюджетів (без надання пільгового кредиту) і відповідно до Положення про оплату за навчання для здобуття вищої освіти в Херсонській області демобілізованими військовослужбовцями, які проходили службу в зоні проведення антитерористичної операції (додаток 3), та Положення про оплату за навчання для здобуття вищої освіти військовослужбовцями підрозділів територіальної оборони в Херсонській області (додаток 4).

Надання матеріальної допомоги демобілізованим військовослужбовцям, які проходили службу в зоні проведення антитерористичної операції, на оплату військової підготовки за програмою підготовки офіцерів запасу фінансується за рахунок коштів обласного бюджету.

Однією із умов укладання угоди є обов'язковість відпрацювання випускником, фінансування здобуття вищої освіти якого було здійснено в рамках Програми, не менше 3 років на рівні сільської місцевості (у виняткових випадках – у містах районного та обласного значення Херсонської області).

Пріоритет при відборі місця роботи буде надано сільській раді, де мешкає абітурієнт та від якої він направлявся на навчання.

У рамках угоди на навчання кожна із сторін бере на себе солідарну відповідальність щодо формування людського капіталу. Зокрема, районна державна адміністрація бере на себе гарантію щодо забезпечення молодого

фахівця першим робочим місцем, сільська рада – зобов’язання щодо забезпечення його житлом.

Обласна державна адміністрація щороку передбачає в проєкті обласного бюджету кошти на виконання завдань, визначених Програмою. План заходів щодо реалізації Програми з орієнтовним обсягом фінансування та очікуваними результатами наведено в додатку 2.

Фінансування здійснюється шляхом надання Обласним фондом підтримки індивідуального житлового будівництва на селі безвідсоткових цільових пільгових кредитів за рахунок коштів обласного бюджету на здобуття вищої освіти в Херсонській області в рамках реалізації обласної програми «Розвиток людського капіталу Херсонської області» на 2017-2023 роки згідно з Порядком, викладеним у додатках.

ПЛАН ЗАХОДІВ
щодо реалізації обласної програми «Розвиток людського капіталу Херсонської області» на 2017 – 2023 роки

№ з/п		Зміст заходу	Термін виконання (роки)	Відповідальні виконавці	Орієнтовні обсяги фінансування, тис. грн, у тому числі:						Очікуваний результат
					всього	обласний бюджет	місцеві бюджети				
							бюджети міст обласного значення	районні бюджети	бюджети міст районного значення, селищні та сільські бюджети	бюджети ОТГ	
5.		Надання цільових пільгових кредитів на здобуття вищої освіти педагогічних фахівців	2017 – 2023	Департамент освіти, науки та молоді обласної державної адміністрації, райдержадміністрації, міськвиконкоми (за згодою), Обласний фонд підтримки індивідуального житлового будівництва на селі (за згодою), заклади вищої, фахової передвищої освіти області (за згодою), у тому числі:	**2017 – 2021 - 11206,818 в т.ч.:** 2017 – 223,906 2018 – 2745,728 2019 – 2745,728 2020 – 2745,728 2021 – 2745,728	**2017-2021 6138,905 в т.ч.:** 55,977 1520,732 1520,732 1520,732 1520,732	**2017-2021 820,296 в т.ч.:** 12,756 201,885 201,885 201,885 201,885	**2017-2021 2655,558 в т.ч.:** 91,799 637,171 637,171 637,171 652,246	**2017-2021 1327,779 в т.ч.:** 45,900 318,586 318,586 318,586 326,123	**2017-2021 264,281 в т.ч.:** 17,475 67,355 67,355 67,355 44,742	Пройдуть навчання: 2017 рік – 21 особа 2018 рік – 250 осіб 2019 рік – 250 осіб 2020 рік – 250 осіб 2021 рік – 250 осіб
				м. Херсон	**2017 – 2021**	-	-	-	-	-	-

Додаток Б

				м. Каховка	**2017 – 2021 - 140,608** **в т.ч.:** 2017 – 17,008 2018 – 30,900 2019 – 30,900 2020 –30,900 2021 – 30,900	**2017-2021 35,152** **в т.ч.:** 4,252 7,725 7,725 7,725 7,725	**2017-2021 105,456** **в т.ч.:** 12,756 23,175 23,175 23,175 23,175	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021** **в т.ч.:**	-	2017 рік – 2 особи 2018 рік – 3 особи 2019 рік – 3 особи 2020 рік – 3 особи 2021 рік – 3 особи
				м. Нова Каховка	**2017 – 2021 - 311,424** **в т.ч.:** 2017 – 2018 – 77,856 2019 – 77,856 2020 – 77,856 2021 – 77,856	**2017-2021 77,856** **в т.ч.:** - 19,464 19,464 19,464 19,464	**2017-2021 233,568** **в т.ч.:** - 58,392 58,392 58,392 58,392	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021** **в т.ч.:**	-	2017 рік – немає 2018 рік – 7 осіб 2019 рік – 7 осіб 2020 рік – 7 осіб 2021 рік – 7 осіб
				м. Гола Пристань	**2017 – 2021 – 641,696** **в т.ч.:** 2017 – 2018 – 160,424 2019 – 160,424 2020 – 160,424 2021 – 160,424	**2017-2021 160,424** **в т.ч.:** - 40,106 40,106 40,106 40,106	**2017-2021 481,272** **в т.ч.:** - 120,318 120,318 120,318 120,318	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021** **в т.ч.:**	-	2017 рік – немає 2018 рік – 14 осіб 2019 рік – 14 осіб 2020 рік – 14 осіб 2021 рік – 14 осіб
				Білозерський район	**2017 – 2021 - 133,650** **в т.ч.:** 2017 –10,050 2018 – 30,900 2019 – 30,900 2020 –30,900	**2017-2021 33,413** **в т.ч.:** 2,513 7,725 7,725 7,725	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021 66,825** **в т.ч.:** 5,025 15,450 15,450 15,450	**2017-2021 33,413** **в т.ч.:** 2,513 7,725 7,725 7,725	-	2017 рік – 1 особа 2018 рік – 3 особи 2019 рік – 3 особи 2020 рік –

					2021-30,900	7,725		15,450	7,725		3 особи 2021 рік – 3 особи
				Бериславський район	**2017 – 2021 - 180,600** **в т.ч.:** 2017 –10,800 2018 –42,450 2019 –42, 450 2020 – 42,450 2021 - 42,450	**2017-2021 42,150** **в т.ч.:** 2,700 10,613 10,613 10,613 10,613	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021 90,300** **в т.ч.:** 5,400 21,225 21,225 21,225 21,225	**2017-2021 42,150** **в т.ч.:** 2,700 10, 613 10, 613 10, 613 10,613	-	2017 рік – 1 особа 2018 рік – 4 особи 2019 рік – 4 особи 2020 рік – 4 особи 2021 рік – 4 особи
				Великоолександрівський район	**2017 – 2021 - 135,624** **в т.ч.:** 2017 – 2018 – 33, 906 2019 – 33, 906 2020 – 33, 906 2021 – 33,906	**2017-2021 33,906 в т.ч.:** - 8, 477 8, 477 8, 477 8,477	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021 67,812** **в т.ч.:** - 16, 953 16, 953 16, 953 16,953	**2017-2021 33,906** **в т.ч.:** - 8, 477 8,477 8,477 8,477	-	2017 рік – немає 2018 рік – 3 особи 2019 рік – 3 особи 2020 рік – 3 особи 2021 рік – 3 особи
				Великолепетиський район	**2017 – 2021 - 231,360** **в т.ч.:** 2017 – 10,800 2018 – 55,140 2019 – 55,140 2020 – 55,140 2021 – 55,140	**2017-2021 57,840** **в т.ч.:** 2,700 13,785 13,785 13,785 13,785	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021 115,680** **в т.ч.:** 5,400 27,570 27,570 27,570 27,570	**2017-2021 57,840** **в т.ч.:** 2,700 13,785 13,785 13,785 13,785	-	2017 рік – 1 особа 2018 рік – 5 осіб 2019 рік – 5 осіб 2020 рік – 5 осіб 2021 рік – 5 осіб
				Верхньорогачицький район	**2017 – 2021 - 126,600** **в т.ч.:** 2017 –	**2017-2021 31,650** **в т.ч.:** -	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021 63,300** **в т.ч.:** -	**2017-2021 31,650** **в т.ч.:** -	-	2017 рік – немає 2018 рік – 3 особи

					2018 – 31,650 2019 – 31,650 2020 –31, 650 2021 – 31,650	7,913 7,913 7,913 7,913		15,825 15,825 15,825 15,825	7,913 7,913 7,913 7,913		2019 рік – 3 особи 2020 рік – 3 особи 2021 рік – 3 особи
				Високопільський район	**2017 – 2021 - 52,224** **в т.ч.:** 2017 – 2018 – 13,056 2019 – 13,056 2020 – 13,056 2021 – 13,056	**2017-2021 13,056** **в т.ч.:** - 3,264 3,264 3,264 3,264	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021 26,112** **в т.ч.:** - 6,528 6,528 6,528 6,528	**2017-2021 13,056** **в т.ч.:** - 3,264 3,264 3,264 3,264	-	2017 рік – немає 2018 рік – 1 особа 2019 рік – 1 особа 2020 рік – 1 особа 2021 рік – 1 особа
				Геніческий район	**2017 – 2021 - 86,400** **в т.ч.:** 2017 – 2018 – 21,600 2019 – 21,600 2020 – 21,600 2021 – 21,600	**2017-2020 21,600 в т.ч.:** - 5,400 5,400 5,400 5,400	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021 43,200** **в т.ч.:** - 10,800 10,800 10,800 10,800	**2017-2021 21,600** **в т.ч.:** - 5,400 5,400 5,400 5,400	-	2017 рік – немає 2018 рік – 2 особи 2019 рік – 2 особи 2020 рік – 2 особи 2021 рік – 2 особи
				Голопристанський район	**2017 – 2021 - 406,748** **в т.ч.:** 2017 – 40,498 2018 – 89,050 2019 – 89,050 2020 – 89,050 2021 – 99,100	**2017-2021 101,687 в т.ч.:** 10,125 22,263 22,263 22,263 24,775	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021 203,374** **в т.ч.:** 20,249 44,525 44,525 44,525 49,550	**2017-2021 101,687** **в т.ч.:** 10,125 22,263 22,263 22,263 24,775	-	2017 рік – 4 особи 2018 рік – 8 осіб 2019 рік – 8 осіб 2020 рік – 8 осіб 2021 рік – 9 осіб
				Горностаївський	**2017 – 2021 -**	**2017-2021**	**2017-2021**	**2017-2021**	**2017-2021**	-	2017 рік –

				район	**764,560** **в т.ч.:** 2017 – 2018 – 191,140 2019 – 191,140 2020 – 191,140 2021 – 191,140	**191,140 в т.ч.:** - 47,785 47,785 47,785 47,785	**в т.ч.:**	**382,280** **в т.ч.:** - 95,570 95,570 95,570 95,570	**191,140** **в т.ч.:** - 47,785 47,785 47,785 47,785		немає 2018 рік – 17 осіб 2019 рік – 17 осіб 2020 рік – 17 осіб 2021 рік – 17 осіб
				Іванівський район	**2017 – 2021 - 149,700** **в т.ч.:** 2017 – 10,050 2018 – 32,400 2019 –32,400 2020 – 32,400 2021 – 42,450	**2017-2021 37,425** **в т.ч.:** 2,512 8,100 8,100 8,100 10,613	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021 74,850** **в т.ч.:** 5,025 16,200 16,200 16,200 21,225	**2017-2021 37,425** **в т.ч.:** 2,512 8,100 8,100 8,100 10,613	-	2017 рік – 1 особа 2018 рік – 3 особи 2019 рік – 3 особи 2020 рік – 3 особи 2021 рік – 4 особи
				Каланчацький район	**2017 – 2021 - 102,700** **в т.ч.:** 2017 – 12,500 2018 – 22,550 2019 – 22,550 2020 – 22,550 2021 – 22,550	**2017-2021 25,675** **в т.ч.:** 3,125 5,638 5,638 5,638 5,638	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021 51,350** **в т.ч.:** 6,250 11,275 11,275 11,275 11,275	**2017-2021 25,675** **в т.ч.:** 3,125 5,638 5,638 5,638 5,638	-	2017 рік – 1 особа 2018 рік – 2 особи 2019 рік – 2 особи 2020 рік – 2 особи 2021 рік – 2 особи
				Каховський район	**2017 – 2021 388,824** **в т.ч.:** 2017 – 2018 – 97,206 2019 – 97,206 2020 – 97,206 2021 – 97,206	**2017-2021 97,206 в т.ч.:** - 24,302 24,302 24,302 24,302	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021 194,412** **в т.ч.:** - 48,603 48,603 48,603 48,603	**2017-2021 97,206** **в т.ч.:** - 24,302 24,302 24,302 24,302	-	2017 рік – немає 2018 рік – 9 осіб 2019 рік – 9 осіб 2020 рік – 9 осіб

											2021 рік – 9 осіб
				Нижньосірогозький район	**2017 – 2021 277,850** **в т.ч.:** 2017 – 20,850 2018 – 64,250 2019 – 64,250 2020 – 64,250 2021 – 64,250	**2017-2021 69,463** **в т.ч.:** 5,213 16,063 16,063 16,063 16,063	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021 138,925** **в т.ч.:** 10,425 32,125 32,125 32,125 32,125	**2017-2021 69,463** **в т.ч.:** 5,213 16,063 16,063 16,063 16,063	-	2017 рік – 2 особи 2018 рік – 6 осіб 2019 рік – 6 осіб 2020 рік – 6 осіб 2021 рік – 6 осіб
				Нововоронцовський район	**2017 – 2021 - 362,928** **в т.ч.:** 2017 – 2018 – 90,732 2019 – 90,732 2020 – 90,732 2021 – 90,732	**2017-2021 90,732** **в т.ч.:** - 22,683 22,683 22,683 22,683	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021 181,464** **в т.ч.:** - 45,366 45,366 45,366 45,366	**2017-2021 90,732** **в т.ч.:** - 22,683 22,683 22,683 22,683	-	2017 рік – немає 2018 рік – 8 осіб 2019 рік – 8 осіб 2020 рік – 8 осіб 2021 рік – 8 осіб
				Новотроїцький район	**2017 – 2021 - 717,200** **в т.ч.:** 2017 – 10,800 2018 – 176,600 2019 – 176,600 2020 – 176,600 2021 – 176,600	**2017-2021 179,300** **в т.ч.:** 2,700 44,150 44,150 44,150 44,150	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021 358,600** **в т.ч.:** 5,400 88,300 88,300 88,300 88,300	**2017-2021 179,300** **в т.ч.:** 2,700 44,150 44,150 44,150 44,150	-	2017 рік – 1 особа 2018 рік – 16 осіб 2019 рік – 16 осіб 2020 рік – 16 осіб 2021 рік – 16 осіб
				Скадовський район	**2017 – 2021 - 623,648** **в т.ч.:** 2017 – 36,400 2018 – 146,812	**2017-2021 155,912** **в т.ч.:** 9,100 36,703	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021 311,824** **в т.ч.:** 18,200 73,406	**2017-2021 155,912** **в т.ч.:** 9,100 36,703	-	2017 рік – 3 особи 2018 рік – 13 осіб 2019 рік –

					2019 – 146,812 2020 – 146,812 2021 – 146,812	36,703 36,703 36,703		73,406 73,406 73,406	36,703 36,703 36,703		13 осіб 2020 рік – 13 осіб 2021 рік – 13 осіб
				Олешківський район	**2017 – 2021 - 347,700** **в т.ч.:** 2017 – 20,850 2018 – 79,200 2019 – 79,200 2020 – 89,250 2021 – 89,250	**2017-2021 86,925** **в т.ч.:** 5,213 19,800 19,800 19,800 22,313	**2017-2021 в т.ч.:**	**2017-2021 173,850** **в т.ч.:** 10,425 39,600 39,600 39,600 44,625	**2017-2021 86,925** **в т.ч.:** 5,213 19,800 19,800 19,800 22,313	-	2017 рік – 2 особи 2018 рік – 7 осіб 2019 рік – 7 осіб 2020 рік – 7 осіб 2021 рік – 8 осіб
				Чаплинський район	**2017 – 2021 - 222,800** **в т.ч.:** 2017 – 2018 – 55,700 2019 – 55,700 2020 – 55,700 2021 – 55,700	**2017-2021 55,700** **в т.ч.:** - 13, 925 13, 925 13, 925 13,925	**2017-2021 в т.ч.:**	**2017-2021 111,400** **в т.ч.:** - 27,850 27,850 27,850 27,850	**2017-2021 55,700** **в т.ч.:** - 13, 925 13, 925 13, 925 13,925	-	2017 рік – немає 2018 рік – 5 осіб 2019 рік – 5 осіб 2020 рік – 5 осіб 2021 рік – 5 осіб
				Чаплинська ОТГ	**2017 – 2021 - 159,700** **в т.ч.:** 2017 – 23,300 2018 – 34,100 2019 – 34,100 2020 – 34,100 2021 - 34,100	**2017-2021 39,925** **в т.ч.:** 5,825 8,525 8,525 8,525 8,525	**2017-2021 в т.ч.:**	**2017-2021 в т.ч.:**	**2017-2021 в т.ч.:**	**2017-2021 119,775** **в т.ч.:** 17,475 25,575 25,575 25,575 25,575	2017 рік – 2 особи 2018 рік – 3 особи. 2019 рік – 3 особи 2020 рік – 3 особи 2021 рік – 3 особи
				Великокопанівська ОТГ	**2017 – 2021 - 102,224**	**2017-2021 25,556**	**2017-2021 в т.ч.:**	**2017-2021 в т.ч.:**	**2017-2021 в т.ч.:**	**2017-2021 76,668**	2017 рік – немає

					в т.ч.: 2017 – 2018 – 25,556 2019 – 25,556 2020 – 25,556 2021 – 25,556	**в т.ч.:** - 6,389 6,389 6,389 6,389				**в т.ч.:** - 19,167 19,167 19,167 19,167	2018 рік – 2 особи 2019 рік – 2 особи 2020 рік – 2 особи 2021 рік – 2 особи
				Заклади обласного підпорядкування	**2017 – 2021 - 2592,000** **в т.ч.:** 2017 – 2018 – 648,000 2019 – 648,000 2020 – 648,000 2021 – 648,000	**2017-2021 2592,000** **в т.ч.:** - 648,000 648,000 648,000 648,000	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021** **в т.ч.:**	-	2017 рік – немає 2018 рік – 60 осіб 2019 рік – 60 осіб 2020 рік – 60 осіб 2021 рік – 60 осіб
				Іванівська ОТГ	**2017 – 2021 - 30,150** **в т.ч.:** 2017 – 2018 – 10,050 2019 – 10,050 2020 –10,050 2021 – 0	**2017-2021 7,538** **в т.ч.:** - 2,513 2,513 2,513	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021 22,613** **в т.ч.:** - 7,538 7,538 7,538	2017 рік – немає 2018 рік – 1 особа 2019 рік – 1 особа 2020 рік – 1 особа 2021 рік – немає
				Чулаківська ОТГ (Голопристанського району)	**2017 – 2021 - 30,150** **в т.ч.:** 2017 – 2018 – 10,050 2019 – 10,050 2020 –10,050 2021 – 0	**2017-2021 7,538 в т.ч.:** - 2,513 2,513 2,513	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021** **в т.ч.:**	**2017-2021 22,613** **в т.ч.:** - 7,538 7,538 7,538	2017 рік – немає 2018 рік – 1 особа 2019 рік – 1 особа 2020 рік – 1 особа 2021 рік –

											немає
				Ювілейна ОТГ (Олешківського району)	**2017 – 2021 - 30,150** **в т.ч.:** 2017 – 2018 – 10,050 2019 – 10,050 2020 –10,050 2021 – 0	**2017-2021 7,538** **в т.ч.:** - 2,513 2,513 2,513	**2017-2021 в т.ч.:**	**2017-2021 в т.ч.:**	**2017-2021 в т.ч.:**	**2017-2021 22,613** **в т.ч.:** - 7,538 7,538 7,538	2017 рік – немає 2018 рік – 1 особа 2019 рік – 1 особа 2020 рік – 1 особа 2021 рік – немає

СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Проект

Бачення майбутнього

Однією з принципових передумов розвитку освіти в Україні є забезпечення високого рівня соціального захисту педагогічних та науково-педагогічних працівників, справедливої оплати праці, соціальних гарантій.

Головна мета

Головною метою соціального захисту педагогічних працівників є подолання низького рівня соціального захисту працівників закладів освіти та забезпечення соціальних гарантій

Місія

Підвищення престижу педагогічної праці й соціальний захист педагогічних працівників є пріоритетним завданням влади.

Пріоритет 1

Соціальна підтримка молодих спеціалістів

Мета – створення системи соціально-економічної підтримки молодих спеціалістів.

Завдання:

- визначити законодавчо виплату молодим фахівцям одноразової допомоги і виплату з коефіцієнтом і надбавками щомісячної надбавки відмінникам (до отримання кваліфікаційної категорії);
- закріпити законодавчо розмір щомісячної виплати на книговидавничу продукцію;
- забезпечення службовим житлом;
- отримання додаткових підйомних;
- визначити законодавчо щомісячні надбавки педагогічним працівникам адміністративних районів, що віддалені від регіонального центру на віддаль понад 100 км;
- розробити заходи надання соціальної виплати на придбання житла з використанням засобів іпотечного кредиту і часткової компенсацією сум відсотків по кредиту для вирішення житлової проблеми молодих вчителів.

Пріоритет 2

Соціальні гарантії педагогічним працівникам сільської місцевості

Мета – правове регулювання в галузі реалізації прав педагогічних працівників.

Завдання:

- Прийняти спеціальний закон, присвячений питанням надання пільг педагогічним працівникам, в якому мають міститися положення (норми), що конкретизують:

а) категорії педагогічних працівників, які мають право на безкоштовну житлову площу з опаленням і освітленням, а також на першочергове надання житлової площі;

б) розміри відшкодування витрат педагогічним працівникам (організаціям, що здійснюють надання відповідних послуг) з оплати житла, а також опалення та освітлення житлового приміщення;

в) повноваження виконавчих органів державної влади щодо встановлення: порядку відшкодування витрат у зв'язку з наданням педагогічним працівникам заходів соціальної підтримки з оплати житла, а також опалення та освітлення житлового приміщення; порядку та умов реалізації педагогічними працівниками права на заходи соціальної підтримки з оплати житла і комунальних послуг;

2. З метою реалізації положень пропонованого закону прийняти відповідні підзаконні нормативні правові акти, в яких передбачити:

перелік документів, які необхідно подати педагогічним працівникам для отримання відповідних пільг; порядок встановлення моменту, з якого надаються (припиняються) заходи соціальної підтримки; порядок організації роботи уповноважених органів з надання заходів соціальної підтримки; порядок та підстави відшкодування витрат педагогічним працівникам (організаціям здійснюють надання відповідним послуг) з оплати житла, а також опалення та освітлення житлового приміщення; механізм контролю за обсягом наданих послуг та сумами, що підлягають відшкодуванню (проведення звірок, складання реєстрів одержувачів заходів соціальної підтримки і т.д.); порядок виділення субсидій органам місцевого самоврядування на надання заходів соціальної підтримки педагогічним працівникам у разі передачі їм відповідних державних повноважень.

3 . З метою акумулювання грошових коштів доцільно розробити і прийняти регіональні цільові програми, які встановлюють порядок і умови виділення субсидій і пільг за іпотечними кредитами для придбання педагогічними працівниками житлових приміщень.

Додаток В

МІНІСТЕРСТВО
СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ
(Мінсоцполітики)
вул. Еспланадна, 8/10, м. Київ, 01601, тел.: (044) 226-24-45, факс: (044) 289-00-98 E-mail: info@mlsp.gov.ua,
Код ЄДРПОУ 37567866, реєстраційний рахунок 35219001004117 в ДКСУ м. Києва, МФО 820172

06.03.2014 № 7/02812/224-14

На № _____ від _____

Про впровадження результатів наукового дослідження Філіппової Вікторії Дмитрівни

Департамент комунікацій з громадськістю та зв'язків зі ЗМІ Міністерства соціальної політики засвідчує, що наукові розробки Філіппової Вікторії Дмитрівни щодо вдосконалення нормативно-правих основ соціального захисту педагогічних працівників схвалено як такі, що можуть використовуватися в процесі формування і реалізації соціальної політики в галузі науки і освіти.

Зазначені пропозиції та рекомендації автора віднаходять своє відбиття в законопроекті про внесення змін до Закону України «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії».

Довідку видано для подання до спеціалізованої вченої ради за місцем захисту докторської дисертації В.Д. Філіпповою.

Директор Департаменту **Г.Ф. Грищенко**

Виконавець: Трушина В.Ю.
289-30-65

м2 Міністерство соціальної політики України
№7/02812/224-14 от 06.03.2014
15:59:29

ХЕРСОНСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
вул. Морська, 13, м. Херсон, 73000, тел. (0552) 22-52-33, факс: 26-31-70,
e-mail: up-osvit@hs.ukrtel.net,
www.uon.ks.ua
Код ЄДРПОУ 38594843

16.06.2014 № 02-21/587-14
На № _____ від _____

Про впровадження результатів
наукового дослідження Філіппової
Вікторії Дмитрівни

Департамент освіти і науки, молоді та спорту Херсонської обласної державної адміністрації засвідчує, що наукові розробки Філіппової Вікторії Дмитрівни щодо модернізації регіональної системи педагогічної освіти схвалено як такі, що можуть використовуватися в процесі реалізації державної освітньої політики в регіоні.

Зазначені пропозиції та рекомендації В.Д. Філіппової віднаходять своє відбиття в Комплексному плані розвитку освіти Херсонської області на 2014-2015 роки.

Довідку видано для подання до спеціалізованої вченої ради за місцем захисту докторської дисертації В.Д. Філіппової.

Директор Департаменту А.А.Яценко

ДОВІДКА

про участь у науково-дослідних роботах

видана ФІЛІППОВІЙ Вікторії Дмитрівні з підтвердженням про те, що вона як доцент кафедри державного управління і місцевого самоврядування Херсонського національного технічного університету брала участь у виконанні науково-дослідних робіт, а саме як виконавець тем:

– Модернізація механізмів державного управління в умовах європейської та євроатлантичної інтеграції України (номер державної реєстрації 0120U103303 від 09.07.2020 р.);

– Механізми адаптації системи публічного управління в Україні відповідно до стандартів Європейського Союзу (номер державної реєстрації 0115U000862 від 23.03.2015 р.);

– Удосконалення механізмів державного управління освітньою галуззю: інноваційна платформа формування інформаційно-комунікаційного середовища вищого навчального закладу (номер державної реєстрації 0114U001001 від 24.12.2013 р.);

– Інституційні засади формування державної регуляторної політики на основі принципів електронного урядування (номер державної реєстрації 0113U007834 від 27.11.2013 р.).

Проректор з наукової роботи
та міжнародних зв'язків,
д.е.н., професор, заслужений діяч
науки і техніки України Г.Г. Савіна

Керівник науково-дослідних робіт,
д.держ.упр.,професор,
заслужений працівник освіти України І.П. Лопушинський

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Україна, 73008, м. Херсон, Бериславське шосе, 24 Тел.: +38 (0552) 326910 E-mail: kstu@tlc.kherson.ua

18.05.2015 р. № 577

ЗАТВЕРДЖУЮ
В. о. проректора з наукової роботи
д.е.н., професор
_____ Г. Г. Савіна
(підпис)
«___» _____ 2015 р.

АКТ

Комісія у складі:

голови - завідувача кафедри державного управління і місцевого самоврядування, д.держ.упр., професора Лопушинського Івана Петровича;

членів комісії: професора кафедри державного управління і місцевого самоврядування, д.держ.упр., професора Половцева Олега Валентиновича;

професора кафедри державного управління і місцевого самоврядування, д.держ.упр., доцента Плюща Руслана Миколайовича

цим Актом засвідчує, що результати дисертаційного дослідження Філіппової Вікторії Дмитрівни «Формування та реалізація державної політики в галузі педагогічної освіти України» на здобуття наукового ступеня доктора наук з державного управління за спеціальністю 25.00.02 – механізми державного управління впроваджено в навчальний процес магістратури державної служби Херсонського національного технічного університету.

Зокрема, науково-педагогічними працівниками кафедри державного управління і місцевого самоврядування під час розроблення навчальних програм, підготовки та викладання курсів лекцій з дисципліни «Соціальна і гуманітарна політика» для слухачів магістратури за спеціальностями «Державна служба», «Електронне урядування» та «Місцеве самоврядування» використано матеріали дослідження докторанта щодо використання методу когнітивного моделювання в процесі формування державної політики та механізмів її реалізації на основі сценарного підходу.

Голова комісії д.держ.упр., професор _____ І. П. Лопушинський
Члени комісії д.держ.упр., професор _____ О. В. Половцев
д.держ.упр., доцент _____ Р. М. Плющ

ЧЕРНІВЕЦЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ЧЕРНІВЕЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ РЕГІОНАЛЬНИЙ ЦЕНТР ПЕРЕПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ДЕРЖАВНОЇ ВЛАДИ, ОРГАНІВ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ, ДЕРЖАВНИХ ПІДПРИЄМСТВ, УСТАНОВ ТА ОРГАНІЗАЦІЙ
58001 м.Чернівці, вул. Героїв Майдану, 5 тел (0372) 525271, тел/факс: (0372) 552903
cppkcv@gmail.com

21.09.2015 № 02-06/61

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
результатів дисертаційного дослідження
«Формування та реалізація державної політики в галузі педагогічної освіти України»
Філіппової Вікторії Дмитрівни,
докторанта кафедри управління освітою Національної академії державного управління при Президентові України

Результати дисертаційного дослідження докторанта Філіппової Вікторії Дмитрівни на тему: «Формування та реалізація державної політики в галузі педагогічної освіти України» на здобуття наукового ступеня доктора наук з державного управління за спеціальністю 25.00.02 – механізми державного управління були використані в роботі Чернівецького регіонального центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій.

Зокрема, розроблені методичні рекомендації щодо аналізу й оцінки державної політики використано у роботі постійно діючого семінару «Європейська інтеграція як стратегічний курс забезпечення національних інтересів України» для державних службовців облдержадміністрації, райдержадміністрацій та посадових осіб органів місцевого самоврядування області.

Директор центру, канд. наук
з державного управління М. В. Ярмистий

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
79008, м. Львів, вул. Просвіти, 4а; тел. 261-54-46, факс 261-63-54, 261-65-70, E-mail guon@mail.lviv.ua

Від 10.10 2015 р. № 1-10/1987
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про практичне впровадження результатів дисертаційного дослідження
Філіппової Вікторії Дмитрівни
на тему «Формування та реалізація державної політики
в галузі педагогічної освіти України»

Цим листом підтверджується, що науково-практичні розробки, одержані Філіпповою Вікторією Дмитрівною під час проведення дисертаційного дослідження, використовуються в практичній діяльності Департаменту освіти і науки Львівської обласної державної адміністрації.

Зокрема, авторська методика розроблення прогнозових сценаріїв процесу реалізації державної політики в галузі освіти, використана в роботі Департаменту, дозволяє встановити логічну послідовність дії механізму державного управління освітою з метою визначення того, як на основі ситуації, що існує зараз, забезпечити пошук оптимальних шляхів досягнення цілей стабільного розвитку системи освіти в регіоні.

Він включає способи і прийоми послідовного (крок за кроком) розгортання в часі і в просторі чинників зовнішнього і внутрішнього середовища державної політики. Прогнозний сценарій є деякою відносною оцінкою можливого розвитку системи, оскільки завжди будується в межах

припущень про майбутні умови розвитку, часто непередбачувані за характером. Формально сценарій може бути представлений певною динамікою в просторі і в часі параметрів стану державної політики в галузі педагогічної освіти та умов її існування.

Окремі методичні розробки і практичні рекомендації Філіппової В. Д. щодо механізмів реалізації державної політики в галузі освіти були враховані при розробці Програми розвитку освіти Львівщини на 2013-2016 роки.

Директор **О.Небожук**

КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХЕРСОНСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Покришева, 41, м. Херсон, 73034, тел. (0552) 37-02-00, 41-08-10, 41-08-11, факс 37-05-92
Web: http://www.academy.ks.ua E-mail: suitti.ks@gmail.com
Код ЄДРПОУ 02139794

09.12.2015 р. № 465/2-11 на № _____ від _____

ДОВІДКА
ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

Результати дисертаційного дослідження докторанта кафедри управління освітою Національної академії державного управління при Президентові України Філіппової Вікторії Дмитрівни на тему: «Формування та реалізація державної політики в галузі педагогічної освіти України» на здобуття наукового ступеня доктора наук з державного управління за спеціальністю 25.00.02 – механізми державного управління використані в діяльності Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради в процесі підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів. Використання результатів дослідження теоретико-методологічних засад формування та реалізації державної політики в галузі педагогічної освіти України в навчальному процесі дозволяє підвищити рівень підготовки педагогічних і керівних кадрів освіти.

Ректор КВНЗ «Херсонська академія
неперервної освіти» Херсонської обласної ради
доктор філософії, професор,
заслужений працівник освіти України А. М. Зубко

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ПРИ ПРЕЗИДЕНТОВІ УКРАЇНИ
Ідентифікаційний код 23696943
"__" _____ 20__ р.
№_____
м.Київ-57, вул. Євгена Потьє, 20

ДОВІДКА
про участь у науково-дослідних роботах

Видана ФІЛІППОВІЙ Вікторії Дмитрівні з підтвердженням про те, що вона дійсно брала участь у виконанні науково-дослідних робіт за комплексним науковим проектом "Державне управління та місцеве самоврядування" (державний реєстраційний номер 0199U002827) Національної академії державного управління при Президентові України, а саме:

- у 2014 році – виконавець на громадських засадах науково-дослідної роботи "Державне управління в умовах інтеграції України до світового співтовариства: сценарні моделі розвитку суспільства", державний реєстраційний номер 0112U002458.

Керівник науково-дослідних робіт,
д.держ.упр., доцент Д.Ч.Іманбердієв

Підпис Д.Ч.Іманбердієва
засвідчую Н.Ю.Лихова
"16" 09 2015 р.
ВІДДІЛ КАДРІВ

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ПРИ ПРЕЗИДЕНТОВІ УКРАЇНИ
Ідентифікаційний код 22306843
«17» 11 2015 р.
№ 72
м.Київ-57, вул. Ежена Потьє, 20

ДОВІДКА
про участь у науково-дослідних роботах

Видана ФІЛІППОВІЙ Вікторії Дмитрівні з підтвердженням про те, що вона дійсно брала участь у виконанні науково-дослідних робіт за комплексним науковим проектом "Державне управління та місцеве самоврядування" (державний реєстраційний номер 0199U002827) Національної академії державного управління при Президентові України, а саме:

- у 2013 році – виконавець на громадських засадах (наказ від 1 березня 2013 року № 1-н "Про призначення виконавців науково-дослідних робіт") науково-дослідної роботи "Розробка понятійно-категоріального апарату сфери освіти дорослих", державний реєстраційний номер 0113U002453;

- у 2014 та 2015 роках – виконавець на громадських засадах (накази: від 1 квітня 2014 року № 1-н "Про прийняття виконавців науково-дослідних робіт" та від 6 квітня 2015 року № 12-оп "Про прийняття виконавців науково-дослідних робіт на громадських засадах") науково-дослідної роботи "Розробка Інтегрованого навчально-атестаційного комплексу (ІНАК) дисциплін магістерської програми спеціальності "Державне управління у сфері освіти", державний реєстраційний номер 0114U002860.

Керівник науково-дослідних робіт,
д.пед.н., професор _____ Н.Г.Протасова

Заступник начальника управління
організації фундаментальних та прикладних
досліджень, к.держ.упр., доцент _____ О.Л.Євмєшкіна

Підпис Протасової Н.Г.
засвідчую
«10» листопада 2015 р.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Чорноморський державний університет імені Петра Могили

вул. 68 Десантників, буд. 10, м. Миколаїв, 54003, Україна
Тел/факс: +38 (0512) 500-333, 500-069 E-mail: rector@chdu.edu.ua http://www.chdu.edu.ua

_____ № _____

На № _____ від _____

АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ

матеріалів дисертаційного дослідження
на тему «Формування та реалізація державної політики
в галузі педагогічної освіти України»
Філіппової Вікторії Дмитрівни,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора наук з державного управління
зі спеціальності 25.00.02 – механізми державного управління

Результати дисертаційного дослідження Філіппової В.Д. були впроваджені у навчальний процес Чорноморського державного університету ім. Петра Могили впродовж 2014-2015 навчального року під час викладання навчальних дисциплін «Педагогіка вищої школи» та «Основи педагогічної майстерності», що дозволило студентам удосконалити професійну компетентність; сформувати знання про систему професійної підготовки вчителів; здобути вміння і навички для адаптації прогресивних ідей зарубіжного досвіду в майбутній професійній діяльності.

Результати дисертаційного дослідження В.Д. Філіппової мають теоретичне і практичне значення, можуть бути рекомендовані для впровадження у навчальний процес педагогічних і соціально-гуманітарних спеціальностей за рахунок змістової наповненості модулів. Наукові розробки автора є корисним джерелом інформації для підготовки майбутніх фахівців з державного управління.

Завідувач кафедри соціальної роботи,
управління і педагогіки _____ Г.В.Коваль

Проректор з наукової роботи,
доктор наук з державного управління,
доцент _____ В. П. Беглиця

ХЕРСОНСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
пл.Свободи, 1, м. Херсон, 73003, факс (0552) 32-11-03, тел. 22-27-64
e-mail: kanc@khoda.gov.ua, www.khoda.gov.ua
Система управління якістю сертифікована відповідно до вимог ДСТУ EN ISO 9001:2018
Код ЄДРПОУ 00022645

_____ № _____ На № _____ від _____

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
результатів дисертаційного дослідження
«Формування та реалізація державної політики
в галузі педагогічної освіти України»
Філіппової Вікторії Дмитрівни,
здобувача ступеня доктора наук
з державного управління,
доцента кафедри державного управління і місцевого самоврядування
Херсонського національного технічного університету

Херсонська обласна державна адміністрація засвідчує, що окремі положення дисертаційного дослідження Філіппової Вікторії Дмитрівни на тему: «Формування та реалізація державної політики в галузі педагогічної освіти України» на здобуття наукового ступеня доктора наук з державного управління за спеціальністю 25.00.02 – механізми державного управління були використані при розробці обласної програми «Розвиток людського капіталу Херсонської області» на 2017-2023 роки, яка була затверджена рішенням XII сесії обласної ради КВКВ VII скликання від 10 квітня 2017 року № 473 (зі змінами).

Зокрема, використано методологію структурно-функціонального аналізу ризиків при створенні умов для розвитку та накопичення людського капіталу, здобуття доступної вищої освіти, що здатна забезпечити підготовку педагогічних кадрів для сільської місцевості. Використання PEST-аналізу при розробці програми дозволило визначити низку концептів, що впливають на прогностичні тенденції розвитку галузі педагогічної освіти в регіоні.

Довідку видано для подання до спеціалізованої вченої ради за місцем захисту докторської дисертації Філіппової В.Д.

Заступник голови
обласної державної адміністрації Світлана ЧЕПІГА

УКРАЇНА
ХАРКІВСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
вул. Сумська, 64, м. Харків, 61002, тел./факс (057) 700-21-05
E-mail: obladm@kharkivoda.gov.ua

17.06.2020 № 01-76/4781
на № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження «Формування та реалізація державної політики у галузі педагогічної освіти України» Вікторії Дмитрівни Філіппової на здобуття наукового ступеня доктора наук з державного управління за спеціальністю 25.00.02 – механізми державного управління

Наукові та практичні результати В.Д. Філіппової використано у діяльності Харківської обласної державної адміністрації у процесі підготовки проєкту обласної програми розвитку освіти «Новий освітній простір Харківщини» на 2019 – 2023 роки, затвердженої рішенням Харківської обласної ради від 06 грудня 2018 року № 817-VII.

Зокрема, використання авторської методології розроблення прогнозових сценаріїв дозволило визначити основні напрями Програми, що мають значний вплив на розвиток системи освіти у регіоні.

Довідку видано для подання до спеціалізованої вченої ради за місцем захисту докторської дисертації В.Д. Філіппової.

Заступник голови Харківської обласної державної адміністрації, кандидат економічних наук Євгеній ГРИЦЬКОВ