



ІНСТИТУТ

ОСВІТНЬОЇ АНАЛІТИКИ

Державна наукова установа

ОСВІТНЯ АНАЛІТИКА УКРАЇНИ

НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ЖУРНАЛ

Заснований у 2017 р.
Виходить 2–6 разів на рік

ВИПУСК № 4(15)
2021

ISSN 2617-8532 Журнал зареєстровано 7 листопада 2018 року в Міжнародному центрі періодичних видань (ISSN International Centre, м. Париж)

Засновник і видавець Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» (свідоцтво про реєстрацію KB № 22862-12762P від 28.08.2017)

Журнал «Освітня аналітика України» внесено до Переліку наукових фахових видань України (наказ Міністерства освіти і науки України від 09.02.2021 № 157), категорія «Б»; спеціальності: 051 – Економіка, 281 – Публічне управління та адміністрування

ЗМІСТ

РОЗВИТОК ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ

Ковтунець В. В., Лондар С. Л., Мельник С. В., Кастель-Бранко Е. Вимоги ринку праці України до освіченості працівників..... 5

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Затонацька Т. Г., Анісімова О. Ю., Девемі Ж.-Ф., Гьєдраїтіс В. Порівняльний аналіз світового досвіду гендерного аудиту в освіті..... 21

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Кир'янов А. В., Іриневич Ю. В., Горна М. О. Сучасні тенденції використання інформаційних технологій у закладах освіти..... 36

ВИЩА ОСВІТА

Бахрушин В. Є. Проблеми розроблення стандартів третього рівня вищої освіти в Україні..... 46

Чимбай Л. Л., Попкова Л. В., Читаєва К. Г. Проблеми підготовки фахівців у контексті реформування вищої освіти..... 60

ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА

Денисюк О. Я., Титаренко Н. В. Ризики та виклики реформування загальної середньої освіти (НУШ)..... 76

Гапон В. В., Цоколенко Є. П. Стан та розвиток мовного середовища у процесі навчання в сегменті загальної середньої освіти.....	89
---	----

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

Самойленко О. А., Дубасенюк О. А. Освіта дорослих в умовах пандемії COVID-19.....	105
Лебідь О. В. Дослідження умов для дотримання принципів академічної доброчесності за публічного управління системою безперервної освіти	116



РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Лондар Сергій Леонідович, д-р екон. наук, проф. (*головний редактор*); **Денисюк Оксана Яківна** (*заступник головного редактора*); **Литвинчук Андрій Олександрович**, канд. екон. наук (*заступник головного редактора*); **Терещенко Ганна Миколаївна**, канд. екон. наук, ст. наук. співробітник (*заступник головного редактора*); **Пронь Наталія Богданівна**, канд. екон. наук (*відповідальний секретар*); **Бахрушин Володимир Євгенович**, д-р фіз.-мат. наук, проф.; **Буряченко Андрій Євгенович**, д-р екон. наук, доц.; **Гапон Валентина Василівна**, канд. пед. наук; **Гриневиц Лілія Михайлівна**, канд. пед. наук, доц.; **Гулова Ленка**, Ph.D.; **Денглерова Деніса**, Ph.D.; **Затонацька Тетяна Георгіївна**, д-р екон. наук, проф.; **Ковтунець Володимир Віталійович**, канд. фіз.-мат. наук, доц.; **Кононенко Юрій Григорович**; **Криштоф Світлана Дмитрівна**, канд. пед. наук, ст. наук. співробітник; **Кузнецов Костянтин Володимирович**, канд. наук з держ. упр.; **Леснікова Марина Валентинівна**, канд. екон. наук; **Лун Марк**, Ph.D.; **Мартиненко Валентина Віталіївна**, канд. екон. наук, доц.; **Мельник Сергій Вікторович**, канд. екон. наук, доц.; **Міщенко Володимир Іванович**, д-р екон. наук, проф.; **Орлова Наталія Сергіївна**, д-р наук з держ. упр., проф.; **Раков Сергій Анатолійович**, д-р пед. наук, доц.; **Рашкевич Юрій Михайлович**, д-р тех. наук, проф.; **Тимченко Олена Миколаївна**, д-р екон. наук, проф.; **Тутліс Відмантас**, Ph.D.; **Чеберкус Дмитро Вікторович**, канд. екон. наук; **Шевцов Андрій Гаррієвич**, д-р пед. наук, проф.; **Шіп Радім**, Ph.D.

Рекомендовано до друку Вченою радою Державної наукової установи «Інститут освітньої аналітики». Протокол № 7 від 03 листопада 2021 р.

Журнал включено до таких баз даних: «Наукова періодика України», ResearchBib, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, Crossref та Index Copernicus International Journals Master List.

Редакційна колегія не завжди поділяє позицію авторів.

Автори несуть повну відповідальність за зміст і достовірність матеріалів, що публікуються, дотримання загальноприйнятих принципів наукової етики, відсутність плагіату у своїх статтях.

Матеріали, надруковані у журналі, є власністю Інституту, захищені міжнародним та українським законодавством і не можуть бути відтворені у будь-якій формі без письмового дозволу видавця.

Редакція залишає за собою право на скорочення та редагування авторських текстів.



INSTITUTE
OF EDUCATIONAL ANALYTICS
State Scientific Institution

EDUCATIONAL ANALYTICS OF UKRAINE

SCIENTIFIC-PRACTICAL JOURNAL

Published since 2017
2–6 issues per year

ISSUE № 4(15)
2021

ISSN 2617-8532 The journal is registered on 7 of November 2018 in ISSN International Centre, Paris

Founder and publisher State Scientific Institution «Institute of Educational Analytics»
(Print media state registration certificate KB № 22862-12762P of 28.08.2017)

The journal «Educational Analytics of Ukraine» is included in the List of scientific professional publications of Ukraine (order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 09.02.2021 № 157), category «B»; specialties: 051 - Economics, 281 - Public administration and administration

CONTENTS

DEVELOPMENT OF HUMAN CAPITAL

Volodymyr Kovtunets, Sergiy Londar, Sergii Melnyk, Eduarda Castel-Branco.
Requirements of the Ukrainian labor market to the level of education of employees..... 5

EDUCATION MANAGEMENT

Tetyana Zatonatska, Olga Anisimova, Jean-François Devemi, Vincent Giedraitis.
Comparative analysis of the best practices of gender audit in education 21

DEVELOPMENT OF INFORMATION AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Andrii Kyrianov, Julia Irynevych, Maryna Horna. Modern trends of the use
of information technologies in educational institutions..... 36

HIGHER EDUCATION

Volodymyr Bakhrushyn. Problems of developing the standards of the third level
of higher education in Ukraine..... 46

Lyudmyla Chymbay, Larysa Popkova, Kateryna Chytaieva. Problems of training
specialists in the context of higher education reform..... 60

GENERAL SECONDARY EDUCATION

Oksana Denysiuk, Nataliia Tytarenko. Risks and challenges of reforming general
secondary education (NUS)..... 76

Valentyna Gapon, Eugenia Tsokolenko. State and development of the linguistic environment in the learning process in the segment of general secondary education.....	89
--	----

ADULT EDUCATION

Oksana Samoilenko, Olexandra Dubaseniuk. Adult education in the context of the COVID-19 pandemic.....	105
Olena Lebid. Study of the conditions for compliance with the principles of academic integrity under public administration of continuing education system.....	116

EDITORIAL BOARD

Prof. **Sergiy Londar** (*editor-in-chief*); **Oksana Denysiuk** (*deputy editor-in-chief*); Dr. **Andrii Lytvynchuk** (*deputy editor-in-chief*); Dr. **Hanna Tereshchenko** (*deputy editor-in-chief*); Dr. **Natalia Pron** (*executive secretary*); Prof. **Volodymyr Bakhrushyn**; Dr. **Andrii Buriachenko**; Dr. **Valentyna Gapon**; Dr. **Liliia Hrynevych**; Dr. **Lenka Gulova**; Dr. **Denisa Denglerova**; Prof. **Tetyana Zatonatska**; Dr. **Volodymyr Kovtunets**; **Yurii Kononenko**; Dr. **Svitlana Kryshstof**; Dr. **Konstantin Kuznietsov**; Dr. **Maryna Lyesnikova**; Dr. **Mark Loon**; Dr. **Valentyna Martynenko**; Dr. **Sergii Melnyk**; Prof. **Volodymyr Mishchenko**; Prof. **Nataliia Orlova**; Dr. **Sergiy Rakov**; Prof. **Yurii Rashkevych**; Prof. **Olena Tymchenko**; Dr. **Vidmantas Tutlys**; Dr. **Dmytro Cheberkus**; Prof. **Andrii Shevtsov**; Dr. **Radim Ship**.

Recommended for publication by the Academic Council of the State Scientific Institution
«Institute of Educational Analytics». Protocol № 7 of 03.11.2021.

The journal is included in such databases: Scientific Periodicals of Ukraine, ResearchBib, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, Crossref and Index Copernicus International Journals Master List.

The editorial board does not always share the position of the authors.

Responsibility for the content and reliability of published materials, the compliance of general scientific ethics principles, the absence of plagiarism lies entirely with the authors.

Materials published in the journal are the property of the Institute and are protected by international and Ukrainian legislation and may not be reproduced in any form without the written permission of the publisher.

The editorial staff reserves the right to shorten and edit the original texts.

Ковтунець В. В.

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
заступник Голови Національного агентства кваліфікацій, Київ, Україна, vkovtunets@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9077-4867>

Лондар С. Л.

доктор економічних наук, професор,
директор ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна, londar.sergiy@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1838-288X>

Мельник С. В.

кандидат економічних наук, доцент, заслужений економіст України,
завідувач сектору професійної освіти відділу освітньої статистики і аналітики
ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна, smelnykukr@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5724-2428>

Кастель-Бранко Е.

головний експерт з розвитку людського капіталу Європейської освітньої фундації,
Турин, Італія, eduarda.castel-branco@etf.europa.eu
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5468-1222>

ВИМОГИ РИНКУ ПРАЦІ УКРАЇНИ ДО ОСВІЧЕНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ

Анотація. Досліджено вимоги українських роботодавців до рівня освітньої (академічної) кваліфікації працівників. Дані, використані в дослідженні, зібрано за допомогою експериментальної інформаційної системи ринку праці (LMIS), розробленої Європейським фондом освіти для України у 2020–2021 рр. Здійснено верифікацію даних LMIS, для аналізу використовувалися середні значення за 13-місячний період. Виявлено загальну відповідність поточної освітньої політики України потребам ринку праці. Найбільшою є потреба у працівниках із початковою освітою (20 %) і першим рівнем вищої освіти (диплом бакалавра) (понад 50 %). Показано, що одним із пояснень високої затребуваності початкової освіти є низькотехнологічна структура економіки України. Середня освіта (базова й повна середня) та післясередня невища освіта виглядають менш затребуваними. Цей висновок має стимулювати модернізацію середньої й професійно-технічної освіти. Потреби у фахівцях другого рівня вищої освіти (диплом магістра) в сім разів менші, ніж першого рівня. Це означає, що державне фінансування другого рівня в університетах перебільшене щонайменше в 6 разів. Досліджено попит роботодавців на результати навчання, які переважно відносяться до освітніх кваліфікацій. Так, показано, що найбільш затребуваними є знання з економіки та менеджменту. На другому місці – знання природничих наук і технологій. Третю позицію посідають гуманітарні науки. Окремо вивчено попит на загальні вміння й навички. Найбільш затребуваними є мовні вміння, базові комп'ютерні вміння та вміння працювати в команді. Проаналізовано вимоги до особистих рис працівників, які відповідно до законодавства України можуть бути результатами навчання і складниками освітніх кваліфікацій. Тут високий показник мають адаптивність та гнучкість – ця вимога зустрічається в понад 78 % вакансій. Порівняно з вимогами до досвіду роботи (найбільшим попитом користуються працівники з досвідом 2–4 роки) цей показник демонструє динаміку ринку праці. У висновку показано, що значну частину вимог до освітніх кваліфікацій має задовольняти середня освіта.

© Ковтунець В. В., Лондар С. Л., Мельник С. В., Кастель-Бранко Е., 2021

Ключові слова: освіта, освітня кваліфікація, ринок праці, результати навчання, знання, уміння, навички, особисті риси, початкова освіта, середня освіта, вища освіта.
JEL classification: I21.

DOI: 10.32987/2617-8532-2021-4-5-20.

Відомі на сьогодні дослідження потреб ринку праці в Україні зазвичай проводилися з позиції вивчення цих потреб у розрізі професій, передбачених Національним класифікатором України ДК 003 «Класифікатор професій» (КП) [1] та спеціальностей, за якими здобувається вища (а тепер ще й фахова передвища) освіта [2]. Такі дослідження виконувалися в першу чергу з метою обґрунтування обсягів при плануванні державного замовлення на підготовку кадрів.

Водночас чинним Законом України «Про освіту» [3] вже передбачено класифікацію за рівнями формальної освіти, що відповідає міжнародній класифікації МСКО-2008 [4]. Відповідно до ст. 53 Конституції України [5], повна загальна середня освіта є обов'язковою. Згаданий рамковий закон уточнює, що термін «повна загальна середня освіта» стосується послідовного здобуття рівнів початкової, базової середньої і профільної середньої освіти, отже, повна загальна середня освіта може бути віднесена до третього рівня формальної освіти.

У дослідженнях кадрових потреб використовується класифікація за галузевою ознакою, дослідження частково охоплюють рівні, котрі передбачають здобуття професійної (професійно-технічної) освіти (2–4-й рівні МСКО), фахової передвищої (5-й рівень) та вищої освіти (5–8-й рівні МСКО) [6–8]. Однак на сьогодні практично відсутні аналогічні дослідження, які стосуються потреб у фахівця із початковою й базовою середньою

освітою. Зазначимо також, що вивчення кадрових потреб у професійних кваліфікаціях не дає прямої можливості з'ясувати відповідні потреби в освітній кваліфікації.

Нині можна говорити про існування загальноосвітньої тенденції прискорення технологічного розвитку економіки. Це вимагає від працівників регулярного підвищення або навіть зміни професійної кваліфікації. Як відповідь на ці реалії була створена концепція навчання впродовж життя (*life-long learning*) [9], котра передбачає здобуття особою під час навчання якісної освітньої кваліфікації, що є підґрунтям для забезпечення її здатності продовжувати навчання під час професійної діяльності.

Роботодавці, здійснюючи пошук працівників із відповідною професійною кваліфікацією, зазвичай висувають певні вимоги до освітнього рівня працівників. Частково ці вимоги впливають із кваліфікаційних характеристик професій відповідно до КП. Однак зміни в освітньому законодавстві, що відбулися протягом останніх років, у КП не відображені. Наприклад, у ньому (до моменту завершення цієї статті) досі вживаються застарілі поняття стосовно вимог до здобуття повної та неповної вищої освіти, хоча в законодавстві вони не використовуються з 2007 р. Як наслідок, посади, котрі раніше вимагали наявності освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста (наразі прирівняний до освітнього рівня магістра), тепер можуть обіймати особи, що

здобули ступінь бакалавра. Однак основна частина вимог роботодавців до освітнього рівня працівників впливає не з формальних (адміністративних), а з кваліфікаційних потреб.

Метою статті є вивчення попиту на вітчизняному ринку праці в контексті вимог роботодавців до освітньої кваліфікації працівників.

Початкові дані, що використовуються в цьому дослідженні, отримано з інформаційної системи ринку праці (*labor market information system* – LMIS) [10], розробленої для України й Тунісу Європейським фондом освіти (*European Training Foundation* – ETF). Система LMIS протестована у 2020 р. На прохання Національного агентства кваліфікацій України вона й надалі люб'язно підтримується Європейським фондом освіти. Оновлення даних відбувається раз на один чи два місяці. Методологія збору та обробки даних, які використовуються у LMIS, викладена в [11].

Оскільки впродовж 2020 р. ця система перебувала на стадії випробування, для цілей дослідження використано дані на кінець кожного місяця протягом періоду з квітня 2020 р. по травень 2021 р.

Первинною інформацією, яка збирається LMIS в Україні, є дані про вакансії та вимоги роботодавців до працівників, розміщені на вебсайтах рекрутингових компаній, в оголошеннях Державного центру зайнятості тощо. Повний перелік вебсайтів зі значимою кількістю оголошень на кожному з них (щонайменше 100) наведено в табл. 1.

Після збору первісних даних надалі щодо них в інформаційній системі застосовувалися технології обробки великих масивів даних (*Big Data*),

технології штучного інтелекту, в рамках яких виконувалася низка дій, а саме:

- семантичний аналіз оголошень;
- дедублікація оголошень (видалення тих, що повторюються);
- структурування вимог роботодавця до працівника (вимоги до освіти, умінь і навичок, компетентностей/здатностей, досвід роботи тощо);
- формалізація вимог роботодавця до кваліфікації працівника та приведення їх у відповідність із Європейським класифікатором ESCO (складова Skills) [12];
- статистичний аналіз і оприлюднення у візуалізованому вигляді.

Отримані результати публікуються на вебсайті системи tableau, вони й використовувались у нашому дослідженні.

Важливим завданням є оцінювання достовірності оприлюднених на сайті результатів. Воно, зокрема, проводилося шляхом аналізу вимог, що висувалися роботодавцями до затребуваних в Україні груп професій (програмісти та інші фахівці у сфері інформаційних технологій, вчителі, механіки з ремонту автомобілів).

Як виявилось, tableau застосовується методологія, що має певні недоліки. Вони зумовлені такими факторами:

- відомості з вебсайтів рекрутингових компаній і оголошень охоплюють не всі випадки пошуку працівників роботодавцями;
- тривалість навчання на освітніх рівнях в Україні та державах Європейського Союзу, чий досвід враховувався при розробленні LMIS, різна, хоча в Україні й запроваджено стандарт МСКО; приведення результатів до таксономії ESCO вноситиме певну похибку;

Таблиця 1

Перелік компаній і організацій, дані оголошень від яких використано в дослідженні

Назва компанії чи організації	Вебсайт	Загальне число унікальних вакансій (без повторення), тис.
WORK.ua	https://www.work.ua/	201,6
robota.ua	https://rabota.ua/	193,3
NEUVOO	https://neuvoo.com.ua/	91,2
CAREERJET	https://www.careerjet.ua/	61,1
JOBRAPIDO	https://ua.jobrapido.com/	34,5
HeadHunter/grc.ua	https://grc.ua/ , http://hh.ua	31,9
OLX	https://www.olx.ua/uk/rabota/	30,9
Державний центр зайнятості	https://www.dcz.gov.ua/	17,6
JOBBLE	https://ua.jooble.org/	15,6
Jobs.ua	https://jobs.ua/	13,9
INDEED	https://ua.indeed.com/	13,7
TANITJOBS	https://www.tanitjobs.com/	3,9
TALENT.com	https://ua.talent.com/	3,7
Ukrboard	https://www.ukrboard.com.ua/ua/board/r-6/p-1/	2,4
TRUD.com	https://ua.trud.com/ua/	1,7
RIA.com	https://www.ria.com/uk/	1,3
Inforico	http://inforico.com.ua.viewsforcash.com/	1,0
Jora	https://tn.jora.com/Recrutement-emplois	0,9
JuperJob	https://www.superjob.ua/	0,9
Wzaef	https://www.wzayef.com/en/	0,9
Bayt	https://www.bayt.com/	0,2

Складено авторами.

– КП не повною мірою відповідає міжнародному класифікатору ISCO-08, а отже, має розбіжності з європейським ESCO. Формалізація українських оголошень про вакансії, перехід до таксономії ESCO й наступне трактування результатів для України також вносить певні невідповідності. Утім, останні дещо мінімізуються в разі застосування жорстких адміністративних вимог і використання КП при підборі персоналу провідними вітчизняними компаніями.

Стосовно рекрутингових компаній слід зазначити, що роботодавці вдаються до їхніх послуг із пошуку працівників зазвичай у нетривіаль-

них випадках. Ці роботодавці є досить відповідальними, з перспективою розбудови бізнесу. Тож можна стверджувати, що інформація системи в цій частині відображатиме значимі тенденції на ринку праці.

У процесі дослідження встановлено, що в оголошеннях вебсайтів не завжди вказується рівень освіти, зазвичай лише за наявності потреби у фахівцях із вищою освітою. В інших випадках зазначаються тільки загальні знання й уміння, які повинен мати працівник. Тому вибір інформаційною системою рівня освіти (початкова, базова середня, повна середня) здійснювався на основі

семантичного аналізу вимог роботодавця та порівняння цих вимог із описами рівнів освіти у класифікаторі ESCO й у міжнародній стандартній класифікації рівнів освіти МСКО (ISCED) [4].

Результати аналізу даних системою LMIS упродовж обраного періоду відображено на рис. 1 і деталізовано в табл. 2. Зокрема, на рис. 1 показано співвідношення середніх значень рівнів освіти, що вимагається роботодавцями.

Як видно з рис. 1 і табл. 2, найбільшим попитом (55,93 %) користуються працівники з освітнім рівнем бакалавра. На другому місці (20,55 %) – працівники, котрі мають початкову освіту. Сумарна потреба у працівниках із середньою (базовою, повною) та професійною невищою освітою коливається в межах від 12,34 до 18,31 % із середнім значенням 14,66 %, що менше від аналогічного показника початкової освіти.

Загальне співвідношення потреб роботодавців у працівниках із початковою (первинною), середньою

(вторинною – *secondary*) та вищою (третичною – *tertiary*) освітою відображено на рис. 2.

Отримані результати, вочевидь, потребують пояснення. На перший погляд, видається несподіваним те, що працівники з початковою освітою користуються більшим попитом, ніж працівники із середньою освітою, включаючи базову, повну і професійну. Пояснень такої ситуації може бути декілька. Одне з них може бути пов'язане з технологічною структурою економіки України.

У табл. 3 наведено перелік низькотехнологічних видів економічної діяльності (ВЕД), визначених Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) за методикою інтенсивності витрат на дослідження й розвиток (Research & Development – R&D). До низькотехнологічних віднесено ВЕД, у котрих витрати на R&D становлять щонайбільше 0,4 % доданої вартості певного виду економічної діяльності.

Т. В. Писаренко зі співавторами проведено оцінку технологічної

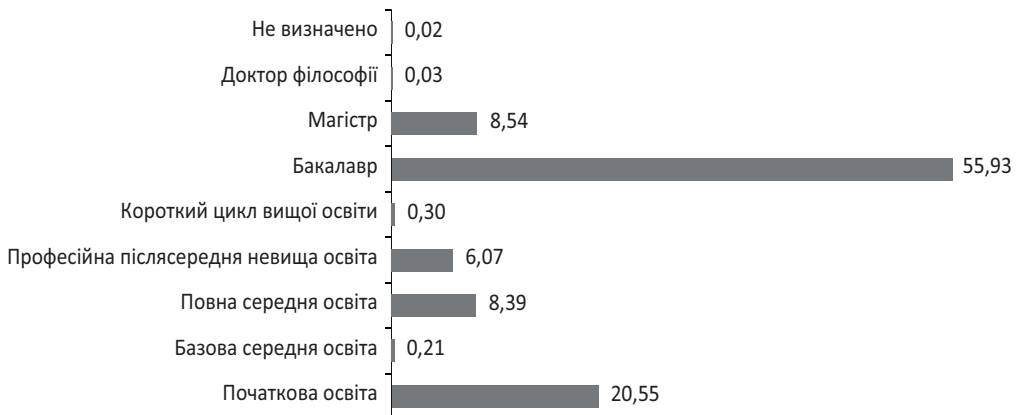


Рис. 1. Усереднена потреба ринку праці в розрізі освітніх кваліфікацій працівників (2020–2021 рр.)

Побудовано авторами за: Tableau : вебсайт. URL: <https://public.tableau.com/app/profile/tabulaex/viz/ETF-BigDataLMI-Ukraine/Time>.

Таблиця 2
Вимоги роботодавців до рівня освіти в оголошених вакансіях (станом на останній день кожного місяця)

Рівень освіти	Квітень 2020	Травень 2020	Червень 2020	Липень 2020	Серпень 2020	Вересень 2020	Жовтень 2020	Листопад 2020	Грудень 2020	Січень 2021	Лютий 2021	Березень 2021	Квітень 2021	Травень 2021
Початкова освіта	20,40	20,68	20,64	20,55	20,39	20,93	21,16	21,30	21,42	21,32	21,26	21,70	22,11	13,82
Базова середня освіта	0,28	0,28	0,28	0,27	0,26	0,19	0,19	0,17	0,16	0,14	0,15	0,21	0,17	0,23
Повна середня освіта	13,21	13,18	13,30	13,63	13,86	9,04	8,13	7,68	7,33	6,60	5,62	2,42	2,23	1,17
Професійна післясередня невища освіта	4,82	4,33	4,31	4,45	4,61	4,36	4,51	4,73	4,88	5,66	6,80	9,71	10,03	11,71
Короткий цикл вищої освіти	0,39	0,41	0,40	0,38	0,38	0,36	0,33	0,32	0,25	0,23	0,17	0,14	0,20	-
Бакалавр	52,16	52,46	52,50	52,22	51,96	56,77	57,34	57,36	57,5	57,64	57,62	57,18	56,10	64,17
Магістр	8,69	8,61	8,53	8,46	8,49	8,29	8,28	8,38	8,42	8,35	8,32	8,62	9,16	8,90
Доктор філософії	0,04	0,04	0,04	0,03	0,04	0,04	0,04	0,03	0,03	0,03	0,03	0,02	0,01	-
Не визначено	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,02	0,02	0,02	0,03	0,03	-	-	-

Складено авторами.

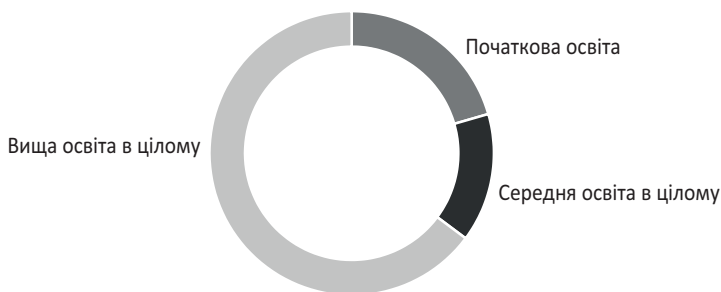


Рис. 2. Потреба роботодавців України у працівниках із початковою, середньою та вищою освітою

Побудовано авторами за: Tableau : вебсайт. URL: <https://public.tableau.com/app/profile/tabulaex/viz/ETF-BigDataLMI-Ukraine/Time>.

Таблиця 3

Низькотехнологічні види економічної діяльності за класифікацією ОЕСР відповідно до методики R&D

Вид економічної діяльності	Інтенсивність витрат на дослідження й розвиток, % доданої вартості ВЕД
Сільське господарство, мисливство та надання пов'язаних із ними послуг, лісове господарство й лісозаготівлі, рибне господарство	0,27
Постачання електроенергії, газу, пари та кондиційованого повітря, водопостачання; каналізація, захоронення відходів	0,35
Будівництво будівель і споруд, спеціалізовані будівельні роботи	0,21
Оптова та роздрібна торгівля; ремонт автотранспортних засобів	0,28
Транспорт, складське господарство, поштова та кур'єрська діяльність	0,08
Виробництво кіно- та відеофільмів, телевізійних програм, видання звукозаписів; діяльність у сфері радіомовлення і телевізійного мовлення	0,32
Тимчасове розміщення й організація харчування	0,02
Надання фінансових послуг, окрім страхування та пенсійного забезпечення; страхування, перестрахування й недержавне пенсійне забезпечення, крім обов'язкового соціального страхування; допоміжна діяльність у сферах фінансових послуг і страхування	0,38
Операції з нерухомим майном	0,01
Діяльність у сфері адміністративного та допоміжного обслуговування	0,18
Мистецтво, спорт, розваги та відпочинок	0,11

Джерело: Galindo-Rueda F., Verger F. OECD Taxonomy of Economic Activities Based on R&D Intensity. *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*. 2016. No. 2016/04. DOI: <https://doi.org/10.1787/5jl73sqqp8r-en>.

структури вітчизняної економіки на основі 11 ВЕД, що формують приблизно три чверті ВВП України (рис. 3). Як бачимо, в національній економіці домінують низькотехнологічне й нижче середньотехнологічне виробництво товарів і послуг. Тому цілком

природним поясненням отриманих нами результатів може бути припущення про велику потребу роботодавців у працівниках найпростіших професій, котрим для виконання професійних обов'язків цілком достатньо початкової освіти.

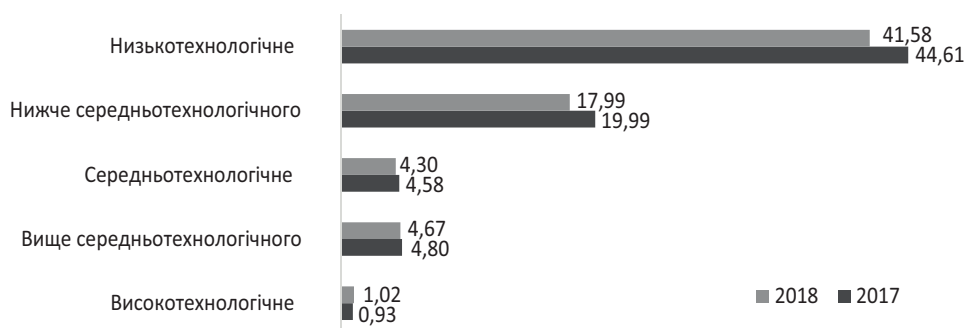


Рис. 3. Технологічна структура ВВП України для 11 видів економічної діяльності, які формують три чверті ВВП України

Джерело: Писаренко Т. В., Кваша Т. К., Рожкова Л. В., Коваленко О. В. Інноваційна діяльність в Україні у 2019 році : наук.-аналіт. доп. Київ : УкрІНТЕІ, 2020. 45 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/innovatsii-transfer-tehnologiy/2020/08/za-2019-1-1.pdf>.

Ще одним поясненням може бути те, що з точки зору професійної підготовки сучасна середня освіта не додає працівнику суттєвих знань: базові мовні й математичні знання та вміння здобуваються ним уже на рівні початкової школи. Тож у середній школі варто посилити вивчення математики, природничих наук, інформаційних та інших технологій. Зазначене одночасно пояснює й високий попит на перший (бакалаврський) рівень освіти.

Загалом ситуація виглядає так, що недоліки середньої освіти ринок праці намагається компенсувати вимогою наявності у працівника вищої освіти. Справді, при дослідженні вакансій нами виявлено випадки, коли для зайняття посади з найпростішої професії працівникові була потрібна вища освіта. Водночас у багатьох вакансіях розробника програмного забезпечення зазначено, що претендентам достатньо мати середню, а не вищу освіту. Варто врахувати й ту обставину, що в країнах Заходу початкова освіта часто триває до шести років, після чого в рамках здобуття

базової середньої освіти вже передбачається спеціалізація професійного й академічного спрямування. В Україні ж чотирьох років початкової освіти досі замало для того, щоб досягати результатів, передбачених МСКО, але, як видно, цілком достатньо, аби такі працівники були затребувані роботодавцями.

До результатів навчання національне законодавство (Закон України «Про освіту», ст. 1) [3] відносить «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів». На цій підставі ми розглядаємо чотири групи результатів навчання, що знаходимо у LMIS. Відсотки в наведених нижче таблицях означають частку вакансій, у котрих є відповідна вимога. Система LMIS формує дані про чотири сфери знань: економіку та менеджмент, природничі науки й технології, гуманітарні

науки та виробництво. Результати щодо знанневих вимог у знайдених вакансіях наведено в табл. 4.

Високі позиції економіки та менеджменту у знайдених вакансіях можуть бути пов'язані з великою часткою вакансій у торгівлі. Але не тільки. Оскільки економічні знання, уміння й навички є універсальними для сфери бізнесу, цілком природно, що вимога щодо них зустрічається практично в усіх вакансіях, окрім найпростіших. Знання з природничих наук, технологій і виробництва, як показує аналіз за групами професійних кваліфікацій, необхідні для інженерних, робітничих кваліфікацій із метою виробництва та обслуговування техніки. Тому вимоги щодо них містяться у 41,56 % знайдених вакансій. Істотна частка оголошень

(39,9 %) з вимогами до гуманітарних знань, як буде видно далі, пов'язана в першу чергу з високими вимогами до мовних умінь та свідчить, що загальнокультурна, й насамперед мовна, грамотність у широкому розумінні є важливим умінням претендентів на вакансії практично для всіх професій (див. нижче).

Одержані результати, на нашу думку, варто враховувати як орієнтир із метою встановлення освітніх стандартів для рівнів початкової та базової середньої освіти, де закладається фундамент освіченості, а також загальноосвітнього компонента професійної, фахової передвищої й вищої освіти.

Потребу в уміннях і навичках за всіма знайденими вакансіями показано в табл. 5, де наведено лише ті з

Таблиця 4

Вимоги до знань у оголошених вакансіях*, %

Знання	Вакансії
Економіка та менеджмент	67,52
Природничі науки й технології	41,56
Гуманітарні науки	39,90
Знання виробництва	20,54

* Дані практично не залежать від дати.

Складено авторами.

Таблиця 5

Потреба у вміннях і навичках, %

Знання	Вакансії
Володіння мовами	51,95
Базові комп'ютерні вміння	37,52
Командна робота	36,86
Адміністративна та допоміжна діяльність	35,13
Контроль і забезпечення якості	31,07
Управління часом	29,35
Проектний менеджмент	27,52
Аналіз даних	26,83
Продажі та маркетинг	25,23
Комунікації і відносини із громадськістю	22,45

Складено авторами.

них, що траплялися в більш ніж 20 % усіх оголошень про вакансії.

Як бачимо, на першому місці стоїть вимога до мовної грамотності. Зрозуміло, що в її основі – володіння державною мовою. Розуміючи мовну специфіку України, іноземні компанії часто поруч із українською вказують російську. Із прийняттям Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» [12] актуальність володіння російською мовою, вочевидь, буде зменшуватися, тим більше що молодь, котра володіє українською, зазвичай добре знає й російську.

Складніше з іншими поширеними іноземними мовами. Досить часто роботодавець вимагає від претендентів володіння англійською мовою. Частка інших мов є невисокою, хоча присутні вимоги щодо володіння китайською, німецькою, французькою тощо. Це виклик передусім для сфери вітчизняної середньої освіти, оскільки мовна грамотність не є предметом вищої чи професійної післясередньої освіти.

На другому місці – вимога базового рівня користувача комп'ютера.

Слід наголосити, що до важливих умінь, необхідних для більшості кваліфікацій, належить і аналіз даних. Ці базові вміння набуваються в рамках отримання середньої освіти. Основою для їх набуття є математика, рівень володіння якою у випускників середньої школи, за результатами зовнішнього незалежного оцінювання [13], значно знизився.

Інші вміння, наведені в табл. 5, не є предметно орієнтованими, і їх набуття вимагає комплексного підходу при складанні освітніх програм та навчальних планів, починаючи із середньої освіти. Зокрема, йдеться про вміння працювати в команді, комунікаційні вміння, часовий менеджмент, контроль і забезпечення якості, котрі варто формувати вже в середній школі, однак це мають бути наскрізні вміння, що виникають при вивченні переважної частини предметів.

Ще більш предметно незалежними, ніж окремі вміння, є особисті риси, які вимагаються роботодавцями. Результати їх аналізу системою LMIS подано в табл. 6. Як і щодо вже наведених результатів, ці показники стабільні протягом року спостережень.

Таблиця 6

Вимоги роботодавців до особистих рис працівників, %

Риси	Вакансії
Адаптивність та гнучкість	78,05
Відповідальність	47,23
Моніторинг і лідерство	36,07
Креативність та інноваційність	18,38
Самоконтроль і стресостійкість	15,68
Критичне й аналітичне мислення	13,95
Проактивність та рішучість	12,85
Незалежність	10,40
Надійність	6,12
Ентузіазм	4,70

Складено авторами.

Очевидно, що дуже високі вимоги висуваються роботодавцями до адаптивності і гнучкості працівників. Цей феномен може бути пов'язаний зі стрімким розвитком ринку праці у відповідь на науково-технічний прогрес. Підтвердженням такого пояснення може бути інший високий показник – вимоги до досвіду роботи. Понад 50 % вакансій потребують досвіду роботи лише від двох до чотирьох років. 10 і більше років досвіду вимагається в такій само кількості вакансій, як і без досвіду. Таким чином, на зміну досвіду роботи приходить здатність адаптуватися до нових умов і технологій.

Наступною за значимістю є відповідальність працівника. Цей показник близький до четвертого дескриптора Національної рамки кваліфікацій [14] (здатність працювати автономно й відповідально) та третього дескриптора нової редакції Європейської рамки кваліфікацій (*responsibility and autonomy*) [15]. Незважаючи на важливість цієї вимоги, відповідний дескриптор поки що відсутній у вітчизняних професійних і освітніх стандартах, отже, не вважається важливим результатом навчання.

Істотну частку в оголошеннях про вакансії становлять такі особистісні риси: креативність, аналітичне й креативне мислення, лідерство, що мають розвиватися через реалізацію відповідних освітніх програм як наскрізні та предметно незалежні. Спроби формувати критичне мислення шляхом вивчення окремого предмета або дисципліни навряд чи можна вважати вдалим, адже критичне й логічне мислення повинні проявлятися у конкретних предметних областях. Тут знову варто наголосити, що однією із фундаментальних дисциплін для розвитку згаданих рис є математика разом із природничими науками – фізикою, хімією, біологією та ін.

Володіння технологіями та обладнанням, мабуть, слід віднести до «інших результатів навчання», передбачених п. 22 ст. 1 Закону України «Про освіту» [3]. Ці вимоги на тлі розглянутих вище адаптивності і гнучкості є скоріше локальними в часі та відображають сьогоденні потреби роботодавців. Разом із тим наведені в табл. 7 результати мають спонукати до певного перегляду освітніх програм.

Таблиця 7

Вимоги роботодавців до володіння технологіями та обладнанням, %

Засоби й обладнання	Вакансії
Офісне програмне забезпечення	63,84
Програмне забезпечення управління ресурсами компанії (ERP)	25,21
Засоби розроблення (програмного забезпечення)	21,05
Мови програмування	20,62
Комп'ютерне обладнання	12,18
Програмне забезпечення цифрових мультимедійних засобів	9,44
Операційні системи	7,31
Засоби загального машинобудування	5,76
Аналітичне і наукове програмне забезпечення	5,40
Програмне забезпечення підприємства та інтеграції даних	5,40

Складено авторами.

За винятком засобів загального машинобудування, всі інші засоби, що згадуються у знайдених вакансіях, стосуються інформаційних технологій і комп'ютерного обладнання. Звичайно, це досить узагальнені показники, взяті за сукупністю вакансій. За конкретними професіями переліки технологій та обладнання є більш специфічними, а список усіх заявлених у вакансіях вимог буде в декілька разів довшим від наведеного в табл. 7.

Утім, на цих даних варто зупинитись, оскільки вони репрезентують істотну частину вимог до всіх вакансій і, відповідно, значну частку вимог до результатів навчання. Слід наголосити: незважаючи на домінування (див. табл. 7) засобів інформаційних технологій, чисельність усіх вакансій у цій сфері не перевищує 20 %. Тобто володіння інформаційними технологіями вимагається в багатьох вакансіях за межами професій, пов'язаних суто із вказаною сферою.

Найчастіше це офісне програмне забезпечення та інформаційні системи управління підприємством. Є велика потреба в умінні програмувати й користуватися інструментальними засобами програмування та написання сценаріїв. Отже, ринок праці вимагає від працівників не лише вміння користуватися відомими програмними продуктами, а й певних навичок з їх розроблення чи вдосконалення. Таким чином, орієнтація освіти тільки на підготовку користувачів комп'ютерів, яка домінувала протягом певного часу, не є виправданою. Освіта (насамперед середня школа) повинна забезпечувати навички алгоритмування, програмування та розроблення прикладних програм

хоча б на початковому рівні. З такої точки зору вимоги ринку праці до володіння засобами інформаційно-комунікаційних технологій уже не виглядають локальними в часі, а зорієнтовані на готовність працівника адаптуватися до нових умов праці й сучасних технологій.

На перший погляд, система освіти в Україні цілком задовольняє потреби ринку праці, наприклад охоплення початковою освітою становить майже 100 %. Однак не може не звернути на себе увагу невисока потреба цього ринку в базовій середній освіті. Це може означати, що істотна частка потреб вітчизняної економіки, де домінує низькотехнологічне виробництво, цілком може задовольнятися працівниками з початковою освітою, а також що навчання у 5–9-му класах варто поліпшити з метою більшого приросту кваліфікації працівника, а не лише поглиблення результатів початкової школи.

Для порівняння: у переважній частині країн Західної Європи тривалість початкової освіти становить 6 років, а базової середньої (*low secondary*) – 3 роки, й на цьому рівні вже може здобуватися перша професійна кваліфікація або проводитися підготовка до старшої школи (*high secondary*) з перспективою здобуття вищої освіти. Тобто початкова освіта є базовою для отримання певних професійних кваліфікацій без вищої освіти.

Невелика затребуваність ринком праці працівників із повною середньою освітою, включаючи професійну невищу, може свідчити про недостатньо високий рівень цієї освіти з точки зору роботодавців. Виглядає так, що найочікуваніші ринком освітні кваліфікації

ліфікації здобуваються вже на рівні вищої освіти – ступеня бакалавра.

Згідно з результатами дослідження Світового економічного форуму за 2010–2018 рр., охоплення молоді вищою освітою сягає приблизно 79 % [16] та перевищує потреби ринку праці. Цей висновок зберігає силу навіть із урахуванням того, що до недавнього часу до вищої освіти належав освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста (прирівняний Законом України «Про вищу освіту» до нинішнього молодшого бакалавра) [17]. У дослідженні цей рівень вказано як короткий цикл вищої освіти (молодший бакалавр), і його затребуваність дуже низька.

Разом із тим вимога Закону України «Про вищу освіту» (ст. 72) щодо обсягу державного замовлення для «підготовки фахівців ступенів молодшого бакалавра, бакалавра (магістра медичного, фармацевтичного та ветеринарного спрямувань)» в обсязі щонайменше 51 % «кількості випускників загальноосвітніх навчальних закладів, які у поточному році здобули повну загальну середню освіту» [17], відповідає потребам ринку праці. Проте інші вимоги цієї статті – «загальний обсяг державного замовлення на підготовку фахівців ступеня магістра на поточний рік становить не менш як 50 відсотків кількості осіб, які у поточному році здобудуть ступінь бакалавра за державним замовленням»; «загальний обсяг державного замовлення на підготовку фахівців ступеня доктора філософії на поточний рік становить не менш як 5 відсотків кількості осіб, які у поточному році здобудуть ступінь магістра за державним за-

мовленням» – сильно відрізняються від потреб ринку праці. Так, потреба у кваліфікації магістра приблизно в сім разів менша за потребу в бакалаврах. Вона корелює з потребою в магістрах за так званими регульованими професіями, тобто тими, доступ до котрих регулюється окремими законами (лікарі, правничі професії тощо).

Потреба в докторих філософії, по суті, не виходить за рамки освіти й науки. Власне, заклади освіти й наукові установи готують докторів філософії та докторів наук виключно для потреб освіти і частково – наукових установ. Не дивно, що в базах рекрутингових компаній та на вебсайті оголошень ці вакансії трапляються дуже рідко.

Стосовно вимог до результатів навчання, які статистично вказуються найчастіше, слід зауважити, що їх слід спрямувати передусім середній освіті, де повинна досягатися велика частина цих результатів або ж має закладатися основа для їх здобуття на подальших рівнях формальної освіти. Очевидна пріоритетність мовних і комп'ютерних умінь змушує посилити значимість цих результатів навчання в освітніх стандартах та програмах.

Варто також звернути увагу на чималу потребу у знаннях із природничих наук (у цій частині враховано й математику, хоча за класифікаціями галузей освіти вона відокремлена від природничих наук). І знову слід повернутися до середньої освіти, котра повинна формувати базові знання та вміння для оволодіння цими науками. Зрозуміло, що необхідна фахова робота над удосконаленням змісту й методик навчання.

Список використаних джерел

1. Класифікатор професій ДК 003:2010 : наказ Держспоживстандарт України від 28.07.2010 № 327. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>.
2. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text>.
3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
4. International Standard Classification of Education (ISCED). URL: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>.
5. Конституція України : Закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. *Відомості Верховної Ради України*. 1996. № 30. Ст. 141. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>.
6. Державна кадрова політика в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку : наук. доп. / за заг. ред. Ю. В. Ковбасюка, К. О. Ващенко, Ю. П. Сурміна (кер. проекту). Київ : НАДУ, 2012. 72 с.
7. Леснікова М. В., Мельник С. В. Методичні підходи щодо визначення відповідності обсягів та напрямів підготовки кадрів у закладах освіти згідно з потребами регіональних ринків праці. *Освітня аналітика України*. 2018. № 1 (2). С. 94–102. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2018-1-94-102>.
8. Мельник С. В. Методологічні підходи до оцінки кадрових потреб у фахівців із вищою освітою із спеціальностей / ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2020. 69 с. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/2-na_sajt_AZ_Melnik_SV_Metodolog_pidh_otsinki_kadr_potr_fah_VO-final.pdf.
9. The Oxford Handbook of Lifelong Learning / M. London (ed.). 1st ed. Oxford : University Press, 2001. 498 p.
10. Labor Market Intelligence – Ukraine. URL: <https://public.tableau.com/app/profile/tabulaex/viz/ETF-BigDataLMI-Ukraine/Time>.
11. Big data for labour market intelligence : An introductory guide / European Training Foundation. 2019. URL: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-06/guide_en_big_data_lmi_etf.pdf.
12. Про забезпечення функціонування української мови як державної : Закон України від 25.04.2019 № 2704-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>.
13. Офіційні звіти / Український центр оцінювання якості освіти. URL: <https://testportal.gov.ua/ofzvvt/>.
14. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>.
15. Council recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Official Journal of the European Union. Vol. 60. 15 June 2017. P. 15-28. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2017:189:FULL&from=EN>.
16. The Global Competitiveness Report 2018 / World Economic Forum. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2018>.
17. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

Volodymyr Kovtunets

Ph. D. (Physics and Mathematics), Associate Professor,
National Agency of Qualifications, Kyiv, Ukraine, vkovtunets@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9077-4867>

Sergiy Londar

Dr. Sc. (Economics), Professor, SSI «Institute of Educational Analytics»,
Kyiv, Ukraine, londar@i.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1838-288X>

Sergii Melnyk

Ph. D. (Economics), Associate Professor, Honored Economist of Ukraine,
SSI «Institute of Educational Analytics» Kyiv, Ukraine, smelnykukr@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5724-2428>

Eduarda Castel-Branco

European Training Foundation, Turin, Italy, eduarda.castel-branco@etf.europa.eu
ORCID ID: 0000-0002-5468-1222

REQUIREMENTS OF THE UKRAINIAN LABOR MARKET TO THE LEVEL OF EDUCATION OF EMPLOYEES

Abstract. *The requirements of Ukrainian employers to the level of educational (academic) qualification of employees are studied. The data used for the study were collected using the experimental Labor Market Information System (LMIS), developed by the European Education Fund for Ukraine in 2020–2021. The data collected by the System were verified, the study used the average values for the 13-month period. The research revealed the overall compliance of the current educational policy of Ukraine with the needs of the labor market. First of all, the leading role is shown by basic skills and proficiencies (20 %) and the first level of higher education (bachelor's degree) (over 50 %). It is shown that one of the possible reasons for the high demand for basic skills and proficiencies is the low-tech structure of Ukraine's economy. Secondary education (basic and complete secondary) and post-secondary non-tertiary education seem to be somewhat less in demand. This conclusion should stimulate the modernization of secondary and vocational education. The needs for the second level of higher education (master's degree) are seven times less than for the first level. This means that the current public funding of the second level education programs in universities is in excess at least 6 times. The demand of employers for learning outcomes, which are mainly related to educational qualifications, has been studied. For example, it is shown that the knowledge of economics and management is the most in demand. Knowledge of natural sciences and technology is in second place. The third position is occupied by the humanities. The demand for general skills and proficiency has been studied separately. The most popular are language skills, basic computer skills and teamwork skills. Requirements to personal qualities of employees are analyzed, and according to the legislation of Ukraine they can be treated as results of training and components of educational qualifications. Adaptability and flexibility have a rather high rate – this requirement is found for more than 78 % of vacancies. Compared with the requirements for work experience (the greatest demand is for workers with 2–4 years of experience), this indicator demonstrates the dynamics of the labor market. Conclusions show us that a significant part of the requirements for educational qualifications must be met by secondary education.*

Keywords: *education, educational qualification, labor market, learning outcomes, knowledge, skills, abilities, personal traits, primary education, secondary education, higher education.*

References

1. Derzhspozhyvstandart of Ukraine (2010). *Classifier of professions DK 003:2010* (Order No. 327, July 28). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text> [in Ukrainian].
2. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2015). *About the statement of the list of branches of knowledge and specialties on which preparation of applicants of higher education is carried out* (Resolution No. 266, April 29). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
3. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *About education* (Act No. 2145-VIII, September 5). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
4. UNESCO Institute of Statistics. (2021). *International Standard Classification of Education (ISCED)*. Retrieved from <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>.
5. Verkhovna Rada of Ukraine. (1996). *Constitution of Ukraine* (Act No. 254k/96-VR, June 28). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].
6. Kovbasiuk, Yu. V., Vashchenko, K. O., & Surmin, Yu. P. (Eds.). (2012). *State personnel policy in Ukraine: state, problems and prospects for development*. Kyiv: NADU [in Ukrainian].
7. Lyesnikova, M. V., & Melnyk, S. V. (2018). Methodological approaches to determining the conformity of volumes and directions of training of personnel in educational institutions in accordance with the needs of regional labour markets. *Educational analytics of Ukraine, 1*, 94-102. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2018-1-94-102> [in Ukrainian].
8. Melnyk, S. V. (2020). *Methodological approaches to estimating staffing needs for higher education professionals*. Retrieved from https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/2-na_sajt_AZ_Melnik_SV_Metodolog_pidh_otsinki_kadr_potr_fah_VO-final.pdf [in Ukrainian].
9. London, M. (Ed.). (2021). *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Oxford: University Press.
10. Tableau. (2021). *Labor Market Intelligence – Ukraine*. Retrieved from <https://public.tableau.com/app/profile/tabulaex/viz/ETF-BigDataLMI-Ukraine/Time>.
11. European Training Foundation. (2019). *Big data for labour market intelligence. An introductory guide*. Retrieved from https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-06/guide_en_big_data_lmi_etf.pdf.
12. Verkhovna Rada of Ukraine. (2019). *On ensuring the functioning of the Ukrainian language as the state language* (Act No. 2704-VIII, April 25). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> [in Ukrainian].
13. Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. (n. d.). *Ofitsiini zvity*. Retrieved from <https://testportal.gov.ua/ofzvit/> [in Ukrainian].
14. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2011). *On approval of the National Qualifications Framework* (Resolution No. 1341, November 23). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
15. EUR-Lex. (2017). Council recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. *Official Journal of the European Union, 60*, 15-28. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2017:189:FULL&from=EN>.
16. World Economic Forum. (2018). *The Global Competitiveness Report 2018*. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2018>.
17. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). *On Higher Education* (Act No. 1556-VII, July 1). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

Tetyana Zatonatska

Dr. Sc. (Economics), Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine,
tzatonat@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9197-0560>

Olga Anisimova

Ph. D. (Economics), SSI «Institute of Educational Analytics», Kyiv, Ukraine, olgaanisimova@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6721-3030>

Jean-François Devemi

Professor, Institute of Diplomacy and Business, Paris, France, jf.devemy@francexp.fr
ORCID ID: 0000-0002-5703-0361

Vincent Giedraitis

Professor, Vilnius University, Vilnius, Lithuania, vincas.giedraitis@evaf.vu.lt
ORCID ID: 0000-0002-0293-0645

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE BEST PRACTICES OF GENDER AUDIT IN EDUCATION

Abstract. *Gender audit in education is necessary to assess the gender equality in educational institutions. As it was proven that the gender equality has a positive impact on the economic development it is important to determine the best methods to assess the issue and to improve its state. As a result, the purpose of our article is to determine the best practices of gender audit as a tool to assess and facilitate gender equality. To achieve our goal, we used several scientific methods, such as synthesis, analysis, deduction, etc. Gender equality issues have been found to be linked to economic development and are currently part of expanded economic growth models. This is especially true for gender equality in education, which is crucial for all subsequent areas of activity. It has been determined that approaches to gender equality and gender audit have evolved recently, starting from a purely formal one, when equality was defined as equal access for boys and girls to school education, and to the use of comprehensive gender equality indices ranging from 3 to 5 weighted elements, cover lifelong learning, financial component and representative component, i.e. women's participation in governance at different levels. It is substantiated that gender audit at this stage focuses on a broad definition of gender equality and is a tool to help determine its current level and possible ways to improve the situation. Currently, gender audit is in the form of a participatory audit involving not only external experts but also representatives of the organization where it is conducted. Not only formal statistics are analyzed, but also surveys, interviews among team members are conducted. The practice of gender audit in Lithuania and France shows that France, which started this process earlier, is at a stage when the legal support of this issue is relatively well-established, but there are still problems with compliance with the established norms. Incentives for their observance at this stage are mainly penalties. Lithuania has also begun to form a legal framework for gender equality, but practical implementation has not yet become widespread. Gender stereotypes are still very strong in the country.*

Keywords: *gender equality, gender inequality, gender audit, gender equality in education, gender audit in education.*

JEL classification: I21, I23.

DOI: 10.32987/2617-8532-2021-4-21-35.

© Затонацька Т. Г., Анісімова О. Ю., Девемі Ж.-Ф., Гьєдрайтис В., 2021

Women's rights and gender equality are among the fundamental human rights guaranteed in numerous international treaties, resolutions, declarations, platforms and human rights action programs. The main international treaty on women's rights is the United Nations Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women and its Optional Protocol. At the same time, women's rights and non-discrimination are fundamental components of the other UN norms, including the Universal Declaration of Human Rights, the International Covenant on Civil and Political Rights, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and the Declaration on the Elimination of Violence against Women. The Association Agreement with the EU provides not only a commitment to democratic European values but also a responsibility to take into account equality between men and women in the development and implementation of laws, regulations, administrative provisions, policies and activities.

Recently, the topics of gender equality, gender inequality and gender audit became more widespread when before due to the fact that empirical studies confirmed that gender equality facilitates successful activities of the organization. Among the researchers of the topic we should mention S. Aikman, K. Brosnan, M. David, L. Engeli, A. Mazur, K. Forbes, V. Limanauskienė, C. Moser, J. Slagter, T. Taljunaite, E. Unterhalter, J. Wrigley etc.

The purpose of our article is to determine the best practices of gender audit as a tool to assess and facilitate gender equality.

The concept of gender equality in education is prominently present in a wide range of international treaties, memorandums and declarations, nowadays it is included in the majority of those concerned with human rights, the reduction of poverty, and the expansion of education based on gender equality. However, those efforts notwithstanding, it is not an easy task to implement gender equality in education at the national and local level in many cases. Although statistics suggest large steps towards equality especially considering increasing numbers of girls and boys getting access to secondary education and the improvements in attainment by many girls, sometimes they are merely a formality to conceal persistent inequalities regarding gender that continue to persist.

To assess the real situation, the gender audit is used as a tool that provides data with regard to gender equality and denotes the need to integrate a gender perspective into the activities of all actors.

One of the reasons the issue of gender equality became widespread was due to the economic aspect. For example, the theoretical approaches to the conditions and causes of economic growth have become different in recent years. In the 1960s and early 1970s the most prominent theories of economic growth were based on the modernization and human capital perspectives, after that those approaches were heavily criticized and partially supplanted by neo-Marxist conceptualizations based on the dependency and world system perspectives. Recently, the theoretical studies of economic growth became centered on the dynamics of the world system that structures and conditions

economic transformations in both the core and periphery of the world economy. Another notable change in theories can be attributed to the role of education in the process of economic development. Early theorists on human capital and modernization played a prominent role in education for facilitating economic growth and development. The most widespread theories stipulated that the main contribution of education to economic growth lied in increasing the level of cognitive skills possessed by the work force leading to the improvement of their marginal productivity [1].

In 2012, UNESCO published the World Atlas of Gender Equality in Education, which became the best example of the commitment of the international community to global gender equality encompassing all levels of education. This atlas contains a great amount of statistical information about the gender situation in higher education including the global distribution of male and female students, relating the information to international criteria. It became quite clear based on the information from the global atlas that education could be considered vital for economic growth today and that the concept of universal education for all is becoming a reality. Nonetheless,

even the statistics from the UNESCO Atlas demonstrated that the enormous growth in student numbers over the last 40 years, including a 500 percent global increase, is offset by the fact that women do not benefit from their involvement in higher education (HE) equally compared to men. Women still experience discrimination at work and among different professions, disparities in power, voice and political representation, and in several cases the laws themselves are prejudiced based on gender. As a result, well-educated women often end up working where they are not allowed to realize their full potential and skills [2; 3].

The studies of gender equality contain at least four different frameworks for the field of education, that often use a number of metaphors or comparisons to explain the different relationships at play within each abovementioned approach (see Figure 1).

(1) Gender is considered as a descriptive identification of numbers of girls and boys in or out of school or achieving particular grades or levels of employment. Using this approach, achieving gender equality in education means reaching a parity, that is equal numbers, so the gender inequality can be measured as the number of girls as a proportion of the number of boys in any

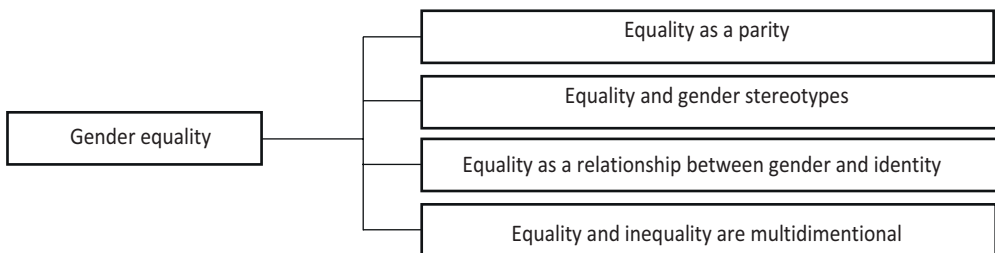


Figure 1. **Different approaches to gender equality**

Created by the authors.

particular stage of schooling or form of attainment [4].

The GEI (gender-related EFA index) was developed by UNESCO for use specifically in its Global Monitoring Reports (GMR). Its purpose is to make an attempt to determine the extent to which boys and girls are equally represented at different levels in the education system (primary, secondary, and adult education). The GMR uses the concept of «gender» as merely the number of boys and girls entering and progressing through a school system. These units of measurement and resulting indicators give no idea of power relations in schooling based on gender, which has a marked impact on carrier success and achievements [5].

(2) The second approach to the concept of gender draws out the interconnections associated with power and meaning in different sites, both between men and women, and girls and boys. This approach notes the way in which (i) the curriculum is geared towards gender, (ii) particular assumptions are used by teachers and stakeholders about what kinds of knowledge are appropriate for girls and boys, and (iii) there are courses or professions defined as being preferable for girls or not based on the assumption that girls are «good» at them or not.

This approach defines how girls are «encouraged» into lower status professions and career paths.

(3) A third approach to the relationship between the concepts of gender, equality, inequality and education is based on the ways the notion of gender is used in language and action. It is stipulated that the relationship between gender and identity is derived from policy, media, and everyday talk, furthermore, they set limits on the possibilities of change regarding those. As a result, gender equality in education is considered to be the process of setting the conditions and processes that allow people to critically review processes and to act in relation to their own wellbeing [4].

Starting from 2003, UNESCO developed and introduced the Education Development Index (EDI) for the purpose to bring together information on access, equality, and the gender gap (see Figure 2).

The EDI uses the following 4 elements and related indicators to make an assessment:

1) universal primary education: represented by net enrolment ratio;

2) adult literacy: calculated as the literacy rate of the group aged 15 and over;

3) gender: assessed as the GEI or gender-related EFA index (for its

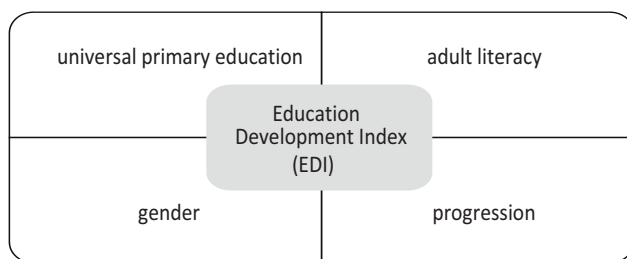


Figure 2. UNESCO Education Development Index components

Created by the authors.

calculation the arithmetical mean of the Gender Parity Indices for the primary and secondary gross enrolment ratios and the adult literacy rate is used);

4) progression: meaning survival rate to grade 5.

There are several key problems with the EDI regarding gender, among them we can notice as follows:

- The GEI (main gender component) uses the parity approach, which, as we pointed above, gives insufficient insight into context. Men and women, or girls and boys, may have gender parity in literacy or access to schooling but have low levels of participation.

- The EDI does not assess children's survival in schooling by gender. As a result, it primarily takes into account access by gender and not an achievement.

- The EDI uses equal weights for each of its four constituents. As such gender parity in enrolments and achievements is weighted equally. However, empirical research for many cases proves that enrolling children in school is only the first step on the long road. It's much more difficult to ensure attendance and completion, and this is particularly the case for girls, whose progress is constrained by many factors linked to safety, hygiene, nutrition, and family responsibilities [5].

(4) Gender inequalities in education should be considered multidimensional. That means taking into account more than just enrolment or attendance. We should assess not just formal gender equality in schools but widespread media representation of inequality or the tenets of religion or legal frameworks as well. Such things can cause limited mobility of women or their capacity or legal ability to own or inherit property. As a result, the comprehensive approach

should include several key issues, such as (i) the segmentation existing in the labor market, (ii) different types of exclusions (for example, political, cultural and social), (iii) varying preferences adapted by girls' and boys', (iv) limits imposed on the information flows, and (v) the importance of both intellectual and political alliances [4].

To combine the previously mentioned elements using available indicators estimated by the international organizations, the Gender Equality in Education Index (GEEI) was created. It's a compilation of 3 sets of data: (1) on girls' attendance at school, gathered by UNICEF, (2) girls' achievement in primary school and access to secondary school, assessed by UNESCO, and (3) the gender development index (GDI), created by UNDP. The GDI puts together several components, including the distribution of female to male life-expectancy in a country, literacy and enrolment in school, and estimated earned income. When compiling the index, the weights for the three indicators (life-expectancy, education, and income) are equal. Furthermore, the education part of the index consists of two indicators with different weights, such as two-thirds weight to the adult literacy index and one-third weight to the gross enrolment rate.

To simplify matters, the GEEI uses four previously existing for girls' access to and retention in school:

- girls' net attendance rate at primary school,
- girls' survival rate over five years in primary schooling,
- girls' secondary Net Enrolment Ratio (NER),
- a country's gender development index (GDI).

These measures are used because they allow us to access primary schooling (net attendance rate), with data received from household surveys; retention in primary schooling (survival rates); the potential of the education system to generate teachers and managers who are concerned to achieve gender equality (girls' secondary NER); and the possibilities for these women to survive and flourish as adults (GDI) [5].

A gender audit is usually used to assess the progress achieved on gender equality by many criteria. To ensure an accurate, comprehensive, and thorough analysis of the implementation of gender equality while reviewing an organization, it is preferable to use a number of methods. As a rule, the work plan presumes three stages: (1) Desk review and initial consultations; (2) Gender equality audit consultative phase involving an organization-wide questionnaire, interviews and focus groups; (3) Final report and presentation of findings and recommendations [6].

Empirical studies demonstrate that organizations with enhanced diversity and equality of employees in the workplace perform better in attaining improved and increased outputs. Results of the research undertaken worldwide show that the reasons for the gender balance to enhance workplace effectiveness are not limited to the question of whether men or women are better employees. Studies have found that the true reason is the different approaches to work men and women tend to have, as well as different leadership characteristics. It's their complementary that was identified as enhancing workplace culture, effectiveness and outputs.

The results of workplace cultures based on the dominance of men and women's talents, motivations by reward and career opportunities being ignored are the loss of experienced and highly qualified staff. Considering that those organizations have already invested in the staff's training, it leads to the reduction in staff morale, motivation and overall output [7].

Gender auditing belongs to the category of «quality audits» in contrast to traditional «financial audits».

Gender audit:

- determines how effective the rules of gender mainstreaming in the organization are, as well as the system of support for their implementation; to what extent they complement each other and whether they are observed in practice;
- monitors and evaluates the relative progress in promoting gender equality;
- establishes initial principles and criteria;
- identifies «bottlenecks» and problems;
- recommends solutions to these problems and proposes new, more effective strategies;
- notes the positive experience in achieving gender equality.

Based on the principles of self-assessment and joint participation, the audit takes into account both objective data and employees' perceptions of how to achieve gender equality in their organization.

The term gender audit has evolved over time. Before 2005, terms such as gender evaluations (technical assessments) and gender audits (personal and institutional biases in organizations obstructing gender equality) were used separately [8]. More

recently, the term gender audit is wide as a comprehensive notion including gender evaluations and gender audits. In some cases, gender audits imply a review of government programs to ensure the participation of women in decision-making processes.

The gender equality issue is rather complex. It is proved as such by the fact that there is no universal measure to assess gender audits effectiveness. For example, higher education research in the United States shows that men still attain more management and upper-tier status, despite the increasing number of women in positions of power. The issues of gender audit measurement in developing countries include ignoring the results obtained, political resistance to changes, and ineffective documentation of the conclusions. International efforts to promote gender audit include areas of health care, mental health, economic development, politics, and sociocultural participation.

As it was mentioned before, the models of economic growth now include the indicators of gender equality, that's why economic systems around the world are trying to implement laws, policies, and assessment systems to accurately measure gender audits, despite the mentioned disparities. For instance, the progress of women in higher education in the United States was boosted by the creation of Title IX, and the establishment of women's studies in various academic institutions of learning [9]. As a result, various facets of economic development put significant pressure on an increase in a gender audit culture. Without effective gender audit, it creates a limitation while implementing diversified policies geared toward gender equality. The

role and needs of women and men in given positions of responsibility need to be addressed by the gender audit research activities to further assess self-efficacy perspectives. To assess the necessary expectations for professional development in professional circles, the gender audit process should include more female engagement in the decision-making process.

Regardless of significant progress towards gender equality measured as a divergence between education received by women and men, labor market participation, professions, jobs, and working hours in most developed countries, women continue to earn lower wages. For instance, in 2019 in France, for all positions combined women's wages were 25 % lower than men's. According to the French Ministry of Labor data, there remains a gap of 9 % for work of equal value. The research shows that in this particular case to decrease the gender gap both for the wages and the employment it is necessary to employ various firm-level actions, including adhering to the existing policies of «equal pay for equal work», organizing reporting of the pay gaps at the firm level, or implementing procedures and regulations to raise the share of women occupying the top management positions. As recommended by the ILO (International Labor Organization), collective bargaining as another way to achieve equality has become an efficient method and the instrument of the «regulatory toolkit» in several countries, to facilitate combating against gender inequalities in wages and working conditions. Formally the data in the Wage Indicator Collective Bargaining Agreements Database show significant achievements, as for the

European countries at least one clause on gender equality is present in 65% of collective agreements.

One of the leading countries in regulating collective bargaining on gender equality is France, as they were the first to introduce an obligation to negotiate on this topic. As a result, French firms have a requirement to negotiate collective agreements on these issues to commit to the reduction in gender inequalities. The issue is that the legal obligation has existed as early as 2001, but the sanctions for the non-compliance were implemented only since 2012. Before the introduction of sanctions, a lot of firms hadn't complied with the law, afterwards, their number was only slightly reduced. The most important issue is to determine if the firms' willingness to negotiate a collective agreement on gender equality depends mostly on the strict regulation measures (it became effective for France nowadays, and it is borrowed by some other countries) or it depends less on regulations and more on the goodwill of the participants (as before in France or today elsewhere). In France, the method used by the legislator is geared to encouraging firms to aim for equal employment and equal pay through the negotiation of firm-level agreements. The gradual development of collective bargaining on gender equality in firms started since Roudy Act was implemented in 1983. According to that piece of legislation, the employer has the obligation before the works council to submit a written report comparing the situation with general employment and training conditions faced by women and men (*Rapport de situation compar  e* (RSC)). The novelty of that regulation is that for the first time it presented

employers with the opportunity to bargain with union delegates for the purpose of implementing measures to reduce gender inequalities within the firm., The G  nisson Act, enacted in 2001, transformed an opportunity to bargain into an obligation, especially regards to the firm's objectives for gender equality at work and on the actions to achieve them. Additionally, the Act of March 23, 2006, introduced and defined the measures and their implementation to reduce and eliminate gender wage inequality, which was to be achieved by making the annual negotiations regarding the firm's wage policy and improving gender equality mandatory.

Starting from 2010 onwards the firm-level collective bargaining started accelerating. The public authorities strongly promoted it by a set of laws imposing sanctions as well as establishing the strictly defined parameters and procedures of the mandatory negotiations. Nowadays, the common practice to negotiate is to use bargained public policy or state-managed bargaining. Another achievement is the implementation of the Act of November 9, 2010, containing financial penalties for the first time (up to 1% of payroll) for firms with 50 employees violating the terms referred to by a collective agreement or, in other cases, by an employer decision made unilaterally (plan of actions) for the gender equality at the workplace. To facilitate gender equality, the negotiations should be renewed after one year in case of an action plan, or after three years in case of a collective agreement. These sanctions were implemented from January 1, 2012, and the prohibition to bid on

public contracts was introduced for the violators. The Decree of December 18, 2012, made bargaining on the effective compensation area compulsory. Further regulations include the Real Equality Act (2014) transforming obligations into a unique global negotiation on gender professional and pay equality, the Rebsamen Act (2015) consolidating the obligations of negotiation, merging equality bargaining with quality of working life, and the El Khomri Act (2016) developing collective bargaining and modernizing social dialogue.

The French model of negotiated equality has another feature that it is based on a principle of complementarity between industry and firm-level collective bargaining, ensured by law. Both levels are obliged to negotiate and bargaining at the firm level is an addition to the agreements set at the industry level (encompassing topics such as pay scales, classifications, joint initiatives on key issues of the industry). Those negotiations are supposed to address gender equality issues specific to the workplace. Since 2013, legislation developments encouraged and facilitated gender equality bargaining, however, they have not created guaranteed enforcement mechanisms and procedures of agreements, especially between the time when the new laws were enacted and their decrees published. In particular, there is a certain issue regarding the bargaining level (firm or industry) of the collective agreement required to comply with the law and the validity period of the bargained texts [10].

In 2013, to address persistent, deep-seated gender-based inequities, fill the gaps in knowledge, understanding and science-based policy, and to answer

these complex questions, the Gender Equality Policy in Practice (GEPP) network was created. The GEPP became a platform for the cooperation of over 100 policy experts in the field of the implementation and impact of equality policies. The group conducts the research at different levels, including sectoral, corporate and country as a whole. The topics of the study encompass several fields, such as care policy, corporate board equality and political representation. The GEPP group paid particular attention to the developed countries, among them Germany and France.

The purpose of the GEPP activity is to determine the impact of the gender equality policies for the equality between men and women concerning administrative outputs and results, impacts and outcomes. The GEPP uses the approach based on the mainstream in the Comparative Gender Policy Studies, meaning the method of «turning toward implementation». The approach consists of three key parts, including researching the black box of government and administration, creating the analytical framework and unified indicators for the policy instruments and policy success regarding women's empowerment and gender transformation [11].

Using the framework provided in Figure 3 it is possible to track an individual policy through every step of the process implementation and to assess cross-case processes and outcomes. Figure 3 makes it clear that all policies operate within a given context that has its own impact on the policy implementation and outcomes. The first stage of the policy implementation is the preadoption including agenda-setting

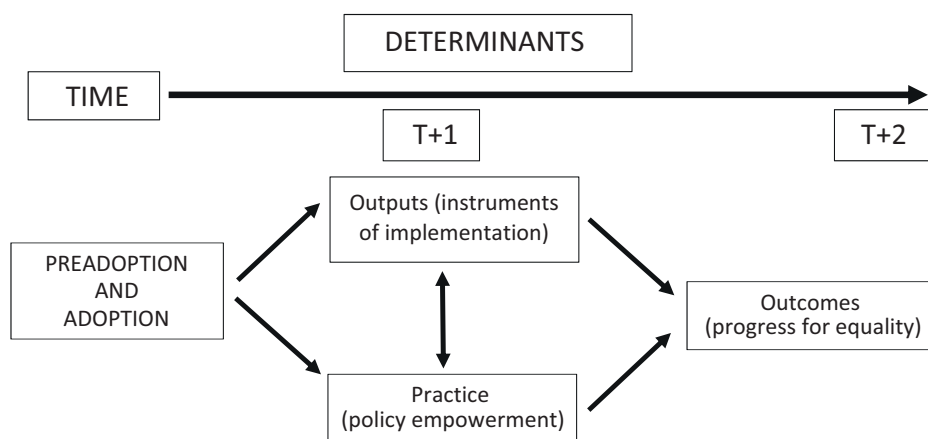


Figure 3. **Sub-national, sectorial and extra-national contextual determinants of the Gender Equality Policy in Practice Model**

Created by authors based on [12].

and problem definition, and adoption, meaning a formal decision expressed by the final policy statement, such as some form of the legislation. The second stage includes the administrative outputs necessary for the implementation. They are usually included in the formal policy statement, sometimes they contain a ready set of policy instruments. As a result, the policy is put into practice, and the process of implementation begins encompassing various actors and different levels of engagement. The last stage supposes the assessment of the three levels of outcomes: (1) direct (the degree of the problem been solved), (2) indirect (impact on the perspective about gender equality issues); (3) significant levels of gender transformation (can be simple or complex, then next are gender accommodation, gender-neutral and gender row back). The model features to determine the design of the GEPP project, the ways to collect and analyze data, to interpret the results. As the GEPP model shows, the context in which the policy process unfolds can

affect policy implementation practice and outcomes [12].

Among the new member-states of the EU, Lithuania follows a very similar strategy of gender mainstreaming as that in its other countries. According to the legislation and regulation of that country, «gender mainstreaming is an objective or a principle governing gender equality policy». However, there is not much evidence that this approach is implemented in practice, except for a few initiatives, even if there are formal commitments to gender mainstreaming. There is a significant degree of fragmentation in different government departments (and policy domains) within the country regarding the understanding of the gender equality issue and the objectives of the policy. Sometimes «gender mainstreaming» is used as a tool for various political needs. Mostly, the politicians and officials are trying to present the term «gender mainstreaming» to refer to the equality of genders, shifting the focus from women specifically. The term «gender mainstreaming» in this context is used

to denote existing policy practices, including equal treatment legislation, gender equality in administration, positive statistical achievements.

Sure, it is a standard practice in the EU countries to use those instruments to address the structural and cultural roots of gender inequalities formally to present a background for the necessary changes. The difference is that in too many countries, including Lithuania, there is a significant gap between formality and practice. Despite that, there were important developments in equal treatment legislation. In Lithuania, the changes in legislation now include the concept of indirect discrimination, and the sphere of its application, meaning public services and facilities, as well as education and the workplace. The analysis of the laws of Lithuania regarding the principle of gender equality, conducted by the EGG, showed that in principle the country's legislation does not conflict with the equality principle or the legal instruments of the European Union and other international organizations.

Many pieces of the Lithuanian legislation proclaim equal opportunities for women and men, such as the Act on Elections, the Referendum Act, the Employment Contracts Act, the Civil Service Act, the Work Safety Act, and the Act on Support for the Unemployed, etc. There was an attempt to implement the principle of gender mainstreaming in the form of the National Programme for Equal Opportunities for Women and Men (2003–2004). The Equality Commission within the Lithuanian government is responsible for the coordination, delivery and implementation of the Mainstreaming Strategy. However, it is not sufficient to have a well-developed

mechanism in state institutions and to demonstrate the positive attitude of legislators towards this issue to ensure that society really adheres to the principle of equal opportunities for women and men. For the most efficient implementation of the equality mainstreaming approach in Lithuania, the participation of the NGOs, and academics is necessary. The foundation of the gender mainstreaming initiatives in Lithuania requires a great deal of effort from certain women in key positions of power, women's organizations, and the decisions to pursue a new gender equality policy approach, made at a high governmental level, are the background and prerequisite but not a guarantee of success [13].

Regarding gender equality in education, there are several key obstacles for women to pursue careers in science and occupy managing positions in the administration of universities equally to men, among them:

- the pay gap depending on gender, creating disadvantages for women;
- difficulties of combining family obligations and career that men rarely face, and maternity leave interrupting scientific work;
- the so-called «glass ceiling» phenomenon that is one of the most harmful of the social stereotypes, meaning prejudices and organizational barriers to the women career;
- non-sufficient selection of competent female candidates leading to the lack of women at the managerial level.

To determine the level of gender equality in higher education in Lithuania, there were two sociological studies in Lithuanian universities carried out in 2012 and 2014. Their results showed

the existence of asymmetric gender distribution and vertical segregation within the Lithuanian higher education system, similar to other EU countries. Women dominate in the lowest administrative and research levels, and men prevail in the highest levels:

- there was only one female rector of a university;

- women concentrate in the lowest administrative positions in the administration of universities (about 70%). Gender equality is preserved up to the faculty vice dean positions (proportion of women is about 54%). On the other hand, top management positions of faculty heads and directors of institutes are dominated by men (about 71% of deans, about 59% of department heads, 56% of faculty councils' members, and about 59% of institute directors);

- men also dominate in collegial management bodies (about 65% of members of the senate's and about 77% of members of the councils);

- the vertical segregation principle still existed as shown by the data for academic staff from a gender perspective. As a result, women represent the majority of junior researchers (about 54%) and researchers (about 56%), while men made up a majority as senior researchers (about 53%), and especially as chief researchers (about 71%);

- regarding the academic title, men dominate in professor positions (about 69%), and women prevail in assistants (about 63%) and lecturers (about 57%) positions.

It should be noted that the results of the survey showed that the gender situation is slightly better for the non-state (private) universities, compared to the state. There was a higher

representation of women in the top and middle administrative positions. The reasons for that are difficult to determine with certainty based solely on the abovementioned studies. One of the contributing factors is the fact that state universities are more traditional and older while private universities are more modern and younger organizations, so they were already created with the equal participation of women and men in top-level administrative and research structures as it is considered natural and matter-of-course process of nowadays European academic society [14].

The following observations about the factors influencing the negative choice of girls gifted for sciences are an unattractive and inadequate image of scientists; social environment does not motivate girls to choose sciences as a profession; teaching of computer sciences is not oriented to women: the textbooks are engaging for boys, given examples reflect masculine hobbies; girls neither see their place in computer science nor foster further career perspectives in science; parents' attitudes and support are invaluable while choosing a scientist's profession; university education and support are invaluable while choosing a scientist's profession; does not take into account the peculiarities of the way women think [15].

Conclusions. Informed by the findings of studies of gender and workplaces worldwide, organizations both in the public and private spheres are increasingly recognizing the merit and necessity of addressing gender equality issues. Gender equality is now not only perceived as a right but also more strategically as a pivotal factor

in achieving organizational excellence, best practice in management and increased as well as improved outputs. It is increasingly recognized that failure to address gender inequalities is not only costly in the economic sense but has significant and broader social consequences, including negative impacts on the fundamental unit of society, the family. A gender audit is a tool and process based on the principles of active participation and involvement

of stakeholders. It facilitates the process of self-learning of the organization of the methods of effective application of gender mainstreaming in practice, provides an opinion from different points of view for analysis and provides reliable data for planning change. A gender audit is a tool that helps to overcome major obstacles to gender equality and shows the need to integrate a gender perspective into the activities of all actors.

References

1. Wrigley, J. (Ed.). (2003). *Education and gender equality*. Routledge. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/1617760/education-and-gender-equality-pdf>.
2. UNESCO. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215522>.
3. David, M. E. (2015). Women and gender equality in higher education? *Education Sciences*, 5(1), 10-25. Retrieved from <https://www.mdpi.com/2227-7102/5/1/10>.
4. Unterhalter, E. (2012). Mutable meanings: gender equality in education and international rights frameworks. *Equal Rights Review*, 8, 67-84. Retrieved from https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/12757/Mutable_meanings.pdf?sequence=1.
5. Aikman, S., & Unterhalter, E. (Eds.). (2005). *Beyond access: Transforming policy and practice for gender equality in education*. Oxfam. Retrieved from <https://oxfamlibrary.openrepository.com/handle/10546/115410>.
6. Unterhalter, E., & Aikman, S. (Eds.). (2007). *Practicing gender equality in education*. Oxfam. Retrieved from <https://oxfamlibrary.openrepository.com/handle/10546/115528>.
7. Brosnan, K., & Consultancy, W. (2013). *Gender Equality Audit*. Retrieved from <https://www.dfa.ie/media/dfa/alldfawebsitemedia/newspress/publications/2014-Gender-Equality-Audit-DFAT.pdf>.
8. Moser, C. (2005). *An Introduction to Gender Audit Methodology: Its design and implementation in DFID Malawi*. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Caroline-Moser/publication/252942551_An_Introduction_to_Gender_Audit_Methodology_Its_design_and_implementation_in_DFID_Malawi/links/550f05080cf2752610a007ad/An-Introduction-to-Gender-Audit-Methodology-Its-design-and-implementation-in-DFID-Malawi.pdf.
9. Slagter, J. T., & Forbes, K. (2009). Sexual harassment policy, bureaucratic audit culture, and women's studies. *NWSA Journal*, 21(2), 144-170. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/20628178>.
10. Richardson, S. S., Reiches, M. W., Bruch, J., Boulicault, M., Noll, N. E., & Shattuck-Heidorn, H. (2020). Is there a gender-equality paradox in science, technology, engineering, and math (STEM)? Commentary on the study by Stoet and Geary (2018). *Psychological Science*, 31(3), 338-341. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797619872762>.
11. Mazur, A. G., & Engeli, I. (2020). The search for the elusive recipe for gender equality: when policy implementation matters. *French Politics*, 18, 3-27. Retrieved from <https://www>.

researchgate.net/profile/Amy-Mazur/publication/339925451_The_search_for_the_elusive_recipe_for_gender_equality_when_policy_implementation_matters/links/5eaca22fa6fdcc7050a194c0/The-search-for-the-elusive-recipe-for-gender-equality-when-policy-implementation-matters.pdf.

12. Engeli, I., & Mazur, A. (2021). Research on French Gender Equality Policies in Practice: One Step Closer to A Recipe for Success. *LIEPP Policy Brief*, 52, 1-8. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03384729/>.

13. Taljunaite, M. (2005). Gender Mainstreaming as a Strategy for Promoting Gender Equality in Lithuania. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 41(6), 1041-1055 Retrieved from <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=79132>.

14. Zalieniene, I., Krinickiene, E., Tvaronaviciene, A., & Lobacevskyte, A. (2016). Gender equality and its implementation in universities of Lithuania. *Economics & Sociology*, 9(1), 237. Retrieved from https://www.economics-sociology.eu/files/20_229_Zalieniene_Krinickiene_Tvaronaviciene_Lobacevskyte.pdf.

15. Limanauskiene, V., Rutkauskiene, D., Kersiene, V., Bareisa, E., Damasevicius, R., Maskeliunas, R., & Targamadze, A. (2017). *The Study of Gender Equality in Information Sciences Research*. Retrieved from <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-67642-5>.

Затонацька Т. Г.

доктор економічних наук, професор, професор кафедри економічної кібернетики Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, Україна, tzatonat@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9197-0560>

Анісімова О. Ю.

кандидат економічних наук, старший науковий співробітник сектору аналізу фінансування освіти відділу статистики та аналітики освіти ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна, olgaanisimova@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6721-3030>

Девемі Ж.-Ф.

Професор, Інститут дипломатії та бізнесу, Париж, Франція, jf.devemy@franceexp.fr
ORCID ID: 0000-0002-5703-0361

Гьєдрайтис В.

Професор факультету філософії Вільнюського університету, Вільнюс, Литва, vincas.giedraitis@evaf.vu.lt
ORCID ID: 0000-0002-0293-0645

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СВІТОВОГО ДОСВІДУ ГЕНДЕРНОГО АУДИТУ В ОСВІТІ

Анотація. Гендерний аудит є важливим для оцінки гендерної рівності. Метою статті є аналіз світового досвіду гендерного аудиту як інструменту підвищення гендерної рівності. У статті розглянуто питання гендерної рівності та гендерного аудиту в освіті. В процесі дослідження використані загальнонаукові методи, зокрема синтез, аналіз, дедукція. Проаналізовано ключові підходи до визначення гендерної рівності та основні механізми проведення гендерного аудиту для її забезпечення. Встановлено, що питання гендерної рівності пов'язані з економічним розвитком і на даному етапі

входять до розширених моделей економічного зростання. Визначено, що останнім часом відбувався еволюційний розвиток підходів до гендерної рівності та гендерного аудиту, починаючи від суто формального, коли рівність визначалася як рівна можливість хлопчиків і дівчат отримати доступ до шкільної освіти й до використання комплексних індексів гендерної рівності, що мають від трьох до п'яти елементів, охоплюють освіту протягом усього життя, фінансову складову та представницьку, тобто участь жінок в управлінні на різних рівнях. Обґрунтовано, що гендерний аудит на даному етапі орієнтується на широке визначення гендерної рівності та є інструментом, який допомагає визначити її поточний рівень і можливі шляхи покращення ситуації. Розглянуто практику гендерного аудиту Литви та Франції. Встановлено, що ці країни досягли значного успіху на шляху досягнення гендерної рівності. Особливо це стосується нормативно-правового регулювання. За практичним упровадженням Литва дещо відстає від Франції, оскільки в цій країні досі залишаються дуже сильні гендерні стереотипи.

Ключові слова: гендерна рівність, гендерна нерівність, гендерний аудит, гендерна рівність в освіті, гендерний аудит в освіті.

Кир'янов А. В.

начальник відділу адміністрування освітніх інформаційних систем
ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна, a.kiryanoff@iea.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0452-7689>

Іриневич Ю. В.

кандидат економічних наук, заступник начальника відділу адміністрування освітніх інформаційних систем ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна, nnaqu1@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1755-5240>

Горна М. О.

кандидат економічних наук, науковий співробітник сектору організації автоматизованого збору статистики відділу адміністрування освітніх інформаційних систем ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна, gornamarinaoleks@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6011-5753>

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті як основу формування інформаційного суспільства. Описано етапи розвитку інформаційних технологій від ручної інформації до мережевої технології. Розкрито сутність ІКТ, а також зазначено нормативно-правову базу розбудови та впровадження їх в освітній процес в Україні. Проведено порівняння державних форм статистичної звітності в частині використання сучасних інформаційних технологій, зокрема доповнення форми ЗНЗ-1 такими показниками: технологія та швидкість мережі Інтернет, наявність Wi-Fi, сучасних пристроїв друку (в т. ч. 3D-принтерів за типами), програмні засоби навчання, які використовуються в навчальному процесі та перебувають на балансі закладу, тощо. Досліджено сучасний стан забезпеченості закладів загальної середньої освіти підключенням до мережі Інтернет та встановлено, що такого підключення не мають менше 100 закладів, що становить нижче 1 % їх загальної кількості. Охарактеризовано рівень забезпечення підключення шкіл до якісної мережі Інтернет (зі швидкістю передачі даних понад 30+ МБіт/с), а також навантаження учнів на один стаціонарний або портативний комп'ютер у регіональному розрізі.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, суспільство, глобалізація, інформаційне суспільство, освіта.

JEL classification: I21, I28.

DOI: 10.32987/2617-8532-2021-4-36-45.

Сьогодні в Україні триває реформування навчального процесу, спрямоване на вдосконалення технології навчання й виховання. Кожний етап його розвитку ставить перед суспільством специфічні завдання, пов'язані з підготовкою педагогіч-

них кадрів, підвищенням їхніх професійного та загальнокультурного рівнів. Обов'язковим компонентом оцінки сучасного викладача є оцінювання ним сучасними технологіями отримання та передання учням нової інформації, й цей процес пер-

© Кир'янов А. В., Іриневич Ю. В., Горна М. О., 2021

манентний, як і науково-технічний прогрес.

Сучасне покоління потребує динамічної системи освіти, якомога тісніше пов'язаної з іншими сферами життя суспільства, з його проблемами. Звичайно, використання інформаційних технологій не вирішить усіх проблемних питань як в освіті, так і в повсякденному житті. Але вони можуть допомогти викладачу найефективніше використати час на проведення занять і підготовку до них. Комп'ютери стали невід'ємною частиною реальності, змінюються й вимоги до освіти.

Актуальність дослідження тенденцій використання інформаційних технологій у закладах освіти зумовлена формуванням інформаційного суспільства, котрому притаманні швидкий розвиток таких технологій, стрімка зміна змісту та характеру діяльності людей, вимог ринку праці тощо.

Тематиці використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті присвячено праці таких науковців, як В. Биков, О. Бондаренко, Я. Булахова, О. Гуляєва, В. Заболотний, А. Литвинчук, С. Лондар, О. Пінчук, М. Сільченко, В. Толстой, Г. Швачич, О. Шестопал та ін.

Якщо в ролі ознаки інформаційних технологій вибрати інструменти, за допомогою котрих здійснюється обробка інформації, то, за визначенням М. Благова, можна виокремити такі етапи її розвитку [1]:

перший (до другої половини XIX ст.) – ручна інформаційна;

другий (із кінця XIX ст.) – механічна технологія;

третій (1940–1960-і роки) – електрична технологія;

четвертий (із початку 1970-х років) – електронна технологія;

п'ятий (із середини 1980-х років) – комп'ютерна технологія;

шостий – мережева технологія.

Термін «нові інформаційні технології» виник із появою персональних комп'ютерів. Та під цим терміном розуміють упровадження нових підходів до навчального процесу, орієнтованих на розвиток і підвищення інтелектуального, творчого потенціалу людини із застосуванням сучасних технічних засобів. Наразі такі засоби, способи та методи безпосередньо пов'язані з комп'ютером, тому їх також називають комп'ютерними технологіями [2].

Сучасні інформаційні технології характеризуються наявністю мережі Інтернет, зокрема використанням електронної пошти, можливостей хмарних сервісів, низки вебсайтів і онлайн-додатків (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams та ін.), комунікаційних платформ (Zoom, Hangouts, Skype тощо). Жива комунікація є невід'ємною від інформаційних технологій, тому на сучасному етапі розвитку технічних і програмних засобів ці технології називають інформаційно-комунікаційними. Серед них комп'ютер посідає важливе місце, оскільки забезпечує комфортну, індивідуальну, різноманітну, високоінтелектуальну взаємодію всіхстейкхолдерів [3].

Останніми роками питанням інформатизації суспільства приділяється особлива увага, адже інформація, освіта та формування практичних навичок є невід'ємною частиною процесу формування самодостатнього суспільства. Одним із ключових показників розвитку такого суспільства

є вдосконалення й упровадження в освітній процес ІКТ. Термін «інформаційно-комунікаційні технології» (*information and communications technology*) часто вживається як синонім до інформаційних технологій (ІТ), хоча має більш загальне значення, котре підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній і бездротових з'єднань), комп'ютерів, підпрограмного й програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, що дають змогу користувачам створювати, отримувати доступ, зберігати, передавати і змінювати інформацію. Іншими словами, ІКТ складається з ІТ, а також телекомунікацій, медіатрансляцій, усіх видів аудіо- й відеообробки, передачі, мережеских функцій управління та моніторингу [3]. З метою поліпшення сприйняття й розуміння великих масивів знань ІКТ дедалі частіше використовують в освітньому процесі, що стало стійкою тенденцією розвитку останнього у світі.

Упровадження сучасних ІКТ в освітній процес регулюється такими нормативними актами:

- Законом України «Про освіту»;
- Законом України «Про загальну середню освіту»;
- Указом Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» та ін.

Паралельно зі стрімкою зміною технологій у навчанні Міністерство освіти і науки України (МОН) змінює й форми статистичної звітності. До 2018 р. ним здійснювався збір таких даних [4]:

- число робочих місць із комп'ютером у кабінеті основ інформатики й

обчислювальної техніки для практичних занять з інформатики;

- діючі програмні засоби навчання, які використовуються в навчальному процесі та перебувають на балансі закладу (системні програмні засоби не включаються);

- загальна кількість комп'ютерів (працюючих і непрацюючих), котрі перебувають на балансі закладу.

У 2018 р. МОН за погодженням із Державною службою статистики України доповнило перелік такими даними [5]:

- комп'ютери, придбані лише за бюджетні кошти (державного й місцевих бюджетів);

- комп'ютери, після придбання яких минуло понад 5 років;

- загальна кількість комп'ютерів, що мають доступ до мережі Інтернет;

- загальна кількість комп'ютерів, котрі підключені за допомогою технології Wi-Fi до локальної мережі та/або до мережі Інтернет;

- число комп'ютерів із відповідними операційними системами;

- кількість портативних комп'ютерів¹;

- загальне число принтерів – як тих, що призначені для друку на папері, так і спеціалізованих пристроїв, у т. ч. 3D-принтерів за типами;

- матеріали, котрі використовуються у 3D-принтерах.

Крім того, відтоді зазначається розрахункова площа приміщень закладу, на якій є сигнал Wi-Fi достатньої якості для нормальної роботи в мережі (щонайменше 0,1 Мбіт/с для

¹ Мобільний, або портативний, комп'ютер – це персональний комп'ютер, який може бути зручно транспортований однією людиною та швидко ввімкнений, найчастіше з автономним живленням, з опціональною можливістю бути підключеним до мережі електроживлення.

передачі даних); можливість підключення за допомогою технології Wi-Fi до локальної мережі з доступом (або без) до мережі Інтернет пристроїв, що задіяні в освітньому процесі; можливість підключення за допомогою технології Wi-Fi до локальної мережі з доступом (або без) до мережі Інтернет особистих пристроїв; можливість підключення за допомогою технології Wi-Fi до локальної мережі з доступом (або без) до мережі Інтернет будь-яких пристроїв (як задіяних в освітньому процесі, так і особистих); наводяться наявні в закладі технології широкосмугового доступу до мережі Інтернет, наявні в закладі технології бездротового доступу до мережі Інтернет; вказується доступна швидкість широкосмугового доступу до мережі Інтернет, швидкість бездротового доступу до мережі Інтернет.

У березні 2020 р. усі заклади освіти були вимушені перейти на дистанційне навчання на період дії каранти-

ну, що став своєрідним викликом для МОН і підпорядкованих йому установ та організацій, зокрема для закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Найважливішими вимогами реалізації такого навчання є [6]:

- наявність у вчителів і учнів якісного доступу до Інтернету;
- наявність у вчителів і учнів необхідного технічного забезпечення (комп'ютерів, ноутбуків, планшетів, смартфонів тощо), а також відповідного програмного забезпечення;
- достатній рівень цифрової компетентності вчителів та учнів, що уможливорює розв'язання завдань освітнього процесу;
- доступ до освітнього контенту в Інтернеті та ін.

Так, станом на початок вересня 2020 р. не мали підключення до мережі Інтернет 95 закладів ЗЗСО. Найскладніша ситуація з доступом до мережі спостерігається в Закарпатській області, де налічується 37 таких закладів (рис. 1). Варто зауважити, що

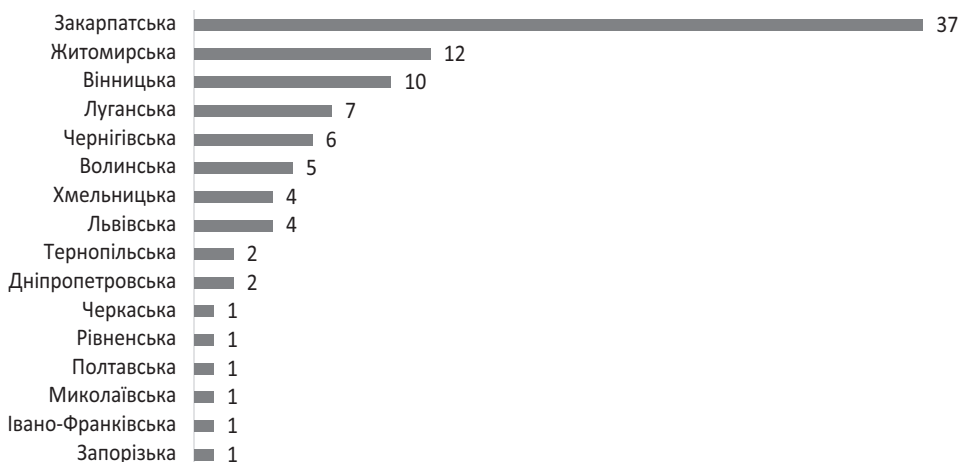


Рис. 1. Кількість закладів загальної середньої освіти в Україні з відсутнім підключенням до мережі Інтернет станом на вересень 2020 р., од.

Побудовано авторами за даними Державної наукової установи «Інститут освітньої аналітики». URL: <https://iea.gov.ua/>.

порівняно з 2019 р. помітна позитивна тенденція скорочення кількості ЗЗСО без доступу до Інтернету більш ніж у 4 рази (на початок вересня 2019 р. в Україні налічувалося 420 таких закладів, або близько 2,6 % їх загальної кількості).

Лише 11 002 школи України (74,6 % їх загальної кількості) у 2020 р. мали доступ до широко-смугового підключення й тільки 9166 шкіл – із швидкістю передачі даних 30–100+ МБіт/с, що уможливорює якісну роботу з відео-, аудіоматеріалами, графікою, реалізацію інтерактивних технологій навчання тощо [7]. Порівняно з 2019 р. таких шкіл побільшало на 2978 од. Окрім того, у 2020 р. 3570 ЗЗСО мали додатково бездротове підключення зі швидкі-

стю передачі даних 30–100+ МБіт/с, а 831 ЗЗСО мав лише бездротове підключення з відповідною швидкістю. Станом на вересень 2020 р. тільки в 67,8 % шкіл (рис. 2) був доступ до якісного підключення до мережі Інтернет (зі швидкістю передачі даних понад 30+ МБіт/с). Такий тип підключення є оптимальним для тих регіонів, де широко-смуговий доступ до мережі поки що неможливий або невигідний провайдером у зв'язку з низькою густотою населення та з інших причин. Разом із тим зазначимо, що доступ до мобільного Інтернету переважно залежить від погодних умов, до того ж за одночасного підключення великого числа осіб Інтернет-зв'язок може працювати повільно.

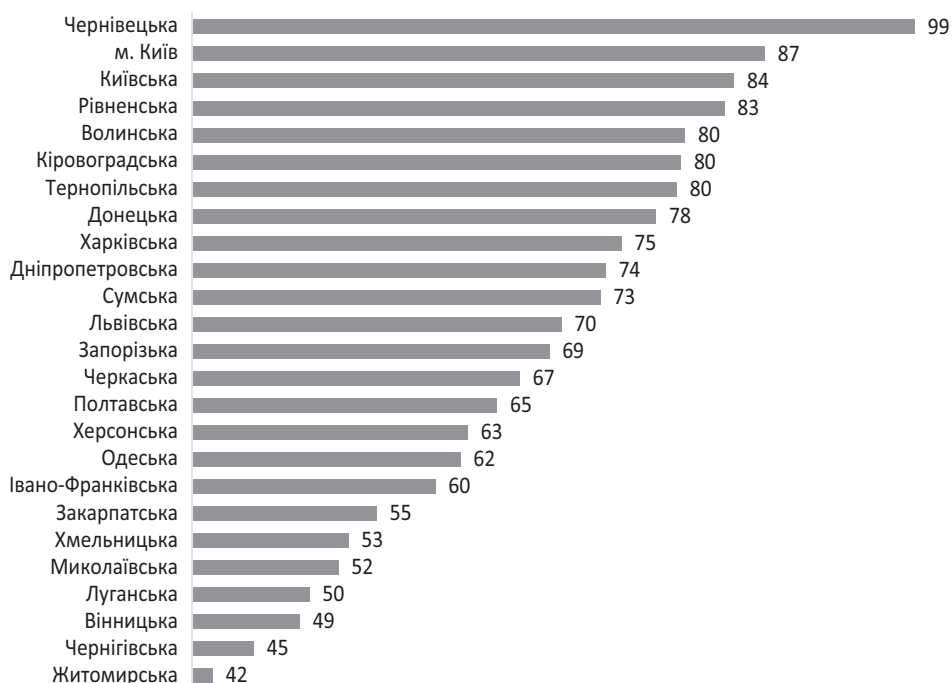


Рис. 2. Частка ЗЗСО України, підключених до мережі Інтернет із швидкістю передачі даних 30–100+ МБіт/с станом на початок вересня 2020 р., %

Побудовано авторами за даними Державної наукової установи «Інститут освітньої аналітики». URL: <https://iea.gov.ua/>.

Ще однією проблемою, крім не-якісного підключення до мережі Інтернет або його повної відсутності, є брак комп'ютерного забезпечення. Відповідно до щорічної статистичної звітності ЗЗСО, станом на вересень 2020 р. [8]:

- 187 закладів узагалі не мали комп'ютерів (що становить 1,3 % їх загальної кількості), утім, порівняно з 2019 р. їх поменшало майже на 27 %;
- близько 1700 шкіл не були підключені до Інтернету (10,5 %);
- 107 тис. (28,6 %) із 373,7 тис. комп'ютерів у ЗЗСО не були підключені до Інтернету;
- 39,7 тис. комп'ютерів (12 %) були технічно несправними, а термін використання 213 тис. комп'ютерів (61 %) становив понад п'ять років.

Позитивною динамікою характеризується показник кількості учнів на один стаціонарний або портативний комп'ютер: у 2019/2020 н. р. він становив у середньому 9,2 учня, а в 2020/2021 н. р. – 7,5 учня. Найгірші значення цього показника спостерігаються в Закарпатській, Івано-Франківській і Харківській областях, де він на 32 % вищий від середнього показника по країні (рис. 3).

Для подолання наявних проблем необхідно забезпечити заклади освіти комп'ютерним обладнанням і STEM-лабораторіями; оснастити заклади фахової передвищої та вищої освіти комп'ютерним і мультимедійним обладнанням та засобами сучасної комунікації; забезпечити підключення закладів освіти до

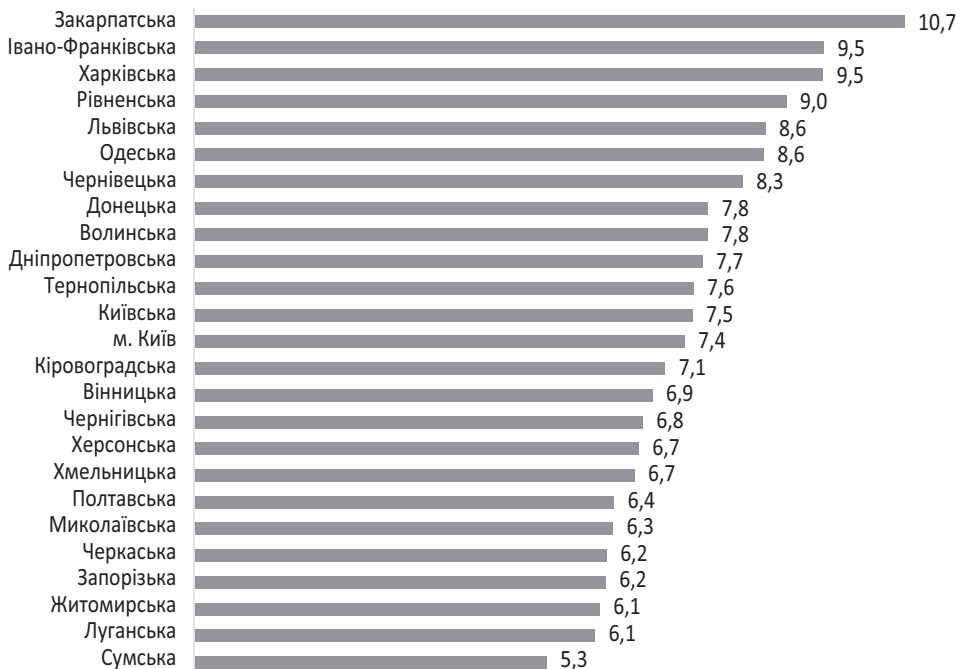


Рис. 3. Кількість учнів на один стаціонарний або портативний комп'ютер у регіонах України станом на початок 2020/2021 н. р.

Побудовано авторами за даними Державної наукової установи «Інститут освітньої аналітики». URL: <https://iea.gov.ua/>.

широкосмугового Інтернету, а також доступ до мережі в навчальних приміщеннях закладів освіти; розробити й затвердити рамку цифрових компетентностей і підвищення кваліфікації педагогічних працівників; оновити стандарти професійної (професійно-технічної) та вищої освіти з педагогічних спеціальностей, навчальні програми з інформатичної освітньої галузі для ЗЗСО; розробити й запровадити варіативний курс зі STEM-освіти в закладах загальної середньої і професійної (професійно-технічної) освіти; сприяти створенню гуртків у школах та груп закладів позашкільної освіти з розвитку цифрових компетентностей здобувачів освіти; розробити й запровадити дистанційні курси на вебплатформі дистанційного навчання «Всеукраїнська школа онлайн», інтерактивну систему онлайн-навчання у сфері ІКТ [9–11].

Отже, без інформаційних, телекомунікаційних комп'ютерних засобів не можливе якісне функціонування сучасної освіти. Використання інформаційних технологій підвищує якість освіти та дає змогу випускникам успішніше і швидше адаптуватися до навколишнього середовища й до змін у соціальній сфері. У цьому контексті проведення державою чіткої політики, надання нею фінансової підтримки впровадження інформаційних технологій у навчальний процес є важливим інструментом ефективного функціонування сучасної системи освіти України. Набуття цифрових компетентностей стає базовою потребою для кожного, тому вітчизняна система освіти має забезпечувати їх формування у здобувачів освіти, педагогічних і науково-педагогічних працівників, а також розвиток цифрової інфраструктури та електронних сервісів у закладах освіти загалом [12; 13].

Список використаних джерел

1. Благоев М. Б. Формирование готовности студентов к использованию информационных технологий в педагогической деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Саратов, 2004. 152 с.
2. Фоміних Н. Ю. Сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології» та їх значущість на сучасному етапі інформатизації освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2009. Вип. 5(58). С. 396–400. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/58651/5/Fominykh_Sutnist_poniattia_informatsiino_komunikatsiini_tekhnolohii.pdf.
3. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології : навч. посіб. / Г. Г. Швачич, В. В. Толстой, Л. М. Петречук та ін. Дніпро : НМетАУ, 2017. 230 с. URL: https://nmetau.edu.ua/file/ikt_tutor.pdf.
4. Про затвердження форм звітності з питань діяльності денних закладів загальної середньої освіти та інструкцій щодо їх заповнення : наказ Міністерства освіти і науки України від 08.07.2016 № 813. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1056-16#Text>.
5. Про затвердження форм звітності з питань діяльності денних закладів загальної середньої освіти та інструкцій щодо їх заповнення : наказ Міністерства освіти і науки України від 27.08.2018 № 936. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1000-18#n23>.

6. Організація освітнього процесу в школах України в умовах карантину : аналіт. записка / Л. Гриневич, Л. Ільч, Н. Морзе та ін. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 76 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/347510222_organizacziya-osvitnogo-proczesu-v-shkolah-ukrayiny-v-umovah-karantynu-2020.

7. Литвинчук А. О., Кир'янов А. В., Іриневиц Ю. В. Мета та напрями модернізації програмно-апаратного комплексу «Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту». *Освітня аналітика України*. 2021. № 2. С. 102–112. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/9_Lytvinchuk_Ko_411_2020_102_112.pdf.

8. Лондар С. Л., Горна М. О. Розвиток міжнародної статистики освіти для забезпечення моніторингу досягнення 4-ї цілі сталого розвитку. *Освітня аналітика України*. 2021. № 2. С. 5–19. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/07/1_Londar_Gorna_213_2021_5_19.pdf.

9. Литвинчук А. О., Терещенко Г. М., Кир'янов А. В., Гайдук І. С. Удосконалення інформаційного забезпечення функціонування системи інклюзивної освіти. *Освітня аналітика України*. 2021. № 2. С. 82–92. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/07/7_Litvinchuk_Ko_213_2021_82_92.pdf.

10. Raja R., Nagasubramani P. C. Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*. 2018. Vol. 3 (1). P. 33-35. DOI: <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.165>.

11. Saxena R, Kaur P P, Saxena A. Role of Information Technology in Education During Covid-19 Pandemic. *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2020. Vol. 29. No. 8s. P. 4071-4078. URL: <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/25414>.

12. Proceedings of 2020 9th International Conference on Educational and Information Technology / Association for Computing Machinery. New York, NY, USA. 2020. URL: <https://dl.acm.org/action/showFmPdf?doi=10.1145%2F3383923>.

13. Education Statistics (EdStats) / The World Bank. URL: <https://datatopics.worldbank.org/education/>.

Andrii Kyrianov

SSI «Institute of Educational Analytics», Kyiv, Ukraine, a.kiryanoff@iea.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0452-7689>

Julia Irynevych

Ph. D. (Economics), SSI «Institute of Educational Analytics», Kyiv, Ukraine, nnaru1@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1755-5240>

Maryna Horna

Ph. D. (Economics), SSI «Institute of Educational Analytics», Kyiv, Ukraine,
gornamarinaoleks@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6011-5753>

MODERN TRENDS OF THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. *The article examines the development trends of information and communication technologies in education as the basis for the formation of an information society. The stages of development of information technologies from manual information to network technology are described. The purpose of the article is to analyze the current trends of the use of*

information technologies in educational institutions. General scientific methods were used during the research, in particular: analysis and synthesis, comparison, analysis of time series, graphical method, etc. The meaning of information and communication technologies is revealed, as well as the regulatory and legal framework for their development and implementation in the educational process in Ukraine is indicated. Comparison of government forms of statistical reporting is carried out in terms of the use of modern information technologies, namely, the expansion of the ZNZ-1 form with the following indicators: about the technology and speed of the Internet, the availability of Wi-Fi technology, the availability of modern printing devices (including 3D printers by type), educational software used in the educational process and are on the balance sheet of the institution, etc. The current state of the provision of general secondary education institutions with an Internet connection was investigated (less than 100 institutions do not have such a connection, which is less than 1% of the total number). The level of provision of schools' connection to a high-quality Internet network (with a data transfer rate of more than 30+ Mbit/s), as well as the number of students per one stationary or laptop computer by regions, are described.

Keywords: information and communication technologies, society, globalization, information society, education.

References

1. Blagov, M. B. (2004). Formation of students' readiness to use information technologies in pedagogical activity. (Candidate thesis). Saratov [in Russian].
2. Fominykh, N. Yu. (2009). The essence of the concept of «information and communication technologies» and their significance at the present stage of informatization of education. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools: Collection of scientific papers*, 5(58), 396-400. Zaporizhzhia. Retrieved from https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/58651/5/Fominykh_Sutnist_poniattia_informatsiino_komunikatsiini_tekhnolohii.pdf [in Ukrainian].
3. Shvachych, H. H., Tolstoi, V. V., Petrechuk, L. M., Ivashchenko, Yu. S., Huliaieva, O. A., & Sobolenko, O. V. (2017). *Modern information and communication technologies*. Dnipro: NMetAU. Retrieved from https://nmetau.edu.ua/file/ikt_tutor.pdf [in Ukrainian].
4. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). *About the statement of forms of the reporting on questions of activity of day general secondary educational institutions and instructions on their filling* (Order No. 813, July 8). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1056-16#Text> [in Ukrainian].
5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018). *About the statement of forms of the reporting on questions of activity of day general secondary educational institutions and instructions on their filling* (Order No. 936, August 27). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1000-18#n23> [in Ukrainian].
6. Hrynevych, L., Ilich, L., Morze, N., Proshkin, V., Shemelynets, I., Lynov, K., & Rii, H. (2020). *Organization of the educational process in schools of Ukraine in quarantine*. Kyiv: Kyivskyi un-t im. B. Hrinchenka. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/347510222_organizacziya-osvitnogo-proczesu-v-shkolah-ukrayiny-v-umovah-karantynu-2020 [in Ukrainian].
7. Lytvynchuk, A. O., Kyrianov, A. V., & Irynevich, J. V. (2020). Purpose and directions of modernization of the hardware-software complex «Automated information complex of educational management». *Educational Analytics of Ukraine*, 4, 102-112. Retrieved from https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/9_Lytvinchuk_Ko_411_2020_102_112.pdf [in Ukrainian].

8. Londar, S. L., & Horna, M. O. (2021). Education statistics and monitoring tools for achieving the 4st Goal of Sustainable Development. *Educational Analytics of Ukraine*, 2, 5–19. Retrieved from https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/07/1_Londar_Gorna_213_2021_5_19.pdf [in Ukrainian].
9. Lytvynchuk, A. O., Tereshchenko, H. M., Kyrianov, A. V., & Gaiduk, I. S. (2021). Improvement of information support for the functioning of the inclusive education system. *Educational Analytics of Ukraine*, 2, 82–92. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/07/7_Litvinchuk_Ko_213_2021_82_92.pdf [in Ukrainian].
10. Raja, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 33-35. DOI: <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.165>.
11. Saxena, R, Kaur, P. P., & Saxena, A. (2020). Role of Information Technology in Education During Covid-19 Pandemic. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(8s), 4071-4078. Retrieved from <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/25414>.
12. Association for Computing Machinery. (2020). *Proceedings of 2020 9th International Conference on Educational and Information Technology*. New York. Retrieved from <https://dl.acm.org/action/showFmPdf?doi=10.1145%2F3383923>.
13. The World Bank. (n. d.). Education Statistics (EdStats). Retrieved from <https://data-topics.worldbank.org/education/>.

Бахрушин В. Є.

доктор фізико-математичних наук, професор, професор Національного університету «Запорізька політехніка», Vladimir.Bakhrushin@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3771-5256>

ПРОБЛЕМИ РОЗРОБЛЕННЯ СТАНДАРТІВ ТРЕТЬОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Анотація. Метою статті є аналіз наявних проблем із розробленням стандартів вищої освіти третього рівня та обґрунтування окремих пропозицій щодо їх розв'язання. Виокремлено неузгодженості нормативно-правових документів, таких як Закон України «Про вищу освіту», Національна рамка кваліфікацій, Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах), що регламентують вимоги до змісту освіти і компетентностей випускників освітніх програм підготовки докторів філософії. Частина проблем зумовлена тим, що Закон вимагає визначення у стандарті обсягу освітньої програми в кредитах ЄКТС. Водночас він передбачає поділ освітньої програми на освітню й наукову складові, з яких друга не має кредитного виміру. Також під час розроблення та експертизи проєктів стандартів виникають дискусійні питання, зокрема стосовно опису предметної області, необхідності визначення граничного обсягу кредитів ЄКТС, що можуть бути перезараховані за результатами попереднього навчання, кількості й формулювань вимог до загальних та спеціальних компетентностей і результатів навчання випускників, а також допустимого ступеня їх уніфікації, регламентації щодо міждисциплінарних освітніх програм, атестації випускників тощо.

Ключові слова: стандарт вищої освіти, доктор філософії, обсяг освітньої програми, предметна область, компетентності, результати навчання.

JEL classification: I28.

DOI: 10.32987/2617-8532-2021-4-46-59.

Українське освітнє законодавство розглядає стандартизацію як важливий складник системи зовнішнього забезпечення якості освіти. Для вищої освіти передбачено створення стандартів кожної спеціальності й кожного рівня вищої освіти. Станом на 1 листопада 2021 р. затверджено майже всі стандарти бакалаврського рівня та більшість магістерських стандартів. Водночас стосовно стандартів докторського рівня досі точаться дискусії на предмет їх змісту й окремих положень. Це частково зумовлено наявністю декількох законодавчих докумен-

тів, що містять не завжди узгоджені між собою вимоги до стандартів, а також до змісту освіти за програмами підготовки докторів філософії. Інколи постає питання, чи потрібні взагалі стандарти третього рівня вищої освіти, яке й сьогодні залишається дискусійним. Окрім того, розглядається можливість скорочення обсягу і змісту таких стандартів порівняно зі стандартами першого–другого рівнів. Разом із тим через суперечливість окремих вимог законодавства стандарт може стати документом, що забезпечує однакове розуміння нормативних

© Бахрушин В. Є., 2021

вимог закладами вищої освіти та експертами Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, які проводять акредитаційну експертизу освітніх програм.

Метою статті є аналіз наявних проблем і обґрунтування окремих пропозицій щодо їх розв'язання. Джерельною базою дослідження слугують проекти стандартів вищої освіти третього рівня, а також результати дискусій автора з розробниками проектів, представниками роботодавців та членами галузевих експертних рад із відповідних галузей знань.

Основні вимоги законодавства до стандартів вищої освіти для рівня доктора філософії

Відповідно до ч. 3 ст. 10 Закону України «Про вищу освіту» [1] (далі – Закон), стандарт вищої освіти повинен містити спільні для всіх освітніх програм у межах спеціальності і рівня вищої освіти вимоги щодо:

- обсягу кредитів ЄКТС;
- рівня освіти і результатів навчання осіб, які можуть розпочати навчання;
- обов'язкових компетентностей випускників та результатів їх навчання;
- форм атестації здобувачів;
- створення міждисциплінарних освітніх програм;
- професійних стандартів (за їх наявності).

Значна частина вказаних вимог для третього рівня регламентується безпосередньо Законом, а також іншими нормативно-правовими документами, зокрема Національною рамкою кваліфікацій (далі – НРК) [2] і Порядком підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах

вищої освіти (наукових установах), затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 № 261 (далі – Порядок) [3]. Методологічні вимоги до стандартів визначені Методичними рекомендаціями [4], що розроблені сектором вищої освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України.

Рівень доктора філософії належить до найвищого, 8-го рівня НРК, яка встановлює вимоги до знань, умінь/навичок, комунікативних здібностей і відповідальності/автономії осіб, що мають кваліфікацію відповідного рівня. Ці вимоги відповідають вимогам до 8-го рівня Європейської рамки кваліфікацій [5] та до 3-го циклу вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти [6]. Вони сформульовані безвідносно до спеціальностей і предметних областей. Тому у стандартах ці вимоги мають бути інтерпретовані в термінах відповідних спеціальностей. При цьому вимоги стандарту не повинні дублювати вимоги НРК, але мають забезпечити відповідність вимог стандарту щодо складності завдань, котрі повинен уміти розв'язувати випускник, вимогам 8-го рівня НРК. Насамперед це стосується:

- наявності концептуальних і методологічних знань у галузі чи на межі галузей;
- спеціалізованих умінь/навичок, необхідних для подолання значущих проблем у сфері професійної діяльності, науки та/або інновацій;
- здатності започатковувати, планувати й реалізовувати ґрунтовні наукові дослідження;
- спроможності критично аналізувати, оцінювати та синтезувати нові й комплексні ідеї;

– здатності вільно спілкуватися з наукової проблематики академічною державною та іноземною мовами;

– авторитетності, інноваційності, високого ступеня самостійності, добросовісності тощо.

Отже, виходячи з цих вимог, випускник освітньої програми докторського рівня – це не учень, від якого вимагають щось прослухати, прочитати, виконати набір навчальних завдань тощо, а сформований науковець, здатний самостійно розв'язувати складні наукові й науково-педагогічні завдання, бути лідером у розробленні та реалізації наукових, інноваційних проєктів.

Пункт 26 Порядку містить вимоги щодо обсягу освітніх програм підготовки докторів філософії, а пункт 27 – вимоги до змісту, які не повністю узгоджуються з прописаними в інших нормативно-правових документах. Насамперед це стосується їх відповідності 8-му рівню. Про «засвоєння дисциплін» сьогодні не згадується навіть у стандартах початкової та базової середньої освіти. Крім того, Порядок включає не визначені в законодавстві терміни, що створює передумови для різного трактування його норм. Зокрема, у п. 26 ідеться про «форми проведення навчальних занять». Але в Законі є лише форми здобуття освіти, а також форми організації освітнього процесу та види навчальних занять (статті 49, 50). Є й інші відхилення, деякі з них аналізуватимуться далі.

Пункт 27 Порядку містить вимоги щодо складових освітніх програм та їх обсягу у кредитах ЄКТС, що суперечить положенням Закону стосовно академічної автономії закладів вищої освіти, а також його вимогам до стан-

дартів. До того ж такі вимоги не враховують, що більшість із зазначених компетентностей мають формуватися не лише освітньою складовою, а й усією освітньою програмою, що робить марним поділ освітньої складової на визначені в Порядку складові. Крім того, у п. 27 некоректно вживається термін «компетентність»: він застосовується до знань, «засвоєння концепцій», розуміння проблем, «оволодіння термінологією» тощо.

Методичні рекомендації передбачають певні особливості стандартів докторського рівня, зокрема пов'язані із формулюванням інтегральної компетентності, створенням міждисциплінарних програм. Водночас їх чинна редакція готувалася на основі досвіду розроблення бакалаврських і магістерських стандартів та не повною мірою враховує специфіку освітніх програм підготовки докторів філософії. Передусім це стосується того, що ці програми, на відміну від інших, передбачають дві складові – освітню й наукову. При цьому обсяг освітньої складової за плановим часом навчальної та наукової діяльності здобувача становить від 1/8 до 1/4 загального часу на виконання освітньої програми, а вимоги стандарту до компетентностей, результатів навчання й атестації повинні стосуватися випускників. Тому для оцінювання можливості досягнення визначених стандартом результатів навчання, наприклад при розробленні та акредитації освітньої програми, слід аналізувати не лише освітню, а й наукову її складову.

Особливості стандартів вищої освіти рівня доктора філософії

Вимоги щодо обсягу освітньої програми визначені в ч. 6 ст. 5 За-

кону. Згідно з ними, нормативний строк підготовки доктора філософії в аспірантурі (ад'юнктурі) становить чотири роки, а обсяг освітньої складової освітньо-наукової програми – 30–60 кредитів ЄКТС. Тобто, на відміну від інших рівнів вищої освіти, повний обсяг освітньо-наукової та освітньо-творчої програми не може бути виражений у кредитах ЄКТС. Методичні рекомендації пропонують визначати у стандарті чітку вимогу щодо обсягу кредитів. Але це стосується бакалаврських і магістерських програм, де встановлені Законом діапазони використовуються для освітніх програм у цілому та особливостей окремих спеціальностей, а також освітньо-професійних і освітньо-наукових програм. Для стандартів докторського рівня визначення чіткого обсягу частини освітньої програми у стандарті видається недоречним. Замість цього, за відсутності додаткових підстав для іншого рішення, які можуть бути зумовлені специфікою окремих спеціальностей, варто продублювати норму Закону та надати закладам вищої освіти можливість самостійно здійснювати розподіл загального обсягу між освітньою й науковою складовими в межах, встановлених Законом.

Також є суперечність між Порядком і Законом стосовно того, що саме повинні охоплювати згадані 30–60 кредитів. Згідно з п. 26 Порядку, це обсяг навчальних дисциплін. Натомість, відповідно до ч. 6 ст. 5 Закону, це загальний обсяг освітньої складової, який може включати крім навчальних дисциплін індивідуальні завдання, практики, контрольні заходи та інші освітні компоненти. Оскільки норми Закону мають прі-

оритет перед нормами підзаконних нормативних документів, у цьому випадку стандарти повинні застосовувати норму Закону.

Відповідно до ч. 6 ст. 5 Закону, розпочинати навчання за освітньою програмою третього рівня можуть особи, які мають освітній рівень магістра. Але дискусійним є питання щодо передбачених Законом вимог до необхідних результатів навчання. Загальна логіка побудови стандартів базується на припущенні, що особи, які здобули попередній рівень освіти за тією самою спеціальністю, вже мають необхідні для продовження навчання результати. Водночас у більшості випадків допускається так званий перехресний вступ. На сьогодні у стандартах другого рівня, що були затверджені після внесення відповідної вимоги до Закону, закріплено, що програми фахових вступних випробувань для осіб, які здобули попередній рівень вищої освіти за іншими спеціальностями, повинні передбачати перевірку набуття особою компетентностей і результатів навчання, встановлених стандартом для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Аналогічні вимоги можуть бути сформульовані й у стандартах третього рівня. Утім, чи мають такі вимоги стосуватися міждисциплінарних освітніх програм? Ще однією проблемою закріплення таких вимог є те, що за Законом здобувач має право обирати для вивчення навчальні дисципліни обсягом щонайменше 25 % загального обсягу освітньої програми. Цю частину при потребі він може використовувати і для здобуття окремих результатів навчання, які визначені стандартами нижчих рівнів вищої освіти з відпо-

відної спеціальності. Тим більше що в п. 15 ч. 1 ст. 62 Закону передбачено можливість вибору навчальних дисциплін, котрі пропонуються для інших рівнів вищої освіти. Тому необхідно визначитися з тим, як стандарти повинні трактувати норму Закону стосовно вимог до результатів навчання вступників. Зокрема, це можуть бути лише певні вимоги магістерських стандартів або узагальнені формулювання цих вимог, орієнтовані на універсальні дослідницькі навички, мовні компетентності, теоретичні засади відповідної спеціальності/спеціалізації тощо.

Сьогодні обговорюється питання можливості перезарахування окремих результатів попереднього навчання в межах освітніх програм підготовки докторів філософії. Закон не містить прямої норми щодо можливості перезарахування результатів навчання, здобутих на магістерському чи бакалаврському рівнях. Водночас у ньому не передбачено й обмежень для такого зарахування, подібних вимогам частин 3 і 4 ст. 5 до короткого циклу та першого рівня вищої освіти, які закріплюють, що максимальний обсяг кредитів ЄКТС, котрі можуть бути перезараховані, визначається стандартом вищої освіти. Натомість є згадана вище норма п. 15 ч. 1 ст. 62, згідно з якою в межах вибіркової складової здобувачі певного рівня вищої освіти мають право вибирати навчальні дисципліни, що пропонуються для інших рівнів вищої освіти. На думку автора, оскільки регулювання цього питання Законом не передбачено, проблему слід розв'язувати на рівні внутрішніх нормативних документів закладів вищої освіти (наукових установ).

Ще одним дискусійним питанням є необхідність встановлення у стандарті обмежень щодо можливості зарахування результатів навчання, здобутих за іншими освітніми програмами третього рівня вищої освіти. Автори таких пропозицій обґрунтовують їх необхідністю забезпечити можливість переведення здобувачів з однієї освітньої програми на іншу, наприклад у разі, якщо перша освітня програма не була акредитована або якщо результати виконаного дослідження відповідають предметній області іншої спеціальності чи освітньої програми. Але жодний нормативно-правовий акт не обмежує можливості закладів вищої освіти й наукових установ у зарахуванні результатів навчання, здобутих за іншими освітніми програмами того самого рівня освіти; немає таких обмежень і у стандартах першого та другого рівнів. Окрім того, як уже зазначалося, компетентності й результати навчання докторів філософії здобуваються при виконанні як освітньої, так і наукової складової освітньо-наукової програми. При цьому кредитний вимір має тільки освітня складова. Тому встановлювати обмеження лише для неї немає сенсу. Як і в попередньому випадку, питання перезарахування повинні самостійно вирішувати заклади вищої освіти (наукові установи). Водночас варто чіткіше визначити в Законі їхнє право на перезарахування не тільки результатів навчання, здобутих шляхом неформального та інформального навчання, а й результатів попереднього навчання за програмами вищої освіти різних рівнів.

Методичні рекомендації передбачають наведення загального опису

кваліфікації у встановленому Законі форматі. Зокрема, освітню кваліфікацію докторів філософії пропонується формулювати відповідно до ч. 4 ст. 7 Закону. Слід зауважити, що, на відміну від вимог до інших рівнів вищої освіти, Закон прямо не визначає складники опису кваліфікації. Тому пропонований Методичними рекомендаціями підхід базується на вимогах, закріплених ч. 3 вказаної статті Закону для кваліфікацій інших рівнів. За такого підходу освітня кваліфікація має складатися з інформації про здобутий особою ступінь, галузь знань і спеціальність, з якої здобуто відповідний ступінь. (Наприклад, доктор філософії з механічної інженерії за спеціальністю «Металургія».) Водночас у скороченому формулюванні допускається зазначати лише спеціальність (причому, доктор філософії з металургії). При цьому повний запис кваліфікації в документі про освіту й у такому випадку повинен включати галузь знань. Закон передбачає можливість міждисциплінарних освітніх програм, які реалізуються в межах декількох спеціальностей чи галузей. Вимоги до формулювання відповідних кваліфікацій не можуть міститись у стандартах конкретних спеціальностей, але мають бути визначені іншим законодавством.

Відповідно до форми, встановленої Методичними рекомендаціями, опис кваліфікації може також визначати професійну кваліфікацію, якщо законодавством або міжнародними угодами передбачено обов'язкове присвоєння освітньої кваліфікації для здобуття відповідної професійної кваліфікації. Утім, на сьогодні законодавство й міжнародні договори

України не містять вимог щодо наявності ступеня доктора філософії з певної спеціальності чи галузі знань для здобуття певної професійної кваліфікації. Тому у стандартах рівня доктора філософії професійна кваліфікація вказуватися не повинна.

Важливим складником цього розділу стандарту є опис предметної області спеціальності. Загалом він має бути близьким до аналогічного опису в магістерських і бакалаврських стандартах. Але формулювання об'єктів вивчення та/або діяльності, цілей навчання, методів, методик та технологій, інструментів і обладнання повинні відображати спрямованість на наукову (дослідницьку) та/або інноваційну діяльність випускника. Зокрема, це може бути відображено через вимоги щодо опанування конкретних методик наукових досліджень, методів статистичного аналізу й комп'ютерного моделювання, типового наукового обладнання тощо. Також можлива заміна у стандартах докторського рівня назви підпункту «об'єкти вивчення та/або діяльності» на «об'єкти дослідження» чи «об'єкти дослідження та/або діяльності».

Натомість теоретичний зміст предметної області має збігатися із формулюванням цього підпункту в бакалаврських і магістерських стандартах, оскільки він є ключовою характеристикою спеціальності, а не рівня освіти. Це пункт про основний зміст певного домену універсальної множини всіх наявних знань, що відповідає визначеній спеціальності, а не про зміст освіти, який може охоплювати знання з багатьох domenів. Приміром, для багатьох інженерних, соціально-економічних та інших спе-

ціальностей важливим є вивчення математики, комп'ютерного моделювання, сучасних інформаційних технологій, управління проектами тощо. Проте це має відображатись у вимогах до компетентностей і результатів навчання, а не в теоретичному змісті предметної області. Теоретичний зміст є підставою для виокремлення певної предметної області й відповідної спеціальності із ширшої предметної області галузі знань та не повинен перетинатися з теоретичним змістом предметних областей інших спеціальностей або галузей. У формулюванні теоретичного змісту не варто згадувати цілі застосування відповідних знань – для цього є інші пункти стандарту. Також неприйнятними є формулювання на кшталт «набуття універсальних навичок дослідника з організації виробництва у сфері...», «прикладні наукові дослідження у сфері...», «розробка і впровадження теорій і концепцій...», «оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності», «проведення власного оригінального наукового дослідження» та ін. Докладніше це питання розглянуто у статті [7] на прикладах бакалаврських і магістерських стандартів, але проблема залишається актуальною й для стандартів докторського рівня. Слід зауважити, що в окремих стандартах бакалаврського та магістерського рівнів цей пункт теж сформульований некоректно й потребує виправлення.

Методичні рекомендації передбачають визначення у стандарті області професійної діяльності, де може працювати випускник освітніх програм за спеціальністю. Для стандартів рівня доктора філософії варто насамперед передбачати пра-

цевлаштування на посадах наукових і науково-педагогічних працівників у наукових установах та закладах вищої освіти. У деяких випадках можуть бути зазначені також інженерні посади в дослідницьких, проектних і конструкторських установах та підрозділах підприємств відповідної галузі, посади наукових консультантів, експертів, аналітиків тощо.

Стандарти містять вимоги щодо інтегральної компетентності, загальних і спеціальних компетентностей осіб, які успішно завершили здобуття освіти за освітніми програмами. Формулювання інтегральних компетентностей уніфіковані в Методичних рекомендаціях та базуються на ч. 1 ст. 5 Закону. Це «здатність продукувати нові ідеї, розв'язувати комплексні проблеми у певній галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, застосовувати методологію наукової та педагогічної діяльності, а також проводити власне наукове дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення» [4].

Згідно з Методичними рекомендаціями, формулювання загальних компетентностей слід обирати з наведеного в них переліку, що базується на напрацюваннях проекту Tuning [8]. Це відображає логіку поділу компетентностей на загальні, формулювання яких є спільними для всіх спеціальностей і рівнів вищої освіти, та спеціальні (фахові, предметні), котрі враховують специфіку спеціальності й рівня. Пропонований у Методичних рекомендаціях перелік містить 31 загальну компетентність, а також одну додаткову вимогу для докторського рівня. Він є відкритим та припускає включення нових формулювань або

корегування наявних шляхом внесення відповідних змін до Методичних рекомендацій. При цьому має бути дотримано цілісність переліку, який повинен охоплювати всі потенційно необхідні загальні компетентності й не містити дублювання чи часткового перетину формулювань. На сьогодні крім рекомендацій проєкту Tuning є ще одна система загальних компетентностей, що задовольняє зазначені вимоги, – Європейська рамка ключових компетентностей для навчання протягом життя [9]. Однак і в разі взяття за основу цього документа логіка поділу на загальні і спеціальні компетентності повинна зберігатися.

При формуванні переліку загальних компетентностей у стандарті варто обрати із загального списку 3–5 вимог, найактуальніших саме для освітньо-наукового рівня вищої освіти й конкретної спеціальності. Зокрема, це можуть бути вимоги, які стосуються здатності особи проводити дослідження на належному рівні; виявляти, порушувати та розв'язувати проблеми; працювати в міжнародному контексті, що корелюють із вимогами 8-го рівня НРК і не можуть бути повністю сформовані для дослідників на належному рівні на нижчих рівнях вищої освіти.

Однією із проблем розроблення стандартів є намагання окремих розробників, експертів та членів галузевих експертних рад конкретизувати формулювання Методичних рекомендацій і адаптувати їх до рівня освіти та/або спеціальності. Зазвичай наслідком подібних намагань є або звуження вимог, або дублювання інших вимог до випускників. Більш коректним у межах загальної методології видається перенесен-

ня таких конкретизованих вимог до спеціальних компетентностей чи результатів навчання. Водночас у певних випадках можливо передбачити певне уточнення загальних вимог у контексті рівня вищої освіти. Наприклад, це можна зробити для мовних компетентностей із використанням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [10], а також Класифікації рівнів володіння державною мовою, затверджених Національною комісією зі стандартів державної мови [11]. Але для більшості загальних компетентностей подібних документів немає. І навіть там, де вони є (приміром, рамка цифрових компетентностей для громадян DigComp 2.1 [12]), ці документи можуть передбачати відмінні рівневі вимоги до різних складових відповідних компетентностей, що робить їх прийнятнішими швидше для конкретних вимог в освітніх програмах і програмах освітніх компонентів, ніж для формулювання загальних компетентностей у стандартах.

Згідно з п. 27 Порядку, освітня програма повинна передбачати «оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями, спрямованими на формування системного наукового світогляду, професійної етики та загального культурного кругозору в обсязі кредитів ЄКТС відповідно до стандарту вищої освіти». Таке формулювання є некоректним, оскільки компетентність – це вже сформована здатність особи, вона не може мати кредитного виміру, а загальнонаукові компетентності не зводяться до філософських. До них, приміром, не меншою мірою належать здатності планувати й виконувати дослідження, обирати методи та

інструменти, які дають змогу досягти мети дослідження, відшукувати потрібну інформацію, аргументувати свою позицію, висувати й перевіряти наукові гіпотези тощо. Тому вимогу щодо формування системного наукового/мистецького світогляду, професійної етики та загального культурного кругозору варто формулювати з урахуванням особливостей докторського рівня вищої освіти і спеціальності (наприклад, здатність розв'язувати комплексні проблеми у сфері психології на основі системного наукового світогляду та загального культурного кругозору із дотриманням принципів професійної етики та академічної доброчесності).

Аналогічні зауваження є й до інших вимог Порядку стосовно компетентностей. Приміром, вимога щодо «здобуття глибинних знань із спеціальності (групи спеціальностей), за якою (якими) аспірант (ад'юнк)т проводить дослідження, зокрема засвоєння основних концепцій, розуміння теоретичних і практичних проблем, історії розвитку та сучасного стану наукових знань за обраною спеціальністю, оволодіння термінологією з досліджуваного наукового напрямку», стосується не компетентностей, а результатів навчання, частина котрих не відповідає рівневим вимогам НРК та є доречнішою в бакалаврських чи магістерських стандартах. Вимога щодо мовних компетентностей є звуженою порівняно із НРК (не охоплює вільне спілкування з відповідних питань не лише з колегами, а й із широкою науковою спільнотою, суспільством у цілому). Вона також не згадує про здатність використовувати академічну українську мову у професійній діяльності.

Мабуть, головною причиною цих проблем є помилкове припущення, що всі компетентності здобуваються при виконанні освітньої складової. Та насправді вони здобуваються шляхом виконання всієї освітньої програми, включаючи її наукову складову. І стандарт має висувати вимоги саме до здатностей випускника (доктора філософії), а не аспіранта.

На відміну від загальних, спеціальні компетентності повинні відображати особливості спеціальності й докторського рівня вищої освіти. Їх варто формулювати як здатності, орієнтовані на основні трудові функції та результати відповідної діяльності, а не на окремі передумови, необхідні для досягнення цих результатів. Причому акцент має бути зроблено на компетентностях, що необхідні для наукової, науково-педагогічної й інноваційної діяльності за відповідною спеціальністю. Бажано, щоб загальна кількість вимог була не дуже великою (в межах 5–7 з огляду на рівень освіти та можливість істотних відмінностей конкретних результатів навіть для певних здобувачів, котрі проводять дослідження на різні теми, часто міждисциплінарні, працюють із різними інструментами, орієнтовані на різне практичне застосування тощо. При цьому спеціальні компетентності не повинні дублювати чи деталізувати вже існуючі формулювання загальних компетентностей. Формулювання спеціальних компетентностей теж не повинні містити вимоги до знань, розумінь, навичок тощо, які виступають результатами навчання, необхідними для формування компетентностей, але самі по собі не є компетентностями.

Зокрема, варто звернути увагу на здатність:

- виявляти, порушувати й розв'язувати проблеми дослідницького та/або інноваційного характеру у відповідній сфері;

- ініціювати та реалізовувати комплексні інноваційні проекти;

- застосовувати сучасні методи й інструменти експериментальних і теоретичних досліджень, цифрові технології, методи комп'ютерного моделювання тощо;

- провадити науково-педагогічну діяльність у вищій освіті;

- аналізувати, оцінювати та прогнозувати сучасний стан і тенденції розвитку предметної області.

Загальну кількість вимог до результатів навчання слід обирати в межах 10–12, орієнтуючись на основні завдання наукової, науково-педагогічної та інноваційної діяльності за відповідною спеціальністю. У комплексі зі спеціальними й загальними компетентностями вони мають охоплювати всі вимоги Закону, НРК і Порядку. Серед вимог до результатів навчання варто зазначити:

- передові концептуальні й методологічні знання з предметної області та на межі галузей знань, а також дослідницькі навички, достатні для проведення наукових і прикладних досліджень на рівні останніх світових досягнень;

- формулювання та перевірку гіпотез, використання для обґрунтування висновків належних доказів, зокрема результатів теоретичного аналізу, експериментальних досліджень і математичного та/або комп'ютерного моделювання, наявних літературних даних тощо;

- планування й виконання експериментальних, емпіричних та/або

теоретичних досліджень із використанням сучасних методів та інструментів, критичний аналіз результатів досліджень – як власних, так і інших дослідників;

- застосування сучасних інструментів та технологій пошуку, обробки й аналізу інформації, у т. ч. статистичних методів аналізу даних великого обсягу та/або складної структури, спеціалізованих баз даних, інформаційних систем тощо.

Досить поширеною помилкою є намагання встановити відповідність типу «один до одного» між компетентностями й результатами навчання. Насправді, за окремими винятками, тут має бути відношення «багато до багатьох», адже кожній компетентності відповідають декілька результатів навчання, а кожному результату – декілька компетентностей. Тому вимоги до компетентностей і результатів навчання не повинні повторюватися.

Також дискусійним питанням є високий ступінь уніфікації вимог до компетентностей та результатів навчання, зумовлений тим, що стандарт повинен включати вимоги Закону, НРК і Порядку в компактній формі. Водночас не можна погодитися з тим, що стандарт, який містить уніфіковані вимоги до компетентностей та результатів навчання, не відображає специфіку спеціальності. Вона має бути відображена в інших вимогах стандарту, зокрема в описі теоретичного змісту предметної області, методах, методиках, технологіях, інструментах і обладнанні, що їх повинен опанувати здобувач. Інша річ, що саме ці вимоги інколи бувають сформульовані доволі абстрактно, на кшталт «загальні та спеціальні методи

наукових досліджень». Намагання деталізувати уніфіковані вимоги до компетентностей і результатів навчання зазвичай веде до того, що ці вимоги стають неприйнятними для частини освітніх програм чи здобувачів у межах спеціальності. Наприклад, у фізиці виокремлюють теоретичну, експериментальну й обчислювальну фізику, є різні розділи, які істотно відрізняються за змістом вимог щодо планування та виконання досліджень, доведення/спростування гіпотез, обґрунтування висновків, методів дослідження тощо. Чи варто, приміром, від кожного теоретика у сфері фізики елементарних частинок вимагати професійного володіння експериментальними методами фізики атмосфери? Якщо ж цього не робити, доведеться обмежитися тими чи іншими уніфікованими формулюваннями, що вирізнятимуться переважно зазначенням відмінних предметних областей, до котрих мають застосовуватися такі уніфіковані вимоги.

Формою атестації здобувачів ступеня «доктор філософії», відповідно до ч. 4 ст. 6 Закону, є публічний захист дисертації. Обговорюються варіанти передбачення у стандартах додаткових форм атестації, зокрема проміжної. Але Закон таких додаткових форм не передбачає. Тому вони не можуть встановлюватися ні стандартами, ні освітніми програмами.

Для третього рівня вищої освіти актуальною є проблема міждисциплінарності. Вимоги до міждисциплінарних освітньо-наукових програм можуть передбачати, що для зазначення відповідної спеціальності в освітній кваліфікації випускника необхідно забезпечити набуття ним

певної частини (приміром від 1/3 до 1/2) встановлених стандартом компетентностей і результатів навчання з урахуванням можливості їх часткового перетину з компетентностями й результатами навчання, закріпленими стандартами інших спеціальностей. Водночас, з огляду на високу уніфікацію вимог до компетентностей і результатів навчання, таке обмеження у стандартах вищої освіти третього рівня може виявитися зайвим.

Жваві дискусії спричиняє вимога ч. 1 ст. 5 Закону щодо оволодіння здобувачами методологією педагогічної діяльності. У зв'язку із прийняттям професійного стандарту викладача закладу вищої освіти [13] висувуються пропозиції зазначати в усіх стандартах вищої освіти третього рівня наявність цього стандарту як такого, чиї вимоги є обов'язковими для всіх здобувачів ступеня доктора філософії. Такі пропозиції видаються необґрунтованими, оскільки науково-педагогічна діяльність у закладах вищої освіти є лише однією з можливостей працевлаштування докторів філософії, а стандарт має містити тільки спільні для всіх вимоги. Професійний стандарт передбачає, що умовами допуску до професії є не лише диплом доктора філософії, а й дипломи магістра, атестати доцента, професора. При цьому чимало передбачених стандартом компетентностей можуть набуватися та/або розвиватися тільки під час практичної викладацької діяльності. Тому, зважаючи на рекомендовану кількість вимог до компетентностей і результатів навчання, видається доцільним обмежитися загальним формулюванням відповідної компетентності як здатності провадити

науково-педагогічну діяльність у закладах вищої освіти, а також додати один чи два відповідних результати навчання.

На підставі викладеного доходимо таких висновків. Законодавча база, що є основою для розроблення стандартів вищої освіти третього рівня, потребує істотного вдосконалення. Насамперед це стосується Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах), який використовує в окремих нормах застарілу або невизначену термінологію, суперечить Закону України «Про вищу освіту», занижує вимоги до компетентностей/результатів навчання, встанов-

лені Національної рамкою кваліфікацій і європейськими рамками EQF і QF EHEA. Є потреба в уточненні норм ст. 10 Закону України «Про вищу освіту». Зокрема, це стосується вимоги п. 1 ч. 3 щодо визначення у стандартах обсягу кредитів ЄКТС, необхідного для здобуття відповідного ступеня вищої освіти, що для докторських програм не відповідає нормі ч. 6 ст. 5 цього закону, згідно з котрою лише незначна частина загального обсягу освітньої програми підготовки докторів філософії має кредитний вимір. Також потребують певних уточнень Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти в частині встановлення вимог до стандартів вищої освіти третього рівня.

Список використаних джерел

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII, зі змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
2. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341, зі змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>.
3. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах) : постанова Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 № 261, зі змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text>.
4. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2017 № 600. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovo-metodychna_rada/2020-metod-rekomendacziyi.docx.
5. Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF). URL: <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>.
6. Appendix III: Overarching Framework of Qualifications of the European Higher Education Area (revised 2018). URL: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf.
7. Бахрушин В. Є. Стандартизація вимог до вищої освіти, як інструмент забезпечення якості вищої освіти: рівні вищої освіти та предметні області. *Освітня аналітика України*. 2020. № 2. С. 50–66. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2020-2-50-66>.
8. Generic competences. URL: <https://www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html>.
9. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.). URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC.

10. Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

11. Про затвердження класифікації рівнів володіння державною мовою та вимог до них : рішення Національної комісії зі стандартів державної мови від 24.06.2021 № 31. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0924-21#Text>.

12. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>.

13. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.03.2021 № 610. URL: <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=bfead0bf-eb87-4fec-92c1-7d97fdb18408>.

Volodymyr Bakhrushyn

Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor, Zaporizhzhia Polytechnic National University, Zaporizhzhia, Ukraine, Vladimir.Bakhrushin@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3771-5256>

PROBLEMS OF DEVELOPING THE STANDARDS OF THE THIRD LEVEL OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

Abstract. *Problems of developing the Ukrainian PhD standards of higher education are analyzed. The legal framework, which is the basis for their development, requires improvement and elimination of internal contradictions in legal documents and contradictions between different documents. Article 10 of the Law of Ukraine "On Higher Education" needs to be clarified. First of all, this concerns the requirement of Paragraph 1 of Part 3 to define in the standards the number of ECTS credits required for the appropriate degree of higher education. But according to Part 6 of Article 5, the third level educational program must consist of educational and scientific components. Only for the educational component, the Law provides a credit dimension. Therefore, for PhD programs, this requirement of the Law cannot be met. The most problematic of the normative documents is the Procedure for training applicants for the degree of Doctor of Philosophy and Doctor of Science in higher education and scientific institutions. In some norms, it uses outdated or indefinite terminology, contradicts the Law of Ukraine "On Higher Education", underestimates the requirements for competencies/learning outcomes established by the National Qualifications Framework. In particular, the requirements of the Procedure for dividing the educational component into separate blocks aimed at achieving certain competencies are incorrect. These competencies are formed not by studying individual components, but by fulfilling the entire educational program, including its scientific component. Some of the requirements of the Procedure would be more relevant in bachelor's or master's standards. Some discussion issues are also analyzed. In particular, these concern the description of the subject area, formulation of competencies and learning outcomes, requirements for certification of applicants, recognizing the outcomes of previous learning, an acceptable degree of unification of requirements for different specialties, etc.*

Keywords: *standard of higher education, doctor of philosophy, volume of the educational program, subject area, competencies, learning outcomes.*

References

1. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). *On Higher Education* (Act No. 1556-VII, July 1). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
2. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2011). *On approval of the National Qualifications Framework* (Decree No. 1341, November 23). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
3. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2016). *On approval of the Order of preparation of applicants of higher education of degree of the doctor of philosophy and the doctor of sciences in higher education institutions (educational institutions)* (Decree No. 261, March 23). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
4. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2017). *Methodical recommendations for the development of higher education standards* (Order No. 600, June 1). Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovo-metodychna_rada/2020-metod-rekomendacziyi.docx [in Ukrainian].
5. Europass. (n. d.). *Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF)*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>.
6. European Higher Education Area. (2018). *Appendix III: Overarching Framework of Qualifications of the European Higher Education Area (revised 2018)*. Retrieved from http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf.
7. Bakhrushyn, V. E. (2020). Standardization of requirements for higher education as a tool for quality assurance in higher education: levels of higher education and subject areas. *Educational Analytics of Ukraine*, 2, 50–66. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2020-2-50-66> [in Ukrainian].
8. Tuning. (n. d.). Generic competences. Retrieved from <https://www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html>.
9. EUR-Lex. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance)*. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC.
10. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg. Retrieved from <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
11. National Commission On State Language Standards. (2021). *On approval of the classification of levels of proficiency in the state language and requirements for them* (Decision No. 31, June 24). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0924-21#Text> [in Ukrainian].
12. JRC Publications Repository. (n. d.). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Retrieved from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>.
13. Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine. (2021). *About the formation and placement of a State order for the training of specialists, scientific, scientific and pedagogical staff and workers, and their further training and retraining* (Order No. 610, March 23). Retrieved from <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=bfead0bf-eb87-4fec-92c1-7d97fdb18408> [in Ukrainian].

Чимбай Л. Л.

завідувачка сектору системного та телекомунікаційного забезпечення
відділу освітнього інформаційного забезпечення ДНУ «Інститут освітньої аналітики»,
Київ, Україна, l_chimbay@mon.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4647-2471>

Попкова Л. В.

науковий співробітник сектору системного та телекомунікаційного забезпечення
відділу освітнього інформаційного забезпечення ДНУ «Інститут освітньої аналітики»,
Київ, Україна, popkova@mon.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9434-1775>

Читаєва К. Г.

завідувачка сектору фінансово-економічної звітності відділу освітнього інформаційного
забезпечення ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна, katti@online.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0688-8269>

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті проаналізовано стан системи підготовки фахівців із вищою освітою в умовах реформування освітньої галузі. Проведено аналіз наукових публікацій вітчизняних учених щодо ролі вищої освіти в економічній розбудові суспільства та ролі органів державного управління у процесі формування кваліфікованих кадрів. Визначено чинники, що впливають на стан системи підготовки фахівців із вищою освітою за державним замовленням, і тенденції розвитку системи освіти в Україні. Для досягнення результатів використано такі методи: аналізу й синтезу, графічний, структурно-логічний. Показано, що якість виконання закладами вищої освіти (ЗВО) завдань професійної підготовки кваліфікованих кадрів, розвитку наукового потенціалу істотно залежить від ресурсного забезпечення, особливо фінансового. Обсяг видатків державного бюджету на фінансування ЗВО становить понад 70 % видатків на освіту загалом. Розподіл коштів між закладами здійснюється на підставі формули, яка враховує показники їх освітньої, наукової й міжнародної діяльності. У сучасному вимірі ефективність державного управління в галузі вищої освіти великою мірою визначається наявністю достовірного інформаційно-аналітичного забезпечення. Наведено результати впровадження авторських розробок у механізм розподілу державного замовлення на підготовку магістрів на основі ступеня бакалавра. Структура державного замовлення на підготовку фахівців із вищою освітою повинна орієнтуватися на державні пріоритети та відповідати структурі економіки країни. Виконано аналіз результатів розподілу додаткових місць державного замовлення на підготовку магістрів у 2021 р. на спеціальності, яким надається особлива підтримка.

Ключові слова: вища освіта, державне замовлення, підготовка фахівців, критерії конкурсного відбору.

JEL classification: I21, I23, Y10.

DOI: 10.32987/2617-8532-2021-4-60-75.

Освіта як джерело знань є потужним чинником розвитку людського капіталу, котрий, у свою чергу, виступає рушійною силою становлення будь-якої держави. Провідна роль у цьому процесі належить вищій освіті. Розбудова України як незалежної, демократичної, правової європейської держави вимагає уточнення існуючих і встановлення нових пріоритетних напрямів розвитку вітчизняної системи вищої освіти з метою забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки висококваліфікованих кадрів. Перед освіченими фахівцями стоїть завдання визначати темпи й рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, бути спроможними опановувати нові знання, компетентності, генерувати інноваційні ідеї, орієнтуватися на майбутнє, свідомо сприймати, передбачати, проектувати і творити його, знаходити нестандартні, ефективні рішення в ситуаціях невизначеності та мінливості.

Реформи у сфері вищої освіти повинні бути не тільки обґрунтованими з економічної точки зору, а й базуватися на збереженні національного надбання та верховенства права, коли державні органи діють відповідно до чинного законодавства і приймають рішення згідно із загальними правилами та принципами. Роль держави в розв'язанні цих проблем є ваговою й потребує ефективного використання наявного та розроблення нового інструментарію державного регулювання системи підготовки фахівців. Насамперед це стосується нормативно-правового базису, складовими якого є: закони

України; укази Президента України; нормативно-правові акти Кабінету Міністрів України, профільного та інших міністерств і відомств, що регулюють діяльність освітньої галузі; міжнародні нормативно-правові акти у сфері вищої освіти й захисту прав людини; нормативно-правові акти органів місцевого самоврядування, котрі мають безпосередній чи опосередкований вплив на функціонування закладів вищої освіти (ЗВО).

Вагомий внесок у формування нових поглядів на регулювання розвитку вищої освіти та ролі в цьому процесі органів державного управління зробили Л. Антошкіна, Т. Боголіб, І. Жилиєв, В. Ковтунець, і всі вони наголошували на важливості вищої освіти для розвитку суспільства.

Дослідження Т. Боголіб [1; 2] свідчать, що результати вищої освіти істотно впливають на макроекономічні показники, такі як продуктивність праці та зростання ВВП. Для оцінювання ефективності сфери вищої освіти дослідниця пропонує використовувати коефіцієнт працевлаштування випускників ЗВО та ступінь упровадження у виробництво перспективних наукових розробок, адже основні види діяльності ЗВО містять не лише освітню, а й наукову складову. У своїх працях Т. Боголіб обґрунтовує доцільність фінансування вищої освіти відповідно до реальних потреб держави та з урахуванням взаємозв'язку обсягів випуску фахівців і рівня їх працевлаштування.

Дослідження І. Жилиєва, В. Ковтунця, М. Сьомкіна на основі соціально-економічного й політико-правового аналізу стану та динаміки системи вищої школи, порівняння її з аналогічними системами інших

країн являють собою формалізований опис усієї національної системи вищої освіти, відображають перспективи її розвитку [3]. На думку вчених, ключовою установкою реформи є підвищення ефективності вищої школи. Вони зауважують, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) дає змогу вищій школі України поступово увійти до світової освітньо-наукової системи.

Л. Антошкіна констатує, що однією із причин відставання бідних країн від багатих є брак інвестицій у людський капітал [4]. Достатні видатки на розвиток освіти, досягнення в цій галузі безпосередньо пов'язані з економічним зростанням. Дослідниця наголошує, що якість освіти, показниками виміру котрої є рівень оплати праці викладачів ЗВО, співвідношення чисельності студентів на одного викладача та рівня їх підготовки, позитивно впливає на майбутній рівень доходів громадян із вищим освітнім рівнем. Відплив людського капіталу з місць, де відсутній достатній попит на нього, призводить до економічного занепаду країни.

С. Лондар і В. Ковтунець наголошують, що для поліпшення якості освітніх послуг у сфері вищої освіти необхідно знайти шляхи підвищення ефективності використання наявних ресурсів, зокрема коштів, які надаються українським університетам із державного бюджету на підготовку фахівців за державним замовленням [5]. Науковці наводять результати порівняльного дослідження з питань оцінювання вартості послуг у сфері вищої освіти залежно від спеціальностей (освітніх програм), виконаного різними методами.

Заслужують на увагу дослідження вітчизняних учених щодо одного з найважливіших для функціонування й розвитку вищої освіти методу державного регулювання – державного замовлення. Так, на думку М. Авксентьєва, модель формування державного замовлення на підготовку фахівців із вищою освітою потребує подальшого вивчення та вдосконалення. Учений пропонує шляхи оптимізації розподілу обсягів державного замовлення, які ґрунтуються на оцінюванні потреб ринку робочої сили й можливостях ЗВО, що дає змогу задовольнити потреби ринку праці без виникнення надлишку випускників окремих спеціальностей [6].

Автори цієї статті впродовж тривалого часу займаються вивченням теоретичних і практичних аспектів удосконалення механізму формування та розподілу державного замовлення на підготовку фахівців із вищою освітою. Зокрема, нами проаналізовано систему його формування, розроблено інформаційно-комунікаційну технологію збору й передання даних щодо показників прийому здобувачів та випуску фахівців, створено інформаційно-аналітичну систему опрацювання цих даних на різних рівнях управління.

У публікаціях В. Гапон окреслено питання створення й запровадження ІКТ для формування державного замовлення, проаналізовано розподіл бюджетних місць на основі пропозицій ЗВО [7]. У дослідженні доведено ефективність реалізації функцій управління системою підготовки фахівців із вищою освітою завдяки моделюванню та побудові багаторівневої архітектури процесів обробки даних із використанням ІКТ. Науковець

наголошує, що розроблена структура інтегрованого інформаційного середовища дає змогу проводити моніторинг освітньої діяльності ЗВО (в будь-яких розрізах і групах), прогнозувати тенденції їх розвитку та визначати чинники, від котрих залежить ефективність підготовки спеціалістів на перспективу.

У попередніх публікаціях нами приділялась увага питанням дисбалансу між попитом на фахівців і випуском їх закладами освіти [8]. Підкреслено, що найбільш важливою і складною проблемою є передбачення перспективної потреби держави у фахівцях із певним рівнем кваліфікації; визначення обсягів їх підготовки у ЗВО; прогнозування прийому, випуску й контингенту студентів. У контексті цієї проблеми досліджено функціональний підхід, який описує процес регулювання державного замовлення відповідно до послідовних стадій: прогнозування, планування та формування, розміщення, виконання. На нашу думку, вдосконаленню процесу підготовки кваліфікованих фахівців передусім сприятиме проведення комплексних аналітичних досліджень мережі ЗВО, обсягів прийому й контингенту студентів, випуску фахівців, кадрових і матеріальних ресурсів навчальних закладів та моніторингу їхньої освітньої діяльності, створення єдиного інформаційного середовища.

Аналіз опрацьованої наукової літератури свідчить про досить ґрунтовне вивчення обраної тематики. Проте залишається потреба в подальших дослідженнях у цій галузі та вирішенні проблемних питань, пов'язаних з оптимізацією механізму формування й розподілу державного

замовлення при плануванні підготовки фахівців із вищою освітою.

Метою статті є аналіз чинників, що впливають на стан системи підготовки фахівців із вищою освітою за державним замовленням, та виявлення основних тенденцій її розвитку.

Методологічним підґрунтям дослідження є загальнонаукові і спеціальні статистичні методи наукового аналізу. Зокрема, монографічний метод застосовано для аналізу й узагальнення теоретичних розробок вітчизняних учених щодо підготовки фахівців; метод аналізу та синтезу – для визначення складників системи підготовки фахівців і встановлення зв'язків та уявлень про його структуру й системні ознаки; структурно-логічний – для виокремлення та визначення зв'язку між показниками при розробленні аналітичних таблиць із даними; графічний – для візуалізації отриманих результатів дослідження. Інформаційною базою є законодавчі й державні та відомчі нормативно-правові акти, звіти Державної казначейської служби України, дані Державної служби статистики України, практичні авторські наукові розробки, інформація ЗВО, наукові публікації.

Провідну роль вищої освіти в суспільному прогресі обґрунтовано низкою наукових теорій. Взаємодія університетів, бізнесу й держави забезпечує вагомий внесок в інноваційний розвиток країни. Саме університети сприяють прогресивним змінам, формують нові знання, виховують і об'єднують новаторів та реформаторів. Таким чином, вища освіта – не просто одна з ланок системи освіти, що забезпечує набуття професійних знань і умінь. ЗВО покликані збагачувати інтелектуальний потенціал

суспільства, накопичувати національні та світові досягнення науки, розвивати і примножувати знання.

Одним із основних чинників, котрий забезпечує якісне виконання університетами поставлених завдань, є ресурсне, особливо фінансове, забезпечення. У бюджетному фінансуванні освітньої галузі протягом останніх п'яти років спостерігається тенденція зростання видатків зведеного бюджету. Проте їх частка на освіту з держбюджету у структурі зведеного бюджету України за цей час скоротилася з 26,91 до 20,95 %. Фінансування ЗВО становить понад 70 % витрат на освіту та здійснюється переважно за кошти держбюджету, із його загального і спеціального фондів, причому протягом досліджуваного періоду частка загального фонду у структурі видатків збільшилася з 56,9 до 60,4 %.

Важливою складовою забезпечення системою вищої освіти якісної підготовки фахівців є механізм розподілу бюджетних коштів між ЗВО. Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України «Про розподіл видатків державного бюджету між закладами вищої освіти на основі показників їх освітньої, наукової та міжнародної діяльності» від 24.12.2019 № 1146, з 1 січня 2020 р. розподіл видатків державного бюджету між ЗВО здійснюється на основі формули, що враховує їхні досягнення в різних сферах діяльності [9].

До критеріїв досягнень університетів віднесено: масштаб ЗВО, контингент, регіональний коефіцієнт, позиції в міжнародних рейтингах, обсяг коштів на дослідження, які університет залучає від бізнесу або з міжнародних грантів. З 2021 р. до цих

критеріїв додано працевлаштування випускників, котре Міністерство освіти і науки (МОН) відстежуватиме через онлайн-систему.

У 2020 р. МОН уперше застосувало нову формулу розподілу державних коштів між ЗВО, що перебувають у сфері його управління. Фінансування за формулою отримали 136 університетів та 12 їхніх філій, які мають власні кошториси. Кожний із них одержав кошти залежно від результатів своєї роботи, що стимулюватиме динамічніший розвиток. Середня орієнтовна вартість навчання одного студента за визначеною спеціальністю, рівнем освіти, формою здобуття вищої освіти і обсяг державного замовлення відіграють важливу роль у механізмі визначення бюджетного запиту на фінансування кожного ЗВО, а аналіз її динаміки є пріоритетним аспектом управління фінансовою й освітньою діяльністю ЗВО. Специфіка освітніх послуг передбачає врахування низки чинників, які впливають на формування їхньої собівартості й порядок розрахунку вартості підготовки одного фахівця.

У 2020 р. за цією методикою шість закладів отримали на 20 % більше коштів порівняно з 2019 р. Серед них Сумський державний університет, Національний університет «Запорізька політехніка», Сумський національний аграрний університет, Луцький національний технічний університет, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Луганський національний аграрний університет. 30 закладів отримали з державного бюджету на 10–20 % більше, ніж у попередньому році, надходження 54 закладів становили 95–99 % бюджету 2019 р.

Згідно з результатами моделювання формули розподілу видатків за статтею «Підготовка кадрів ЗВО та забезпечення діяльності їх баз практики» на 2021 р., можна констатувати, що значна кількість університетів одержала більше фінансування порівняно з 2020 р. Зокрема, у 10 ЗВО (наприклад, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті, Миколаївському національному аграрному університеті, Полтавській державній аграрній академії, Житомирському державному університеті імені Івана Франка) його обсяги зросли на 30 %.

Велику роль у розвитку системи вищої освіти відіграє державне управління галуззю. Одним із найважливіших чинників підвищення його ефективності є якісне, достовірне інформаційне забезпечення та використання ІКТ при розробленні засад державної освітньої політики.

У 2020 р. у розділі «Становлення інформаційно-аналітичної системи у сфері вищої освіти» монографії, виданої ДНУ «Інститут освітньої аналітики» [10], нами було наведено результати розроблення й упровадження програмно-технологічних комплексів для підтримки прийняття управлінських рішень МОН у сфері підготовки здобувачів вищої освіти. У процесі дослідження було докладно проаналізовано механізм формування та розподілу державного замовлення як одного з вагомих чинників державного регулювання системи підготовки фахівців із вищою освітою, розроблено модель взаємодії інформаційних потоків цієї

системи. Аналіз результатів роботи дослідного зразка інформаційно-аналітичної системи (ІАС) засвідчив, що її використання забезпечує потребу управлінської діяльності сфери вищої освіти в інформаційно-аналітичному забезпеченні.

Варто наголосити, що методика розподілу державного замовлення на прийом для здобуття вищої освіти, яка покликана зменшити вплив людського фактора на розподіл бюджетних місць, із кожним роком удосконалюється. Безпосередньо обсяги державного замовлення на підготовку фахівців (випуск і прийом) та перелік державних замовників щорічно затверджуються постановами Кабінету Міністрів України «Про державне замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, на підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів» у розрізі спеціальностей, ступенів освіти і форм здобуття освіти. У 2021 р. за переліком налічується 26 замовників, серед яких МОН отримало переважну частину державного замовлення на прийом здобувачів вищої освіти (84 %) і випуск фахівців (89 %). Частка зведеної суми коштів, передбачених у держбюджеті на фінансування державного замовлення у 2021 р., для МОН становить 70,4 %.

У сучасних умовах розподіл бюджетних місць між ЗВО здійснюється за підсумками концентрації ними сертифікатів абітурієнтів із високими балами. Така схема усуває адміністративні та впроваджує ринкові методи розподілу обсягів державного замовлення в системі вищої освіти, оскільки дає змогу перейти до системи, за якої майбутні студенти з найвищими балами «приносити-

муть» бюджетні гроші до навчальних закладів, тобто буде впроваджена модель розподілу бюджетних місць за принципом «гроші ходять за студентом».

У зв'язку зі зростанням чисельності випускників 11-х класів закладів загальної середньої освіти державне замовлення на бюджетні місця у 2021 р. було збільшено: його загальний обсяг на прийом у 2021 р. становить 189 168 осіб, у т. ч. 37 693 фахових молодших і молодших бакалаври, 87 739 бакалаврів, 58 986 магістрів. Для забезпечення державного замовлення уряд виділив 42,5 млрд грн, зокрема 39,8 млрд грн (понад 90 %) на підготовку молодших та фахових молодших бакалаврів, бакалаврів, магістрів і науково-педагогічних кадрів.

Структура державного замовлення на підготовку фахівців із вищою освітою повинна орієнтуватися виключно на державні пріоритети й відповідати структурі економіки країни та перспективним напрямкам її розвитку. Відповідно до Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки [11], ризик невідповідності структури підготовки поточним і перспективним потребам ринку праці можна подолати лише за умови визначення пріоритетів розвитку національної економіки та запровадження державної програми підтримки відповідних напрямів вищої освіти.

Зокрема, Умовами прийому на навчання для здобуття вищої освіти в 2021 році [12] визначено перелік спеціальностей, яким надається особлива підтримка. Правила зарахування на зазначені спеціальності мають певні відмінності й особливості, а наприкінці вступної кампанії для них перед-

бачено додатковий набір на бюджетні місця. У 2021 р. збільшено державне замовлення на інженерно-технічні й природничі спеціальності, зокрема такі, як «Кібербезпека», «Мікро- та наносистемна техніка», «Біотехнології та біоінженерія», «Біомедична інженерія», «Авіоніка», спеціальності освітньої галузі. Водночас зменшено кількість місць на «Право», «Управління та адміністрування», «Соціальні та поведінкові науки».

Особливе значення надається підготовці фахівців ступеня магістра, оскільки такі фахівці повинні застосовувати здобуті знання для розвитку й реалізації власних ідей, у т. ч. для дослідницької роботи, вміти розв'язувати проблеми в новій або незнайомій ситуації в широкому контексті. Велику роль у підготовці таких фахівців відіграють можливості та умови, створені у ЗВО.

У 2021 р. на виконання Закону України «Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів» [13] і постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку формування державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів» (зі змінами і доповненнями) [14], наказів МОН щодо затвердження Критеріїв конкурсного відбору виконавців державного замовлення на підготовку магістрів (на основі ступеня бакалавра) й підготовку бакалаврів (на основі освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста), дирек-

торату фахової передвищої, вищої освіти була доручена модернізація програмних засобів розробленої ІАС та опрацювання інформації, отриманої за їх допомогою від ЗВО сфери управління МОН. Необхідність змін зумовлена посиленням вимог до порядку визначення деяких критеріїв. Автори цієї статті були долучені до виконання поставленого завдання.

Запроваджена система критеріїв конкурсного відбору для ступеня магістра на основі раніше здобутого ступеня бакалавра (рис. 1) характеризує науковий потенціал закладу, його міжнародний рейтинг серед університетів, привабливість і популярність спеціальностей закладу для вступників та іноземців, джерела його фінансового забезпечення.

За ознакою «тип впливу» критерії можна поділити на три групи. До першої належать ті, що безпосередньо впливають на підготовку магістрів, зокрема критерій якості наукової роботи ЗВО (K1), критерій акре-

дитованості магістерської освітньої програми (K5), критерій наявності аспірантури та/або докторантури за визначеною спеціальністю у ЗВО (K6). До другої групи віднесено критерій диверсифікації джерел доходу ЗВО (K2), регіональний критерій (K4), інтегральний критерій якості кадрового забезпечення, якості навчання та міжнародного визнання (K3). До третьої групи належать критерії, що свідчать про привабливість спеціальностей закладу: критерій популярності магістерських програм ЗВО (K7), критерій чисельності іноземних студентів (K8), спеціалізований критерій (K9).

Дані для обчислення значень критеріїв якості наукової роботи ЗВО, диверсифікації джерел доходу ЗВО, інтегрального критерію якості кадрового забезпечення, якості навчання та міжнародного визнання, регіонального критерію надаються в цілому по закладу, інші критерії розраховуються для кожної спеціальності.

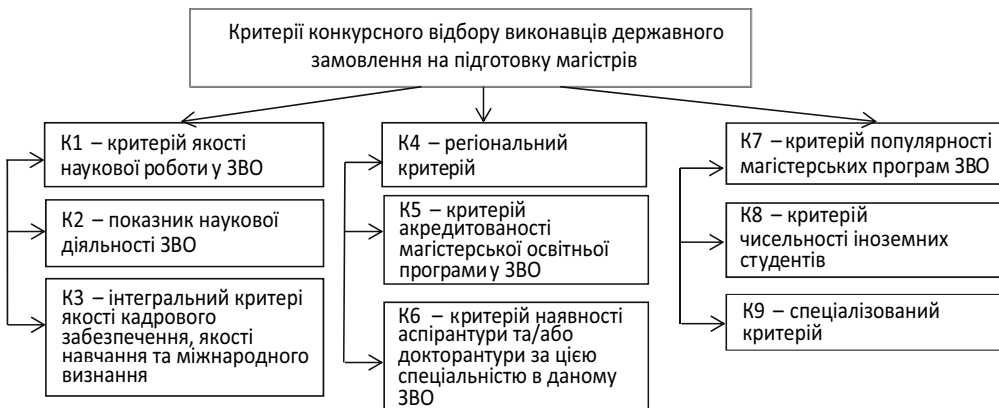


Рис. 1. Система критеріїв конкурсного відбору виконавців державного замовлення на підготовку магістрів на основі здобутого ступеня бакалавра

Побудовано авторами за: Критерії конкурсного відбору виконавців державного замовлення на підготовку магістрів у закладах вищої освіти, які знаходяться у сфері управління Міністерства освіти і науки України : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 03.05.2018 № 445. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0625-18#Text>.

Для кожного ЗВО в розрізі спеціальностей/спеціалізацій автоматично формується конкурсний бал для ступеня магістра на основі раніше здобутого ступеня бакалавра та обчислюється як добуток чисельності здобувачів вищої освіти, котрі в поточному році завершують навчання за освітньо-професійними програмами бакалавра, й розрахованих критеріїв. Тому за однакового значення загального критерію з обраної спеціальності конкурсний бал по університетах може істотно відрізнятись, що впливає на розподіл місць за цією спеціальністю.

Місця для кожної спеціальності/спеціалізації кожного ЗВО визначаються за формулою:

$O_{spj} = (P_{sp} / (K_{sp1} + K_{sp2} + K_{sp3} + \dots + K_{spi})) \cdot K_{spj}$ (1)
де O_{spj} – кількість місць за спеціальністю (sp) для ЗВО(j); P_{sp} – загальні обсяги прийому, що затверджені за спеціальністю (sp); $K_{sp1}, K_{sp2}, K_{sp3}, \dots, K_{spi}$ – конкурсні бали з обраної спеціальності всіх ЗВО; K_{spj} – конкурсний бал зі спеціальності для обраного ЗВО(j).

Розподіл місць державного замовлення за кожною спеціальністю для кожного ЗВО відповідно до формули (1) реалізовано програмно, на підставі таблиці затверджених загальних обсягів прийому для магістра на основі ступеня бакалавра й таблиці розрахованих конкурсних балів з кожної спеціальності для кожного ЗВО. При здійсненні розподілу враховується, що надана кількість місць не повинна перевищувати обсяги прийому, вказані у пропозиціях, наданих ЗВО для проведення закритого конкурсу, за цією спеціальністю.

На основі зібраної та опрацьованої інформації від ЗВО нами також

виконано розрахунок місць державного замовлення на підготовку бакалаврів на основі освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР) молодшого спеціаліста. Обчислення проводиться за формулою (1). Кількість бюджетних місць для кожної спеціальності кожного ЗВО визначено на підставі конкурсного балу, обчисленого автоматично відповідно до критеріїв конкурсного відбору, затверджених наказом МОН від 06.05.2019 № 611 [16] і наведених на рис. 2.

На рис. 3 наведено технологічну схему розрахунку місць державного замовлення на підготовку магістрів на основі ступеня бакалавра та бакалаврів на основі ОКР молодшого спеціаліста.

У зв'язку з необхідністю планування підготовки фахівців відповідно до вимог ринку праці, у 2021 р. на підготовку магістрів для ЗВО, що належать до сфери управління МОН, виділено 47 865 місць, збільшено обсяг для низки галузей, а саме: «Механічна інженерія», «Електрична інженерія», «Електроніка та телекомунікації», «Виробництво та технології», «Архітектура будівництва».

Відповідно до Умов прийому на навчання для здобуття вищої освіти в 2021 р., встановлено додаткові строки прийому заяв і документів, конкурсного відбору та зарахування на навчання за державним замовленням для здобуття ступеня магістра на основі здобутого ступеня вищої освіти бакалавра на спеціальності, яким надається особлива підтримка. У зв'язку з цим на підставі листа директорату фахової передвищої, вищої освіти авторам даної статті було доручено розробити програмне забезпечення для збору, опрацювання



Рис. 2. Система критеріїв конкурсного відбору виконавців державного замовлення на підготовку бакалаврів на основі освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста

Побудовано авторами за: Критерії конкурсного відбору виконавців державного замовлення на підготовку бакалаврів на основі освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста у закладах вищої освіти, що належать до сфери управління Міністерства освіти і науки України : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 06.05.2019 № 611. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0559-19#Text>.

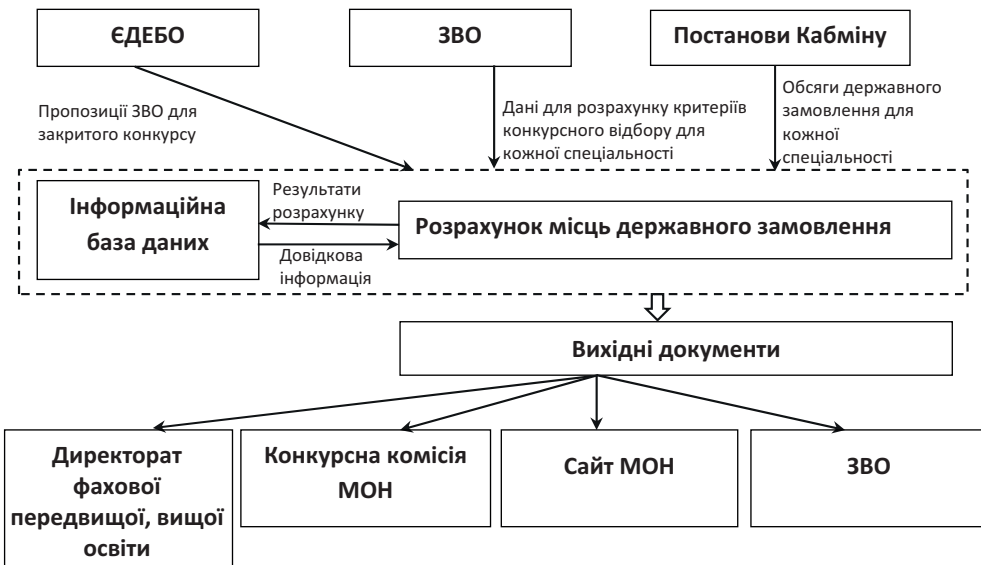


Рис. 3. Технологічна схема розрахунку місць державного замовлення на підготовку магістрів на основі ступеня бакалавра та бакалаврів на основі освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста

Побудовано авторами.

й узагальнення пропозицій ЗВО щодо додаткових місць на підготовку магістрів. За результатами опрацювання отриманої інформації визначено, що додаткові місця розподілено для 69 спеціальностей і предметних спеціалізацій окремих спеціальностей.

Аналіз створеної інформаційної бази даних засвідчив, що в результаті найбільше зросла кількість місць на спеціальності «Дошкільна освіта» (на 107,1 %) і «Професійна освіта» (спеціалізація «Транспорт», на 100 %). На діаграмах (рис. 4, 5) зображено спеціальності з найвищим і найнижчим відсотками збільшення кількості місць.

Додаткові місця переважно надано з метою здобуття освіти за освітньо-професійними програмами. Для освітньо-наукових програм найбільше місць розподілено щодо спеціальностей «Прикладна фізика та наноматеріали» (50 % додаткової

кількості місць для спеціальності), «Хімія» (20,75 %), «Професійна освіта» (спеціалізація «Цифрові технології», 13,64 %), «Матеріалознавство» (13,51 %), «Металургія» (13,33 %), що вказує на необхідність посилення наукового потенціалу в цих галузях.

Особливістю вступної кампанії 2021 р. стало внесення змін до Умов прийому на навчання для здобуття вищої освіти в 2021 році, що набрали чинності 15 червня, відповідно до яких ЗВО приватної форми власності вперше змогли отримати державне замовлення на підготовку фахівців.

Цьогоріч п'ять приватних університетів прийняли 31 абітурієнта на здобуття ступеня бакалавра за бюджетні кошти, а саме: Міжнародний гуманітарний університет (м. Одеса) – 7 місць; ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (м. Київ) – 9 місць; ПВНЗ



Рис. 4. Спеціальності з найбільшим зростанням кількості місць, %

Побудовано авторами на основі опрацьованої інформації від закладів вищої освіти.



Рис. 5. Спеціальності з найменшим зростанням кількості місць, %

Побудовано авторами на основі опрацьованої інформації від закладів вищої освіти.

«Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» (м. Рівне) – 3 місця; Західнодонбаський інститут ПрАТ «ВНЗ Міжнародна академія управління персоналом» (м. Павлоград Дніпропетровської області) – 2 місця; ПВНЗ «Український гуманітарний

інститут» (м. Буча Київської області) – 1 місце. Крім того, Міжнародний гуманітарний університет отримав 10 державних місць на підготовку магістрів.

У таблиці наведено спеціальності та кількість місць на них у зазначених приватних ЗВО.

Таблиця

Спеціальності та кількість місць державного замовлення для них у закладах приватної форми власності у 2021 р.

№ з/п	Назва спеціальності	Кількість місць
1	Інженерія програмного забезпечення	3
2	Біотехнологія та біоінженерія	4
3	Медсестринство	4
4	Стоматологія	5
5	Медицина	5
6	Початкова освіта	2
7	Комп'ютерна інженерія	2
8	Менеджмент	1
9	Біологія	1
10	Хімічні технології та інженерія	1
11	Економіка	1
12	Туризм	1
13	Богослов'я	1

Складено авторами на основі опрацьованої інформації від закладів вищої освіти.

Результати проведеного дослідження свідчать, що застосування ІКТ у процесах збору й опрацювання інформації від ЗВО, формування та розподілі обсягів державного замовлення на підготовку фахівців забезпечує управлінський апарат достовірними інформаційно-аналітичними матеріалами в розрізі обраних показників, уможливорює вивчення тенденції розвитку системи підготовки кадрів із вищою освітою. Авторські наукові і практичні розробки

впроваджено в директораті фахової передвищої, вищої освіти.

Актуальними напрямками подальших досліджень окресленої проблематики є вивчення механізму формування ринку праці, аналітичне оцінювання кількісного запиту підготовки фахівців та їх працевлаштування, дослідження проблеми довгострокового аналітичного прогнозу щодо формування державного замовлення на підготовку кваліфікованих робітників і фахівців.

Список використаних джерел

1. Боголіб Т. М. Конкуренція університетів: світовий досвід і українські реалії. *Вісник Національної академії наук України*. 2012. URL: https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=HS0UnEYAAAAJ&citation_for_view=HS0UnEYAAAAJ:4xDN1ZYqzskC.
2. Боголіб Т. М. Роль освіти і науки у постіндустріальному розвитку України : монографія. Київ : ВД «Корпорація», 2010. 408 с.
3. Жил'яєв І. Б., Ковтунець В. В., Сьомкін М. В. Вища освіта України: стан та проблеми. URL: <http://education-ua.org/ua/analytics/467-vishcha-osvita-ukrajini-stan-ta-problemi>.
4. Антошкіна Л. І. Економіка вищої освіти: тенденції та перспективи реформування. Київ : ВД «Корпорація», 2005. 368 с.
5. Ковтунець В., Лондар С. Оцінювання вартості освітніх послуг для вищої освіти. *Economic Annals-XXI*. № 178(7-8). С. 57-69. DOI: <https://doi.org/10.21003/ea.V178-05>.
6. Авксент'єв М. Ю. Оптимізація формування державного замовлення на підготовку фахівців з вищою освітою. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2015. № 3. URL: <http://global-national.in.ua/vipusk-3-2015/449-avksentev-m-yu-optimizatsiya-formuvannya-derzhavnogo-zamovlennya-na-pidgotovku-fakhivtsiv-z-vishchoyu-osvitoyu>.
7. Гапон В. В. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій для формування державного замовлення на підготовку фахівців з вищою освітою. URL: http://journals.khnu.km.ua/vestnik/pdf/ekon/2010_6_2/028-034.pdf.
8. Підходи до формування державного замовлення на підготовку здобувачів вищої освіти в Україні / В. В. Гапон, Л. Л. Чимбай, О. А. Барабаш, Л. В. Попкова. URL: http://journals.khnu.km.ua/vestnik/pdf/ekon/pdfbase/2018/2018_2/jrn/pdf/6.pdf.
9. Про розподіл видатків державного бюджету між закладами вищої освіти на основі показників їх освітньої, наукової та міжнародної діяльності : постанова Кабінету Міністрів України від 24.12.2019 № 1146. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1146-2019-%D0%BF#Text>.
10. Розробка інформаційно-аналітичної системи підготовки здобувачів вищої освіти / В. В. Гапон, Л. Л. Чимбай, Л. В. Попкова, Л. Г. Булгаріна. *Розвиток інформаційних систем управління освітою як інструмент реалізації державної освітньої політики* : монографія / за ред. С. Л. Лондара ; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2020. С. 195-225.

11. Стратегія розвитку вищої освіти України на 2021–2031 роки : проєкт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlyagromadskogo-obgovorennya-proyekt-strategiyi-rozvitkuvishoyi-osviti-ukrayini>.

12. Умови прийому на навчання для здобуття вищої освіти в 2021 році : наказ Міністерства освіти і науки України від 15.10.2020 № 1274. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1225-20#Text>.

13. Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів : Закон України від 20.11.2012 № 5499-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5499-17#Text>.

14. Про затвердження Порядку формування державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів : постанова Кабінету Міністрів України від 15.04.2013 № 306. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/306-2013-%D0%BF#Text>.

15. Критерії конкурсного відбору виконавців державного замовлення на підготовку магістрів у закладах вищої освіти, які знаходяться у сфері управління Міністерства освіти і науки України : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 03.05.2018 № 445. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0625-18#Text>.

16. Критерії конкурсного відбору виконавців державного замовлення на підготовку бакалаврів на основі освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста у закладах вищої освіти, що належать до сфери управління Міністерства освіти і науки України : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 06.05.2019 № 611. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0559-19#Text>.

Lyudmyla Chymbay

SSI «Institute of Educational Analytics», Kyiv, Ukraine, l_chimbay@mon.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4647-2471>

Larysa Popkova

SSI «Institute of Educational Analytics», Kyiv, Ukraine, popkova@mon.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9434-1775>

Kateryna Chytaieva

SSI «Institute of Educational Analytics», Kyiv, Ukraine, katti@online.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0688-8269>

PROBLEMS OF TRAINING SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION REFORM

Abstract. *The article considers the system of training specialists with higher education in the conditions of reforming the educational sector of Ukraine. The influence of higher education on the development of the country as a whole is analyzed and the tendencies in the system of state order for specialists are determined. The analysis of scientific sources concerning the outlined question is carried out. This study is a continuation of the authors' work on the implementation of information and communication technologies in the training of specialists with higher education, namely. The article presents the results of the analysis of the distribution of the state order for the training of specialists with higher education. The total size of the state order in*

2021 is 189,168 people, for which the government has allocated UAH 42.5 billion. The structure of the state order for the training of specialists with higher education is focused exclusively on state priorities. Thus, in 2021 the state order was increased for engineering and natural sciences. Particular attention is paid to the training of specialists with a master's degree. In accordance with the changes in the existing legislation, the authors modernized the software and technology complex used to calculate competitive scores based on the criteria for competitive selection of the providers of training masters for the state order on the basis of bachelor's degree and bachelors based on EQL junior specialist. With the help of the developed software, the information from the HELs on offers of additional places for preparation of masters according to the list of specialties to which special support is given is processed. The article presents an analysis of the distribution of additional budget places for the training of masters, carried out on the basis of the created information database. The article notes that the feature of the distribution of the state order for the training of specialists in 2021 is the received budget places by higher education institutions of private ownership.

Keywords: higher education, state order, training of specialists, criteria for competitive selection.

References

1. Boholib, T. M. (2012). University competition: world experience and Ukrainian realities. *Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine*. Retrieved from https://scholar.google.ru/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=HS0UnEYAAAAJ&citation_for_view=HS0UnEYAAAAJ:4xDN1ZYqzskC [in Ukrainian].
2. Boholib, T. M. (2010). *The role of education and science in the post-industrial development of Ukraine*. Kyiv: VD «Korporatsiia» [in Ukrainian].
3. Zhyliayev, I. B., Kovtunets, V. V., & Somkin, M. V. *Higher education in Ukraine: state and problems*. Retrieved from <http://education-ua.org/ua/analytics/467-vishcha-osvita-ukrajini-stan-ta-problemi> [in Ukrainian].
4. Antoshkina, L. I. (2005). *Economics of higher education: trends and prospects for reform*. Kyiv: VD «Korporatsiia» [in Ukrainian].
5. Kovtunets, V., & Londar, S. (2019). Evaluation of higher education services cost. *Economic Annals-XXI*, 178(7-8), 57-69. DOI: <https://doi.org/10.21003/ea.V178-05f>.
6. Avksientiev, M. Yu. (2015). Optimization of the formation of the state order for the training of specialists with higher education. *Hlobalni ta natsionalni problemy ekonomiky*, 3. Retrieved from <http://global-national.in.ua/vipusk-3-2015/449-avksentev-m-yu-optimizatsiya-formuvannya-derzhavnogo-zamovlennya-na-pidgotovku-fakhivtsiv-z-vishchoyu-osvitoyu> [in Ukrainian].
7. Gapon, V. V. (2010). *Application of information and communication technologies for the formation of the state order for the training of specialists with higher education*. Retrieved from http://journals.khnu.km.ua/vestnik/pdf/ekon/2010_6_2/028-034.pdf [in Ukrainian].
8. Gapon, V. V., Chymbay, L. L., Barabash, O. A., & Popkova, L. V. (2018). *Approaches to the formation of the state order for the training of higher education in Ukraine*. Retrieved from http://journals.khnu.km.ua/vestnik/pdf/ekon/pdfbase/2018/2018_2/jrn/pdf/6.pdf [in Ukrainian].
9. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019). *On the distribution of state budget expenditures between higher education institutions on the basis of indicators of their educational, scientific and international activities* (Decree No. 1146, December 24). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1146-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

10. Gapon, V. V., Chymbay, L. L., Popkova, L. V., & Bulgarina, L. H. (2020). Development of information and analytical system for training higher education seekers. *Development of education management information systems as a tool for implementing state educational policy*, 195–225. Kyiv [in Ukrainian].

11. Ministry of Education and Science of Ukraine. (n. d.). *Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2021-2031*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlyagromadskogo-obgovorenniya-proyekt-strategiyi-rozvitkuvishoyi-osviti-ukrayini> [in Ukrainian].

12. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020). *Conditions of admission to higher education in 2021* (Order No. 1274, October 15). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1225-20#Text> [in Ukrainian].

13. Verkhovna Rada of Ukraine. (2012). *About formation and placement of the state order for preparation of experts, scientific, scientific and pedagogical and working shots, advanced training and retraining of shots* (Act No. 5499-VI, November 20). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show5499-17#Text> [in Ukrainian].

14. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2013). *About the statement of the Order of the formation and placement of a State order for the training of specialists, scientific, scientific and pedagogical staff and workers, and their further training and retraining* (Resolution No. 306, April 15). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/306-2013-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

15. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018). *Criteria for competitive selection of executors of the state order for the training of masters in higher education institutions managed by the Ministry of Education and Science of Ukraine* (Order No. 445, May 3). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0625-18#Text> [in Ukrainian].

16. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019). *Criteria for competitive selection of executors of the state order for the training of bachelors on the basis of the educational and qualification level of a junior specialist in higher education institutions managed by the Ministry of Education and Science of Ukraine* (Order No. 611, May 6). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0559-19#Text> [in Ukrainian].

Денисюк О. Я.

перша заступниця директора ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна,
denysiuk.oksana@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8584-0647>

Титаренко Н. В.

завідувачка сектору дошкільної, загальної середньої і позашкільної освіти
відділу освітньої статистики і аналітики ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна,
nataliatytarenko@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5837-393X>

РИЗИКИ ТА ВИКЛИКИ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (НУШ)

Анотація. У статті розглянуто ризики й виклики, які постають перед освітньою галуззю під час впровадження реформи загальної середньої освіти в реаліях Нової української школи (НУШ). Визначено генезис поняття «ризик» і класифікацію ризиків в освітній галузі відповідно до впливу на провадження певної освітньої діяльності, розкрито види ризиків із точки зору організації освітньої діяльності. Проведені ДНУ «Інститут освітньої аналітики» протягом трьох років від започаткування реформи загальної середньої освіти моніторингові педагогічні дослідження дали змогу зібрати статистичні дані про стан реалізації реформи. І на основі цих даних виокремити ризикогенні чинники, що виникли під час впровадження реформи НУШ на етапі реалізації нового Державного стандарту початкової освіти. На обґрунтування виявлених ризикогенних чинників у статті наведено результати виконаних Інститутом у 2017–2021 рр. моніторингових досліджень стану реформування загальної середньої освіти. Зокрема, через неякісний інтернет та нестачу інформаційно-комунікаційних засобів навчання батьки учнів уважають впровадження дистанційного навчання ризиком, що визначено нами як виклик цифровізації освіти.

Ключові слова: ризикогенні чинники, заклад загальної середньої освіти, моніторинг, реформа освіти.

JEL Classification: I28.

DOI: 10.32987/2617-8532-2021-4-76-88.

Аналіз і критичне осмислення досягнень освітньої галузі за останні роки, врахування кардинальних зрушень у всіх сферах суспільного життя та умов, за яких відбуваються реформаторські зміни, є важливими складовими процесу розбудови національної системи освіти. Такий критичний і об'єктивний підхід сприятиме мінімізації ризиків та розв'язанню гострих проблем, що

постають перед освітою в процесі її реформування. Зазначений підхід цілком дотичний до реформування загальної середньої освіти в частині впровадження Концепції «Нова українська школа», схваленої Урядом на період до 2029 року [1]. Станом на поточний, 2021-й, рік Міністерством освіти і науки України розроблено та затверджено нові стандарти початкової й базової середньої освіти, які

© Денисюк О. Я., Титаренко Н. В., 2021

ґрунтуються на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підході до навчання учнів. Робляться поступальні кроки для переходу до 12-річної середньої школи із трирічною профільною школою академічного або професійного спрямування. Реформування системи управління загальною середньою освітою передбачає здобуття школою права розробляти і впроваджувати власні освітні програми [1].

Очевидно, що великі реформаторські зрушення в освітній галузі потребують постійного відстеження й аналізу просування змін. Із цією метою Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» за сприяння Міністерства освіти і науки України здійснює моніторинг упровадження реформи Нової української школи (НУШ) за різними напрямками. Зокрема, під час досліджень проаналізовано ймовірні ризики та потенційні виклики, які виникають у процесі впровадження НУШ. Також було опрацьовано вітчизняний науковий доробок із проблеми ризику. За результатами проведеного аналізу виокремлено і сформульовано ряд потенційних ризиків та визначено чинники, що можуть негативно вплинути на процес реформування загальної середньої освіти.

Для чіткого визначення ризиків і викликів, котрі виникають при реформуванні освітньої галузі, слід окреслити поняття ризику як явища. Загалом формування наукових уявлень про ризик пов'язане з поняттям відхилення від запланованих (очікуваних) результатів. Термін «ризик» походить від грецьких слів «rīdsikon», «rīdsa» – стрімчак, скеля; у латинській мові «resesum» – скеля

або небезпека зіткнення з нею; в італійській «risiko» – небезпека, погроза, «risicare» – лавірувати між скель; у французькій «risque» – погроза, ризикувати (буквально – об'їжджати стрімчак, скелю); у португальській – прямовисну скелю [2].

У довідково-енциклопедичній літературі термін «ризик» трактується по-різному, оскільки сьогодні серед науковців не сформовано його однозначного розуміння. Найпоширенішими є два підходи до його визначення. Перший із них робить акцент на понятті відхилення від запланованих (очікуваних) результатів; другий зосереджується на понятті загрози або небезпеки, що може виникнути в процесі реалізації проекту. Зауважимо, що ризик може бути присутнім у будь-якій сфері діяльності, оскільки вибір залишається за суб'єктом, котрий її провадить. З огляду на специфіку досліджуваного питання, автори статті схиляються до застосування першого із зазначених підходів, оскільки таке відхилення у сфері освіти може мати як позитивні, так і негативні наслідки, що й засвідчили результати низки досліджень. Отже, ризик – це відхилення від запланованих/очікуваних результатів, імовірність настання сприятливого/несприятливого результату.

Ризик є складним, багатоаспектним явищем. Так, С. Л. Лондар і В. Й. Башко визначили ризик як відхилення ймовірного характеру від планових показників, виражене у відносних або абсолютних одиницях [3]. В. В. Вітлінський, С. І. Наконечний, О. Д. Шаропов вважають, що ризик відображає міру (ступінь) відхилення від цілей, від бажаного очікуваного результату, міру невдачі (збитків) з урахуванням

впливу керованих і некерованих чинників, прямих та зворотних зв'язків стосовно об'єкта керування [4]. В. М. Глібчук визначає ризик як поєднання можливості досягнення як небажаних, так і особливо сприятливих відхилень від запланованих результатів у разі прийняття рішення з множини альтернативних рішень в умовах невизначеності та ситуації неминучого вибору [5].

Однією зі складових поняття «ризик» є потенційна загроза реалізації ситуації з негативними наслідками, зокрема завдання шкоди або збитків людині, суспільству, державі. Виходячи з цього він характеризується схваленням/прийняттям рішення в умовах невизначеності. Для оцінювання ризику використовують два критерії: ймовірність виникнення та масштаб наслідків [6].

Ми розглянемо зміст ризику в межах освітньої управлінської діяльності, оскільки саме тут знаходиться початкова точка його виявлення. Ризик є складовою управлінської діяльності, у т. ч. освітньої, особливо в умовах запровадження реформ в освітній галузі [2].

На нашу думку, для розуміння змісту ризику в управлінській діяльності, необхідно розглянути тлумачення таких понять, як «ситуація ризику» і «ступінь відхилення від запланованого», оскільки вони безпосередньо пов'язані зі змістом власне терміна «ризик». Існує безліч різних ситуацій, із котрими стикаються управлінці, але ситуації ризику посідають серед них особливе місце. Ми, дослідники, приймаємо термін «ситуація» як поєднання різних обставин, що створюють певні умови для провадження управлін-

ської діяльності. Ризикові ситуації як такі, що не мають однозначного рішення, можуть зустрічатися під час провадження будь-якої діяльності. Виникають вони у випадках, коли є невизначеність, котра ставить суб'єкта управління перед вибором альтернативних рішень. Однак ризикова ситуація та невизначеність не одне й те саме [2]. Невизначеність зумовлює несподіване та непередбачуване настання певної події, тобто відхилення від запланованих результатів. А отже, щодо такої події не відомі ні її характер, ні можливість рішень, ні результат їх реалізації. Наслідком є відсутність вибору, який не залежить від дій суб'єкта управління, а лише від зовнішніх причин. Ступінь відхилення від запланованого характеризується дисбалансом між формально запланованим і фактично отриманим результатом.

Отже, ризик виникає тоді, коли розвиток невизначеності ситуації трансформується в нестабільність, що зумовлює потребу у виборі. Останній вимагає від управлінця прийняття виважених рішень для запобігання відхиленням або виправлення тих із них, що спостерігаються в процесі здійснення запланованої освітньої діяльності. Незалежно від того, чи враховує освітній менеджер імовірні ризики, вони завжди присутні в організації діяльності закладу освіти. А тому, прогнозуючи виникнення ризику, суб'єкт діяльності повинен використовувати найефективніший спосіб боротьби з ним. Таким чином, компетентність менеджерів освіти та їхніх заступників має включати вміння прогнозувати ризики під час діяльності

закладу освіти, вчасно виявляти їх та знаходити шляхи усунення або мінімізації.

За походженням і впливом ризиків на провадження певної діяльності їх поділяють за такими ознаками (рис. 1).

Інтерполюючи види ризиків за сферою їх походження та впливом на організацію освітньої діяльності, ми розрізняємо їх так (рис. 2).

При цьому ризики у сфері освіти також можна поділити на ментальні, економічні, соціальні, суспільні, управлінські (спротив директорів закладів освіти щодо реалізації ре-

форм). Розглянемо деякі види ризиків окремо.

Ментальні ризики здебільшого пов'язані з консервативною природою українського суспільства. Упродовж десятиліть спостерігаємо суспільний спротив через побоювання змін та психологічні бар'єри, якими часто супроводжується реформування ключових державних сфер. Це стосується й освітньої галузі. Такі кардинальні зміни в освітній політиці, як запровадження 12-бальної системи оцінювання, зовнішнього незалежного оцінювання, 12-річної тривалості навчання в закладах загальної

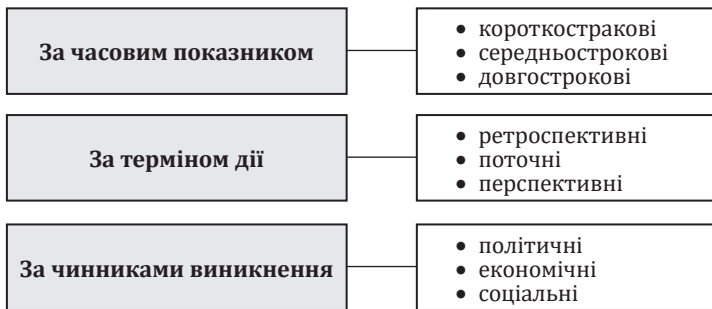


Рис. 1. Класифікація ризиків за ознаками їх впливу на діяльність

Побудовано авторами.



Рис. 2. Класифікація ризиків за ознаками впливу на освітню діяльність

Побудовано авторами.

середньої освіти, оптимізація (скорочення) шкільної мережі шляхом створення опорних шкіл, зустрічали чималий спротив громадськості. Суспільство досить гостро реагує на реформування, котре привносить певні зміни в узвичаєне життя, особливо на початковому етапі їх впровадження. Наприклад, у разі закриття малокомплектної школи в маленькому населеному пункті батьки учнів не задоволені тим, що їхня дитина не буде відвідувати школу поруч із домом, а має їхати шкільним автобусом чи іншим транспортом на навчання до іншого міста; запровадження ЗНО так само викликало спротив освітянської спільноти через трансформацію звичних підходів до навчання та зміну «правил гри» у вступній кампанії до закладів вищої освіти. Тобто під ментальними ризиками мається на увазі спротив суспільства через зміну звичних алгоритмів і процесів у різних сферах та небажання вивчати й сприймати нові аспекти діяльності.

До *економічних або фінансово-економічних ризиків* можна віднести економічну ситуацію в країні загалом, інвестиційний клімат, ризик недостатнього бюджетного фінансування (розподіл бюджетних коштів, спрямування й обсяги освітньої субвенції, пріоритетність галузі освіти) та недосконалості механізмів залучення партнерських коштів (гранти, спонсорські внески тощо). Такі ризики цілком стосуються як державних, так і недержавних закладів освіти. Під фінансово-економічними ризиками розуміємо залучення коштів для функціонування закладів освіти: складання бюджету й фінансового плану через формування грошових

ресурсів та їх розподіл між структурними підрозділами організації або визначення пріоритетності напрямів залучення коштів; оцінку фінансового потенціалу закладу освіти [2] тощо.

До *політико-правових ризиків* у галузі освіти належать: ризики зміни державної політики в галузі освіти, ризики власне реалізації державної політики на регіональному й місцевому рівнях, ризики зміни законодавства в контексті регламентування діяльності закладів освіти.

Щодо *ризиків зміни пріоритетів державної освітньої політики* можна зазначити таке: зміна влади зазвичай призводить до зміни політики, що подібним чином впливає на освітню систему та породжує певні ризики. Для кожної системи, й освітньої зокрема, з метою збереження її стабільного функціонування існує обмежувальний темп змін, які в ній реалізуються. Унаслідок постійних змін у системі може відбутися руйнація або деформація. Говорити про етап реформування освітньої системи ми можемо лише після завершення її повного циклу, що дасть змогу отримати певні результати. У системі загальної середньої освіти, реформа якої розпочалась у 2018 р. і завершиться по закінченні учнями 12-го класу, результат можна очікувати лише у 2029 р. Така пролонгація очікування результатів реформи зумовлює її реалізацію не послідовно, з першого до дванадцятого класу, а паралельно – у повному обсязі в початковій школі та частково в базовій і профільній школах. Такий підхід може супроводжуватися тимчасовим зниженням ефекту від впровадження реформи, що пов'язано з витрата-

ми на її забезпечення, а також адаптацією учасників освітнього процесу до нових підходів у навчанні, котрі ми визначаємо як ризикогенні чинники освітньої реформи.

До *суспільних ризиків* можна віднести:

- спротив із боку вчителів, небажання підлаштовуватися до змін, опановувати нові навички у викладанні, несприйняття нових підходів у навчанні, зокрема побудови стосунків учителя й учня на основі співпраці, а не домінування (реформа НУШ передбачає співпрацю вчителів і учнів, вибудовування парадигми партнерських стосунків);

- спротив із боку батьків учнів, сумніви в якості надання освітніх послуг, сприйняття навчального матеріалу учнями, небажання брати участь в організації навчального процесу (реформа НУШ передбачає співпрацю вчителів, учнів та батьків);

- недостатню поінформованість учасників освітнього процесу щодо реформаторських змін, небажання керівників закладів освіти впроваджувати зміни за новими стандартами освіти.

Управлінські ризики включають спротив із боку керівників закладів освіти, зокрема директорів шкіл, які не готові до запроваджуваних змін. Очільники закладів освіти часто не мають бажання змінювати звичні процеси навчання, не володіють достатніми знаннями й навичками для успішного впровадження реформ. Такі ризики можуть виникати через недостатню поінформованість керівників закладів, несвоєчасну та слабку комунікацію між державними й місцевими органами управління освітою, забюрократизованість управлінських процесів.

Отже, в будь-якому разі ризик характеризується ухваленням рішення в умовах невизначеності. Реформування освітньої галузі, запровадження нових підходів в освітній політиці якраз і передбачає прийняття виважених рішень в умовах невизначеності та несприятливого середовища для запобігання ризикам.

Для того щоб приймати управлінські рішення з метою нівелювання ризиків реформування загальної середньої освіти, співробітники ДНУ «Інститут освітньої аналітики» впродовж 2017–2021 рр. виконали ряд моніторингових досліджень, а саме «Стан реалізації НУШ у пілотних закладах освіти», «Загальнодержавне моніторингове дослідження впровадження реформи НУШ», «Готовність педагогічних працівників до реалізації Концепції Нової української школи» (<https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/rezultati-monitoringovih-doslidzhen/>), одним із завдань яких було визначення ризиків щодо питання налагодження взаємодії закладу освіти з батьками учнів, що належить до найважливіших компонентів реформи.

Зауважимо, що в ході моніторингу впровадження Концепції НУШ Інститут продовжує відстежувати питання комунікації батьків учнів із учителями. Це важлива складова вказаної концепції, покликана реалізувати принцип партнерства у взаєминах суб'єктів освітнього процесу – вчителів і батьків учнів. Так, результати дослідження «Впровадження реформи НУШ» засвідчили, що успішність дитини протягом трьох років залишається топ-темою спілкування між учителем і батьками

учнів [7]. За оцінкою вчителів, з 2020 р. зросла чисельність батьків, які просять уточнити домашнє завдання (на 7,9 %) або отримати додаткове роз'яснення певної інформації, зазначеної у свідоцтві досягнень їхньої дитини (на 20,3 %). Серед цих батьків більше половини (54,2 %) із сільської місцевості. Констатуємо збільшення (на 3,9 %) кількості батьків, котрі обирали темою спілкування обговорення конфліктної ситуації: із 14,6 % у 2019/2020 н. р. до 18,5 % у 2020/2021 н. р. (рис. 3).

Зустрічний аналіз відповідей батьків щодо тематики їхнього спілкування з учителем виявив, що актуальною темою для них залишається форму-

вання освіченої, конкурентоспроможної особистості. Так, найбільше батьків (82,5 %) темою для спілкування з учителем обирають успішність і поведінку своїх дітей. За відповідями батьків, зросла (на 1 %) чисельність тих, хто обговорював з учителем конфліктну ситуацію (у 2019/2020 н. р. їхня частка становила 14,6 %, а в 2020/2021 н. р. – 15,6 %), що вказує на необхідність продовження політики запобігання булінгу в закладах загальної середньої освіти (рис. 4). Таким чином, активне спілкування батьків учнів із учителями, на наш погляд, сприяє запобіганню інформаційно-комунікаційним ризикам.

Стосовно реформи профільної школи, яка передбачає, зокрема, об-

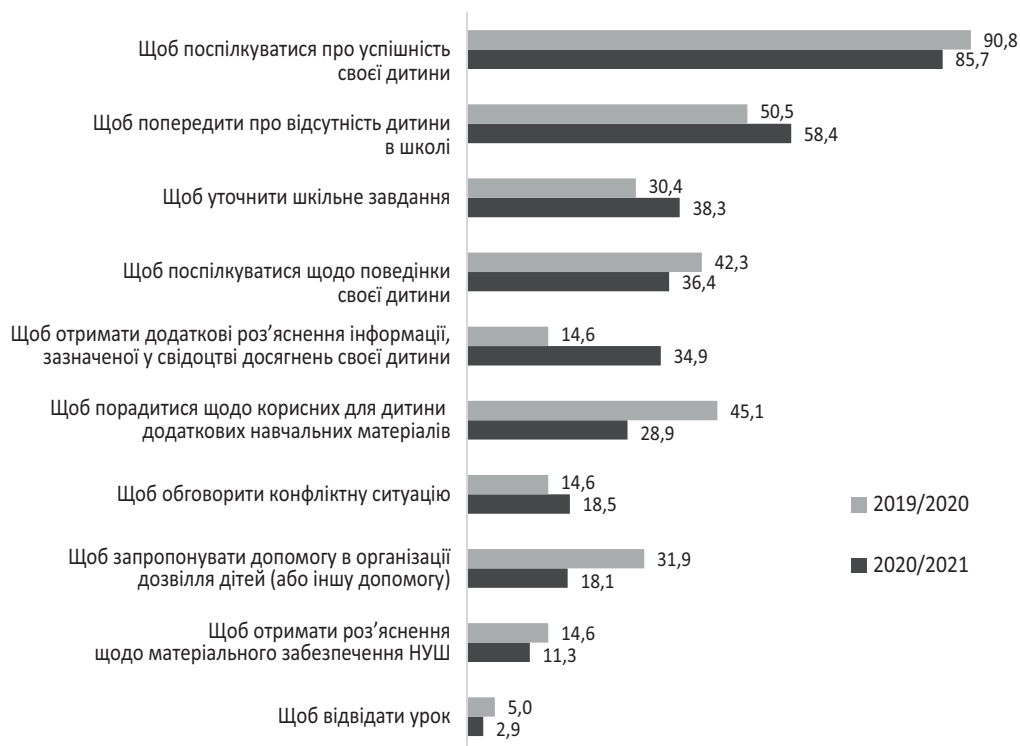


Рис. 3. Розподіл відповідей учителів щодо тематики спілкування вчителів із батьками учнів (2019/2020–2020/2021 н. рр.), %

Побудовано авторами за: Загальнодержавне моніторингове дослідження впровадження реформи НУШ / ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2021.



Рис. 4. Розподіл відповідей батьків учнів щодо тематики спілкування з учителем (2019/2020–2020/2021 н. рр.), %

Побудовано авторами за: Загальнодержавне моніторингове дослідження впровадження реформи НУШ / ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2021.

ладнання шкільних лабораторій, слід зазначити, що це створює ризикову ситуацію великих капіталовкладень. Окрім того, додатковий (12-й) рік шкільної освіти теж потребує політичного рішення про додаткове фінансування загальної середньої освіти. При цьому важливо, щоб громадський сектор і батьки розуміли, що НУШ розширює можливості розвитку їхньої дитини та здобуття нею якісно кращої освіти. У свою чергу, держава мусить мати політичну волю для безперервного фінансового забезпечення подальшої реалізації реформи НУШ.

Трирічна профільна школа повинна реалізуватися в профільних ліцейх. Таке навчання, крім нормативно облаштованого освітнього

середовища, потребує підвищення кваліфікації вчителів. Учителю, який реалізовуватиме профільне/поглиблене вивчення предметів, повинен мати відповідні компетентності, що доволі складно забезпечити в кожному закладі загальної середньої освіти. Практика найкращих систем освіти показує, що профільне навчання відбувається в окремих закладах освіти, щоб дотримуватись усіх вікових особливостей освітнього процесу.

Для усунення ризиків упровадження профільного навчання освітня система вже сьогодні має визначитися з мережею ліцейх. Законодавством передбачено відокремлення ліцейх. Тобто тепер постає завдання для місцевого самоврядування та

засновників дбати про якість освіти, облаштовуючи ліцеї на базі тих закладів освіти, де педагогічний колектив має найбільш компетентних вчителів, є профільні навчальні кабінети й лабораторії, а також можливість організувати відповідне навчальне середовище для учнів. Очевидно, що така структура профільного навчання вимагатиме чималого додаткового фінансування, котре ляже тягарем на місцеве самоврядування та засновників. Таким чином, при переході до профільного навчання необхідно врахувати комплекс ризиків, серед яких фінансово-економічні, ризики щодо механізмів реалізації державної політики в галузі освіти на регіональному й місцевому рівнях, управлінські ризики тощо.

Наступним викликом є цифровізація освіти. Пандемія підвищила планку в цифрозації освіти та організації дистанційного й змішаного навчання. Говорячи про пандемію, слід також згадати про дистанційне навчання. В Україні на сьогодні не налагоджена система якісної зворотної комунікації для повного дистанційного навчання, бракує інструментів зворотного зв'язку та перевірки освітніх результатів учня. Підтвердженням цієї тези слугує 2020/2021 н. р., який здебільшого проходив і завершився в умовах дистанційного навчання.

Дослідження стану реалізації НУШ у пілотних закладах освіти, проведене ДНУ «Інститут освітньої аналітики» навесні 2021 р., виявило зміни в навчальних досягненнях учнів в умовах дистанційного навчання. Сумарно 23 % респондентів указали на підвищення рівня навчальних досягнень учнів, а 34,7 % – на його зниження. У розрізі типу місце-

вості відчувається істотна різниця за певними показниками щодо оцінювання впливу дистанційного навчання на освітні результати учнів. Так, у сільських школах понад 50 % педагогів вважають, що рівень навчальних досягнень учнів знизився, натомість у містах майже половина вчителів упевнена, що особливих змін не відбулося. Водночас майже однакова частка вчителів констатує підвищення рівня академічних досягнень учнів: на це вказали 22,5 % вчителів закладів освіти міст і 24,4 % вчителів сільських закладів освіти.

Результати іншого дослідження ДНУ «Інститут освітньої аналітики», а саме загальнодержавного моніторингу впровадження реформи НУШ, також підтверджують існування ризику зниження навчальних досягнень учнів через дистанційну форму навчання. Так, аналіз розподілу відповідей батьків учнів за ризиками, які в дитини можуть виникнути у 4-му класі (2021/2022 н. р.), засвідчив, що найбільший відсоток батьків (22,5 %) вважають ризикованим продовження дистанційної форми навчання у 2021/2022 н. р. (таблиця).

Таким чином, існує ризик істотного зниження успішності учнів під час пандемії та запровадження дистанційної форми навчання. У країнах, що проводили аналогічні дослідження й у яких значно вищий рівень цифровізації та охоплення інтернетом, спостерігається зниження рівня навчальних досягнень майже на 20 %. В Україні ж може бути дуже великий розрив між різними категоріями учнів, зокрема в сільській і міській місцевостях.

Нерівний доступ до якісної освіти також є ризикогенним чинником,

Таблиця

**Розподіл відповідей батьків учнів за ризиками,
які в дитини можуть виникнути у 4-му класі (2021/2022 н. р.), %**

Назва ризику	Частка відповідей батьків учнів за оцінкою актуальності ризику					
	1 (немає ризиків)	2	3	4	5 (дуже високий ризик)	Усього
Труднощі в спілкуванні з однокласниками	64,8	16,7	12,0	4,2	2,3	100
Труднощі в спілкуванні з учителем	69,5	13,8	10,4	4,2	2,1	100
Втрата інтересу до навчання	40,9	27,1	17,6	8,1	6,3	100
Зниження успішності з математики	42,9	27,4	16,8	7,5	5,4	100
Зниження успішності з мов	38,6	30,1	17,8	8,2	5,3	100
Зниження успішності з дослідження світу	51,1	25,1	14,6	5,8	3,5	100
Труднощі навчання онлайн (дистанційного)	29,3	19,3	17,0	11,9	22,5	100

Побудовано авторами за: Загальнодержавне моніторингове дослідження впровадження реформи НУШ / ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2021

котрий варто враховувати в процесі реалізації реформи НУШ. Основним інструментом подолання ризику є формування мережі опорних закладів освіти, які створювалися ще на перших етапах упровадження НУШ (це був доволі довгий процес через складний соціальний діалог із батьками і громадами).

З метою виявлення проблем створення та функціонування опорних закладів загальної середньої освіти ДНУ «Інститут освітньої аналітики» проведено дослідження методом опитування директорів таких закладів щодо потреб останніх. Було визначено пріоритетні потреби опорних закладів, на задоволення яких необхідне додаткове фінансування. У межах країни це передусім закупівля навчальних лабораторій, ремонт харчоблоку, придбання сучасних меблів для навчальних кабінетів та інші потреби матеріально-технічного забезпечення.

За результатами моніторингових досліджень, виконаних ДНУ «Інститут освітньої аналітики», виявлено

різні потреби закладів освіти та проблеми, з якими вони зіштовхнулися при запровадженні освітньої реформи НУШ. Це дає змогу виокремити певні ризики й виклики, здебільшого фінансово-економічні (за відповідями респондентів, наявність матеріально-технічних потреб), та розробити низку рекомендацій зі зменшення впливу ризиків при впровадженні НУШ, зокрема:

1. Керівникам закладів загальної середньої освіти рекомендовано організувати співпрацю між учителями початкової і базової школи для обміну та поширення успішних практик упровадження нового Державного стандарту.

2. З метою виконання навчальних програм під час пілотування навчально-методичних матеріалів у 5-х класах необхідно забезпечити своєчасне надходження до пілотних класів засобів навчання, методичних і дидактичних матеріалів.

3. Посилити практичну складову курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, забезпечити

можливість самостійного вибору слухачами тем та форм проходження навчання.

4. Розвивати технічне й методичне забезпечення дистанційної форми навчання в умовах НУШ.

5. Організувати тренінги для підвищення компетентності директорів щодо ефективної роботи в умовах НУШ:

- управління інноваційними процесами в закладі освіти, адміністративний менеджмент;
- планування організації навчання за новими Державними стандартами;
- налагодження комунікації та мотивування педагогічних працівників до здійснення реформи НУШ;
- нормативне регулювання освітнього процесу в умовах НУШ;
- зарубіжний досвід організації освітнього процесу в закладах освіти;
- організація освітньої діяльності за новими методиками НУШ;
- організація інклюзивного навчання в закладі освіти;
- налагодження співпраці з батьками учнів;
- щодо процедур закупівлі обладнання для закладу освіти.

6. Влаштувати тренінги для підвищення компетентності вчителів початкової і базової середньої школи щодо організації освітньої діяльності в умовах НУШ за такими напрямками:

- організація роботи інклюзивного класу;
- прийоми та засоби формувального оцінювання;
- організація дистанційного й змішаного навчання;
- методики навчання в умовах НУШ;

• застосування ІКТ в освітньому процесі;

- розвиток критичного мислення;
- організація проектної діяльності;
- формування компетентностей засобами навчальних предметів;
- педагогіка партнерства.

Отже, у контексті ефективного впровадження НУШ важливо брати до уваги сьогодення українського суспільства, його недовіру до нововведень, до реформування освіти в цілому. Тому впровадження будь-яких реформ в освіті потребує доведення їх необхідності та ефективності, забезпечення суспільної підтримки й позитивного спрямування.

Наявність проблем, викликів і ризиків ефективного впровадження НУШ, певна соціально-економічна нестабільність спричиняють ряд загроз, що можуть ускладнити досягнення цілей і реалізацію завдань реформи. За цих умов загрозами є:

- нестабільність економіки, а отже, ймовірна обмеженість ресурсів для реалізації завдань, передбачених реформою;
- несприйняття або заперечення частиною суспільства запропонованих реформ;
- неготовність частини педагогічних працівників до інноваційної діяльності в умовах НУШ;
- недостатня готовність органів управління освітою до координації діяльності всіх інституцій із метою комплексного розв'язання нових завдань в умовах НУШ;
- глобалізаційні виклики.

Ефективним способом виявлення ризиків та викликів у системі освіти при запровадженні реформи НУШ є проведення моніторингових досліджень, які дають змогу виявляти

проблеми, що виникають в учасників освітнього процесу, зокрема керівників закладів загальної середньої освіти,

вчителів і батьків учнів, та надати своєчасні рекомендації щодо подолання проблем і ризиків.

Список використаних джерел

1. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/249613934>.

2. Черненко Н. М. Ризик-менеджмент у закладах освіти / ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2020. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/9759/1/Chernenko.%202020.pdf>.

3. Лондар С. Л., Башко В. Й. Підходи до систематизації й контролю ризиків, пов'язаних із управлінням державним боргом в Україні. *Фінанси України*. 2012. № 6. С. 3–14. URL: http://finukr.org.ua/docs/FU_12_06_003_uk.pdf.

4. Вітлінський В. В., Наконечний С. І., Шарапов О. Д. Економічний ризик та методи його вимірювання : підручник. Київ : КНЕУ, 2000. 354 с.

5. Глібчук В. М. Сутність ризику як економічної категорії. Івано-Франківськ, 2007. URL: http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/35530/1/16_102-107.pdf.

6. Аналіз освітньої політики: теорія і практика управління на місцевому рівні / В. Г. Базелюк, Т. Є. Бойченко, Л. М. Забродська та ін. ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». Київ, 2014. URL: https://lib.iitta.gov.ua/8108/1/аналіз_освітн_ої_політики.pdf.

7. Загальнодержавне моніторингове дослідження впровадження реформи НУШ : інф.-аналіт. матеріали / ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2021. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/08/ZVIT_VPROVADZHENNYA_NUSH_21_dlya-sajtu.pdf.

Oksana Denysiuk

SSI «Institute of Educational Analytics», Kyiv, Ukraine, denysiuk.oksana@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8584-0647>

Nataliia Tytarenko

SSI «Institute of Educational Analytics», Kyiv, Ukraine, nataliitytarenko@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5837-393X>

RISKS AND CHALLENGES OF REFORMING GENERAL SECONDARY EDUCATION (NUS)

Abstract. A critical and objective approach to the process of reforming general secondary education will help to minimize risks and address the acute problems facing education in the process of its reform. In turn, major changes in the educational sector require constant monitoring and analysis of its progress. For this purpose, the SSI "Institute of Educational Analytics" with the assistance of the Ministry of Education and Science of Ukraine monitors the introduction of the New Ukrainian School (NUS) in different directions. This allows the analysis of possible risks and potential challenges encountered in the NUS reform

implementation. We consider risk as the possibility of occurrence/non-occurrence of an adverse result, which is a potential threat of the realization of a situation with negative consequences, *inter alia*, detriment of the human individual, society, state. In general, "educational" risks can be divided into the following: mental, economic, social, public, managerial (that concern the directors of educational institutions). Risk specification was carried out by us based on collected statistical data from monitoring studies carried out by the SSI "Institute of Educational Analytics" during 2017-2021 with the support of the Ministry of Education and Science of Ukraine. The results of the research have made it possible to identify such risk factors as the establishment's interaction with the parents of students as a component of the NUS. It was found that a child's success over three years remained the main topic of communication between the teacher and the parents of the students. In particular, most parents (82,5 %) choose their children's academic performance and behavior as the topic for interaction with the teacher. The next challenge is the digitalization of education. Thus, more than 50,0 % of rural school teachers noted a decrease in the level of student achievement, which is explained by the higher percentage of parents of students (22,5 %) who consider it risky to continue distance learning in the next 2021/2022 a.y.

Keywords: risk factors, general secondary education institution, monitoring, education reform.

References

1. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2016). *On approval of the Concept for the implementation of the state policy in the reform of general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029* (Decree No. 988-p, December 14). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934> [in Ukrainian].
2. Chernenko, N. M. (2020). *Risk management in educational institutions*. Odesa. Retrieved from <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/9759/1/Chernenko.%202020.pdf> [in Ukrainian].
3. Londar, S. L., & Bashko, V. Y. (2012). Approaches to systematization and control of risks associated with public debt management in Ukraine. *Finance of Ukraine*, 6, 3–14. Retrieved from http://finukr.org.ua/docs/FU_12_06_003_uk.pdf [in Ukrainian].
4. Vitlinskyi, V. V., Nakonechnyi, S. I., & Sharapov, O. D. (2000). *Economic risk and methods of its measurement*. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].
5. Hlibchuk, V. M. (2007). *The essence of risk as an economic category*. Ivano-Frankivsk. Retrieved from http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/35530/1/16_102-107.pdf [in Ukrainian].
6. Bazeliuk, V. H., Boichenko, T. Ie., Zabrodska, L. M., Maslov, V. I., Nabok, M. V., Serhiienko, A. A. ...& Yakovets, V. P. (2014). *Educational policy analysis: theory and practice of governance at the local level*. Kyiv. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/8108/1/аналіз_освітн_ої_політики.pdf [in Ukrainian].
7. SSI «Institute of Educational Analytics». (2021). *Nationwide monitoring study of NUS reform implementation*. Information and analytical materials. Kyiv. Retrieved from https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/08/ZVIT_VPROVADZHENNYA_NUSH_21_dlya-sajtu.pdf [in Ukrainian].

Гапон В. В.

кандидат педагогічних наук, начальник відділу освітнього інформаційного забезпечення ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна, garon@mon.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7521-5450>

Цоколенко Є. П.

науковий співробітник сектору галузевої статистичної звітності відділу освітнього інформаційного забезпечення ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна, tsokolenko@mon.gov.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1299-4316>

СТАН ТА РОЗВИТОК МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В СЕГМЕНТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто питання функціонування мов навчання в навчально-виховному процесі в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Для цього проаналізовано сучасні нормативно-законодавчі акти з окресленої проблематики, визначено освітні показники, що характеризують стан і тенденції розвитку мовної освіти. Досліджено соціально-демографічні фактори, зокрема кількість мов, їх регіональне розташування, число закладів та учнів, які навчаються державною мовою, мовами національних меншин, корінних народів. Простежено розподіл ЗЗСО за мовами навчання й учнів у цих закладах за категоріями: навчання проводиться виключно однією мовою; навчання проводиться двома мовами та більше; мова вивчається як предмет, факультативно або в гуртках. Аналіз статистичних даних за мовами навчання виконано на національному рівні, в розрізі регіонів і типу місцевості (міські поселення, сільська місцевість) за 2004/2005–2020/2021 н. рр. Проведено розрахунок та аналіз частки денних ЗЗСО й контингенту учнів, що навчаються українською та іншими мовами (румунською, болгарською, угорською, молдовською, кримськотатарською та ін.). На підставі аналізу комплексу освітніх показників доведено утвердження й поширення функціонування в нашій країні української мови. Результати аналізу можна використовувати для визначення рівня впровадження української мови в освітній процес, ролі мов національних меншин і корінних народів, що забезпечуватиме вироблення державної мовної політики та допомагатиме знаходженню шляхів до мовної інтеграції в Україні.

Ключові слова: загальна середня освіта, державна мовна політика, освітні показники про мови навчання, українська мова, мови національних меншин, мови корінних народів, заклади загальної середньої освіти, контингент учнів.

JEL classification: I21, I23, Y10.

DOI: 10.32987/2617-8532-2021-4-89-104.

На сучасному етапі розвитку держави актуальність вказаної теми зумовлена складними процесами розбудови незалежної України та необхідністю творення української політичної нації, навчання й виховання нового покоління. Вітчизняна

система загальної середньої освіти зазнала суттєвих реформ, пов'язаних із трансформаційними перетвореннями в мережі закладів, контингенті учнів, чисельності вчителів, а також у системі мовного навчання учнів.

© Гапон В. В., Цоколенко Є. П., 2021

У Законі України «Про освіту» наголошується, що метою загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності і громадянської активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, таких як вільне володіння державною мовою та здатність спілкуватися рідною (в разі відмінності від державної) й іноземними мовами [1].

Законом України «Про повну загальну середню освіту» визначено, що мовою освітнього процесу в ЗЗСО є державна мова, яка вивчається здобувачами освіти відповідно до державних стандартів. При цьому кожному учневі гарантується право на здобуття повної загальної середньої освіти державною мовою в державних, комунальних і корпоративних закладах освіти, що забезпечується шляхом організації викладання всіх навчальних предметів (інтегрованих курсів) державною мовою [2].

Основна ідея Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» полягає в захисті права українських громадян на отримання інформації й послуг державною мовою, наповненні державного статусу української мови реальним змістом, підтримці її як одного з найважливіших чинників української ідентичності, національної безпеки та державної єдності [3]. По-

ряд із цим постає нагальна потреба у формуванні й реалізації виваженої, цілеспрямованої державної мовної політики, що забезпечувала б розвиток і функціонування мов етнічних меншин та корінних народів.

Законом України «Про корінні народи України» кримських татар, караїмів і кримчаків визнано корінними народами в Україні та визначено, що корінний народ України – це автохтонна етнічна спільнота, яка сформувалася на території України, є носієм самобутньої мови і культури, має традиційні, соціальні, культурні або представницькі органи, самоусвідомлює себе корінним народом України, становить етнічну меншість у складі її населення та не має власного державного утворення за межами України. Освітні й мовні права корінних народів України полягають у праві створювати свої заклади освіти чи співпрацювати із закладами освіти всіх форм власності з метою забезпечення вивчення мови, історії, культури відповідного корінного народу та навчання мовою відповідного корінного народу [4].

Національними законодавчими актами особам, що належать до національних меншин або корінних народів України, гарантується право на навчання в комунальних закладах освіти для здобуття початкової чи загальної середньої освіти, поряд із державною мовою, мовою відповідної національної меншини чи корінного народу, яке реалізується шляхом створення окремих класів (груп) із навчанням мовою відповідної національної меншини або корінного народу поряд із державною мовою та не поширюється на класи (групи) з навчанням державною мовою.

Міністерством освіти і науки України розроблено та доведено до місцевих органів виконавчої влади Методичні рекомендації про навчання мовами корінних народів, національних меншин у класах закладів загальної середньої освіти та особливості вивчення мов і літератур корінних народів, національних меншин у 2020/2021 навчальному році. У цьому нормативно-правовому документі роз'яснюються механізми вдосконалення підходів до використання державної мови й мов корінних народів, національних меншин, інших мов в освітньому процесі.

Джерельний пошук і аналіз наукових статей свідчать, що вітчизняні вчені розглядають у своїх працях різні аспекти розвитку й функціонування української та інших мов у сучасних умовах. Зокрема, актуальні проблеми мовної політики та мовної ситуації в Україні за часів незалежності досліджували Г. Євсєєва [5], В. Карлова [6], І. Лопушинський [7; 8], Ю. Макарець [9], С. Романюк [10], Г. Стечак, С. Ягело [11], Ю. Чередник [12] та ін. У цих працях переважно висвітлено питання формування й реалізації державної мовної політики, проведено аналіз законодавчих актів із цієї проблематики за 30 років незалежності України.

Так, Ю. Макарець аналізує основні ознаки державної мовної політики України в період незалежності та наголошує, що забезпечення мовних інтересів суспільства належить до ключових питань національної безпеки держави, тож уряд, розробляючи законодавчі акти з цього питання, повинен враховувати як національні інтереси, так і потребу в підтриманні мовного балансу [9].

Ю. Чередник розглядає мовне питання як фактор збереження цілісності держави, інструмент, що надає можливість виявляти волю народу в цілому та кожному громадянину окремо, як елемент здійснення державного управління. Науковець підкреслює, що основними завданнями мовної політики є ліквідація неграмотності, вибір і встановлення державної (офіційної) мови, визначення місця, ролі та сфер впливу інших мов стосовно державної. У його праці обґрунтовуються соціально-демографічні фактори, котрі впливають на процес вироблення державної мовної політики: кількість мов, чисельність учнів, кількість шкіл, географічне «розташування мови» [12].

У свою чергу, І. Лопушинський у своїх публікаціях зазначає, що питання формування та реалізації державної мовної політики в галузі освіти України вивчалось лише фрагментарно й не було предметом комплексного наукового дослідження. Він наголошує, що переважна частина праць написана авторами-філологами та істориками, які висвітлюють формування й реалізацію державної мовної політики лише побіжно. Здебільшого поза їхньою увагою залишаються питання впливу мовного чинника на перебіг процесу мовної підготовки на всіх рівнях освіти, формування мовної освіти у вітчизняних освітніх закладах відповідно до європейських стандартів, створення правової бази утвердження в освіті української мови як державної, мов національних і регіональних меншин, стану україномовної освіти в діаспорі, становлення адекватної сучасним потребам суспільства мовної політики в галузі освіти. Учений

підкреслює, що, з огляду на умови євроінтеграції та серйозність мовної ситуації, яка склалася в Україні впродовж усіх років незалежності, назріла нагальна потреба в повноцінному аналізі вказаних проблем, вивченні особливостей формування й реалізації державної мовної політики в системі освіти [7; 8].

С. Романюк акцентує увагу на тому, що українська мова та мова окремих національних меншин (угорська, кримськотатарська, румунська, молдовська) не є близькоспорідненими й тому потребують особливої методики викладання. Ці мови мають не тільки різні граматичні системи, фонетичний і словниковий склад, словотворчі особливості, а й інший алфавіт – латиницю [10].

Отже, проведений аналіз наукових джерел свідчить, що серед нерозв'язаних частин проблеми поки що залишається дослідження мовної освіти в контексті аналізу освітніх показників, які характеризують динаміку перетворень у процесі реформування освіти, виявлення чинників задоволення мовних потреб різних груп населення. Авторами цієї наукової праці досліджувалися питання створення інформаційно-аналітичного забезпечення у сфері загальної середньої освіти, розробленого на єдиних методологічних принципах організації статистичного спостереження [13; 14], здійснювалися заходи з підготовки інформаційних бюлетенів за різними напрямками діяльності ЗЗСО, зокрема з питань мовної освіти [15].

Метою статті є порівняльний аналіз у регіональному розрізі освітніх статистичних показників про мови навчання в сегменті загальної середньої освіти.

Цей аналіз ґрунтується на інформації зведеної таблиці № Д-7-8 «Відомості про мови навчання та вивчення мови як предмета в закладах загальної середньої освіти» за 2004/2005–2020/2021 н. рр. Розподіл ЗЗСО за мовами навчання та учнів у них здійснено за такими категоріями: навчання у школі проводиться виключно однією мовою; навчання проводиться двома мовами й більше; мова вивчається як предмет, факультативно або в гуртках.

На початок 2020/2021 н. р. мережа денних ЗЗСО всіх форм власності та підпорядкування охоплювала 14 815 закладів (із них 319 спеціальних), у котрих навчалося 4 191 538 учнів, у т. ч. 42 305 осіб з особливими освітніми потребами. У структурі мережі денних ЗЗСО налічувалося 10 державних закладів, де навчалося 6 009 учнів, а також 28 закладів (4876 учнів) сфери управління інших міністерств і відомств, зокрема Міністерства охорони здоров'я (9 закладів), Державної кримінально-виконавчої служби (2), Міністерства молоді та спорту (2), Міністерства оборони (2), Міністерства культури та інформаційної політики (8), Міністерства внутрішніх справ (1), Державної служби України з надзвичайних ситуацій (1), Міністерства економіки (3 заклади).

Аналіз статистичних даних провадився за мовами навчання в розрізі регіонів і типу місцевості (міські поселення, сільська місцевість) за період 2004/2005–2020/2021 н. рр. У процесі дослідження розраховано частку денних ЗЗСО та частку учнів, які навчалися українською й іншими мовами навчання (російською, румунською, болгарською, угорською,

молдовською, кримськотатарською тощо).

З метою забезпечення утвердження статусу української мови як державної забезпечується розширення мережі закладів освіти з навчанням цією мовою. Для визначення престижу та соціальної значимості державної мови проведено аналіз динаміки загальної кількості денних ЗЗСО (без спеціальних ЗЗСО) і кількості ЗЗСО з українською мовою навчання протягом 2004/2005–2020/2021 н. рр. (табл. 1).

Динаміка частки денних ЗЗСО, у яких учні навчалися українською мовою (загалом по Україні, міські поселення, сільська місцевість), протягом 2004/2005–2020/2021 н. рр. показана на рис. 1–3.

Наведені дані свідчать, що загалом по Україні впродовж досліджуваного періоду кількість шкіл, у яких учні навчаються виключно українською мовою, збільшилася на 12,93 %. Найвищий темп зростання (6,03 %) зафіксовано на початок 2014/2015 н. р., що обумовлено подіями, пов'язаними з анексією АР Крим і військовими діями на тимчасово окупованих територіях Донецької й Луганської областей.

Частка шкіл з українською мовою навчання в містах України за досліджуваний період зросла на 28,87 % (див. рис. 2). Протягом 2004–2013 рр. відбувалося поступове збільшення цього показника, на 1,5–2 % щорічно, а на початок 2014/2015 н. р. він зріс на 10,54 %.

Таблиця 1

Загальна кількість ЗЗСО (без спеціальних) і кількість ЗЗСО з українською мовою навчання у 2004/2005–2020/2021 н. рр.

Навчальний рік	Кількість ЗЗСО (без спеціальних), од.			Кількість ЗЗСО з українською мовою навчання, од.			Частка ЗЗСО з українською мовою навчання, %		
	усього	місто	село	усього	місто	село	усього	місто	село
2004/2005	21 033	6739	14 294	17 044	4026	13 018	81,03	59,74	91,07
2005/2006	20 906	6714	14 192	17 075	4119	12 956	81,68	61,35	91,29
2006/2007	20 736	6672	14 064	17 119	4235	12 884	82,56	63,47	91,61
2007/2008	20 543	6641	13 902	17 117	4326	12 791	83,32	65,14	92,01
2008/2009	20 304	6597	13 707	17 044	4400	12 644	83,94	66,70	92,24
2009/2010	19 925	6538	13 387	16 814	4440	12 374	84,39	67,91	92,43
2010/2011	19 653	6486	13 167	16 731	4506	12 225	85,13	69,47	92,85
2011/2012	19 257	6401	12 856	16 446	4476	11 970	85,40	69,93	93,11
2012/2013	19 070	6383	12 687	16 356	4525	11 831	85,77	70,89	93,25
2013/2014	18 699	6343	12 356	16 045	4511	11 534	85,81	71,12	93,35
2014/2015	17 090	5305	11 785	15 696	4332	11 364	91,84	81,66	96,43
2015/2016	16 836	5271	11 565	15 476	4319	11 157	91,92	81,94	96,47
2016/2017	16 365	5253	11 112	15 020	4312	10 708	91,78	82,09	96,36
2017/2018	15 700	5219	10 481	14 414	4320	10 094	91,81	82,77	96,31
2018/2019	15 069	5200	9869	13 838	4335	9503	91,83	83,37	96,29
2019/2020	14 758	5231	9527	13 584	4413	9171	92,04	84,36	96,26
2020/2021	14 486	5270	9216	13 611	4670	8941	93,96	88,61	97,02

Складено авторами за інформацією зведеної таблиці № Д-7-8 «Відомості про мови навчання та вивчення мови як предмета у закладах загальної середньої освіти» за 2004/2005–2020/2021 н. рр.

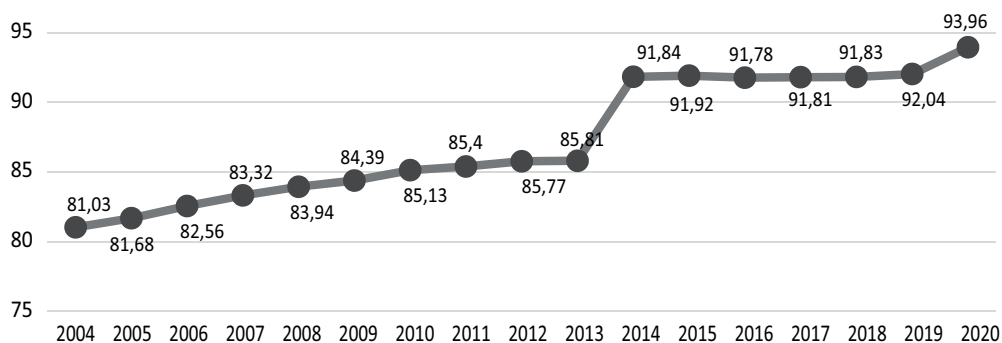


Рис. 1. Частка денних ЗЗСО (без спеціальних), у яких учні навчалися українською мовою (загалом по Україні), %

Побудовано авторами за інформацією зведеної таблиці № Д-7-8 «Відомості про мови навчання та вивчення мови як предмета у закладах загальної середньої освіти» за 2004/2005–2020/2021 н. рр.

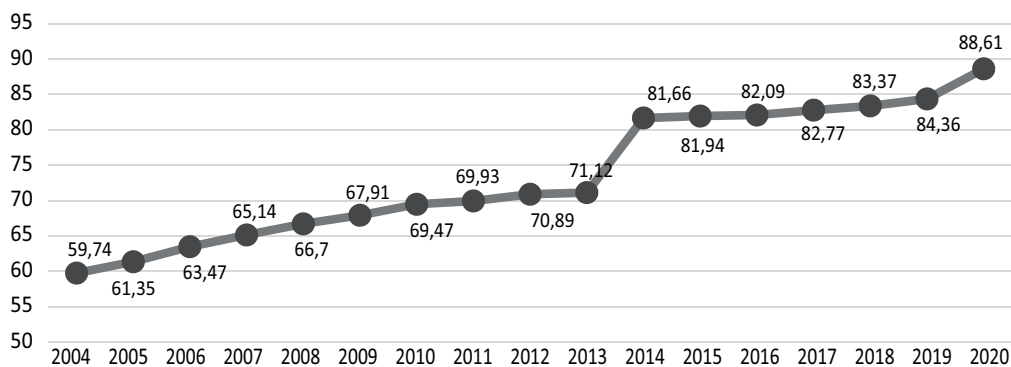


Рис. 2. Частка денних ЗЗСО (без спеціальних), у яких учні навчалися українською мовою (міські поселення), %

Побудовано авторами за інформацією зведеної таблиці № Д-7-8 «Відомості про мови навчання та вивчення мови як предмета у закладах загальної середньої освіти» за 2004/2005–2020/2021 н. рр.

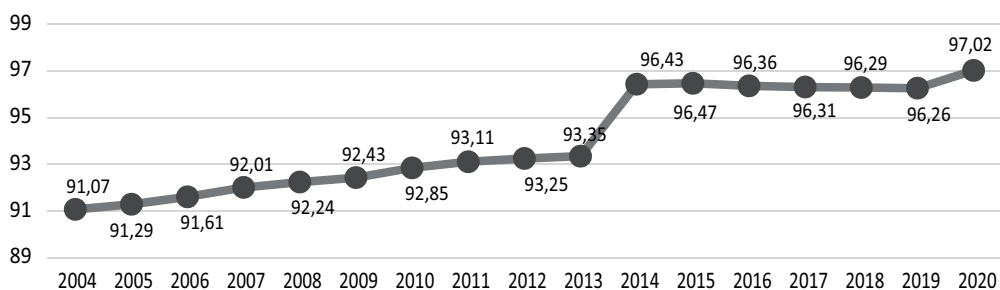


Рис. 3. Частка денних ЗЗСО (без спеціальних), у яких учні навчалися українською мовою (сільська місцевість), %

Побудовано авторами за інформацією зведеної таблиці № Д-7-8 «Відомості про мови навчання та вивчення мови як предмета у закладах загальної середньої освіти» за 2004/2005–2020/2021 н. рр.

У сільській місцевості за досліджуваний період відсоток ЗЗСО, у котрих учні навчались українською мовою, збільшився на 5,95 %. Найістотніший темп приросту (3,08 %) відносно попереднього року зафіксовано на початок 2014/2015 н. р. Упродовж усіх років цей показник у сільській місцевості перевищував 90 %.

У табл. 2 наведено дані щодо динаміки загального контингенту учнів у денних ЗЗСО (без спеціальних закладів) та чисельності учнів, які навчались українською мовою, протягом 2004/2005–2020/2021 н. рр.

Динаміка частки учнів, які навчались українською мовою, у ден-

них ЗЗСО (загалом по Україні, у міських поселеннях та в сільській місцевості) упродовж 2004/2005–2020/2021 н. рр. відображена на рис. 4–6.

Згідно з рис. 4, загалом по Україні за досліджуваний період частка учнів, які навчались українською мовою, збільшилася на 19,35 %. Найвищий темп приросту порівняно з попереднім роком зафіксовано на початок 2014/2015 н. р. (7,51%) і 2020/2021 н. р. (3,77 %).

Як видно з рис. 5, частка учнів, що навчались українською мовою, у ЗЗСО міських поселень зросла за період на 25,28 %. Упродовж 2004–

Таблиця 2

Загальний контингент учнів (без учнів спеціальних ЗЗСО і спеціальних класів) та чисельність учнів, які навчались українською мовою, у 2004/2005–2020/2021 н. рр.

Навчальний рік	Загальний контингент учнів (без учнів спеціальних ЗЗСО та учнів спеціальних класів), осіб			Чисельність учнів, які навчаються українською мовою, осіб			Частка учнів, які навчаються українською мовою, %		
	усього	місто	село	усього	місто	село	усього	місто	село
2004/2005	5 563 530	3 639 322	1 924 208	4 260 514	2 552 472	1 708 042	76,58	70,14	88,77
2005/2006	5 240 811	3 426 656	1 814 155	4 089 567	2 469 712	1 619 855	78,03	72,07	89,29
2006/2007	4 966 696	3 243 554	1 723 142	3 938 426	2 392 723	1 545 703	79,30	73,77	89,70
2007/2008	4 701 813	3 082 825	1 618 988	3 772 080	2 314 107	1 457 973	80,23	75,06	90,05
2008/2009	4 466 572	2 942 194	1 524 378	3 624 183	2 246 259	1 377 924	81,14	76,35	90,39
2009/2010	4 355 119	2 897 423	1 457 696	3 555 554	2 234 599	1 320 955	81,64	77,12	90,62
2010/2011	4 163 156	2 787 195	1 375 961	3 421 606	2 170 316	1 251 290	82,19	77,87	90,94
2011/2012	4 160 531	2 827 330	1 333 201	3 408 517	2 198 601	1 209 916	81,93	77,76	90,75
2012/2013	4 108 724	2 810 536	1 298 188	3 370 306	2 191 128	1 179 178	82,03	77,96	90,83
2013/2014	4 099 854	2 829 046	1 270 808	3 352 871	2 198 356	1 154 515	81,78	77,71	90,85
2014/2015	3 675 076	2 476 797	1 198 279	3 281 644	2 138 778	1 142 866	89,29	86,35	95,38
2015/2016	3 705 397	2 521 735	1 183 662	3 316 459	2 186 224	1 130 235	89,50	86,70	95,49
2016/2017	3 769 962	2 597 713	1 172 249	3 376 785	2 257 418	1 119 367	89,57	86,90	95,49
2017/2018	3 848 322	2 680 989	1 167 333	3 462 894	2 346 391	1 116 503	89,98	87,52	95,65
2018/2019	3 972 471	2 788 667	1 183 804	3 614 637	2 477 696	1 136 941	90,99	88,85	96,04
2019/2020	4 072 704	2 879 615	1 193 089	3 753 305	2 603 520	1 149 785	92,16	90,41	96,37
2020/2021	4 149 233	2 946 694	1 202 539	3 980 505	2 811 656	1 168 849	95,93	95,42	97,20

Складено авторами за інформацією зведеної таблиці № Д-7-8 «Відомості про мови навчання та вивчення мови як предмета у закладах загальної середньої освіти» за 2004/2005–2020/2021 н. рр.

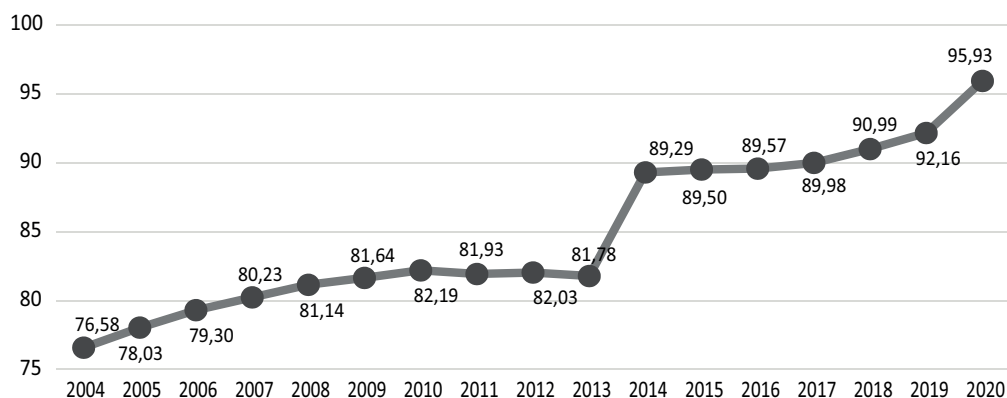


Рис. 4. Частка учнів (без учнів спеціальних ЗЗСО та спеціальних класів), які навчались українською мовою (загалом по Україні), %

Побудовано авторами за інформацією зведеної таблиці № Д-7-8 «Відомості про мови навчання та вивчення мови як предмета у закладах загальної середньої освіти» за 2004/2005–2020/2021 н. рр.

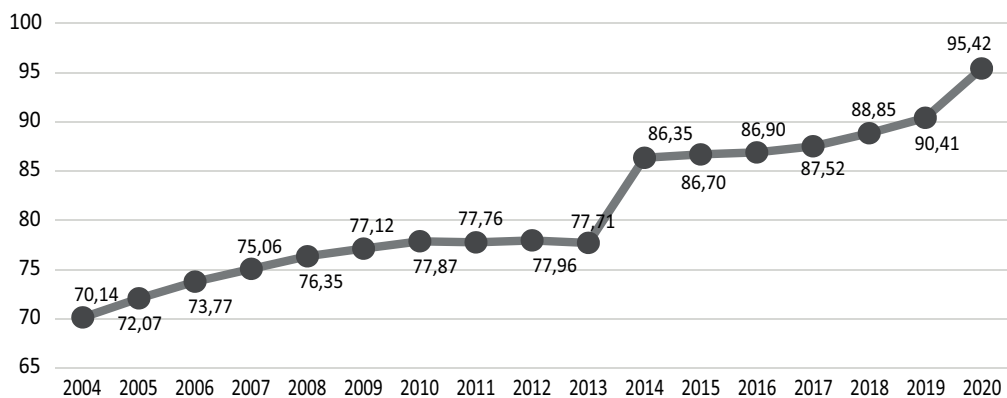


Рис. 5. Частка учнів (без учнів спеціальних ЗЗСО та спеціальних класів), які навчались українською мовою (міські поселення), %

Побудовано авторами за інформацією зведеної таблиці № Д-7-8 «Відомості про мови навчання та вивчення мови як предмета у закладах загальної середньої освіти» за 2004/2005–2020/2021 н. рр.

2013 рр. відбувалося поступове, незначне щорічне збільшення цього показника, а найвищі щорічні темпи приросту спостерігалися на початок 2014/2015 н. р. та 2020/2021 н. р. і становили 8,64 та 5,01 % відповідно.

У сільській місцевості відсоток учнів, що навчались українською мовою, за досліджуваний період збільшився на 8,43 % (див. рис. 6). Найістот-

ніший темп приросту (4,53 %) порівняно з попереднім роком припадає на початок 2014/2015 н. р. Протягом усіх років цей показник у сільській місцевості був досить високим – від 88,87 до 97,2 %.

У табл. 3 наведено дані щодо чисельності учнів, які навчались українською мовою, у ЗЗСО України на початок 2014/2015 і 2020/2021 н. рр. за

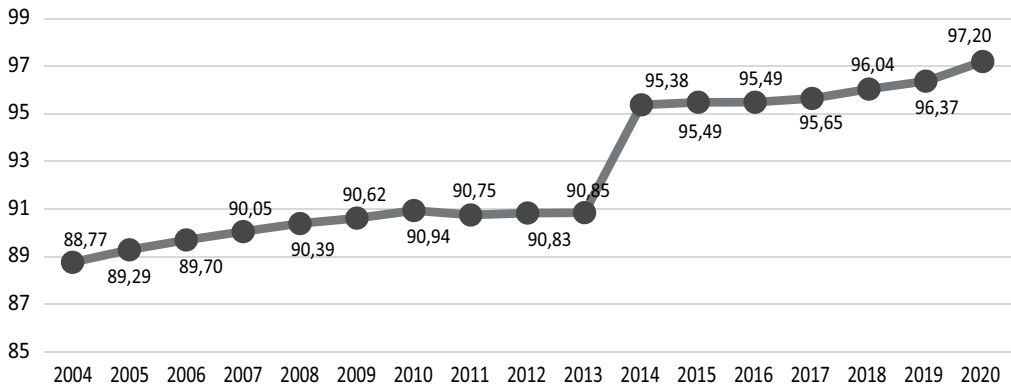


Рис. 6. Частка учнів (без учнів спеціальних ЗЗСО та спеціальних класів), які навчались українською мовою (сільська місцевість), %

Побудовано авторами за інформацією зведеної таблиці № Д-7-8 «Відомості про мови навчання та вивчення мови як предмета у закладах загальної середньої освіти» за 2004/2005–2020/2021 н. рр.

рівнями повної загальної середньої освіти (початкова, базова середня, профільна середня).

Наведені дані свідчать про збільшення у 2020/2021 н. р. частки учнів, які навчались українською мовою, порівняно з 2014/2015 н. р., особливо учнів старшої школи, що становить 96,4 %.

Для аналізу тенденцій розвитку освітніх показників охоплення уч-

нів, які навчались українською мовою, проведено порівняння в регіональному розрізі за 2004/2005 н. р. (табл. 4) та 2020/2021 н. р. (табл. 5).

Наведені в табл. 4 дані свідчать, що у 2004/2005 н. р. не було жодного регіону зі 100-відсотковою часткою учнів з українською мовою навчання. Середнє значення цього показника загалом по Україні становило 76,58 %. Найнижча їх частка спостерігалась

Таблиця 3

Чисельність учнів, які навчались українською мовою, у ЗЗСО (без учнів спеціальних закладів та учнів спеціальних класів) на початок 2014/2015 і 2020/2021 н. рр.

Освітній статистичний показник	2014/2015 н. р.	2020/2021 н. р.
Усього навчалось учнів у 1–4 класах	1 536 578	1 722 098
з них українською мовою	1 364 152	1 646 547
%	88,8	95,6
Усього навчалось учнів у 5–9 класах	1 710 508	1 983 020
з них українською мовою	1 533 855	1 905 738
%	89,7	96,1
Усього навчалось учнів у 10–11 (12) класах	427 990	444 115
з них українською мовою	383 637	428 220
%	89,6	96,4

Складено авторами за інформацією зведеної таблиці № Д-7-8 «Відомості про мови навчання та вивчення мови як предмета у закладах загальної середньої освіти» на початок 2014/2015 і 2020/2021 н. рр.

Таблиця 4

Загальний контингент учнів у ЗЗСО (без спеціальних закладів) та чисельність учнів, які навчалися українською мовою, у 2004/2005 н. р.

Регіон	Загальний контингент учнів, осіб			З них навчалися українською мовою, осіб			Частка учнів, які навчалися українською мовою, %		
	усього	місто	село	усього	місто	село	усього	місто	село
АР Крим	229 932	144 406	85 526	7935	5518	2417	3,45	3,82	2,83
Вінницька обл.	212 513	105 799	106 714	210 079	103 365	106 714	98,85	97,70	100,00
Волинська обл.	148 815	73 269	75 546	148 249	72 703	75 546	99,62	99,23	100,00
Дніпропетровська обл.	392 069	320 837	71 232	299 838	230 242	69 596	76,48	71,76	97,70
Донецька обл.	446 760	399 925	46 835	113 978	86 309	27 669	25,51	21,58	59,08
Житомирська обл.	177 425	103 097	74 328	174 753	100 432	74 321	98,49	97,42	99,99
Закарпатська обл.	184 116	67 679	116 437	157 816	58 125	99 691	85,72	85,88	85,62
Запорізька обл.	208 670	152 265	56 405	118 331	72 908	45 423	56,71	47,88	80,53
Івано-Франківська обл.	194 298	84 794	109 504	193 696	84 192	109 504	99,69	99,29	100,00
Київська обл.	221 113	134 838	86 275	217 531	131 256	86 275	98,38	97,34	100,00
Кіровоградська обл.	130 816	78 704	52 112	124 106	73 113	50 993	94,87	92,90	97,85
Луганська обл.	244 644	209 422	35 222	73 846	49 381	24 465	30,19	23,58	69,46
Львівська обл.	340 163	201 065	139 098	335 126	196 132	138 994	98,52	97,55	99,93
Миколаївська обл.	150 372	94 228	56 144	128 475	73 822	54 653	85,44	78,34	97,34
Одеська обл.	290 245	173 382	116 863	180 814	99 126	81 688	62,30	57,17	69,90
Полтавська обл.	185 255	111 738	73 517	178 584	105 067	73 517	96,40	94,03	100,00
Рівненська обл.	174 032	78 945	95 087	173 830	78 743	95 087	99,88	99,74	100,00
Сумська обл.	135 746	90 213	45 533	124 959	81 395	43 564	92,05	90,23	95,68
Тернопільська обл.	147 671	67 795	79 876	147 421	67 545	79 876	99,83	99,63	100,00
Харківська обл.	294 765	230 902	63 863	200 019	144 432	55 587	67,86	62,55	87,04
Херсонська обл.	143 791	83 945	59 846	117 961	61 728	56 233	82,04	73,53	93,96
Хмельницька обл.	182 189	102 830	79 359	180 834	101 568	79 266	99,26	98,77	99,88
Черкаська обл.	166 084	93 593	72 491	162 711	90 220	72 491	97,97	96,40	100,00
Чернівецька обл.	121 860	46 319	75 541	98 782	42 999	55 783	81,06	92,83	73,84
Чернігівська обл.	134 622	85 933	48 689	132 247	83 558	48 689	98,24	97,24	100,00
м. Київ	268 859	268 859	–	257 814	257 814	–	95,89	95,89	
м. Севастополь	36 705	34 540	2165	779	779	–	2,12	2,26	
Усього	5 563 530	3 639 322	1 924 208	4 260 514	2 552 472	1 708 042	76,58	70,14	88,77

Складено авторами за інформацією зведеної таблиці № Д-7-8 «Відомості про мови навчання та вивчення мови як предмета у закладах загальної середньої освіти» на початок 2004/2005 н. р.

у м. Севастополі (2,12 %), АР Крим (3,45 %), Донецькій (25,51 %), Луганській (30,19 %), Запорізькій (56,71 %), Одеській (62,3 %), Харківській (67,86 %) областях.

Серед міських поселень жодний регіон теж не мав 100-відсоткової

чисельності учнів, які навчалися українською мовою, при цьому загальною по Україні середнє значення цього показника дорівнювало 70,14 %. Найнижчі його значення фіксувались у м. Севастополі (2,12 %), АР Крим (3,82 %), Донецькій (21,58 %), Лу-

Таблиця 5

**Загальний контингент учнів у денних ЗЗСО (без спеціальних закладів)
та чисельність учнів, які навчались українською мовою, на початок
2020/2021 н. р.**

Регіон	Загальний контингент учнів, осіб			Із них навчались українською мовою, осіб			Частка учнів, які навчались українською мовою, %		
	усього	місто	село	усього	місто	село	усього	місто	село
Вінницька обл.	165 163	103 817	61 346	164 847	103 501	61 346	99,81	99,70	100,00
Волинська обл.	142 288	77 608	64 680	142 270	77 590	64 680	99,99	99,98	100,00
Дніпропетровська обл.	335 071	291 894	43 177	318 476	275 710	42 766	95,05	94,46	99,05
Донецька обл.	166 899	147 576	19 323	164 304	144 981	19 323	98,45	98,24	100,00
Житомирська обл.	137 497	93 580	43 917	137 301	93 384	43 917	99,86	99,79	100,00
Закарпатська обл.	169 413	72 290	97 123	148 775	64 534	84 241	87,82	89,27	86,74
Запорізька обл.	167 344	133 736	33 608	144 830	112 063	32 767	86,55	83,79	97,50
Івано-Франківська обл.	159 465	79 885	79 580	159 465	79 885	79 580	100,00	100,00	100,00
Київська обл.	230 388	152 834	77 554	230 151	152 597	77 554	99,90	99,84	100,00
Кіровоградська обл.	95 830	69 596	26 234	95 011	68 957	26 054	99,15	99,08	99,31
Луганська обл.	55 015	43 379	11 636	49 965	38 848	11 117	90,82	89,55	95,54
Львівська обл.	285 155	191 328	93 827	283 778	190 056	93 722	99,52	99,34	99,89
Миколаївська обл.	116 743	83 064	33 679	114 563	80 884	33 679	98,13	97,38	100,00
Одеська обл.	273 880	189 743	84 137	254 407	175 002	79 405	92,89	92,23	94,38
Полтавська обл.	135 981	95 792	40 189	135 834	95 645	40 189	99,89	99,85	100,00
Рівненська обл.	164 541	77 908	86 633	164 541	77 908	86 633	100,00	100,00	100,00
Сумська обл.	97 267	76 559	20 708	96 844	76 136	20 708	99,57	99,45	100,00
Тернопільська обл.	110 705	61 478	49 227	110 705	61 478	49 227	100,00	100,00	100,00
Харківська обл.	254 605	219 850	34 755	201 024	168 365	32 659	78,96	76,58	93,97
Херсонська обл.	111 439	74 375	37 064	108 165	71 217	36 948	97,06	95,75	99,69
Хмельницька обл.	137 215	95 617	41 598	137 058	95 460	41 598	99,89	99,84	100,00
Черкаська обл.	116 266	76 648	39 618	116 065	76 447	39 618	99,83	99,74	100,00
Чернівецька обл.	106 633	47 695	58 938	92 773	45 643	47 130	87,00	95,70	79,97
Чернігівська обл.	96 216	72 228	23 988	96 164	72 176	23 988	99,95	99,93	100,00
м. Київ	318 214	318 214	–	313 189	313 189	–	98,42	98,42	–
Усього	4 149 233	2 946 694	1 202 539	3 980 505	2 811 656	1 168 849	95,93	95,42	97,20

Складено авторами за інформацією зведеної таблиці № Д-7-8 «Відомості про мови навчання та вивчення мови як предмета у закладах загальної середньої освіти» на початок 2020/2021 н. р.

ганській (23,58 %), Запорізькій (47,88 %), Одеській (57,17 %), Харківській (62,55 %) областях.

У сільській місцевості в 9 регіонах спостерігалось 100-відсоткове навчання учнів українською мовою, а саме у Вінницькій, Волинській, Івано-Франківській, Київській, Полтавській, Рівненській, Тернопільській,

Черкаській і Чернігівській областях. Трохи менші значення цього показника зафіксовано в селах Житомирської (99,99 %), Львівської (99,93 %), Хмельницької (99,88 %), Кіровоградської (97,85 %), Миколаївської (97,34 %) областей. Найнижчою частка учнів, які навчались українською, була в сільських шко-

лах АР Крим (2,83 %), Донецької (59,08 %), Луганської (69,46 %), Одеської (69,9 %), Чернівецької (73,8 %), Харківської (87,4 %) областей.

Дані, наведені в табл. 5, демонструють, що повне охоплення учнів, які навчалися українською мовою, спостерігалось лише в трьох регіонах, а саме в Івано-Франківській, Рівненській і Тернопільській областях. Значно нижчий від середнього по Україні (95,93 %) відсоток учнів, які навчалися українською, спостерігався в Харківській (78,96 %), Чернівецькій (87 %), Закарпатській (87,82 %), Запорізькій (86,55 %), Луганській (90,82 %) областях, оскільки в цих регіонах поряд із українською учні навчалися російською й мовами національних меншин. Зокрема, російською мовою – в Харківській (21,04 % загалом по області, 23,42 % у містах, 6,03 % у сільській місцевості), Запорізькій (13,45, 16,21, 2,5 %), Луганській (9,18, 10,49, 4,46 %) областях та мовами національних меншин – у Чернівецькій (12,84, 4,3, 19,75 %), Закарпатській (12,01, 10,33, 13,26 %), Хмельницькій (0,11, 0,16, 0 %), Одеській (0,89, 0, 2,89 %), Львівській (0,33, 0,43, 0,11 %), Херсонській (0,06, 0,09, 0 %) областях і м. Києві (0,1 %).

У міських поселеннях 100-відсотковий контингент учнів навчався українською мовою в Івано-Франківській, Рівненській та Тернопільській областях.

У сільській місцевості в 14 регіонах спостерігалось 100-відсоткове навчання учнів українською. Досить високим цей показник був у селах Херсонської (99,69 %), Кіровоградської (99,31 %) і Дніпропетровської (99,05 %) областей. Нижчий від середнього по Україні (97,2 %) відсоток охоплення учнів спо-

стерігався в Чернівецькій (79,97 %), Закарпатській (86,74 %), Харківській (93,97 %), Одеській (94,38 %), Луганській (95,54 %) областях, оскільки в цих регіонах учні навчалися ще іншими мовами.

Отже, проведений аналіз засвідчив, що в кожному регіоні у 2020/2021 н. р. відбулися позитивні зміни в частині збільшення частки ЗЗСО з українською мовою навчання та чисельності учнів у них.

Наступним важливим освітнім показником, що характеризує впровадження державної мови в навчально-виховний процес ЗЗСО, є частка вчителів, які викладають українською окремі предмети. На початок 2020/2021 н. р. загалом по країні середнє значення цього показника дорівнювало 95,91 %. У п'яти регіонах спостерігалось 100-відсоткове викладання державною мовою, а саме в Київській, Полтавській, Рівненській, Чернігівській і Тернопільській областях. Показники, нижчі від середнього, зафіксовано в Запорізькій (82,78 %), Закарпатській (86,97 %), Луганській (92,25 %), Донецькій (92,68 %), Дніпропетровській (94,68) областях.

Варто зазначити, що на початок 2020/2021 н. р. освітній процес здійснювався в 14 486 денних ЗЗСО (без спеціальних закладів), де навчалось 4 149 233 учнів (без учнів спеціальних закладів і спеціальних класів) одинадцятьма мовами: державною (українською), дев'ятьма мовами корінних народів та національних меншин (болгарською, кримськотатарською, молдовською, німецькою, польською, російською, румунською, словацькою, угорською) й англійською.

Кількість шкіл і учнів у них за мовами навчання розподілили-

ся так: українська (13 611 ЗЗСО, 3 729 351 учень), молдовська (1 ЗЗСО, 176 учнів), польська (4 ЗЗСО, 929 учнів), російська (55 ЗЗСО, 17 975 учнів), румунська (69 ЗЗСО, 13 565 учнів), угорська (73 ЗЗСО, 13 963 учні), німецька (1 ЗЗСО, 160 учнів), декілька мов (672 ЗЗСО, 373 114 учнів, із них українською 251 154 учні).

Крім того, навчання проводилося двома мовами й більше, зокрема українською та англійською (1 ЗЗСО, 165 учнів), українською й болгарською (1 ЗЗСО, 46 учнів), українською і кримськотатарською (1 ЗЗСО, 64 учні), українською й молдовською (16 ЗЗСО, 2212 учнів), українською та польською (2 ЗЗСО, 157 учнів), українською й російською (603 ЗЗСО, 112 803 учні), українською та румунською (19 ЗЗСО, 2737 учнів), українською і словацькою (1 ЗЗСО, 138 учнів), українською й угорською (27 ЗЗСО, 3638 учнів), українською, російською та кримськотатарською (1 ЗЗСО, 450 учнів).

У статті проаналізовано розподіл 14 469 ЗЗСО за мовами, що вивчалися в цих закладах як предмет, а саме: українська мова – 1636 шкіл, англійська – 14 030, болгарська – 49, гагаузька – 5, іврит – 21, іспанська – 114, китайська – 19, кримськотатарська – 1, латинська – 4, молдовська – 21, німецька – 4601, новогрецька – 22, польська – 483, російська – 3844, румунська – 27, турецька – 4, угорська – 23, французька – 940, японська – 4, інші мови – 26 шкіл.

Держава постійно дбає про створення умов для кожного учня щодо визначеності в контексті здобуття освіти будь-якою мовою на вибір. У кожному закладі загальної середньої освіти надається можливість ви-

вчати мови як предмет і факультативно або в гуртках. Наведемо дані щодо чисельності таких учнів за мовами: англійська – 4 042 915 осіб, німецька – 624 947, російська – 588 380, французька – 131 584, польська – 77 281, іспанська – 16 409, болгарська – 8313, іврит – 4 765, молдовська – 2803, новогрецька – 2527, румунська – 2427, угорська – 2353 осіб.

Поглиблено вивчають мови 365 947 учнів, із них найбільша група вивчає: англійську – 277 933 особи, українську – 55 957, німецьку – 16 493, французьку – 8640, іспанську – 1830, іврит – 1512, російську – 1003 особи.

Таким чином, питання функціонування державної мови під час навчально-виховного процесу залишається одним із пріоритетних у сфері загальної середньої освіти. Поряд із цим стоїть завдання піклування про мови національних меншин і корінних народів, що є справою української нації та єдності суспільства. Трансформація мережі ЗЗСО, що відбувається на сучасному етапі розвитку загальної середньої освіти, свідчить про збільшення числа закладів і учнів, які навчаються українською мовою. Так, загалом по країні частка ЗЗСО, у котрих учні навчались українською, у 2004/2005 н. р. становила 81,03 %, у 2014/2015 н. р. – 91,84 %, у 2020/2021 н. р. – 93,96 %. Простежується також тенденція зростання кількості шкіл із навчанням мовами національних меншин: у 2004/2005 н. р. – 0,94 %, у 2014/2015 н. р. – 0,93 %, у 2020/2021 н. р. – 1,02 %.

Виконане аналітичне дослідження мовного середовища у сфері

загальної середньої освіти в різних регіонах України допоможе знайти шляхи до мовної інтеграції в нашій країні, а подальше успішне вирішен-

ня мовних питань сприятиме динамічному поступу держави, гармонійному розвитку суспільства загалом та окремої особистості.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
2. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: https://urist.com.ua/pro_povnu_zagalnu_serednyu_osvitu/st-5.
3. Про забезпечення функціонування української мови як державної : Закон України від 25.04.2019 № 2704-19-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#n149>.
4. Про корінні народи України : Закон України від 01.07.2021 № 1616-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1616-IX#Text>.
5. Євсєєва Г. Перспективи подальшого розвитку державної мовної політики України. URL: [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2011/2011_02\(9\)/11egpmpu.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2011/2011_02(9)/11egpmpu.pdf).
6. Карлова В. Державна мова як засіб формування національної свідомості українського суспільства. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej5/txts/07kvvsus.htm>.
7. Лопушинський І. Формування та реалізація державної мовної політики в галузі освіти України: досвід, проблеми та перспективи : монографія. Херсон : Олді-плюс, 2006. 456 с.
8. Лопушинський І. Державна мовна політика в Україні. Херсон : Олді-плюс, 2010. 478 с.
9. Макарець Ю. С. Державна мовна політика незалежної України. DOI: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.40.1.13>.
10. Романюк С. Сучасні тенденції навчання української мови як державної. 2021. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/2183>.
11. Стечак Г., Ягело С. Мовна політика в Україні за часів незалежності: проблеми і перспективи. URL: http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/53253/2/2020_Stechak_H-Movna_polityka_v_Ukraini_143-145.pdf.
12. Чередник Ю. Мовне планування як складова державної мовної політики: теоретико-методологічний аспект. URL: [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2010/2010_01\(4\)/10syntma.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2010/2010_01(4)/10syntma.pdf).
13. Гапон В. В., Шараєвська М. І., Цоколенко Є. П. Аналіз результатів експериментальних розрахунків освітніх індикаторів для оцінювання стану загальної середньої освіти. *Освітня аналітика України*. 2019. № 1 (5). С. 88–98. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2019-1-88-98>.
14. Гапон В. В., Барабаш О. А. Інформаційно-аналітичне забезпечення формування та аналізу статистичних показників закладів загальної середньої освіти. *Освітня аналітика України*. 2019. № 3 (7). С. 18–31. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2019-3-18-31>.
15. Відомості про мови навчання та вивчення мови як предмета у закладах загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладах (без спеціальних шкіл / шкіл-інтернатів) (2019/2020 та 2020/2021 н. рр.) : інформ. бюл. Київ, 2021. 200 с. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/BYULETEN-MOVI-NAVCHANNYA_2020-2021_compressed.pdf.

Valentyna Gapon

Ph. D. (Pedagogy), SSI «Institute of Educational Analytics», Kyiv, Ukraine, gapon@mon.gov.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7521-5450>**Eugenia Tsokolenko**

SSI «Institute of Educational Analytics», Kyiv, Ukraine, tsokolenko@mon.gov.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1299-4316>

STATE AND DEVELOPMENT OF THE LINGUISTIC ENVIRONMENT IN THE LEARNING PROCESS IN THE SEGMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Abstract. *At the present stage of the development of general secondary education, one of the most important issues is to provide students with the opportunity to study using the state language in general secondary education institutions (GSEI). The purpose of the article is a comparative analysis of the educational indicators of the languages of instruction and offered language courses in the general secondary education by the regions. Current problems in the linguistic field are considered, changes in the legislation regarding this issue are studied, educational indicators impacting government's language are determined, socio-demographic factors are examined, in particular the number of language courses, their teaching by regions, the number of institutions and students receiving instruction in the state language, in the languages of national minorities, languages of indigenous peoples. The analysis is based on the information in the summary table № D-7-8 "Information on languages of instruction and language courses in general secondary education institutions" by regions and types of area (urban settlements, rural areas) for the period of 2004/2005-2020/2021 academic years. The distribution of GSEIs by languages of instruction and students in these institutions was studied by categories: training is conducted exclusively in one language; training is conducted in two languages or more; language is studied as a course, optional, or in study groups. The share of day GSEIs and their students studying in Ukrainian and other languages of instruction (Russian, Romanian, Bulgarian, Hungarian, Moldovan, Crimean Tatar, etc.) was calculated and analyzed, which allows determining trends in the introduction of the Ukrainian language in the educational process, the role of the languages of the minority and indigenous peoples in certain regions of Ukraine. The results of the analytical research of the linguistic environment in the educational process will help to find ways to develop a government's language policy and facilitate a successful resolution of language issues to contribute to the harmonious development of the state, the society as a whole, and the individuals.*

Keywords: *general secondary education, government language policy, educational indicators on languages of instruction, state Ukrainian language, languages of national minorities, languages of indigenous peoples, general secondary education institutions, contingent of students.*

References

1. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *About education* (Act No. 2145-VIII, September 5). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
2. Verkhovna Rada of Ukraine. (2020). *About complete general secondary education* (Act No. 463-IX, January 16). Retrieved from https://urst.com.ua/pro_povnu_zagalnu_serednyu_osvitu/st-5 [in Ukrainian].

3. Verkhovna Rada of Ukraine. (2019). *On ensuring the functioning of the Ukrainian language as the state language* (Act No. 2704-19-VIII, April 24). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#n149> [in Ukrainian].
4. Verkhovna Rada of Ukraine. (2021). *About the indigenous peoples of Ukraine* (Act № 1616-IX, July 1). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1616-IX#Text> [in Ukrainian].
5. Yevsieieva, H. (2011). Prospects for further development of the state language policy of Ukraine. Retrieved from [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2011/2011_02\(9\)/11egmpmpu.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2011/2011_02(9)/11egmpmpu.pdf) [in Ukrainian].
6. Karlova, V. V. (n. d.). *The state language as a means of forming the national consciousness of Ukrainian society*. Retrieved from <http://academy.gov.ua/ej/ej5/txts/07kvvsus.htm> [in Ukrainian].
7. Lopushynskyi, I. (2006). *Formation and implementation of state language policy in the field of education in Ukraine: experience, problems and prospects*. Kherson: Oldi-plius [in Ukrainian].
8. Lopushynskyi, I. (2010). *State language policy in Ukraine*. Kherson: Oldi-plius [in Ukrainian].
9. Makarets, Yu. S. (2019). *State language policy of independent Ukraine*. Retrieved from <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.40.1.13> [in Ukrainian].
10. Romaniuk, S. (2021). *Current trends in teaching Ukrainian as the state language*. Retrieved from <https://archer.chnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/2183> [in Ukrainian].
11. Stechak, H., & Yahelo, S. (2020). *Language policy in Ukraine since independence: problems and prospects*. Retrieved from http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/53253/2/2020_Stechak_H-Movna_polityka_v_Ukraini_143-145.pdf [in Ukrainian].
12. Cherednyk, Yu. (2010). *Language planning as structure element of the state language policy: theoretical and methodological aspect*. Retrieved from [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2010/2010_01\(4\)/10cymtma.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2010/2010_01(4)/10cymtma.pdf) [in Ukrainian].
13. Gapon, V. V., Sharaievska, M. I., & Tsokolenko, Ye. P. (2019). Analysis of the results of experimental calculations of educational indicators in order to assess the state of general secondary education. *Educational Analytics of Ukraine*, 1, 88–98. Retrieved from <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2019-1-88-98> [in Ukrainian].
14. Gapon, V. V., & Barabash, O. A. (2019). Information and analytical support for the formation and analysis of statistical indicators of general secondary education. *Educational Analytics of Ukraine*, 3, 18–31. Retrieved from <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2019-3-18-31> [in Ukrainian].
15. SSI «Institute of Educational Analytics». (2021). *Information on languages of instruction and study of the language as a subject in general secondary education institutions of the Ministry of Education and Science of Ukraine, other ministries and departments and private institutions (excluding special schools / boarding schools) (2019/2020 and 2020/2021)*. Kyiv. Retrieved from https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/BYULETEN-MOVI-NAVCHANNYA_2020-2021_compressed.pdf [in Ukrainian].

Самойленко О. А.

доктор педагогічних наук, викладач-методист Коростишівського педагогічного фахового коледжу імені І. Я. Франка, Коростишів, Україна, samoilenckoohana@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2305-4111>

Дубасенюк О. А.

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління навчальними закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка, Житомир, Україна, dubaseniyuk@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9447-4527>

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19

Анотація. Пандемія COVID-19 змінила практично всі сторони життя людства. Особливо помітним її вплив є у сфері освіти, що зазнала найбільше змін і трансформацій у цей період. Наразі маємо інші підходи, форми, методи навчання й навіть саме освітнє середовище. Освіта дорослих як складова загальної цілісної системи теж перебуває під впливом глобальних ефектів: змінилися й потреби дорослих щодо навчання, і його умови. Істотно зросла частка онлайн-програм та освітніх пропозицій у мережі Інтернет. Пандемія збільшила важливість базових навичок і компетентностей у сучасному суспільстві – цифрової грамотності, навчання протягом життя, критичного мислення та ін. Проведений аналіз засвідчив чималий потенціал онлайн-навчання в галузі освіти дорослих, котра здатна швидко реагувати на суспільні зміни та набувати якісно нового формату. За його результатами виокремлено п'ять основних позитивних ефектів пандемії COVID-19 в освіті дорослих: 1) значне зростання чисельності дорослих, що навчаються онлайн; 2) удосконалення цифрових компетентностей дорослих; 3) поява нових освітніх платформ і вдосконалення наявних; 4) зміна ролі педагога (тьютор, коуч, ментор, консультант з навчання); 5) згладження соціальної нерівності в суспільстві. Кейси зі створення навчальних програм виявили потребу в розробленні якісного цифрового контенту для викладачів і слухачів, інноваційних методів та прийомів роботи з ним в умовах пандемії.

Ключові слова: освіта дорослих, пандемія COVID-19, онлайн-навчання, MOOC-платформи, цифровий контент.

JEL classification: I29.

DOI: 10.32987/2617-8532-2021-4-105-115.

COVID-19 змінив практично всі сторони життя людства, й повернення до «норми» вже не можливе. Подолати глобальні кризи, які виникли внаслідок пандемії, технологічним шляхом навряд чи вдасться – проблеми є екзистенційними.

За даними ЮНЕСКО, через пандемію близько 87 % учнів у світі не мали повноцінного доступу до нав-

чання. Станом на 20 березня 2020 р. уряди 135 країн оголосили про закриття шкіл, при цьому у 124-х із них це було зроблено по всій країні, а в 11-ти їх закрили тільки в певних регіонах [1]. Закриття всіх шкіл у країні торкнулося загалом понад 1,254 млрд учнів (72,9 % учнів у світі) [2]. Освіта стрімко набула нового, дистанційного формату,

© Самойленко О. А., Дубасенюк О. А., 2021

що спричинило потужний розвиток ринку освітніх послуг онлайн, появу інноваційних навчальних платформ, курсів та програм як для дітей, так і для дорослих. Тепер підвищити кваліфікацію, набути нових навичок, удосконалити вміння можна не виходячи з дому.

Освіта дорослих дедалі частіше розглядається як потенційно важливий інструмент відповіді на кризу. Це пов'язано, по-перше, зі зростанням ролі освіти дорослих у розвитку місцевих громад; по-друге, з розширенням вільного доступу до цифрових форм навчання. Прогнозується, що це сприятиме зменшенню соціальної нерівності, витрат на освіту та підвищенню рівня освіченості населення загалом.

Проблема впливу пандемії COVID-19 на різні сфери суспільного життя, на думку багатьох учених, є визначальною у формуванні вектора соціального розвитку людства у XXI ст. Проте питання специфіки, змісту й умов розвитку освіти дорослих під час пандемії вивчені недостатньо.

Мета статті – проаналізувати потенціал онлайн-навчання для збільшення можливостей освіти дорослих в умовах кризи, пов'язаної з пандемією COVID-19.

Статтю підготовлено на основі власного досвіду авторів у проведенні навчальних занять для дорослих у дистанційному онлайн-форматі, учасниками яких були педагоги, студенти різних рівнів вищої освіти та їхні батьки, інші стейкхолдери.

Огляд аналітичної і статистичної інформації провідних світових організацій (Європейської комісії [3], ЮНЕСКО, ОЕСР [4–6]) дає підстави окреслити перспективи розвитку

онлайн-навчання в галузі освіти дорослих в умовах пандемії.

За результатами виконаного аналізу нами визначено п'ять основних позитивних ефектів пандемії COVID-19 в освіті дорослих. Розглянемо їх детально.

1. Істотне збільшення чисельності дорослих, які навчаються онлайн. Підтвердженням цього є помітне зростання в цей період у пошукових системах різних країн світу запитів на кшталт «масові відкриті онлайн-курси (МООС)», «онлайн-платформи», «дистанційне навчання» та ін. [3]. Як видно з рис. 1, частка дорослих у системі онлайн-навчання істотно відрізняється по країнах і коливається від 6 % у Франції до понад 40 % у Литві й Польщі.

Актуальну інформацію про стан дистанційної освіти в Україні знаходимо в аналітичних матеріалах Центру інноваційної освіти «Про. Світ». Згідно з відповідями респондентів, у містах із населенням від 500 тис. до 1 млн осіб найвищий показник включеності дітей у навчальний процес – 31,5 %. Найнижчим він є в населених пунктах, де проживає від 1000 до 2000 осіб – 18,9 %. Дослідження також засвідчило, що близько 1 % учнів у містах із населенням понад 1 млн осіб узагалі не включаються в навчальний процес. Подібні дослідження щодо освіти дорослих в Україні в умовах пандемії відсутні, тому можемо лише припустити, що цей показник є досить незначним.

2. Удосконалення цифрових компетентностей дорослих (рис. 2) [4]. Завдяки участі в онлайн-навчанні спостерігаємо підвищення рівня їх цифрової грамотності, інфогігієни, готовності до використання освітніх

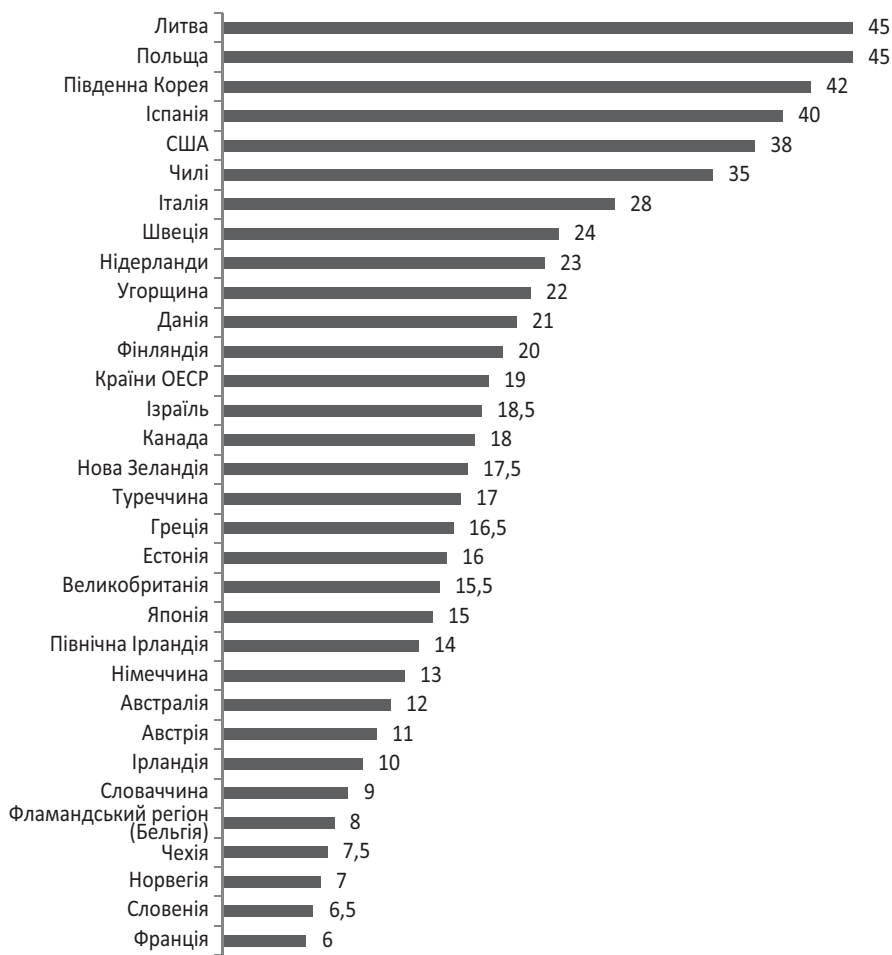


Рис. 1. Чисельність дорослих, задіяних в онлайн-навчанні в березні-квітні 2020 р., % загальної кількості його учасників

Джерело: COVID-19 Impact on Education. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>; COVID-19 school closures base. URL: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:BlankMap-World.svg>.

онлайн-платформ у побудові професійної кар'єри.

Окреслилася тенденція організації онлайн-навчання персоналу роботодавцями. Цікавим у цьому плані є досвід Італії, де провідна неприбуткова організація Centro Studi «Cultura Sviluppo» виступила з ініціативою Italymobility – віртуальні стажування у відповідь на пандемію COVID-19 [7]. Таке стажування дає змогу в режимі

реального часу дистанційно оволодіти необхідними навичками для роботи в ІТ-компаніях як веб-дизайнер, дизайнер інтер'єрів, дизайнер механічного виробництва, маркетолог соціальних медіа, розробник програмного забезпечення тощо.

У більшості країн ЄС, зокрема в Люксембурзі, Швейцарії, Данії, Нідерландах, Німеччині, усі програми навчання дорослих офлайн

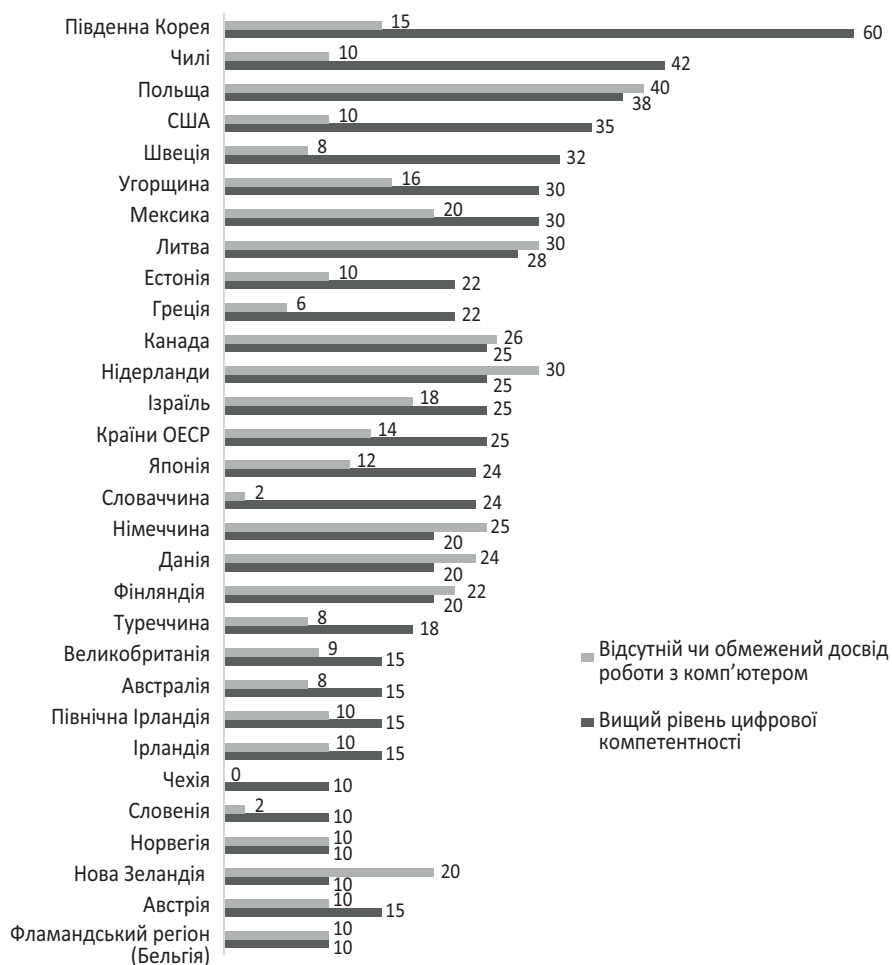


Рис. 2. Поширеність онлайн-навчання у країнах світу

Джерело: Eurofound (2020). Living, working and COVID-19: First findings – April 2020, Dublin. URL: https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2020/living-working-and-covid-19-first-findings-april-2020?utm_campaign=covid-19&utm_content=ef20058&utm_source=benchmark&utm_medium=email; OECD Secretariat calculations based on the Survey of Adult Skills, PIAAC (2012, 2015, 2017).

перейшли на онлайн-формат. Основними вимогами до організації такого навчання є: 1) створення простих інструментів для навчання; 2) сприяння посиленню мотивації до самонавчання дорослих; 3) переосмислення ролі педагога в системі онлайн-навчання. Навчання дорослих відбувається за допомогою різних платформ та інструментів,

програм, систем відеоконференцій і онлайн-класів, соціальних медіа та ін. Рішення про використання нових форм навчання ухвалюються виходячи з цільової групи дорослих учнів та їхньої здатності використовувати інформаційно-комунікаційні технології для спілкування зі своїми вчителями й консультантами в навчальних цілях.

На нашу думку, головним фактором швидкого переходу на онлайн-навчання у провідних країнах світу став попередній досвід постачальників освітніх послуг, адже частина пропонованих навчальних програм уже була апробована в Інтернеті задовго до пандемії COVID-19. Окрім того, програми онлайн-навчання дорослих дістали значну фінансову підтримку від держави. Зокрема, у Данії було внесено зміни до закону, які дозволили муніципалітетам пропонувати нові курси цифрової кваліфікації. У Франції завдяки такій підтримці в інтернет-магазині «Emploi Store» стали доступними понад 150 нових навчальних курсів. Швеція використовує частину додаткового фінансування, що надається державною службою зайнятості, для розширення можливостей онлайн-навчання дорослих.

У деяких випадках державна служба зайнятості співпрацює з приватними постачальниками навчальних курсів із метою перекваліфікації шукачів роботи на професії, котрі користуються великим попитом під час кризи. Наприклад, державна служба зайнятості Естонії у співпраці із зацікавленими сторонами оперативно розробила курс електронного навчання фахівців у сфері надання послуг з догляду, запит на котрі стрімко зріс у період кризи. У США під час пандемії COVID-19 великим попитом стали користуватися навчальні онлайн-програми, спрямовані на формування початкового рівня професійної компетентності в таких галузях економіки, як логістика, електронна торгівля, дистрибуція. Це пов'язано з тим, що значна частина дорослих у цей період втратила роботу, тож їм треба було швидко ово-

лодіти новими навичками, щоб знайти нову роботу.

3. Поява нових освітніх платформ і вдосконалення існуючих. Південна Корея заохочує своїх громадян використовувати віртуальну навчальну платформу Smart Training Education Platform (STEP), котра дає змогу постачальникам освітніх послуг завантажувати власний вміст курсу, що також підтримується субсидіями й механізмами забезпечення якості.

У Франції за сприяння Міністерства праці розроблено єдину онлайн-платформу для надавачів освітніх послуг дорослим [8]. Її суб'єктами, наприклад, є AFPA – сервіс навчальних програм у галузі харчових технологій (кулінарія, виготовлення кондитерських виробів та ін.); CNED (Національний центр дистанційного навчання) – сервіс у галузі високих технологій. Для підтримки педагогів Міністерство праці опублікувало перелік інструментів (веб-конференції, серверні посилання і хмари тощо), необхідних для того, щоб фахівці у сфері освіти дорослих могли забезпечити безперервність освіти. На цій самій платформі пропонуються безкоштовні тримісячні онлайн-курси з підвищення рівня професійної компетентності. Подібні ініціативи підтримано також у Ірландії, Бельгії, Іспанії, Хорватії й Румунії.

До п'ятірки найпопулярніших онлайн-курсів входять Coursera, edX, Udacity, KhanAcademy, Codecademy (рис. 3).

Загальну інформацію про провайдерів МООС, кількість слухачів, курсів та вартість навчання наведено у таблиці [9]. Ці провайдери пропонують близько 630 спеціалізацій 10 різних

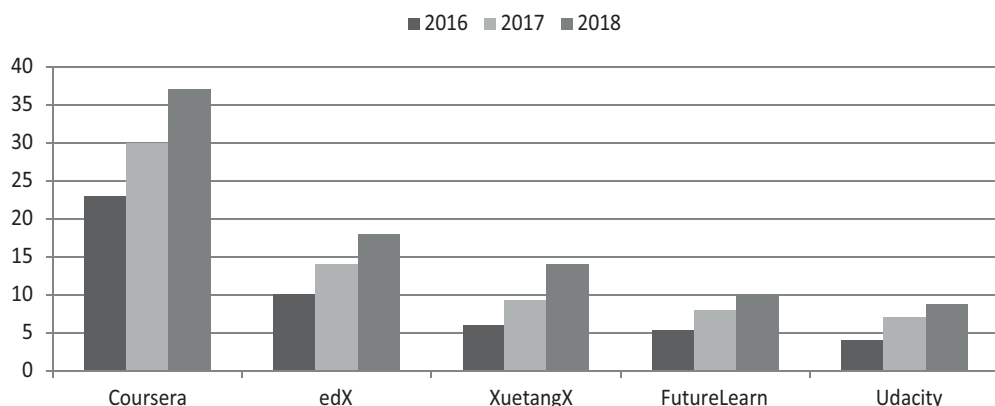


Рис. 3. Динаміка чисельності користувачів MOOC-платформ у 2016–2018 рр., млн осіб

Джерело: By The Numbers: MOOC sin 2018. URL: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2018/>.

Т а б л и ц я

Загальна характеристика провайдерів MOOC

Постачальник	Чисельність студентів, млн осіб*	Кількість курсів	Вартість курсу
Coursera	22	3100	Безкоштовно, сертифікат – 49 дол. США
edX	< 1	2200	Безкоштовно або сертифікат і кредити на навчання, залежно від курсу та університету
Udacity	2	72	Безкоштовно за обмежений доступ, 150 дол. США на місяць за розширений доступ
XueatangX	6,2	1400	Безкоштовно за обмежений доступ
Future Learn	–	1000	Вартість не зазначена
Khan Academy	1,2	4300 (відео)	Безкоштовно
Codecademy	24	556	

* Включаючи всіх слухачів, котрі почали курс, навіть якщо вони ніколи не завершили його.

Джерело: By The Numbers: MOOC sin 2018. URL: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2018/>.

типів. Абсолютна їх більшість належить Coursera та edX. Лише у 2018 р. ними запущено понад 120 нових спеціалізацій.

Прикладом успішних практик онлайн-навчання в Україні можуть слугувати Онлайн платформа неформальної освіти [10], платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus [11], студія онлайн-освіти Educational Era (EdEra) [12].

Онлайн платформа неформальної освіти реалізується за підтримки

Представництва DVV International в Україні, Міжнародного центру неформальної освіти та Української асоціації освіти дорослих із метою:

- сприяння інформованості населення щодо освітніх програм, які реалізуються в Україні;
- налагодження комунікації між бажаними навчатися й освітніми інституціями;
- сприяння усвідомленню людьми цінності, а також розвитку культури освіти впродовж життя;

– створення умов для всебічної реалізації потенціалу особистості та підвищення її соціальної, громадянської активності й відповідальності.

Платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus – це перший і найбільший проєкт упровадження технології змішаного навчання для дорослих в Україні. Її місія – зробити найкращі курси від провідних викладачів, університетів та організацій світу доступними для всіх. На сьогодні на платформі зареєстровано 755 120 користувачів, 1 904 013 записів на курси, 229 253 згенерованих сертифікати і 145 634 користувачі із сертифікатами.

Студія онлайн-освіти EdEra з'явилася навесні 2014 р., коли два студенти радіофізичного факультету вирішили створити онлайн-курс із фізики, надихнувшись найкращими світовими практиками. Наразі EdEra являє собою місток між авторами-експертами й користувачами, яких налічується близько 9 млн осіб. На платформі представлено

19 онлайн-курсів; 11 інтерактивних підручників, що наповнені теоретичними відео й навчальними текстами з онлайн-курсів; 10 спецпроєктів, які містять динамічні відео, теоретичні матеріали, приклади тестів і форум для обговорення навчання.

Усі курси (близько 60), представлені на онлайн-платформах, сформовано за п'ятьма основними напрямками (рис. 4).

Проаналізувавши особливості навчання засобами МООС, можемо окреслити його переваги. Це економія витрат на навчання, можливість постійного вдосконалення навчального контенту, доступність і ефективність навчання, осучаснення традиційної освітньої практики. Наявність пропонованого навчального контенту МООС дає можливість провайдерам освітніх послуг переглянути спектр власних навчальних можливостей. Більшість зазначених онлайн-платформ МООС забезпечують гнучкість навчальних програм для дорослих.

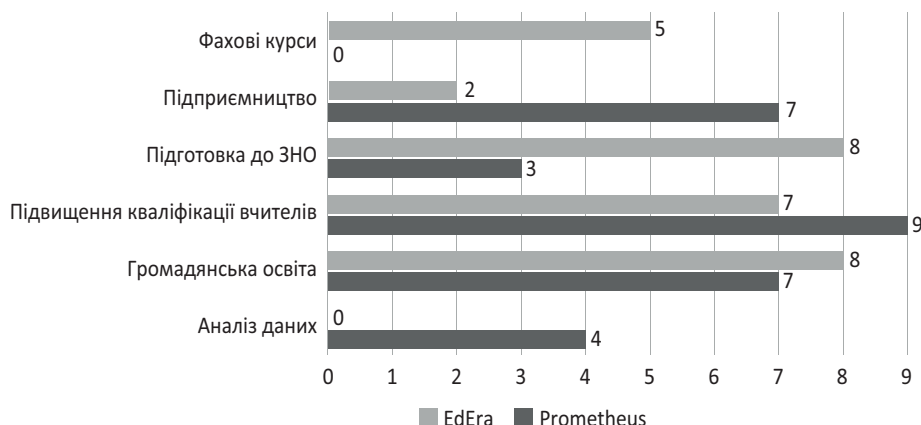


Рис. 4. Розподіл курсів онлайн-платформ Prometheus та EdEra

Джерело: Платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus. URL: <https://dev.prometheus.org.ua/about-us/>; EducationalEra. Студія онлайн-освіти. URL: <https://www.ed-era.com>.

Не менш важливою є якість пропонуванних онлайн-курсів. Її визначення є досить дискусійним питанням у наукових колах, тому Європейська асоціація університетів дистанційного навчання (EADTU) створила освітню платформу для вищої освіти OpenupEd та запропонувала при розробленні навчальних онлайн-програм керуватися такими принципами, як орієнтованість на студента, цифрова відкритість, незалежне навчання, взаємодія із засобами масової інформації, варіанти розпізнавання, фокусування на якості, спектр різноманітності [13].

4. Зміна ролі педагога – тьютор, коуч, ментор, консультант у навчанні. Педагог перестає бути єдиним джерелом знання, він перетворюється скоріше на радника і провідника, здатного показати шлях та задати вектор у навчанні. Звичайно, така швидка зміна рольового набору педагога потребує спеціального навчання. Наприклад, уряди Нідерландів, Німеччини, США, Мексики профінансували (повністю чи частково) програми цифрової грамотності для вчителів, по закінченні котрих кожен, хто успішно склав випускний тест, отримує сертифікат підвищення кваліфікації [14].

Така ініціатива є дуже важливою, адже суспільство (на початку пандемії) виявило недовіру до цифрової компетентності педагогів. Потрібно було підвищити рівень довіри людей у цій сфері за рахунок поліпшення обізнаності педагогів щодо методів, прийомів та форм онлайн-навчання дорослих. У Великобританії навіть з'явилися навчальні програми підвищення довіри, збереження мотивації вчителів до своїх онлайн-стратегій навчання.

Підвищенню суспільної довіри до цифрових навичок педагогів великою мірою сприяла сертифікація, що забезпечувала їх якісне оцінювання. Інноваційним рішенням стало прийняття цифрових значків – портативних візуальних токенів, котрі містять інформацію про особу, їх видавця (постачальника освітніх послуг), критерії отримання значка та документи, що підтверджують проходження курсів.

5. Згладження соціальної нерівності в суспільстві. Пандемія увиразнила суспільні проблеми сучасності, такі як соціальна ізоляція, безробіття, незначний доступ до мережі Інтернет, недостатня цифрова грамотність дорослих та ін. У цьому контексті освіта дорослих покликана допомогти людям, сім'ям і місцевим громадам залишатися стійкими, самостійними й незалежними. Відповідно, завданням урядів є надання пріоритету забезпеченню цифровими ресурсами закладів освіти в малих містах і селах, оскільки це може сприяти зменшенню цифрової нерівності між учасниками онлайн-навчання.

Пандемія посилила важливість базових навичок та компетентностей у сучасному суспільстві – цифрової грамотності, навчання протягом життя, критичного мислення тощо. Проведений аналіз засвідчив чималий потенціал онлайн-навчання в галузі освіти дорослих, яка здатна швидко реагувати на суспільні зміни й набувати якісно нового формату.

Освіта дорослих здатна задовольнити попит різних секторів економіки на фахівців із достатнім рівнем сформованості професійної компетентності, швидко створюючи для цього необхідний освітній контент, та

уможлиблює долучення різних соціальних груп до громадських ініціатив і діяльності, тим самим збільшуючи можливості місцевих громад щодо підвищення якості життя людей.

Наявні кейси зі створення навчальних програм виявили потребу в розробленні якісного цифрового контенту для викладачів і слухачів, інноваційних методів та прийомів роботи з ним в умовах пандемії.

Актуальним питанням для України є виконання повномасштабного дослідження стану освіти дорослих

в умовах пандемії. Зокрема, є необхідність долучення нашої країни до міжнародної програми ОЕСР дослідження компетентності дорослих PIAAC (*Program for International Assessment of Adult Competencies*), яка в комплексі з Міжнародною програмою дослідження компетентності 15-річних громадян PISA (до котрої ми долучились у 2018 р.) дає можливість системно оцінювати рівень компетентності громадян України на тлі країн і економік, що беруть участь у цих проєктах.

Список використаних джерел

1. COVID-19 impact on education. URL: <https://en.unesco.org/covid19/education-response/>.
2. COVID-19 school closures base. URL: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:BlankMap-World.svg>.
3. Eurofound (2020). Living, working and COVID-19: First findings – April 2020, Dublin. URL: https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2020/living-working-and-covid-19-first-findings-april-2020?utm_campaign=covid-19&utm_content=ef20058&utm_source=benchmark&utm_medium=email.
4. The potential of online learning for adults: Early lessons from the COVID-19 crisis. OECD. URL: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-potential-of-online-learning-for-adults-early-lessons-from-the-covid-19-crisis-ee040002/>.
5. Aantal aanvragen online opleidingen VDAB piekt. URL: <https://www.hildecrevits.be/nieuws/aantal-aanvragen-online-opleidingen-vdab-piekt>.
6. OECD Secretariat calculations based on the Survey of Adult Skills, PIAAC (2012, 2015, 2017). URL: <https://www.oecd.org/skills/piaac/>.
7. Italy mobility : вебсайт. URL: <http://italymobility.com>.
8. Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion. URL: <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/coronavirus/formation-a-distance/>.
9. Shah D. By The Numbers: MOOC sin 2018. *Class Central*. 2018. URL: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2018/>.
10. Learn LifeLong : вебсайт. URL: <https://learnlifelong.net/platform>.
11. Prometheus : вебсайт. URL: <https://dev.prometheus.org.ua/about-us/>.
12. Educational Era : вебсайт. URL: <https://www.ed-era.com>.
13. Rosewell J. OpenupEd label, quality benchmarks for MOOCs. 2014. URL: https://openuped.eu/images/docs/OpenupEd_quality_label_-_Version1_0.pdf.
14. Educación : вебсайт. URL: <http://formacionycapacitaciondigitales.televisiõn educativa.gob.mx>.

Oksana Samoilenko

Dr. Sc. (Pedagogy), Korostyshiv Ivan Franko Pedagogical College,
Korostyshiv, Ukraine, samoilenckooxana@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2305-4111>

Olexandra Dubaseniuk

Dr. Sc. (Pedagogy), Professor, Zhytomyr Ivan Franko State University,
Zhytomyr, Ukraine, dubasenyuk@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9447-4527>

ADULT EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract. *The Covid-19 pandemic has changed almost all aspects of human existence and it is no longer possible to return to the «norm». The impact of the pandemic is particularly pronounced in the field of education, which has undergone the most comprehensive changes and transformations at this time. Approaches, forms, teaching methods and even the educational environment itself have changed. Adult education as a component of the overall holistic system is also influenced by global effects: not only the requirements for learning of adults have changed, but also the conditions to obtain it. The share of online programs and educational offers in the Internet has grown significantly. The pandemic has increased the importance of basic skills and competencies in modern society, including digital literacy, lifelong learning, critical thinking and others. The analysis revealed the potential of online learning in the field of adult education, which is able to respond quickly to societal changes and acquire a qualitatively new format. According to the results of the analysis, five main positive effects of the Covid-19 pandemic on adult education have been identified: 1) a significant increase in the number of adults studying online; 2) improving the digital competencies of adults; 3) the emergence of new educational platforms and the improvement of existing ones; 4) changing the role of the teacher - tutor, coach, mentor, training consultant; 5) equalization of social inequality in society. The available cases for the creation of educational programs have revealed the need to develop high-quality digital content for teachers and students, innovative methods and techniques for working with it in a pandemic.*

Keywords: *adult education, COVID-19 pandemic, online learning, MOOC platforms, digital content.*

References

1. UNESCO. (n. d.). COVID-19 impact on education. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>.
2. Wikimedia Commons. (n. d.). COVID-19 school closures base. Retrieved from <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:BlankMap-World.svg>.
3. Eurofound. (2020). Living, working and COVID-19: First findings – April 2020, Dublin. Retrieved from https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2020/living-working-and-covid-19-first-findings-april-2020?utm_campaign=covid-19&utm_content=ef20058&utm_source=benchmark&utm_medium=email.
4. OECD. (n. d.). The potential of online learning for adults: Early lessons from the COVID-19 crisis. Retrieved from <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-potential-of-online-learning-for-adults-early-lessons-from-the-covid-19-crisis-ee040002/>.

5. CD&V. (2020). Aantal aanvragen online opleidingen VDAB piekt. Retrieved from <https://www.hildecrevits.be/nieuws/aantal-aanvragen-online-opleidingen-vdab-piekt> (in Belgium).
6. OECD (n.d.). Survey of Adult Skills (PIAAC). Retrieved from <https://www.oecd.org/skills/piaac/>.
7. Italymobility. (n. d.). Retrieved from <http://italymobility.com>.
8. Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion. (n. d.). Retrieved from <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/coronavirus/formation-a-distance/> (in French).
9. Shah, D. (2018). By The Numbers: MOOC sin 2018. *Class Central*. Retrieved from <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2018/>.
10. Learn LifeLong. (n. d.). Retrieved from <https://learnlifelong.net/platform> [in Ukrainian].
11. Prometheus. (n. d.). Retrieved from <https://dev.prometheus.org.ua/about-us/> [in Ukrainian].
12. Educational Era. (n. d.). Retrieved from <https://www.ed-era.com> [in Ukrainian].
13. Rosewell, J. (2014). *OpenupEd label, quality benchmarks for MOOCs*. Retrieved from https://openuped.eu/images/docs/OpenupEd_quality_label_-_Version1_0.pdf.
14. Educación. (n. d.). Retrieved from <http://formacionycapacitaciondigitales.televisioneducativa.gob.mx>.

Лебідь О. В.

аспірантка кафедри управління та адміністрування

КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти», Вінниця, Україна, elena7432@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9589>

ДОСЛІДЖЕННЯ УМОВ ДЛЯ ДОТРИМАННЯ ПРИНЦИПІВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗА ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті досліджено умови для дотримання принципів академічної доброчесності в закладах післядипломної педагогічної освіти за публічного управління системою безперервної освіти. Проведено аналіз офіційних вебсайтів закладів післядипломної педагогічної освіти, зокрема в частині оприлюднення ними документів із питань запобігання академічному плагіату. Встановлено, що лише близько половини таких закладів мають нормативно-правові документи з питань дотримання правил і норм академічної доброчесності та опублікували їх на своїх офіційних сайтах. З'ясовано, що крім затверджених повноцінних документів на сайтах розміщено короткі ознайомчі переліки з рекомендаціями щодо уникнення академічного плагіату. Наголошено, що оприлюднення документів та інформаційних матеріалів на офіційних сайтах вказаних закладів дасть змогу більшому числу користувачів ознайомитися з вимогами й правилами, що, у свою чергу, підвищить рівень дотримання принципів академічної доброчесності. Підкреслено, що в умовах публічного управління системою безперервної освіти заклади післядипломної педагогічної освіти мають приділяти належну увагу популяризації нормативних документів та інших матеріалів із дотримання положень академічної доброчесності.

Ключові слова: публічне управління, безперервна освіта, академічна доброчесність, заклади післядипломної педагогічної освіти, академічний плагіат.

JEL classification: D80, I23, O32.

DOI: 10.32987/2617-8532-2021-4-116-127.

Безперервна освіта є складною системою, що функціонує та потребує ефективних зусиль органів публічного управління, спрямованих на забезпечення цілісності й високої якості освітніх послуг.

Важливим і актуальним завданням публічного управління системою безперервної освіти є максимальне наближення до організації навчання за принципами академічної доброчесності, що дасть змогу кожному учаснику освітнього проце-

су здобути освіту високого рівня та бути конкурентоспроможним.

Питання академічної доброчесності, яке поєднує етичні норми й правові засади в науці, розглядали у своїх працях українські та зарубіжні науковці, а саме: А. Артюхов, Дж. Бейлі, М. Гарфінкель, С. Глуценко, Л. Зуєва, Д. Мак'кейб, О. Меньшов, А. Мухаммад, Т. Семків, І. Федорович, Т. Фініков, А. Шаїх та ін. Зокрема, окреслені питання порушують А. Артюхов, О. Меньшов [1]. Л. Зуєвою було ви-

значено форми запобігання плагіату [2]. У 2016 р. ДНУ «Інститут освітньої аналітики» при Міністерстві освіти і науки України проведено дослідження практик академічної доброчесності у вищих навчальних закладах України державної та комунальної власності [3].

Незважаючи на численну кількість досліджень самого поняття академічної доброчесності, її основних принципів і вимог, вказане питання вирішено не до кінця. Так, у науковій літературі відсутні напрацювання щодо дотримання умов академічної доброчесності в закладах післядипломної педагогічної освіти за публічного управління системою безперервної освіти. Проте це питання є надзвичайно актуальним, адже саме педагогічні працівники закладають підвалини формування навичок академічної етики в одержувачів освітніх послуг.

Позитивні зрушення в напрямку дотримання принципів академічної доброчесності почалися лише після Революції Гідності, котра сприяла значній громадянській активності та виникненню критичного ставлення до явищ академічного плагіату в освіті й науці. Це знайшло відображення в нормативно-правових актах, що ініціювали як нові дискусії, так і перехід до практичного розв'язання проблем [3].

Згідно із Законом України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII, котрим запроваджено та формалізовано єдині для всіх рівнів освіти види порушень академічної доброчесності (академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман, хабарництво, необ'єктивне оцінювання), уряд визначає особливості дотримання принципів

академічної доброчесності науково-педагогічними й науковими працівниками та здобувачами освіти [4]. Так, відповідно до ст. 42 Закону України «Про освіту», академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів і визначених законом правил, якими мають керуватись учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень. У свою чергу, ст. 58 Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII встановлено, що науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники закладу вищої освіти зобов'язані дотримуватися в освітньому процесі й науковій (творчій) діяльності принципів академічної доброчесності та забезпечувати їх дотримання здобувачами вищої освіти [5].

Забезпечення дотримання принципів академічної доброчесності вимагає тривалих і наполегливих зусиль органів публічного управління всіх рівнів, адже впливає й на якість освіти, й на громадян, яких формує система безперервної освіти України. У процесі безперервного навчання створюються наукові праці, статті, методичні розробки та інші матеріали, що містять авторський текст. Якість їх виконання великою мірою залежить від дотримання засад академічної доброчесності.

Система безперервної освіти включає здобуття вищої освіти й написання кваліфікаційних робіт. Постановою Кабінету Міністрів України від 26.08.2021 № 897 затверджено Порядок скасування рішення про присудження ступеня вищої освіти

та присвоєння відповідної кваліфікації, що створює правовий механізм публічного управління в напрямку дотримання принципів академічної доброчесності під час написання зазначених робіт. Адже постанова чітко регламентує відповідальність у разі порушень у ході отримання вищої освіти. Проте залишається відкритим питання відповідальності за порушення положень академічної доброчесності під час здобуття інших форм безперервної освіти.

Важливим є не лише порядок дій за таких порушень, а й пошук і використання органами публічного управління всіх рівнів дієвих організаційних та мотиваційних механізмів для забезпечення унікальності кваліфікаційних робіт, статей, методичних рекомендацій тощо, котрі створюються в системі безперервної освіти. Серед таких механізмів – проведення обговорень важливості та аналізу наслідків дотримання учасниками освітнього процесу принципів академічної доброчесності чи нехтування ними на прикладі зарубіжного досвіду; ознайомлення із засадами академічної доброчесності студентів і викладачів шляхом організації спільних заходів; розроблення й запровадження механізмів контролю за дотриманням принципів академічної доброчесності на рівні закладу післядипломної педагогічної освіти. Зазначене дасть змогу не лише уникати порушень у науковому просторі, а й вивести безперервну освіту на новий, вищий рівень. А для закладів післядипломної педагогічної освіти це можливість бути конкурентоспроможними на ринку надавачів послуг із підвищення кваліфікації та як закладам вищої освіти.

Політика академічної доброчесності зазвичай визначає етичні принципи й цінності, форми відповідної академічної поведінки, покарання за академічну недоброчесність та процедури боротьби з плагіатом. Однак сама політика не створює академічної доброчесності – її необхідно послідовно й ефективно впроваджувати та застосовувати. За результатами досліджень зарубіжних учених, одним із важливих чинників академічної доброчесності є максимальне ознайомлення учасників освітнього процесу з принципами академічної етики та відповідальністю за їх порушення.

Наприклад, група науковців із Університету Бахрії, Університету Наджран і Університету короля Абха вивчала чинники, що впливають на академічну доброчесність університетів Саудівської Аравії. Останнім часом більшість державних ЗВО цієї країни впровадили електронне навчання як еволюційну освітню платформу. Поряд із численними перевагами, це збільшило кількість порушень принципів академічної доброчесності. У процесі дослідження науковцями було визначено 12 ключових чинників таких порушень, що пов'язані саме із середовищем електронного навчання. Найвагомішим із них учені визнали невідповідні рекомендації, які надаються здобувачам вищої освіти. З метою поліпшення ситуації вони запропонували ознайомлювати здобувачів із академічними цінностями на початку кожного курсу, впроваджувати в освітніх закладах програми загальної обізнаності для сприяння академічній доброчесності та реалізовувати етичну політику й відповідні керівні принципи [6].

Варто згадати також про дослідження, виконане з метою з'ясувати, наскільки студенти Ризького технічного університету (Латвія) поінформовані про політику цього ЗВО щодо академічної доброчесності [7]. Результати засвідчили низький рівень їх обізнаності та відсутність системного інституційного підходу задля сприяння академічній доброчесності. Також було виявлено, що студенти, котрі мали повніше уявлення про таку політику університету, були менш толерантними до порушень та вважали академічну доброчесність важливою вимогою і для академічної спільноти, і для студентського життя.

Результати цих досліджень створюють підґрунтя для ширшого обговорення питань академічної доброчесності, зокрема в частині активізації політики ознайомлення з нормативно-правовими документами щодо академічної доброчесності як органів публічного управління, так і керівництва закладів післядипломної освіти. Адже, хоча нормативно-правову базу з цього питання створено органами публічного управління, важливу роль у донесенні принципів академічної доброчесності відіграють установчі документи закладу освіти. Крім того, в умовах публічного управління та з метою забезпечення відкритого доступу й популяризації установчих документів із питань академічної доброчесності актуальним є розміщення цієї інформації на офіційних вебсайтах закладів післядипломної педагогічної освіти.

Для аналізу ситуації зі створенням умов для дотримання принципів академічної доброчесності за публіч-

ного управління системою безперервної освіти 20–22 вересня 2021 р. проведено огляд сайтів закладів післядипломної педагогічної освіти на предмет розміщення кодексу честі, етичних кодексів і задокументованих процедур уникнення академічного плагіату. Метою проведення такого аналізу є збір та систематизація статистичної інформації щодо практик запровадження положень академічної доброчесності в зазначених закладах, що великою мірою сприятиме підвищенню якості безперервної освіти в умовах публічного управління.

Одним із ефективних інструментів дотримання принципів академічної доброчесності є кодекс честі, який створюється в закладі післядипломної педагогічної освіти. Це документ, що встановлює загальні моральні принципи та правила етичної поведінки осіб, котрі працюють і навчаються в закладі, з метою розвитку корпоративної культури та формування системи демократичних відносин між учасниками освітнього процесу.

Для аналізу за основу взято методологію ДНУ «Інститут освітньої аналітики» [3], яку було адаптовано для закладів післядипломної педагогічної освіти. Предметом аналізу визначено академічну доброчесність здобувачів освіти (для кодексів честі студента/слухача) й доброчесність педагогічних і науково-педагогічних працівників (для етичних кодексів викладачів). У рамках дослідження проведено огляд офіційних сайтів 24 закладів післядипломної педагогічної освіти з питання оприлюднення процедури задля запобігання та протидії плагіату.

У закладі може бути створено загальний кодекс честі для студентів/слухачів і викладацького складу. Оскільки принципи академічної доброчесності для студентів/слухачів та викладачів дещо відрізняються, у процесі аналізу вони можуть відображатися в окремих документах (кодекси академічної доброчесності учасників освітнього процесу, етичному кодексі викладача, положенні про запобігання академічному плагіату) або як складові (розділи) загального кодексу. Також, окрім кодексу, заклад післядипломної педагогічної освіти може створювати його аналоги, тобто документи, що визначають засади академічної доброчесності, але з іншою назвою, наприклад «положення».

Вказані документи покликані головним чином сприяти формуванню високої академічної культури, носіями якої є наукові, науково-педагогічні, педагогічні працівники та здобувачі вищої освіти, слухачі курсів; утвердженню етичних цінностей в освітньому процесі й науковій ді-

яльності; підвищенню популярності закладу післядипломної педагогічної освіти; запобіганню порушенням академічної доброчесності.

На рис. 1 відображено результати аналізу кодексів академічної доброчесності учасників освітнього процесу. Отже, у п'яти закладах післядипломної педагогічної освіти (20,8 %) такий кодекс учасників освітнього процесу є складовою загального аналогу цього документа; в одному закладі (4,2 %) це окремий документ; у трьох закладах (12,5 %) – аналог кодексу академічної доброчесності учасників освітнього процесу.

У 10 закладів післядипломної педагогічної освіти є публічні згадки на офіційних сайтах про кодекс честі студентів/слухачів у тій чи іншій формі. У 100 % випадків це повноцінний документ, тобто має вигляд нормативного: складається з розділів, преамбули та достатньо деталізований. Таким чином, для закладів післядипломної педагогічної освіти, що мають кодекс честі або його аналог,

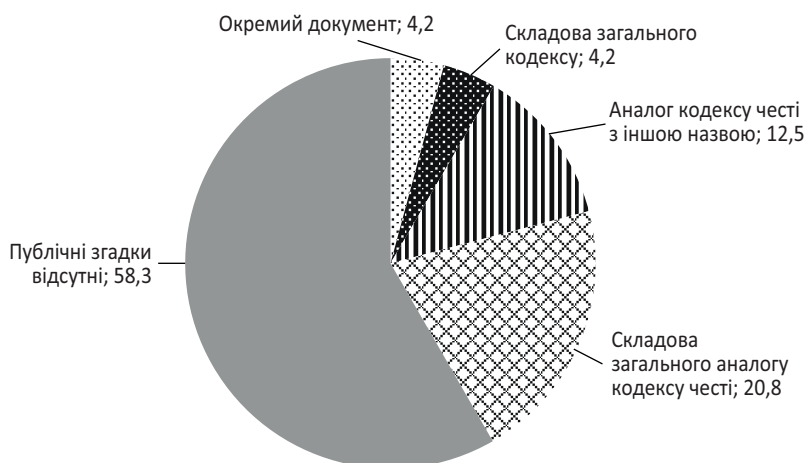


Рис. 1. Документи та публічні згадки про кодекс академічної доброчесності учасників освітнього процесу, %

Побудовано автором за: [8–34].

він сприймається як нормативний документ, котрий може фактично впливати на принципи навчання студентів і слухачів.

Серед 24 закладів післядипломної педагогічної освіти не було знайдено жодного окремого документа з назвою «етичний кодекс викладача», проте в одному закладі (4,2 %) основні принципи та положення є складовою загального етичного кодексу, норми якого поширюються на всіх представників академічної спільноти. На сайтах двох закладів (8,3 %) розміщено аналог кодексу викладача з іншою назвою. А в семи закладах (29,2 %) такий документ є складовою аналогу кодексу честі (рис. 2).

Щодо кодексу честі викладача чи його аналогів публічні згадки є на сайтах 10 закладів післядипломної педагогічної освіти: у 90 % випадків – це повноцінний документ, 10 % – розділ в окремому документі.

Офіційні вебсайти закладів післядипломної педагогічної освіти було проаналізовано також із метою виявлення затверджених і оприлюднених

процедур для запобігання й протидії плагіату.

Як показано на рис. 3, публічні згадки про плагіат є лише на половині сайтів закладів післядипломної педагогічної освіти. В одному закладі (3,8 %) на сайті оприлюднено окремим документом Положення про запобігання академічному плагіату. У семи закладах (26,9 %) питання запобігання та протидії плагіату є частиною іншого документа. У чотирьох закладах (15,4 %) на офіційних сайтах побіжно згадується тема боротьби з плагіатом і всіма його проявами під час навчального процесу. У двох закладах (7,7 %) принципи протидії плагіату містяться у вимогах до публікацій у збірниках, матеріалах наукових конференцій.

Дослідження структури кодексів честі, що розміщені на сайтах закладів післядипломної педагогічної освіти, виявило, що в усіх опублікованих документах наведено розгорнуті визначення ключових понять. У 72,7 % документів містилась інформація про те, яку відповідальність нестиме

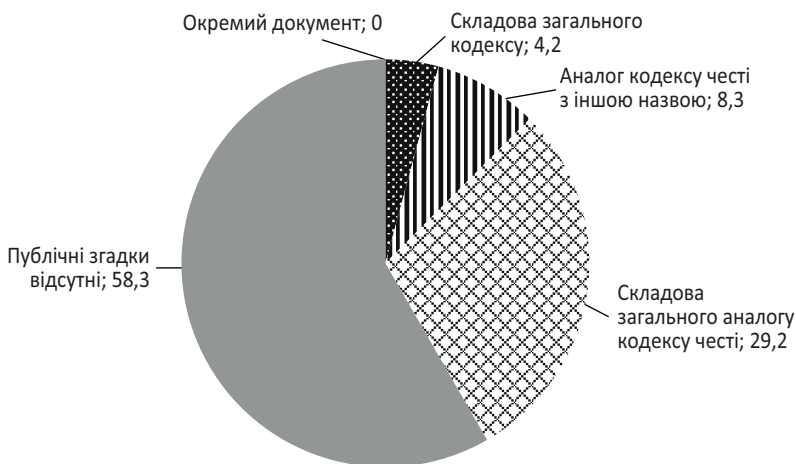


Рис. 2. Документи та публічні згадки про кодекс честі викладача, %

Побудовано автором за: [8–34].

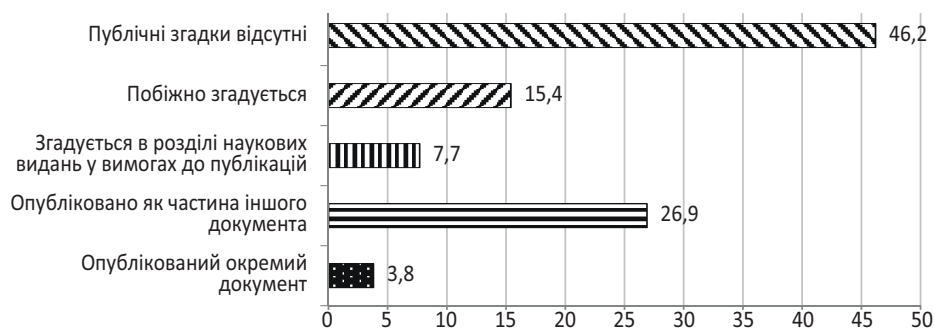


Рис. 3. Задокументовані процедури протидії плагіату та згадки про їх використання, %

Побудовано автором за: [8–34].

студент чи слухач у разі порушення принципів академічної доброчесності. У 81,8 % документів вказано відповідальну особу або орган, що розглядає випадки плагіату у працях, котрі містять авторський текст. Водночас у структурі лише 63,6 % документів передбачено механізм вибору відповідальних осіб [8–34].

Щодо аналізу наявності на сайті нормативно-правових актів із питань академічної доброчесності ситуація така: три (27,3 %) документи розміщено в розділі «Нормативно-правова база», решту – в розділах «Доступ до публічної інформації», «Забезпечення якості освіти», «Наукова робота», «Архів» та ін. Не знайдено жодного випадку посилання на документи з головної сторінки сайту [8–34].

У результаті аналізу створення умов для дотримання принципів академічної доброчесності в закладах післядипломної педагогічної освіти за публічного управління зібрано й систематизовано статистичні дані щодо оприлюднення документів з їх дотримання та запобігання академічному плагіату на офіційних сайтах зазначених вище закладів. Встановлено, що лише в половині цих закладів приділяється увага поширенню ін-

формації про дотримання принципів академічної доброчесності через офіційні сайти. У третині опублікованих документів розділ чи його частина присвячені відповідальності за порушення принципів академічної доброчесності в навчальному процесі. Також варто зауважити, що відповідні документи розміщено в розділах сайтів та не завжди легко відшукуються. У зв'язку з цим пропонується виділити для питань академічної доброчесності окремий розділ сайту, що сприятиме розширенню кола ознайомих із важливою інформацією та підвищенню якості освітнього процесу.

На нашу думку, органи публічного управління й керівники закладів повинні вжити відповідних заходів зі сприяння забезпеченню публічного доступу до такої важливої інформації, адже навіть результати зарубіжних досліджень вказують на позитивні результати в дотриманні академічної етики здобувачами освіти, що ознайомлені з документами та рекомендаціями щодо засад академічної доброчесності й уникнення плагіату. Крім того, вони мають більше сприяти розвитку інституційного підходу, який включає різноманітні освітні й навчальні механізми щодо

стимулювання дотримання принципів академічної доброчесності, не в останню чергу тому, що законодавча база вже створена.

Оскільки не всі наявні документи мають якісний зміст, актуальним напрямком подальших досліджень є

вивчення нормативно-правової бази закладів післядипломної педагогічної освіти на предмет дотримання принципів академічної доброчесності, проведення опитування щодо використання форм і методів забезпечення їх дотримання в цих закладах.

Список використаних джерел

1. Артюхов А., Меньшов О. Академічна чесність у наукових дослідженнях. *Академічна чесність як основа сталого розвитку університету* / за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ: Таксон, 2016. С. 121–131. URL: https://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2016-09-07/chesnist_osnova_rozvitk_Univers.pdf.

2. Зуєва Л. Е. Доброчесність судді: система духовно-рефлексивного виміру. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер.: педагогічні науки*. 2017. № 1 (2). С. 90–99.

3. Аналітична довідка за результатами дослідження практик академічної доброчесності у вищих навчальних закладах України / ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2016. URL: https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/08/Analiz_prakt.Akad.dobr.u-ZVO-Ukr_.pdf.

4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

5. Зарівна Н. О., Поляк О. Б., Горлачук Н. В. Академічна доброчесність – основа для забезпечення якісної освіти. *Медицина освіти*. 2021. № 2. С. 23–27. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/12261/11526.

6. Muhammad A., Shaikh A. Factors affecting academic integrity in E-learning of Saudi Arabian Universities. An investigation using Delphi and AHP. 2020. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8962034> (дата звернення: 04.11.2021).

7. Anohina-Naumeca A., Birzniece I., Odiņeca T. Students' awareness of the academic integrity policy at a Latvian university. *International Journal for Educational Integrity*. 2020. No. 16:12. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40979-020-00064-4>.

8. Положення про академічну доброчесність КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти». Вінниця, 2019. URL: <https://drive.google.com/file/d/1S8GJSkwacVTv9Rc9YzQI9NSVHAJhCvvhx/view>.

9. Положення про запобігання академічному плагіату у КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти». Вінниця, 2018. URL: https://drive.google.com/file/d/1I-mz4u279l2T0Iw_jYD2cim07NA2Oxw8/view.

10. Кодекс академічної доброчесності Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти. URL: <http://vippo.org.ua/files/npb/--160983796354911.pdf>.

11. Положення про академічну доброчесність у Комунальному закладі вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпровської обласної ради. Дніпро, 2020. URL: <http://dano.dp.ua/attachments/article/1340/Положення%20про%20академічну%20доброчесність%20у%20КЗВО%20«Дніпровська%20академія%20неперервної%20освіти»%20ДОР».pdf>.

12. Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти: вебсайт. URL: <http://ipppo.dn.ua/>.

13. Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти : вебсайт. URL: <https://www.zippo.net.ua/>.

14. Положення про академічну доброчесність / Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. 2017. URL: https://drive.google.com/file/d/1woC_In2GC5a03qaQc9oVQPIrQZdRgn9t/view.

15. Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти : вебсайт. URL: <http://zakinppo.org.ua/>.

16. Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти : вебсайт. URL: <https://www.ippo.if.ua/>.

17. Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів : вебсайт. URL: <https://kristti.com.ua/>.

18. Положення про академічну доброчесність науково-педагогічних, наукових, педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. 2020. URL: https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vdd/documenty/rozdil_2/nakaz_39_24.01.2020.pdf.

19. Положення про забезпечення академічної доброчесності в комунальному закладі «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського». 2018. URL: http://koippo.kr.ua/arhiv/2018/academ_dobr.pdf.

20. Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти : вебсайт. URL: <http://www.loippo.edu.ua/>.

21. Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти : вебсайт. URL: <http://loippo.lviv.ua/>.

22. Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти : вебсайт. URL: <https://moippo.mk.ua/>.

23. Кодекс академічної доброчесності учасників освітнього процесу Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». Одеса, 2020. URL: https://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/9324/732394/sitepage_18/files/kodeks_akad_dob.pdf.

24. Полтавський обласний інститут : вебсайт. URL: <http://poippo.pl.ua/>.

25. Положення про дотримання принципів академічної доброчесності в освітньому процесі Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти : вебсайт. URL: https://roippo.org.ua/activities/research/academ_dobro.php/.

26. Положення про академічну доброчесність науково-педагогічних, наукових, педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти / КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти». Суми, 2020. URL: http://www.soippo.edu.ua/images/Про_НАС/Офіційна_інформація/Академічна%20доброчесність/Положення%20про%20академічну%20доброчесність%20КЗ%20СОІППО.pdf.

27. Кодекс академічної доброчесності КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти». Суми, 2020. URL: http://www.soippo.edu.ua/images/Про_НАС/Офіційна_інформація/Академічна%20доброчесність/Кодекс%20академічної%20доброчесності%20КЗ%20СОІППО.pdf.

28. КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» : вебсайт. URL: <http://edu-post-diploma.kharkov.ua/>.

29. Кодекс академічної доброчесності Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради. Херсон, 2020. URL: <https://drive.google.com/file/d/12WEEilg2FeTNnrhYMTGQCh0lYsmGAXDi/view>.

30. Положення про академічну доброчесність та етику академічних взаємовідносин у Комунальному вищому навчальному закладі «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради. Херсон, 2020. URL: <https://drive.google.com/file/d/1SPWBdvZYhiwH-IluPuYcemPSfpNiyDhi/view>.

31. Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти : вебсайт. URL: <https://hoipro.km.ua/>.

32. КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників» : вебсайт. URL: <http://oiporpp.ed-sp.net/>.

33. Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області : вебсайт. URL: <http://ippobuk.cv.ua/>.

34. Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського : вебсайт. URL: <https://choipro.edu.ua/>.

Olena Lebid

Public Higher Educational Establishment «Vinnytsia Academy of Continuing Education», Vinnytsia, Ukraine, elena7432@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9589>

STUDY OF THE CONDITIONS FOR COMPLIANCE WITH THE PRINCIPLES OF ACADEMIC INTEGRITY UNDER PUBLIC ADMINISTRATION OF CONTINUING EDUCATION SYSTEM

Abstract. *The main theme of this article is to ensure compliance with the principles of academic integrity in the system of continuing education under conditions of public administration. It is assumed that academic integrity will ensure a high quality of knowledge acquired in the system of continuous education. The study aims to investigate the practice of implementation of academic integrity in postgraduate teacher training institutions and the creation of appropriate statistical information on this topic. The study uses the method of theoretical analysis of the bases of academic integrity as well as the method of content analysis of regulatory documents of postgraduate teacher training institutions to ensure academic integrity and the avoidance of plagiarism. This has led to the view that the more open and accessible the documents are, the more people are familiar with them, and thus the amount of fees decreases. To determine the status of implementation of academic integrity codes on the websites of postgraduate teacher training institutions, a content analysis was carried out to identify the availability of relevant documents on those sites; their structure and placement were analyzed. The survey of the websites of postgraduate teacher training institutions revealed that half of the institutions published their website's documentation on the basics of academic integrity. The analysis of the structure shows a positive dynamism, as all the published documents include disclosure of basic understandings and assertions, nearly a third of the documents include information about the responsibility for violation of academic ethics, information about the responsible person or body, and identification of the procedure for their selection. It is concluded that the issue of academic integrity is very important and it is suggested that the "academic integrity" section should be placed on the main page of the postgraduate teacher training institution's website to increase the number of people familiarized with the main legal and regulatory documents on this issue.*

Keywords: *public administration, lifelong learning, academic integrity, postgraduate teacher training institutions, academic plagiarism.*

References

1. Artiukhov, A., & Menshov, O. (2016). Academic honesty in scientific research. In *Academic honesty as a basis for sustainable development of the university* (pp. 123–131). Kyiv: Takson. Retrieved from https://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2016-09-07/chesnist_osnova_rozvitk_Univers.pdf [in Ukrainian].
2. Zuieva, L. E. (2017). Judge's integrity: a system of spiritually reflexive dimension. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, 1(2), 90-99 [in Ukrainian].
3. SSI «Institute of Educational Analytics». (2016). *Analytical reference on the results of the study of academic integrity practices in higher educational institutions of Ukraine*. Retrieved from https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/08/Analiz_prakt.Akad.dobr.u-ZVO-Ukr_.pdf [in Ukrainian].
4. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *About education* (Act No. 2145-VIII, September 5). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
5. Zarivna, N. O., Poliak, O. B., & Horlachuk, N. V. (2021). Academic integrity – the basis for providing quality education. *Medical education*, 2, 23-27. Retrieved from https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/12261/11526 [in Ukrainian].
6. Muhammad, A., & Shaikh, A. (2020). *Factors affecting academic integrity in E-learning of Saudi Arabian Universities. An investigation using Delphi and AHP*. Retrieved from <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8962034>.
7. Anohina-Naumeca, A., Birzniece, I., & Odiņeca, T. (2020). Students' awareness of the academic integrity policy at the Latvian university. *International Journal for Educational Integrity*, 16.1, 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40979-020-00064-4>.
8. KVNZ «Vinnytsia Academy of Continuing Education». (2019). *Regulations on the academic integrity*. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1S8GJSkwacVTv9Rc9YzQl9NSVHAjhCvvhx/view> [in Ukrainian].
9. KVNZ «Vinnytsia Academy of Continuing Education». (2018). *Regulations on the prevention of academic plagiarism*. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1l-mz4u279l2T0Iw_jYD2cim07NA2Oxw8/view [in Ukrainian].
10. Volyn Institute of Postgraduate Pedagogical Education. (n. d.). *Code of Academic Integrity*. Retrieved from <http://vippo.org.ua/files/npb/--160983796354911.pdf> [in Ukrainian].
11. MIHE «Dnipro Academy of Continuing Education». (2020). *Regulations on academic integrity*. Retrieved from <http://dano.dp.ua/attachments/article/1340/Положення%20про%20академічну%20добросовісність%20у%20КЗВО%20«Дніпровська%20академія%20неперервної%20освіти»%20ДОР».pdf> [in Ukrainian].
12. Donetsk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education. (n. d.). Retrieved from <https://ippo.dn.ua/> [in Ukrainian].
13. Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education. (n. d.). Retrieved from <https://www.zippo.net.ua/> [in Ukrainian].
14. Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education. (2017). *Regulations on academic integrity*. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1woC_In2GC5a03qaQc9oVQPIrQZdRgn9t/view [in Ukrainian].
15. Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education. (n. d.). Retrieved from <http://zakinppo.org.ua/> [in Ukrainian].
16. Ivano-Frankivsk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education. (n. d.). Retrieved from <https://www.ippo.if.ua/> [in Ukrainian].
17. Kyiv Regional Institute of Postgraduate Education of Teachers. (n. d.). Retrieved from <https://kristti.com.ua/> [in Ukrainian].

18. Borys Grinchenko Kyiv University. (2020). *Regulations on the academic integrity of scientific and pedagogical, scientific, pedagogical workers and graduates*. Retrieved from https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vdd/documenty/rozdil_2/nakaz_39_24.01.2020.pdf [in Ukrainian].
19. MI «Kirovohrad Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after Vasyl Sukhomlynsky». (2018). *Regulations on ensuring academic integrity*. Retrieved from http://koippo.kr.ua/arhiv/2018/academ_dobr.pdf [in Ukrainian].
20. Luhansk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education. (n. d.). Retrieved from <http://www.loippo.edu.ua/> [in Ukrainian].
21. Lviv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education. (n. d.). Retrieved from <http://loippo.lviv.ua/> [in Ukrainian].
22. Mykolaiv regional institute of postgraduate pedagogical education. (n. d.). Retrieved from <https://moippo.mk.ua/> [in Ukrainian].
23. MIHE «Odesa Academy of Continuing Education. (2020). *Code of academic integrity of participants in the educational process*. Retrieved from https://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/9324/732394/sitepage_18/files/kodeks_akad_dob.pdf [in Ukrainian].
24. Poltava Regional Institute. (n. d.). Retrieved from <http://poippo.pl.ua/> [in Ukrainian].
25. Rivne Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education. (n. d.). *Regulations on the observance of the principles of academic integrity in the educational process*. Retrieved from https://roippo.org.ua/activities/research/academ_dobro.php/ [in Ukrainian].
26. Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education. (2020). *Regulations on the academic integrity of scientific and pedagogical, scientific, pedagogical workers and applicants for higher education*. Retrieved from http://www.soippo.edu.ua/images/Про_НАС/Офіційна_інформація/Академічна%20добročесність/Положення%20про%20академічну%20добročесність%20КЗ%20СОІППО.pdf [in Ukrainian].
27. Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education. (2020). *Code of Academic Integrity*. Retrieved from http://www.soippo.edu.ua/images/Про_НАС/Офіційна_інформація/Академічна%20добročесність/Кодекс%20академічної%20добročесності%20КЗ%20СОІППО.pdf [in Ukrainian].
28. Kharkiv Academy of Continuing Education. (n. d.). Retrieved from <http://edu-post-diploma.kharkov.ua/> [in Ukrainian].
29. Kherson Academy of Continuing Education. (2020). *Code of academic integrity*. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/12WEEilg2FeTNnrhYMTGQCh0lYsmGAXDi/view> [in Ukrainian].
30. MHEI «Kherson Academy of Continuing Education». (2020). *Regulations on academic integrity and ethics of academic relations*. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1SPWBdvZYhiwH-IluPuYcemPSfpNiyDhi/view> [in Ukrainian].
31. Khmelnytsky Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education. (n. d.). Retrieved from <https://hoippo.km.ua/> [in Ukrainian].
32. Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Teachers. (n. d.). Retrieved from <http://oipopp.ed-sp.net/> [in Ukrainian].
33. Institute of Postgraduate Pedagogical Education of Chernivtsi Region. (n. d.). Retrieved from <http://ippobuk.cv.ua/> [in Ukrainian].
34. Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky. (n. d.). Retrieved from <https://choippo.edu.ua/> [in Ukrainian].

ОСВІТНЯ АНАЛІТИКА УКРАЇНИ

НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ЖУРНАЛ

Відповідальний за випуск

А. Б. Нефедов

Редактор

І. А. Книш

Формат 70×108/16. Ум.-друк. арк. 11,2.
Наклад 100 прим. Зам. №

Видавець:

Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики»

Адреса редакції та видавця: вул. Володимира Винниченка, 5, м. Київ, 04053

Тел.: (044) 486-98-70, e-mail: info@iea.gov.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6237 від 18.06.2018

Publisher:

State Scientific Institution «Institute of Educational Analytics»

Office: 04053, Kyiv, Volodymyra Vynnychenka Str., 5

Tel.: (044) 486-98-70, E-mail: info@iea.gov.ua

Publishing license

ДК № 6237 issued 18.06.2018

Надруковано ТОВ «КОНВІ ПРИНТ»
02000, м. Київ, вул. Магнітогорська, 1

Printed by LTD «KONVI PRINT»
02000, Kyiv, Mahnitohorska Str., 1