



ІНСТИТУТ

ОСВІТНЬОЇ АНАЛІТИКИ

Державна наукова установа

ОСВІТНЯ АНАЛІТИКА УКРАЇНИ

НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ЖУРНАЛ

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

ВИПУСК № 3(19)
2022

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

ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

Домбровська С. О. Сучасні методи формування фінансової грамотності населення України 5

РОЗВИТОК ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ

Агафонов М. В. Розвиток людського капіталу в рамках візії Національної економічної стратегії на період до 2030 року 15

ПРОФЕСІЙНА (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНА) ОСВІТА

Леснікова М. В. Гендерно чутливе освітнє середовище в закладах професійної (професійно-технічної) освіти: досвід розвинутих країн та можливості для України 26

Сватюк О. Р., Ситник Й. С., Миронов Ю. Б. Динаміка галузевої структури закладів професійної (професійно-технічної) освіти Львівської області 41

ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА

Гапон В. В., Шараєвська М. І., Дерепя Т. С. Профільне навчання як чинник надання якісної повної загальної середньої освіти 57

Чимбай Л. Л., Попкова Л. В. Проблеми матеріально-технічної бази закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні 75

Шкіренко О. В. Аксіологічний аспект розвитку духовності педагогічних працівників 94

Анісімова О. Ю. Світовий досвід фінансування галузі освіти в умовах воєнного стану (<i>англійською мовою</i>)	104
Дараган Т. П., Власюк О. А. Роль європейського досвіду реалізації молодіжної політики у формуванні молодого політичного еліти в Україні	119

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Лондар Сергій Леонідович, д-р екон. наук, проф. (*головний редактор*); **Литвинчук Андрій Олександрович**, канд. екон. наук (*заступник головного редактора*); **Терещенко Ганна Миколаївна**, канд. екон. наук, ст. наук. співробітник (*заступник головного редактора*); **Кир'янов Андрій Вячеславович** (*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; **Гриневич Лілія Михайлівна**, канд. пед. наук, доц.; **Гулова Ленка**, Ph.D.; **Денглерова Деніса**, Ph.D.; **Денисюк Оксана Яківна**; **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.; **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 Відматас**, Ph.D.; **Шіп Радім**, Ph.D.

Рекомендовано до друку Вченою радою Державної наукової установи
«Інститут освітньої аналітики». Протокол № 6 від 11 липня 2022 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 № 3(19)
2022

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

FINANCIAL AND ECONOMIC ASPECTS OF EDUCATION

Sofiia Dombrovska. Modern methods of developing financial literacy among the Ukrainian citizens 5

HUMAN CAPITAL DEVELOPMENT

Mariia Agafonova. Human capital development according the National economic strategy of Ukraine until 2030 15

VOCATIONAL (VOCATIONAL AND TECHNICAL) EDUCATION

Maryna Lyesnikova. Gender-sensitive educational environment in vocational training institutions: experience of developed countries and opportunities for Ukraine..... 26

Oksana Svatiuk, Yosyf Sytnyk, Yuriy Myronov. Dynamics of the sectoral structure of vocational (vocational and technical) education institutions in the Lviv region 41

GENERAL SECONDARY EDUCATION

Valentyna Gapon, Mariia Sharaievskia, Tetiana Derepa. Profile education as a driver of high-quality complete general secondary education 57

Liudmyla Chymbay, Larysa Popkova. Issues in the material and technical resources of the general secondary education institutions due to the martial law in Ukraine. 75

Olena Shkirenko. Axiological aspect of spiritual development of pedagogical staff. ... 94

Olga Anisimova. Financing education sector during the martial law: best practices	104
Tetiana Daragan, Oksana Vlasyuk. The role of European practices of the youth policy implementation in the formation of young political elite in Ukraine	119



EDITORIAL BOARD

Prof. **Sergiy Londar** (*editor-in-chief*); Dr. **Andrii Lytvynchuk** (*deputy editor-in-chief*);
Dr. **Hanna Tereshchenko** (*deputy editor-in-chief*); **Andrii Kyrianov** (*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**; **Oksana Denysiuk**;
Prof. **Tetyana Zatonatska**; Dr. **Volodymyr Kovtunets**; **Yurii Kononenko**; Dr. **Svitlana Kryshtof**;
Dr. **Konstantin Kuznietsov**; Dr. **Maryna Lyesnikova**; Dr. **Mark Loon**; Dr. **Sergii Melnyk**;
Prof. **Volodymyr Mishchenko**; Prof. **Nataliia Orlova**; Dr. **Sergiy Rakov**; Prof. **Yurii Rashkevych**;
Prof. **Olena Tymchenko**; Dr. **Vidmantas Tutlys**; Dr. **Radim Ship**.

Recommended for publication by the Academic Council of the State Scientific Institution
«Institute of Educational Analytics». Protocol № 6 of 11.07.2022.

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.

Домбровська С. О.

кандидат економічних наук, старший викладач кафедри фінансового менеджменту та фондового ринку Одеського національного економічного університету, Одеса, Україна, sonyadombr@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5589-7837>

СУЧАСНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність і необхідність формування фінансової грамотності населення України. Підкреслено важливість становлення фінансової грамотності молодого населення країни, особливо здобувачів вищої освіти як потенційних носіїв та передавачів знань і навичок наступним поколінням. Наведено показники індексу фінансової грамотності населення України за віком, статтю, рівнем освіти й місцем проживання. Виявлено, що саме молоде населення найбільше потребує знань та навичок із фінансової грамотності й раціональної фінансової поведінки. Проаналізовано причини низьких показників індексу фінансової грамотності молодого населення України, основними з яких є дефіцит інформації, знань і навичок із фінансової грамотності, отриманих у сімейному колі та в закладах освіти. Обґрунтовано важливість впровадження фінансової грамотності як освітньої компоненти для здобувачів вищої освіти. Описано роль і місце викладача в закладах вищої освіти в контексті формування фінансової грамотності здобувачів. Наведено основні концептуально-методологічні та практичні проблеми й суперечності інтеграції фінансової грамотності в пізнавальний процес здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: економічна соціалізація, фінансова грамотність, підвищення рівня фінансової соціалізації, економічні науки, здобувач вищої освіти.

JEL classification: G10, G20, I25.

DOI: 10.32987/2617-8532-2022-3-5-14.

Соціально-економічний розвиток України, з притаманними йому динамічними процесами й волатильністю, потребує синхронного галузевого розвитку економічної та соціальної сфер, удосконалення функціонування державних інституцій і покращення підготовки фахівців відповідних галузей економічної діяльності. На стан розвитку національної економіки істотно впливає рівень фінансової грамотності населення, який забезпечується економічною освітою та захистом прав споживачів фінансових послуг. Тому сьогодні

досить актуальним є формування фінансової грамотності, починаючи саме з молодого населення, у чому й полягає завдання вищої економічної освіти.

Питаннями розвитку фінансової грамотності населення України присвячено праці таких учених, як О. В. Бречко [1], Т. О. Гаврилко, М. М. Довгань [2], Є. Ю. Щьокіна, Н. О. Черепанова, О. А. Гужва [3] та ін. Попри їхній вагомий доробок, досі нерозв'язаною залишається проблема низької фінансової грамотності більшості населення України.

© Домбровська С. О., 2022

Метою статті є дослідження стану фінансової грамотності населення України, а також розроблення напрямків підвищення її рівня. У зв'язку з цим основне завдання полягає в систематизації даних щодо фінансової обізнаності населення нашої країни та вдосконалення заходів із покращення його фінансової грамотності.

У процесі дослідження використано наукові методи пізнання, що базуються на системному підході до розв'язання поставлених завдань. Для досягнення мети та отримання результатів дослідження застосовано низку загальних і спеціальних наукових методів, а саме: діалектичний; монографічний (при опрацюванні наукових публікацій); системного аналізу (при дослідженні стану фінансової грамотності населення країни); метод аналогій та порівнянь (при дослідженні практики з навчання населення фінансової грамотності); комплексного аналізу (при формуванні висновків і пропозицій щодо розв'язання поставлених завдань) та ін.

Фінансова грамотність є доволі складним поняттям та включає осмислення основних фінансових концепцій, раціональне використання економічної інформації, прийняття ефективних управлінських рішень, забезпечення економічної безпеки людини й підвищення добробуту населення. Здобувачі вищої освіти можуть поліпшити свою фінансову грамотність шляхом отримання знань про раціональне прийняття рішень щодо витрат і заощаджень, про ефективне застосування відповідних фінансових інструментів та основні етапи формування бюджету. Зазначені знання допоможуть їм

адаптуватися до мінливих соціально-економічних і політичних умов.

Фінансова грамотність спрямована на розв'язання проблеми бідності, зниження економічних ризиків, вирішення питання непомірного боргового навантаження й зростання дохідності домогосподарств і підприємців [1, с. 130].

Для здобувачів вищої освіти фінансова грамотність уможливорює ефективне використання знань та навичок в управлінні фінансовими ресурсами з метою досягнення власного фінансового добробуту. На основі засвоєного матеріалу щодо існуючих фінансових продуктів здобувач зможе приймати раціональні рішення про фінансові послуги, правильно оформляти фінансові й податкові документи, ознайомитися й користуватися онлайн-банкінгом і онлайн-платежами, навчитись управляти коштами, розраховувати бюджет, збагнути особливості кредитування, страхування та розумітися на інших фінансових питаннях.

Окрім того, підвищення фінансової грамотності дає змогу здобувачам:

- сформувати систему знань про соціально-економічні відносини;
- набути первинних навичок раціонального розподілу доходів;
- приймати виважені фінансові рішення;
- відповідально ставитися до фінансових зобов'язань і боргів;
- уміло заощаджувати гроші;
- виховати соціальні й особистісні риси та ціннісні орієнтири для раціональної поведінки в економічній сфері;
- розуміти власні бажання й співвідносити їх із можливостями сімейного бюджету;

- розвинути увагу та уяву, уміння шукати й знаходити нові рішення та підходи до певної ситуації;

- застосовувати практичні поради для вирішення конкретних питань;

- навчитись аналізувати, порівнювати, інтегрувати, узагальнювати, визначати основне, аргументувати власну думку, працювати в команді;

- розвинути самостійність і відповідальність за власні рішення й дії.

Фінансова грамотність розвиває у здобувачів вищої освіти підприємливість, ініціативність, здатність користуватися можливостями, реалізовувати власні ідеї, формувати суспільні цінності, брати активну участь у суспільному житті, управляти власним життям і кар'єрою, розв'язувати фінансові проблеми.

Викладач закладу вищої освіти не має права виступати в ролі фінансового консультанта, радника, посередника та не може давати певні фінансові рекомендації особистого плану (для цього є фінансові й інвестиційні радники, професійні учасники фінансового ринку, які мають ліцензію на провадження відповідної діяльності). Водночас він може надати здобувачам інформацію та матеріали про:

- будову системи фінансових послуг;

- можливості й ризики фінансового сектору;

- способи захисту прав споживачів фінансових послуг;

- фінансову систему, її взаємозв'язок з іншими економічними компонентами та суспільними відносинами;

- механізм прийняття самостійних і свідомих фінансових рішень;

- можливості звернення до професійних консультантів;

- саморозвиток та самонавчання;

- користування інформаційними, довідковими, електронними ресурсами;

- отримання електронних послуг у сфері фінансових відносин;

- взаємозв'язок фінансової грамотності з бюджетною, муніципальною, податковою й пенсійною сферами.

Крім того, викладач повинен мати навички раціональної фінансової поведінки, бути грамотним і дотримуватися правил такої поведінки. Саме викладач як носій знань та високих соціальних норм поведінки посідає важливе місце у формуванні фінансової грамотності: від його думки й учинків безпосередньо залежить розвиток світогляду здобувачів освіти.

Про сучасний стан фінансової грамотності свідчать певні показники. Так, індикатором фінансової грамотності слугує індекс фінансової грамотності Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), який складається з балів за певні фінансові знання (про інфляцію, проценти); ставлення до фінансових питань (про коротко- й довгострокове мислення); фінансову поведінку (про фінансове планування, здійснення заощаджень) [4].

Згідно з опитуванням, проведеним у 2018 р. за участі USAID, за індексом фінансової грамотності населення (11,6 бала) Україна посідала останнє місце серед усіх країн, що брали участь в опитуванні [5]. Особливо низький рівень фінансової грамотності зафіксовано серед молодого покоління українців, які зазначили, що їм надзвичайно бракує знань і навичок у сфері фінансів, адже ні в школі, ні в сімейному колі їх цього не навчали. Між тим підвищення фінансової грамотності розв'язує

як проблеми економічної освіти здобувачів, так і освітні проблеми категорії дітей-сиріт, які часто не мають змоги набути навичок планувати власний бюджет.

Відтоді відбулися певні позитивні зміни, й у 2021 р. індекс фінансової грамотності населення України дорівнював уже 12,3 бала (за даними дослідження «Фінансова грамотність, фінансова інклюзія та фінансовий добробут в Україні у 2021 році», виконаного в рамках проєкту USAID «Трансформація фінансового сектору» у співпраці з Національним банком України) [6]. Спостерігається покращення всіх компонентів індексу: зросли фінансові знання, поліпшилися фінансова поведінка, ставлення до фінансових питань, отже, є чималий потенціал подальшого підвищення індексу. Отриманий показник становить лише 58 % максимального значення індексу, що дорівнює 21 бал, та водночас є меншим від мінімального

цільового рівня, рекомендованого ОЕСР, а саме 14 балів [4]. Сьогодні Україна перебуває на одному рівні з такими країнами, як Хорватія й Болгарія, випередивши Грузію, Італію та Румунію (рис. 1).

Найвищий рівень фінансової грамотності зафіксовано серед українців віком 25–34 і 30–59 років. А ось найменш фінансово обізнаними категоріями населення виявилися молодь віком 18–19 років та люди старшого покоління віком від 60 років (рис. 2).

Населення України віддає перевагу короткостроковим планам і поточним витратам, а не заощадженню грошових коштів. Близько 52 % українців заощаджують кошти в короткостроковій перспективі, при цьому не враховуючи ефективніші альтернативні способи примноження капіталу, якими наразі можна скористатися завдяки різним фінансовим організаціям. Разом із тим за статтю індекс фінансової грамот-

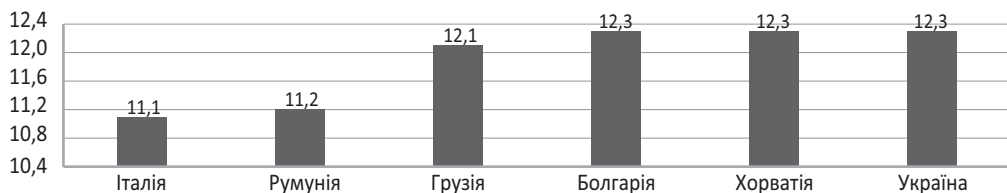


Рис. 1. Індекс фінансової грамотності населення різних країн у 2021 р., балів
Побудовано автором за: [6].

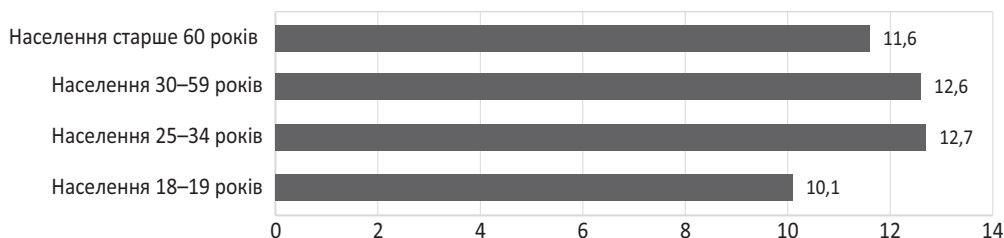


Рис. 2. Індекс фінансової грамотності населення України різних вікових категорій у 2021 р., балів

Побудовано автором за: [6].

ності істотно не відрізняється: у 2021 р. для чоловіків він становив 12,3 бала, а для жінок – 12,2 бала.

Варто відзначити існування чималого розриву за рівнем фінансової грамотності між жителями міст і сіл: для перших індекс становить 12,6 бала, а для других – лише 11,8 бала. Крім того, рівень фінансової грамотності істотно залежить від наявності освіти: більший індекс фінансової грамотності в тих, у кого вищий рівень освіти (рис. 3).

В Україні 79 % громадян готові навчатися розпоряджатися власними коштами вже в шкільні роки [7]. Важким кроком у напрямку розвитку економічної соціалізації є викладання нових предметів з основ фінансової грамотності й підприємницької діяльності в закладах загальної середньої освіти. Це дасть змогу учням ознайомитися з особливостями грошей, податків, доходів та витрат і взагалі навчитись елементарного управління власним бюджетом.

Національний банк України представив стратегію підвищення фінансової грамотності населення на національному рівні, основними напрямками якої є: формування фінансової (кредитної, податкової, пенсійної) культури; сприяння здобуттю знань щодо довгострокового фінансового планування, розроблення власного бюджету, економії коштів і управ-

ління боргами [7]. З метою реалізації цієї стратегії НБУ створив освітній центр та комунікаційну платформу й закликає органи державної влади, різних учасників ринку, а також суспільство об'єднати свої сили та можливість. НБУ прагне навчити адаптуватися до сповненого викликів і динамічних змін реального життя, створити умови для покращення особистого фінансового стану громадян через формування сучасної фінансової культури. Безперечно, це довгий і тернистий шлях, проте, якщо не ступити на нього, ми й надалі посідаємо останні місця в рейтингах.

У свою чергу, Фонд гарантування вкладів фізичних осіб запустив проєкт із підвищення рівня фінансової грамотності українців для всіх вікових категорій, щоб навчити громадян того, як раціонально планувати використання власних коштів, підвищити рівень свого добробуту, досягти фінансової незалежності. Проєкт реалізується шляхом проведення різноманітних тренінгів, заходів і турнірів. Також планується створити 1500 клубів із розвитку фінансової грамотності та запровадити курс «Сімейний радник», метою якого є навчання дорослого населення для подальшого передання знань молодому поколінню [8].

Такі проєкти допоможуть отримати інформацію про підходи до заро-



Рис. 3. Індекс фінансової грамотності населення України за рівнем освіти у 2021 р., бали

Побудовано автором за: [6].

бітку коштів, навчать розмежовувати фріланс і роботу звичайного працівника, відрізнати підприємницьку й фінансову діяльність, оцінювати перспективи розвитку в певних сферах, сприятимуть усвідомленню громадянами необхідності здобуття вищої освіти та виходу на міжнародний ринок. Завдяки цьому населення зможе раціонально планувати власні витрати й ефективно контролювати свої доходи. Наразі ж, за статистичними даними, лише 37 % населення вміють раціонально розпоряджатися власним капіталом.

Варто зауважити, що зазначені проекти актуальні не лише для незаможних громадян, а й для тих, хто має досить високі доходи. За результатами опитування у 2021 р. методом CAPI (*Computer Assisted Personal Interviewing*), у майбутньому пенсійному забезпеченні впевнений кожний п'ятий українець. Саме населення з низьким рівнем доходів сподівається на державну пенсію, а громадяни з вищими доходами розраховують на власні заощадження, пролонгацію трудової діяльності після настання пенсійного віку або ж на інші альтернативні способи отримання коштів.

Отже, громадяни мають змогу навчитися того, як і куди можна інвестувати власні кошти, навіщо користуватися послугами банків, які переваги надає страхування життя й здоров'я, як уникнути різноманітних схем шахраїв. Особливо актуальним є останній пункт, що включає обізнаність не лише щодо того, як не втратити кошти через сумнівні транзакції, а й того, як раціонально використовувати різні інструменти для мінімізації рівня фінансових ризиків,

як захистити гроші та які види страхування доступні. Це досить важливо, адже у 2021 р. близько 100 тис. українців втратили свої кошти і стали жертвами шахраїв через власну фінансову безграмотність.

Вважається, що програми й проекти з підвищення фінансової соціалізації повинні бути орієнтовані переважно на громадян віком від 18 до 24 років – це сприятиме пришвидшенню темпів економічного зростання країни, а отже, й зростанню добробуту населення України.

Для спрощення процесу фінансової соціалізації рекомендується розглядати питання, пов'язані з особливостями заробітку грошей, раціональним використанням власних коштів, вибором найкращих способів накопичення та примноження власного капіталу, гарантуванням фінансової безпеки.

Здобути знання з фінансової грамотності доволі легко, а от навчитися застосовувати їх у реальному житті не так просто, на це потрібен час.

Фінансова грамотність – це певний досягнутий рівень знань, тож не варто плутати її з фінансовою освітою, яка являє собою перманентний, безперервний процес пізнання. Якщо здобувач вищої економічної освіти розуміє механізм бюджетування, заощадження та розрахунку процентів, це свідчить про певний рівень його фінансової грамотності, а навички застосування таких знань на практиці – про якісну економічну освіту. Фінансова грамотність є умовою підвищення рівня життя, забезпечує впевненість у майбутньому, стабільність, а також процвітання економіки, суспільства загалом [9, с. 92]. Крім того, вона виступає невід'єм-

ною складовою соціального й життєвого досвіду людини, від якості якої залежить ефективність захисту прав споживачів фінансових послуг і розвиток національної економіки [10, с. 182]. До того ж фінансова грамотність населення сприяє залученню коштів громадян в економіку, розвитку конкуренції на фінансових ринках та зміцненню фінансової стабільності [11].

Становлення фінансової грамотності здобувачів вищої освіти веде до правильної фінансової поведінки, передання її наступним поколінням, укорінення в суспільстві як невід'ємної компетенції людини. Сучасний випускник повинен володіти ключовим набором компетентностей, що спрямований на збільшення його людського капіталу, підвищення конкурентоспроможності та професіоналізму [12, с. 38].

Інтеграція фінансової грамотності вимагає переосмислення педагогічною наукою для впровадження в систему освіти та стикається з концептуально-методологічними й практичними суперечностями, такими як:

- застосування педагогічних методів при викладанні фінансової грамотності;
- дефіцит кваліфікованих коучів, здатних навчити здобувачів вищої освіти змісту фінансової грамотності;
- необхідність організації освіти, всеохоплюючого навчання молодого населення;
- необґрунтовано короткий проміжок часу для освоєння матеріалів із фінансової грамотності.

Показники фінансової грамотності варіюють і визначаються факторами, що пов'язані з процесом викладання та навчання, особливо з на-

данням фінансової освіти [13, с. 258]. Значна неоднорідність фінансової грамотності населення свідчить про те, що економічно вразливі групи перебувають у ще несприятливішому становищі через відсутність фінансових знань [14, с. 581].

У сучасному світі не можна все життя керуватися тими самими принципами: на кожному етапі розвитку людина повинна переосмислювати свої переконання. Оптимальним способом фінансової самоосвіти може стати спілкування, що дасть змогу розвинути критичне мислення, навчитися висловлювати власну думку та приймати важливі фінансові рішення.

Фінансова грамотність синхронно переплітається також із правовими знаннями, що збільшує інтерес до цієї сфери знань, яка досить легко й максимально продуктивно може бути засвоєна здобувачами вищої освіти для їх подальшої життєдіяльності та функціонування в суспільстві.

Посилення фінансової соціалізації дасть можливість здобувачам освіти використовувати власні ідеї, керувати своїм життям і кар'єрою, розв'язувати проблеми, формувати загальнонаціональні цінності та брати участь у розвитку суспільства. Важливими результатами підвищення фінансової грамотності є виховання відчуття відповідальності за прийняті рішення, розвиток уміння працювати в команді, реалізовувати спільні проекти, які мають фінансову й суспільну цінність. Окрім того, це змінить українську фінансову культуру, сприятиме зростанню добробуту населення, формуванню в суспільстві європейських стандартів фінансової поведінки, покращенню

щить взаємовідносини з різними фінансовими установами та організаціями, трансформує фінансовий сектор і знизить імовірність настання кризових явищ.

Резюмуючи, слід зазначити, що фінансова грамотність є рушійною силою розвитку країни, її економічного зростання й поліпшення показників соціального розвитку. Це той багаж знань і навичок, який здатний сформулювати правильне ставлення до особистих грошей та допомогти людині приймати вигідні для себе рішення.

Фінансова грамотність вигідна як людині, так і державі. Це не ефемерне поняття, а реальна сукупність знань та навичок, які точно знадобляться в повсякденному житті. Попри розвиток інформаційних технологій і зусилля громадських інститутів, рівень фінансової грамотності населення України залишається незадовільним. Тож варто продовжувати працювати в цьому напрямку, адже саме фінансова грамотність кожного громадянина є запорукою покращення якості життя й процвітання всієї країни.

Список використаних джерел

1. Бречко О. Фінансова і цифрова грамотність як базові складові розвитку сучасного інформаційного суспільства. *Регіональні аспекти розвитку продуктивних сил України*. 2019. Вип. 24. С. 129–135. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/38305/1/Бречко.pdf>.
2. Гаврилко Т. О., Довгань М. М. Фінансова грамотність населення: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Причорноморські економічні студії*. 2018. Вип. 30 (2). С. 48–52. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/bses_2018_30\(2\)_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/bses_2018_30(2)_13).
3. Щокіна Є. Ю., Черепанова Н. О., Гужва О. А. Фінансова грамотність як запорука соціального та економічного розвитку держави. *Економічні науки. Сер. : регіональна економіка*. 2020. Вип. 17. С. 296–302. DOI: [https://doi.org/10.36910/2707-6296-2020-17\(67\)-29](https://doi.org/10.36910/2707-6296-2020-17(67)-29).
4. *Organisation for Economic Co-operation and Development* : вебсайт. URL: <https://www.oecd.org/>.
5. Фінансова грамотність, фінансова інклюзія та фінансовий добробут в Україні. *USAID*. Київ, 2019. URL: http://www.fst-ua.info/wp-content/uploads/2019/06/Financial-Literacy-Survey-Report_June2019_ua.pdf.
6. Фінансова грамотність, фінансова інклюзія та фінансовий добробут в Україні у 2021 : звіт за результатами дослідження. *USAID*. Київ, 2021. URL: https://bank.gov.ua/admin_uploads/article/Research_Financial_Literacy_Inclusion_Welfare_2021.pdf?v=4.
7. За останні три роки рівень фінансової грамотності українців поліпшився – результати дослідження / Національний банк України. 2021. URL: <https://bank.gov.ua/ua/news/all/za-ostanni-tri-roki-riven-finansovoyi-gramotnist-ukrayintsiv-polipshivsysya--rezultati-doslidjennya>.
8. Ліга амбасадорів фінансової грамотності. *Фонд гарантування вкладів фізичних осіб* : вебсайт. URL: <https://www.fg.gov.ua/articles/50943-liga-ambasadoriv-finansovo-gramotnosti.html>.
9. Савчук Н. Фінансова грамотність: сутність і перспективи розвитку. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Сер. : філософські науки*. 2021. Вип. 1. С. 92–97. DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1\(26\)-92-97](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1(26)-92-97).

10. Гончар Л. В., Гарна С. О., Мартиненко А. О. Фінансова грамотність населення України як фактор успішного розвитку держави. *Інноваційна економіка*. 2019. № 1-2. С. 182–186. URL: <http://www.inneco.org/index.php/inneco.ua/article/view/28/28>.

11. Калініченко О. О., Вікарчук О. І., Ніколаєнко С. М. Фінансова грамотність – запорука успішного населення. *Економіка. Управління. Інновації. Сер. : економічні науки*. 2019. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2019_1_5.

12. Кузьменко Ю. Формування компетентності «підприємливість та фінансова грамотність»: сучасні орієнтири. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Сер. : педагогіка*. 2018. Вип. 2 (8). С. 36–39. URL: <https://pedvisnyk.knu.ua/index.php/pedagogy/article/view/164/322>.

13. Vaaler A., Wilhelm J. Teaching financial literacy through the use of market research and advertising instruction: A Non-traditional approach. *Reference Review*. 2020. No. 48 (2). P. 258-270. DOI: <https://doi.org/10.1108/RSR-11-2019-0081>.

14. Stolper O. A., Walter A. Financial literacy, financial advice, and financial behavior. *Journal of Business Economics*. 2017. No. 87. P. 581-643. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11573-017-0853-9>.

Sofiia Dombrovskia

Ph. D. (Economics), Odesa National Economic University, Odesa, Ukraine, sonyadombr@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5589-7837>

MODERN METHODS OF DEVELOPING FINANCIAL LITERACY AMONG THE UKRAINIAN CITIZENS

Abstract. The presented work describes the urgency and necessity of the formation of financial literacy among the population of Ukraine. The importance of financial literacy formation among the youth of the country is substantiated, especially it is necessary for higher education seekers, which are potential carriers and future transmitters of knowledge and skills to the next generation. The essence and significance of financial literacy of a person are analyzed, and its main characteristics and features are described. The analysis of statistical information on the main components of the Financial Literacy Index of the Organization for Economic Cooperation and Development of the population of Ukraine was conducted based on such factors as age, sex, level of education and place of residence (city or village). It is established that the category of the young population of Ukraine needs knowledge and skills in financial literacy and rational financial behavior the most. The preconditions of the low level of the Financial Literacy Index of the young population of Ukraine are described. The main reasons for financial illiteracy are the lack of information, knowledge and skills on financial literacy acquired in the family and educational institutions. The article justifies the significance and importance of integration of financial literacy in the form of an educational component for applicants in HEIs. The role and place of a teacher in HEIs for the development of financial literacy among students are described. The main conceptual, methodological and practical problems and contradictions of the introduction of financial literacy in the cognitive process of HEI students are presented. The main recommendations and proposals for improving the level of financial literacy of applicants for higher education in Ukraine are given. Current and innovative methods and ways allowing to improve the level of financial literacy of seekers of higher education in modern socio-economic conditions were highlighted.

Keywords: economic socialization, financial literacy, increasing the level of financial socialization, economic sciences, applicant for higher education.

References

1. Brechko, O. (2019). Financial and digital literacy as basic components of the development of the modern information society. *Regional aspects of the development of productive forces of Ukraine*, 24, 129-135. Retrieved from <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/38305/1/Бречко.pdf> [in Ukrainian].
2. Havrylko, T. O., & Dovhan, M. M. (2018). Financial literacy of Ukraine: domestic and foreign experience. *Black Sea Economic Studies*, 30 (2), 48-52. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/bses_2018_30\(2\)_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/bses_2018_30(2)_13) [in Ukrainian].
3. Shchokina, E., Cherepanova, N., & Guzhva, O. (2020). Financial literacy as a guarantee of social and economic development of the state. *Economic sciences. Series: Regional economy*, 17, 296-302. DOI: [https://doi.org/10.36910/2707-6296-2020-17\(67\)-29](https://doi.org/10.36910/2707-6296-2020-17(67)-29) [in Ukrainian].
4. OECD. (n. d.). *Organisation for Economic Co-operation and Development*. Retrieved from <https://www.oecd.org/>.
5. USAID. (2019). *Financial literacy, financial inclusion and financial well-being in Ukraine*. Kyiv. Retrieved from http://www.fst-ua.info/wp-content/uploads/2019/06/Financial-Literacy-Survey-Report_June2019_ua.pdf [in Ukrainian].
6. USAID. (2021). *Financial literacy, financial inclusion and financial well-being in Ukraine in 2021*. Kyiv. Retrieved from https://bank.gov.ua/admin_uploads/article/Research_Financial_Literacy_Inclusion_Welfare_2021.pdf?v=4 [in Ukrainian].
7. National Bank of Ukraine. (2021). *Over the past three years, the level of financial literacy of Ukrainians has improved – the results of the study*. Retrieved from <https://bank.gov.ua/ua/news/all/za-ostanni-tri-roki-riven-finansovoyi-gramotnist-ukrayintsiv-polipshivsysya-rezultati-doslidjennya> [in Ukrainian].
8. Deposit Guarantee Fund. (DGF). (n. d.). *League of Ambassadors of Financial Literacy*. Retrieved from <https://www.fg.gov.ua/articles/50943-liga-ambasadoriv-finansovo-gramotnosti.html> [in Ukrainian].
9. Savchuk, N. (2021). Financial literacy: essence and development prospects. *Pedagogical innovations: ideas, realities, perspectives. Series: Philosophical sciences*, 1, 92-97. DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1\(26\)-92-97](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2020-1(26)-92-97) [in Ukrainian].
10. Honchar, L. V., Harna, S. O., & Martynenko, A. O. (2019). Financial literacy of the population of Ukraine as a factor for the successful development of the state. *Innovative economy*, 1-2, 182-186. Retrieved from <http://www.inneco.org/index.php/innecoua/article/view/28/28> [in Ukrainian].
11. Kalinichenko, O. O., Vikarchuk, O. I., & Nikolaienko, S. M. (2019). Financial literacy is a key of successful society. *Economy. Management. Innovations. Series: Economic sciences*, 1. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2019_1_5 [in Ukrainian].
12. Kuzmenko, Yu. (2018). Formation of competency "entrepreneurship and financial literacy": modern landmarks. *Bulletin of KNU named after Taras Shevchenko. Series: Pedagogy*, 2(8), 36-39. Retrieved from <https://pedvisnyk.knu.ua/index.php/pedagogy/article/view/164/322> [in Ukrainian].
13. Vaaler, A., & Wilhelm, J. (2020). Teaching financial literacy through the use of market research and advertising instruction: A Non-traditional approach. *Reference Review*, 48(2), 258-270. DOI: <https://doi.org/10.1108/RSR-11-2019-0081>.
14. Stolper, O. A., & Walter, A. (2017). Financial literacy, financial advice, and financial behavior. *Journal of Business Economics*, 87, 581-643. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11573-017-0853-9>.

Агафонова М. В.

провідний економіст відділу моделювання та прогнозування економічного розвитку
Інституту економіки та прогнозування НАН України, Київ, Україна, tumaria6610@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3439-5680>

РОЗВИТОК ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ В РАМКАХ ВІЗІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ СТРАТЕГІЇ НА ПЕРІОД ДО 2030 РОКУ

Анотація. Метою статті є ідентифікація шляхів до виграшу в конкуренції за таланти, окресленої в рамках Національної економічної стратегії на період до 2030 року. У статті проаналізовано рівень освіти та навчання, навичок і компетенцій в Україні, а також конкурентоспроможність національних талантів на основі світових рейтингових досліджень World Digital Competitiveness Ranking 2021/IMD, World Talent Ranking 2021/IMD та Global Innovation Index 2021/WIPO. Хоча наша країна з року в рік за рівнем освіти й навчання демонструє тенденцію до зростання (у 2021 р. вона потрапила до ТОП-20 країн світу, уперше з 2016 р. посівши 18-ту позицію серед 64 країн), конкурентоспроможність національних талантів знижується. У зв'язку з цим визначено ключові гальмівні фактори на шляху до підвищення конкурентоспроможності національних талантів та виграшу в конкуренції за них. Першим таким фактором є здатність утримання в Україні місцевих талантів, залучених, зокрема, з міжнародного фонду талантів (у 2021 р. Україна посіла передостанню позицію в рейтингу); другим – мотиваційний фактор (за рівнем «відтоку мізків» Україна у 2021 р. увійшла до трійки країн-аутсайдерів); третім – рівень наукової концентрації в країні, який починаючи з 2018 р. поступово знижується. Надано рекомендації щодо підвищення конкурентоспроможності національних талантів і окреслено шляхи до виграшу в конкуренції за них.

Ключові слова: конкуренція за таланти, освіта та навчання, мотивація, наукова концентрація, «відтік мізків».

JEL classification: I25.

DOI: 10.32987/2617-8532-2022-3-15-25.

Очікуваними результатами виконання Національної економічної стратегії на період до 2030 року, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 179, є визначення й суспільна підтримка стратегічного курсу держави в економічній сфері, послідовна реалізація якого дасть змогу Україні, зокрема, стати конкурентоспроможною на міжнародному ринку, а також забезпечити розвиток людського потен-

ціалу й виграти конкуренцію за таланти [1]. Проблематикою окресленого питання є дисбаланс між рівнем навчання та освіти (а отже, навичками й компетенціями в країні, за якими Україна демонструє тенденцію до зростання) і конкурентоспроможністю національних талантів (де наші позиції погіршилися), яка безпосередньо залежить від обсягу талантів, залучених, серед іншого, з міжнародного резерву талантів (International

© Агафонова М. В., 2022

Talent Pool)], мотиваційної складової розвитку людського капіталу та, відповідно, «відтоку мізків» із країни, а також рівня наукової концентрації, за якими Україна лише послаблює власну присутність у світових рейтингах.

Обрана тема є вкрай актуальною, особливо у світлі подання 28 лютого 2022 р. офіційної заявки на членство в Європейському Союзі, адже саме Єврокомісія виступає провідною організацією щодо імплементації Плану дій з цифрової освіти (2021–2027), який одночасно є ключовою ланкою реалізації концепції створення Європейського освітнього простору (European Education Area) до 2025 р., а також сприяє досягненню цілей Європейського порядку денного в галузі навичок (European Skills Agenda), Плану дій щодо соціальних прав у Європі (European Social Pillar Action Plan) і стратегії «Цифровий компас 2030: європейський шлях до цифрового десятиліття» (2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade) [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій із питань конкурентоспроможності талантів, а також рівня та якості освіти й наукової концентрації проведено в рамках світових рейтингових досліджень World Digital Competitiveness Ranking і World Talent Ranking, здійснених Світовим центром конкурентоспроможності (IMD World Competitiveness Centre), а також світового дослідження Global Innovation Index, виконаного Всесвітньою організацією інтелектуальної власності (World Intellectual Property Organization). Заявка на виграш у конкуренції за таланти, окреслена в Національній економічній стратегії на період

до 2030 року, наразі потребує аналізу всіх соціогуманітарних складових розвитку економіки України.

Метою пропонованого дослідження є ідентифікація стримуючих факторів на шляху до підвищення конкурентоспроможності українських талантів задля виграшу в конкуренції за таланти в рамках візії Національної економічної стратегії на період до 2030 року.

Освіта є рушійною силою економічного прогресу, складовою інноваційного розвитку. Дослідження швейцарської бізнес-школи IMD та Світового центру конкурентоспроможності IMD, які розробили Індекс конкурентоспроможності в цифровому середовищі (IMD World Digital Competitiveness Ranking, WDCR), засвідчили досить високі позиції України за субфактором «навчання та освіти» (training & education), що є елементом фактора «знання», цільовим латентним показником і містить такі складові: навчання співробітників; загальні державні витрати на освіту (% ВВП); досягнення вищої освіти (% населення, яке здобуло принаймні вищу освіту у віці 25–34 років); співвідношення учнів і вчителів (у вищій освіті); випускники наукових спеціальностей (% випускників в ІКТ, інжинірингу, природничо-математичних дисциплінах); жінки з науковим ступенем (частка жінок із науковим ступенем у віці 25–65 років). Зазначені критерії ґрунтуються на світових базах даних ЮНЕСКО та ОЕСР, окрім критерію «навчання співробітників», який сформовано за результатами опитувань [3, с. 179]. Отже, рівень навчання та освіти є агрегованим показником, який акумулює в собі індикатори рівня навчання співробітни-

ків, загальних державних витрат на освіту, досягнень вищої освіти, співвідношення учнів і вчителів, а також жінок із науковим ступенем. Розглянемо позицію України серед реперних країн світу за рівнем навчання та освіти протягом 2014–2021 рр.

Згідно з рейтинговим дослідженням «World Digital Competitiveness Report», Україна за рівнем навчання й освіти у 2021 р. увійшла до ТОП-20 країн світу та вперше з 2016 р. посіла 18-ту позицію серед 64 країн, випередивши такі високорозвинуті індустріальні країни, як США, Велика Британія і Франція, а також Фінляндію, що є лідером у галузі освіти (рис. 1).

Доволі високий рівень освіти в Україні підтверджує також Global Innovation Index 2021 (GII), згідно з яким наша країна за показником «освіта» (education), складовими якого є: витрати на освіту (% ВВП),

державне фінансування учня в закладах загальної середньої освіти (% ВВП), очікувана тривалість шкільного життя (роки), шкали PISA з читання, математики та природничих наук, співвідношення учнів і вчителів, посіла 23-є місце й таким чином увійшла до ТОП-25 серед 132 країн світу, випередивши США, Канаду, Велику Британію та Францію. Варто зауважити, що значення вказаних індикаторів у GII сформовано на основі світових баз даних ЮНЕСКО й ОЕСР [5, с. 82–185].

Дослідження, проведене Інститутом управління та розвитку (Institute of Management and Development, IMD) у рамках Світового рейтингу талантів (World Talent Ranking, WTR) у 2020 р., довело, що «саме ті економіки країн, які інвестують в освіту, є найбільш конкурентоспроможними в галузі талантів». Незважаючи на досить високі показники

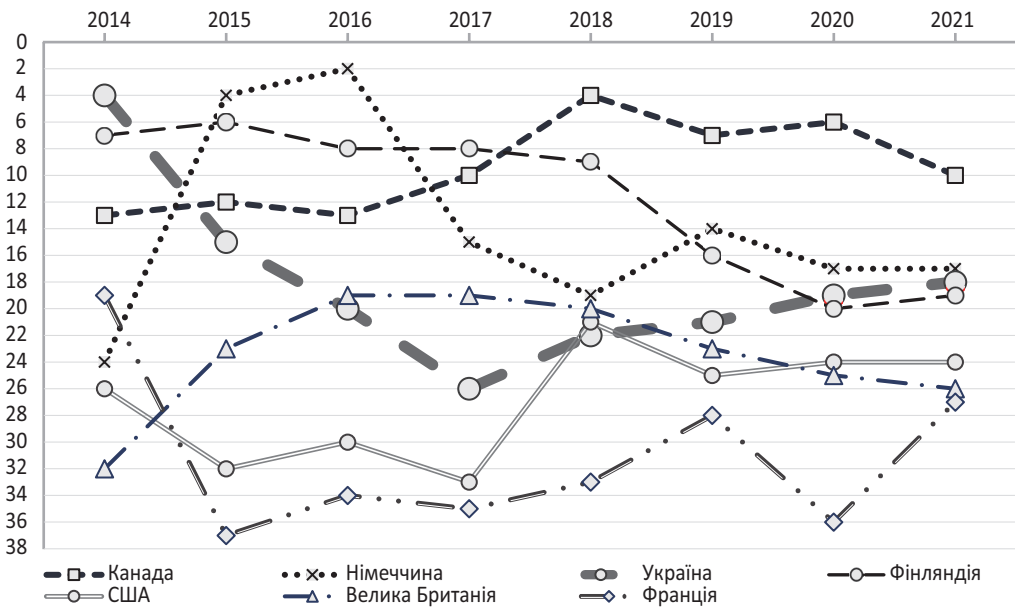


Рис. 1. Місце України у світі за рівнем навчання та освіти (серед 64 країн світу*)

* Протягом 2014–2020 рр. у рейтинговому дослідженні брали участь 63 країни, у 2021 р. – 64. Побудовано автором за: [3, с. 62–173; 4, с. 54–167].

освіти, Україна у WTR 2021 посіла лише 46-е місце серед 64 країн світу, тим самим погіршивши свою позицію відносно попереднього року (у 2020 р. вона посідала 42-е місце серед 63 країн світу). З'ясуємо, що слугує гальмівними механізмами розвитку й утримання національних талантів на території нашої держави,

а отже, підвищення конкурентоспроможності національних талантів.

З цієї метою доцільно навести фактори та підмножину субфакторів, використаних у WTR і проаналізованих у нашій статті, їх українські відповідники та методологію визначення (табл. 1). Варто зауважити, що критерії оцінки статистичних даних

Таблиця 1

Фактори та підмножина субфакторів World Talent Ranking, їх українські відповідники та методологія визначення

World Talent Ranking Factors & subfactors	Фактори та субфактори Світового рейтингу талантів	Методологія визначення
Appeal (The extent to which a country taps into the overseas talent pool)	Попит на таланти (ступінь збереження в економіці власних талантів, зокрема залучених із міжнародного фонду талантів)	Статистичні дані плюс результати опитувань
Cost-of-living index	Індекс вартості життя	Статистичні дані
Attracting and retaining talents	Залучення та утримання талантів	Результати опитувань
Worker motivation	Мотивація працівника	
«Brain drain»	«Відтік мізків»	
Quality of life	Якість життя	
Foreign highly-skilled personnel	Іноземні висококваліфіковані кадри	Статистичні дані
Remuneration in services professions	Оплата праці за галузями сфери послуг	
Remuneration of management	Оплата праці керівництва	
Collected personal income tax	Зібраний податок на доходи фізичних осіб	
Justice	Правосуддя	Результати опитувань
Exposure to particle pollution	Вплив забруднюючими частинками	Статистичні дані
Readiness (the availability of skills and competencies in the talent pool)	Рівень навичок і компетенцій (у кадровому резерві)	Статистичні дані плюс результати опитувань
Labor force growth	Зростання робочої сили	Статистичні дані
Skilled labor	Кваліфікована праця	Результати опитувань
Finance skills	Фінансові навички	
International experience	Міжнародний досвід	
Competent senior managers	Компетентні керівники вищого рівня	
Primary and secondary education	Початкова та середня освіта	Статистичні дані
Graduates in Sciences	Випускники наукових спеціальностей	
University education	Університетська освіта	
Management education	Освіта в галузі менеджменту	
Language skills	Мовні навички	Результати опитувань
Student mobility inbound	Студентська мобільність (в'їзна)	
Educational assessment – PISA	Оцінювання результатів освітнього процесу – PISA	Статистичні дані

Складено автором за: [6, с. 27, 101–112].

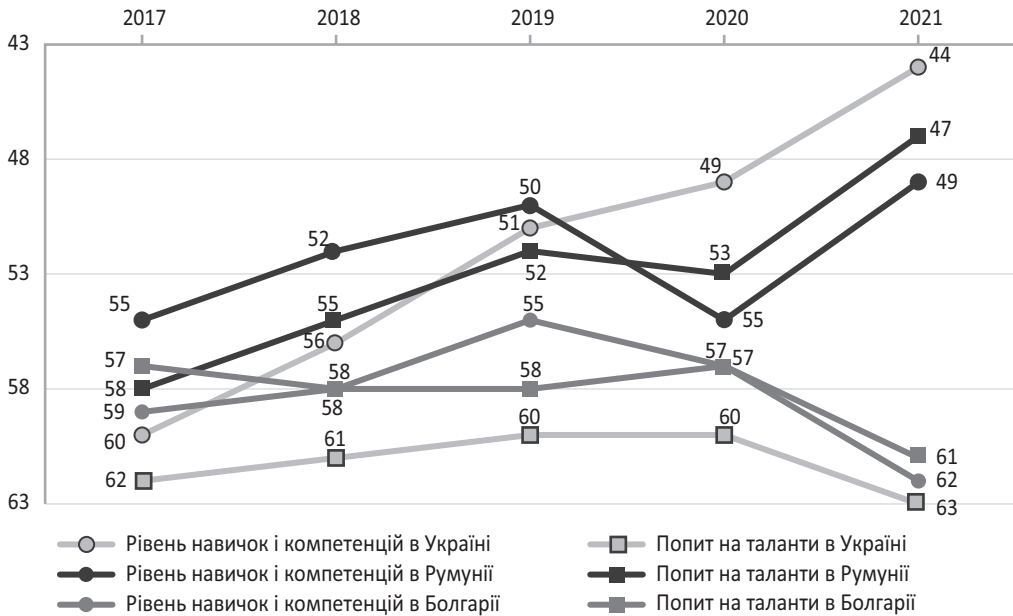


Рис. 2. Рейтинги країн групи «інноваторів, що формуються» за окремими факторами World Talent Ranking (серед 64 країн світу*)

* Протягом 2014–2020 рр. у рейтинговому дослідженні World Talent Ranking брали участь 63 країни, у 2021 р. – 64 країни.

Побудовано автором за: [7, с. 52, 92, 106].

WTR посиляються на світові бази даних ЮНЕСКО, ОЕСР, а також MERCER Cost of Living Survey, UBS Prices and Earnings, HCM International Ltd.

З огляду на доволі високі показники навчання та освіти, рівень навичок і компетенцій, наявних в Україні у 2021 р., динамічно зростає. Попри це, попит на таланти, а саме здатність утримання в Україні місцевих талантів, зокрема залучених із міжнародного фонду талантів, демонструє спадний тренд (рис. 2). За щорічного зростання рівня навичок та компетенцій у результаті високого рівня освіти наша країна не зосереджує зусилля на утриманні місцевих талантів, залучених, зокрема, з міжнародного резерву (за фактором «попит на таланти» Україна у 2021 р. посіла передостаннє місце

серед 64 країн світу). Зазначене вказує на те, що вона не повною мірою задовольняє попит ринку на таланти, а це, у свою чергу, відображається на її позиції у Світовому рейтингу талантів. Згідно зі звітом WTR 2020, економіки, що перебувають на вершині світового рейтингу талантів, – це ті, які звертаються до міжнародного фонду талантів (International Talent Pool); за визначенням це «країни, відкриті як для людей, так і для ідей» [6, с. 14].

Моніторинг згаданих факторів у розрізі країн групи «інноваторів, що формуються», до яких окрім України входять Румунія, Болгарія й Македонія¹ (згідно з інноваційним табло ЄС, яке включає дані щодо держав-

¹ Македонія не бере участь у дослідженнях WTR і WDCR.

членів, країн – кандидатів на вступ до ЄС та деяких інших країн [8]), свідчить, що за цими факторами лише в Україні спостерігається дисбаланс, а також тенденція до його зростання (див. рис. 2). Зазначене вимагає дієвих змін для його усунення з метою збільшення інтелектуального потенціалу нації, підвищення рівня конкурентоспроможності її талантів і виграшу в конкуренції за них та загалом зростання конкурентоспроможності нашої держави в рамках підтримки її стратегічного курсу в економічній сфері.

Отже, одним із основних кроків на шляху до виграшу в конкуренції за таланти є звернення до міжнародного фонду талантів (International Talent Pool) із метою залучення та утримання обдарованих особистостей на території нашої держави, використання досвіду економік країн, що перебувають на вершині світового рейтингу талантів (Швейцарії, Швеції, Люксембургу, Норвегії, Данії,

Австрії, Ісландії, Фінляндії, Нідерландів, Німеччини) [7, с. 26].

Наступним вагомим кроком до виграшу в конкуренції за таланти виступає такий ендогенний фактор, як мотивація співробітників. Слід зазначити, що згідно з WTR 2021 до найбільш конкурентоспроможних економік світу в галузі талантів належать країни з найкращими показниками мотивації співробітників, подібно до показників освіти [7, с. 14]. Знову ж таки, за показником «мотивація працівника» наша країна протягом 2014–2021 рр. втратила 9 позицій, опинившись на 50-му місці серед 64 країн світу, наслідком чого став значний відтік кваліфікованих кадрів за кордон, де наша держава з часів збройного конфлікту на Сході України посідає позиції серед аутсайдерів (у 2021 р. за показником «відтік мізків» вона потрапила до останньої трійки країн, і це найнижчий результат за останніх сім років) (табл. 2).

Таблиця 2

Показники соціального опитування та рейтинги складових фактора «попит на таланти» в Україні протягом 2014–2021 рр.*

Рік	Показник							
	Мотивація працівника		Залучення та утримання талантів		Іноземний висококваліфікований персонал		«Відтік мізків»	
	соц. опит. (макс. 10)	рейтинг	соц. опит. (макс. 10)	рейтинг	соц. опит. (макс. 10)	рейтинг	соц. опит. (макс. 10)	рейтинг
2014	5,26	41	6,98	25	4,17	47	6,34	11
2015	5,52	40	6,06	44	2,85	55	2,39	57
2016	5,03	46	5,31	55	2,89	57	2,0	58
2017	4,68	52	5,08	60	2,45	60	2,09	59
2018	4,79	52	5,7	55	2,86	59	2,07	60
2019	4,3	58	5,52	59	2,55	59	2,39	58
2020	5,10	53	6,16	47	2,93	59	2,43	59
2021	4,95	50	6,35	42	2,86	58	1,9	62

* Протягом 2014–2020 рр. у рейтинговому дослідженні World Talent Ranking брали участь 63 країни, у 2021 р. – 64 країни.

Складено автором за: [6; 7; 9–14].

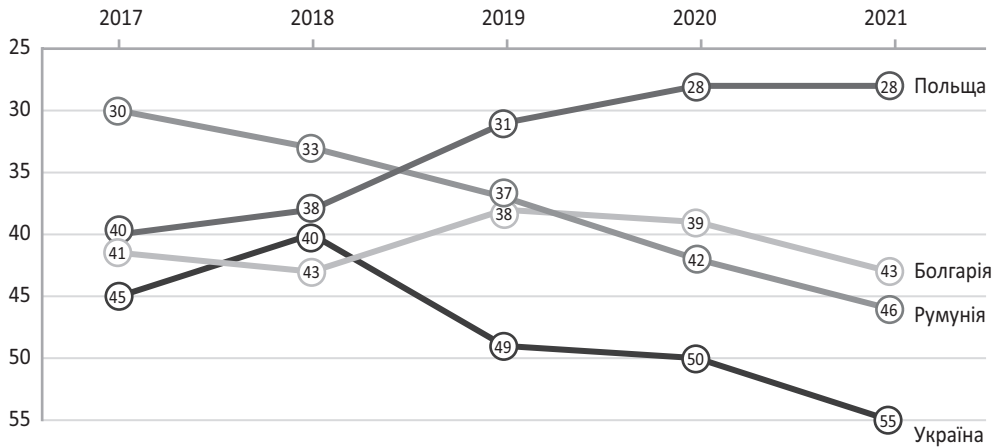


Рис. 3. Позиції країн групи «інноваторів, що формуються» та Польщі за субфактором «наукова концентрація»*

* Протягом 2017–2020 рр. у рейтинговому дослідженні World Digital Competitiveness Report брали участь 63 країни, у 2021 р. – 64 країни.

Побудовано автором за: [3].

Слід наголосити, що на міжнародному ринку праці Україна на сьогодні посідає одне з провідних місць серед країн – донорів інтелектуального ресурсу та фактично бере участь в економічному розвитку як країн, що розвиваються, так і розвинутих країн світу.

Крім того, за досить високого рівня навчання й освіти показник наукової концентрації в нашій державі продовжує погіршуватися третій рік поспіль. Як наслідок, за субфактором «наукова концентрація»² Україна втратила 15 позицій, опинившись у 2021 р. на 55-му місці – найнижчому

серед країн групи «інноваторів, що формуються» (рис. 3). Такий рівень наукової концентрації теж слугує вагомим гальмівним фактором на шляху до підвищення конкурентоспроможності національних талантів. Водночас Польща, на противагу як Україні, так і країнам групи «інноваторів, що формуються», за вказаним субфактором зміцнила власні позиції, посівши 28-е місце серед 64 країн світу.

Причинами істотного зниження рівня наукової концентрації в Україні є переважно погіршення науково-технічної зайнятості, занизький рівень витрат на ДіР, а також зменшення кількості грантів на патентування високотехнологічних винаходів. Рейтингові позиції України й окремих країн світу за цими складовими відображено в табл. 3.

Як відомо, наука виступає рушійною силою технологічного прогресу. Утім, на сьогодні в Україні гострою соціальною проблемою є значне

² Субфактор «наукова концентрація» (scientific concentration) є складовою фактора «знання» та формується з таких елементів: загальні витрати на дослідження і розробки (ДіР, %), ДіР на одну особу, жінки-дослідники, продуктивність ДіР у публікаціях, науково-технічна зайнятість, гранти на патентування високотехнологічних винаходів, використання роботів в освіті та ДіР. Критерії оцінки статистичних даних посилаються на світові бази даних ЮНЕСКО, ОЕСР, NSF Science & Engineering Indicators, WIPO Statistics Database і Robots in Education and R&D.

**Місце України у світі за окремими критеріями субфактора
«наукова концентрація» протягом 2018–2021 рр.***

Країна	Науково-технічна зайнятість				Продуктивність ДіР у публікаціях				Загальні витрати на ДіР, %				Гранти на патентування високотехнологічних винаходів			
	2018	2019	2020	2021	2018	2019	2020	2021	2018	2019	2020	2021	2018	2019	2020	2021
Україна	40	40	48	53	29	23	21	20	48	54	52	53	32	37	37	44
Румунія	42	42	52	48	21	20	20	22	51	51	50	52	30	27	31	34
Болгарія	39	39	42	38	50	52	52	47	42	46	45	43	10	15	26	25
Польща	33	33	36	37	14	12	14	16	35	36	33	29	39	36	35	40
Франція	16	16	18	16	15	14	15	15	14	13	13	15	22	19	18	15
Німеччина	17	18	22	26	13	11	13	12	8	9	8	8	25	24	21	18
Велика Британія	9	8	9	8	5	4	5	6	21	22	22	22	23	21	22	19
Фінляндія	13	11	13	9	49	51	51	50	10	11	12	12	12	10	8	9
Норвегія	14	15	24	21	43	45	45	44	17	16	16	17	33	29	28	28
Швеція	3	4	5	3	40	41	40	40	4	4	5	4	11	8	7	7
Канада	5	5	6	5	12	13	11	11	23	23	23	24	9	11	12	13
США	7	7	1	18	3	3	3	3	11	10	10	9	6	5	5	4
Японія	35	36	37	40	16	15	16	14	6	6	6	5	3	4	4	5
Китай	48	49	2	1	1	1	1	1	15	14	15	14	20	14	9	8

* Протягом 2017–2020 рр. у рейтинговому дослідженні World Digital Competitiveness Report брали участь 63 країни, у 2021 р. – 64 країни.

Складено автором за: [3; 4; 15; 16].

падіння статусу інтелектуальної праці, науково-технічної зайнятості (протягом 2018–2021 рр. наша країна втратила 13 позицій, посівши 53-є місце серед 64 країн світу, найнижче як серед країн групи «інноваторів, що формуються», так і серед розглянутих країн (див. табл. 3)). Відсутність фінансової підтримки урядом цього виду діяльності змушує багатьох людей висококваліфікованої розумової праці або відмовлятися від спеціальності й погоджуватися на роботу, яка не вимагає високого рівня освітньої кваліфікації, або емігрувати за кордон у пошуках гідних умов праці для реалізації власного інтелектуального потенціалу.

За даними World Economic Forum, до 2025 р. прогнозується зростання

попиту на спеціалістів у галузі науки та аналізу даних [17, с. 30]. Тому, з метою активізації ДіР, яким влада також не приділяє належної уваги (згідно з Global Innovation Index, у 2021 р. рівень загальних витрат на ДіР в Україні становив 0,5 % ВВП, тимчасом як у Польщі – 1,3 %, в Угорщині – 1,5 % ВВП [5, с. 52–163]), а також задля підвищення конкурентоспроможності в галузі талантів, державі вкрай необхідно не лише збільшити інвестиції в інтелектуальний потенціал нації, сферу освіти, науки та інновацій, а й зробити акцент на створенні комплексу стимулів і переваг для залучення (зокрема, з міжнародного фонду талантів) та утримання в країні висококваліфікованих кадрів. При цьому вона повинна сфокусуватися

на мотиваційній складовій розвитку людського капіталу й підвищенні рівня наукової концентрації в країні, що відкриває реальні перспективи

на майбутнє в контексті виграшу в конкуренції за таланти в рамках візії Національної економічної стратегії на період до 2030 року.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Національної економічної стратегії на період до 2030 року : постанова Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 179. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/179-2021-%D0%BF#Text>.
2. Digital Education Action Plan (2021-2027) / European Education Area. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/education-action-plan>.
3. IMD World Digital Competitiveness Ranking 2021. URL: https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/release-2021/digital_2021.pdf.
4. IMD World Digital Competitiveness Ranking 2018. URL: https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/imd_world_digital_competitiveness_ranking_2018.pdf.
5. Global Innovation Index 2021 / WIPO. 2021. URL: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2021.pdf.
6. IMD World Talent Ranking 2020. URL: https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/release-2020/talent/imd_world_talent_ranking_2020.pdf.
7. IMD World Talent Ranking 2021. URL: <https://www.imd.org/centers/world-competitiveness-center/rankings/world-talent-competitiveness/>.
8. Про схвалення Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 10.07.2019 № 526-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-%D1%80#Text>.
9. IMD World Talent Ranking 2019. P. 93. URL: https://www.imd.org/contentassets/4858dca6cb3742119ee063f0d052fffa/imd_world_talent_ranking.pdf.
10. IMD World Talent Ranking 2018. P. 95. URL: https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/release-2018/talent-2018/talent_ranking_2018.pdf.
11. IMD World Talent Ranking 2017. P. 95. URL: https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/talent-ranking/talent_ranking_2017_web.pdf.
12. IMD World Talent Ranking 2016. P. 81. URL: https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/talent_2016_web.pdf.
13. IMD World Talent Ranking 2015. P. 79. URL: https://meetings.myswitzerland.com/zh-hant/inspiration/references/country-ranking/-/media/st/documents/meetings/referneces/talent_2015_web.pdf.
14. IMD World Talent Ranking 2014. P. 21-23. URL: https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/wcc-world-talent_report_2014.pdf.
15. IMD World Digital Competitiveness Ranking 2020. P. 56-169. URL: https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/release-2020/digital/digital_2020.pdf.
16. IMD World Digital Competitiveness Ranking 2019. P. 54-167. URL: <https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/release-2019/digital/imd-world-digital-competitiveness-rankings-2019.pdf>.
17. WEF The Future of Jobs Report 2020. P. 30. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf.

Mariia Agafonova

Institute of Economics and Forecasting of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine, mymaria6610@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3439-5680>

HUMAN CAPITAL DEVELOPMENT ACCORDING THE NATIONAL ECONOMIC STRATEGY OF UKRAINE UNTIL 2030

Abstract. *The aim of the article is to identify ways to win the competition for talents, outlined in the National Economic Strategy of Ukraine until 2030. The article analyzes the level of education and training in Ukraine, the level of skills and competencies available in the country, as well as the level of competitiveness of national talents based on the World Digital Competitiveness Report (WDCR) 2021/IMD, World Talent Ranking (WTR) 2021/IMD and Global Innovation Index 2021/WIPO. Despite the fact that from year to year the level of education and training in Ukraine shows a growing trend (in 2021 according to the WDCR Ukraine was included in the TOP-20 countries, for the first time since 2016 occupying 18th position among 64 countries of the world), the level of competitiveness of national talents is weakening (in 2021 the country weakened its position, taking 46th place among 64 countries against 42nd place in 2020). In this regard, the basic barriers to increasing the competitiveness of national talents and winning competition for them have been identified. The first of them is the ability to retain local talents in Ukraine, attracted, in particular, from the International Talent Pool (according to this indicator, our country occupies the penultimate position, even though according to the WTR 2020, the International Talent Pool is approached by those economies that are at the top of the world talent rankings). The second barrier is the motivating factor (by the level of «brain drain», Ukraine ranked among the top three outsiders in 2021, despite the fact that according to the WTR 2021, the world's most competitive economies in the field of talent are the best employee motivation, similar to education indicators). The last obstacle on the way to increasing the competitiveness of national talents is the level of scientific concentration in the country, which since 2018 shows a declining trend (according to this indicator during 2018-2021, our country lost 15 positions). Recommendations for increasing the level of competitiveness of national talents are given and the ways to win the competition for talents are outlined.*

Keywords: *competition for talents, education and training, motivation, scientific concentration, «brain drain».*

References

1. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021). *On the approval of the National Economic Strategy for the period until 2030* (Resolution No. 179, March 3). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/179-2021-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
2. European Education Area. (n. d.). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. Retrieved from <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/education-action-plan>.
3. IMD. (n. d.). *IMD World Digital Competitiveness Ranking 2021*. Retrieved from https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/release-2021/digital_2021.pdf.
4. IMD. (n. d.). *IMD World Digital Competitiveness Ranking 2018*. Retrieved from https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/imd_world_digital_competitiveness_ranking_2018.pdf.
5. WIPO. (2021). *Global Innovation Index 2021*. Retrieved from https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2021.pdf.

6. IMD. (2020). *IMD World Talent Ranking 2020*. Retrieved from https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/release-2020/talent/imd_world_talent_ranking_2020.pdf.
7. IMD. (2021). *IMD World Talent Ranking 2021*. Retrieved from <https://www.imd.org/centers/world-competitiveness-center/rankings/world-talent-competitiveness/>.
8. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019). *On the approval of the Strategy for the development of the sphere of innovative activity for the period up to 2030* (Order No. 526-p, July 10). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
9. IMD. (2019). *IMD World Talent Ranking 2019*, p. 93. Retrieved from https://www.imd.org/contentassets/4858dca6cb3742119ee063f0d052fffa/imd_world_talent_ranking.pdf.
10. IMD. (2018). *IMD World Talent Ranking 2018*, p. 95. Retrieved from https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/release-2018/talent-2018/talent_ranking_2018.pdf.
11. IMD. (2017). *IMD World Talent Ranking 2017*, p. 95. Retrieved from https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/talent-ranking/talent_ranking_2017_web.pdf.
12. IMD. (2016). *IMD World Talent Ranking 2016*, p. 81. Retrieved from https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/talent_2016_web.pdf.
13. IMD. (2015). *IMD World Talent Ranking 2015*, p. 79. Retrieved from https://meetings.myswitzerland.com/zh-hant/inspiration/references/country-ranking/-/media/st/documents/meetings/referneces/talent_2015_web.pdf.
14. IMD. (2014). *IMD World Talent Ranking 2014*, pp. 21-23. Retrieved from https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/wcc-world-talent_report_2014.pdf.
15. IMD. (2020). *IMD World Digital Competitiveness Ranking 2020*, pp. 56-169. Retrieved from https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/release-2020/digital/digital_2020.pdf.
16. IMD. (2019). *IMD World Digital Competitiveness Ranking 2019*, pp. 54-167. Retrieved from <https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/release-2019/digital/imd-world-digital-competitiveness-rankings-2019.pdf>.
17. World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*, p. 30. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf.

Леснікова М. В.

кандидат економічних наук, старший науковий співробітник сектору професійної освіти
відділу освітньої статистики і аналітики ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна,
conversat95@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2802-973X>

ГЕНДЕРНО ЧУТЛИВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ: ДОСВІД РОЗВИНУТИХ КРАЇН ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ УКРАЇНИ

Анотація. Метою статті є вивчення досвіду розвинутих країн щодо створення гендерно чутливого освітнього середовища в закладах професійної (професійно-технічної) освіти (П(ПТ)О) та окреслення кроків для запозичення такого досвіду в Україні. Передова практика низки країн, зокрема Австралії, США, Фінляндії, Німеччини, Ірландії, засвідчила, що в них функціонують державні проекти з побудови гендерно чутливого освітнього середовища в закладах П(ПТ)О. На онлайн-платформах цих проектів розміщено набори інструментів, приклади передового досвіду, гендерно нейтральних навчальних програм, корисні посилання, навчальні матеріали, засоби навчання, методи оцінювання, портфоліо професій тощо. В Україні питанням гендерної рівності в закладах П(ПТ)О також приділяється певна увага, але наразі відсутні дієві державні механізми щодо розбудови в таких закладах гендерно чутливого освітнього середовища. Разом із тим керівництво та співробітники закладів П(ПТ)О усвідомлюють важливість гендерної рівності та подолання гендерних стереотипів у проведенні профорієнтаційної роботи для розвитку таких закладів в Україні. У статті запропоновано основні кроки для розбудови гендерно чутливого освітнього середовища у вітчизняних закладах П(ПТ)О. Зроблено висновок, що зазначене є необхідною передумовою формування освіченої, впевненої в собі, відповідальної й успішної особистості, яка гідно реалізує себе на ринку праці.

Ключові слова: професійна (професійно-технічна) освіта, гендерно чутливе освітнє середовище в закладі професійної (професійно-технічної) освіти, професія, професійна орієнтація.

JEL classification: I22, J24, J60, P46.

DOI: 10.32987/2617-8532-2022-3-26-40.

Професійна(професійно-технічна) освіта (далі – П(ПТ)О) має вирішальне значення для соціальної адаптації людини в суспільстві, адже заохочує її до здобуття знань і навичок, необхідних для інтеграції до ринку праці. Особливої актуальності питання соціальної адаптації людини та її інтеграції до ринку праці набувають в Україні на тлі повномасштабної

збройної агресії російської федерації, адже набуті людиною навички є корисними передусім у подальших заходах із відновлення й розбудови національної економіки.

25 серпня 2019 р. під головуванням Президента Франції Еммануеля Макрона лідери країн Великої сімки на саміті в місті Біарріц (Франція) заснували Партнерство Біарріц, що

© Леснікова М. В., 2022

має на меті консолідацію зусиль міжнародної спільноти та посилення відповідальності задля досягнення рівності жінок і чоловіків. 11 вересня 2020 р. Україна приєдналася до Партнерства Біарріц, узявши на себе зобов'язання в п'яти сферах, зокрема щодо забезпечення комплексного інтегрування принципів гендерної рівності в освіті [1]. Для того щоб учні успішно навчалися, стали впевненими в собі особистостями, відповідальними й активними громадянами, потрібно приділяти належну увагу забезпеченню гендерної рівності, рівному позитивному ставленню до дівчат і хлопців, а також навчанню з гендерних питань. Гендерно чутлива освіта дає вигоди й жінкам, й чоловікам, допомагає їм визначити, які погляди з гендерних питань є справжніми, а які – лише стереотипними узагальненнями. Гендерна обізнаність вимагає не лише інтелектуальних зусиль, а й чуттєвості та широти поглядів. Вона відкриває перед людиною багато можливостей у житті [2, с. 5]. Освітнє середовище в системі П(ПТ)О як складової світової освітньої системи також повинне бути гендерно чутливим, без жодних проявів гендерної упередженості й дискримінації. Такі фактори, як національне, регіональне або місцеве управління закладами П(ПТ)О, вимоги ринку праці, залучення соціальних партнерів, зменшують гендерний дисбаланс і сприяють розбудові в закладах П(ПТ)О гендерно чутливого освітнього середовища.

Мета статті – проаналізувати досвід розвинутих країн щодо створення гендерно чутливого освітнього середовища в закладах П(ПТ)О та окреслити кроки для запозичення такого досвіду в Україні.

Питання, пов'язані з гендерною політикою в закладах освіти, висвітлено в працях О. Васильченко, С. Вихор, Н. Гнатів, Г. Дубової, Т. Марценюк, Н. Павлущенко, Н. Самойленко [3–8].

З огляду на наукові джерела та науково-аналітичні звіти, присвячені питанням побудови гендерно чутливого освітнього середовища в закладах освіти, зокрема в П(ПТ)О, у пропонованій статті вживаються такі терміни:

Гендерна рівність – рівний правовий статус жінок і чоловіків та рівні можливості для його реалізації, що дає можливість особам обох статей брати рівну участь у всіх сферах життєдіяльності суспільства [9].

Гендерні ролі – соціальні очікування суспільства від жінок і чоловіків на базі сформованих гендерних стереотипів, а також поведінка у формі мови, манер, жестів тощо [10, с. 8].

Гендерна чутливість – бачення проблем нерівності, дискримінації за гендерною ознакою в усіх різноманітних проявах; тобто здатність сприймати, усвідомлювати та реагувати на будь-які прояви сексизму, гендерної дискримінації й сегрегації [10, с. 8].

Гендерно чутливе освітнє середовище – освітнє середовище, у якому актуалізована гендерна чутливість як один із критеріїв ефективності освітньої діяльності [10, с. 8].

Гендерна рівність у закладі П(ПТ)О – рівний розподіл ресурсів, можливостей, підтримки та заохочення, без будь-яких проявів дискримінації між чоловіками й жінками. Забезпечення жінкам (дівчатам) – здобувачкам рівного доступу до будь-якої професії та засобів навчання поряд із чоловіками (хлопцями) [11].

Гендерні стереотипи в закладах П(ПТ)О – жорстке й надто спрощене

визначення групи людей, усі члени якої мають схожі характеристики. Наприклад, зарахування жінок (дівчат) до закладу П(ПТ)О відбувається за гендерною ознакою: жінки (дівчата) зараховуються на професії, пов'язані зі швейною справою («Швачка»), модою та дизайном («Перукар», «Манікюрник»), офісною справою («Обліковець», «Діловод»); водночас чоловіки зараховуються на професії, пов'язані з будівництвом («Лицювальник-плиточник»), промисловістю («Зварювальник», «Електрик») тощо. Тут важливо зазначити, що на професії, на які переважно зараховуються жінки, є менш прибутковими, ніж ті, на які залучаються чоловіки [11].

Освітнє середовище в закладі П(ПТ)О може бути гендерно негативним (шкідливим), гендерно сліпим і гендерно чутливим (таблиця).

За гендерно негативного (шкідливого) освітнього середовища в закладі П(ПТ)О наявні та заохочуються шкідливі гендерні стереотипи, такі як

глузування, відмова в допомозі тощо. Наприклад, дівчині не рекомендують обирати професію, пов'язану з будівництвом, тому що з неї насміхатимуться через те, що вона намагається бути схожою на чоловіка.

Для гендерно сліпого освітнього середовища закладу П(ПТ)О характерна неспроможність визнати, що чоловіки й жінки в певних ситуаціях не можуть виконувати однакові завдання. Наприклад, у закладі П(ПТ)О вважають, що вагітна жінка-здобувачка може виконувати ті самі роботи, що й чоловік-здобувач.

Гендерно чутливому освітньому середовищу в закладі П(ПТ)О притаманне визнання того, що чоловіки та жінки мають різний досвід і можливості доступу до ресурсів через традиційні гендерні ролі. У такому закладі П(ПТ)О усунуто всілякі перешкоди, що призводять до нерівності в доступі чоловіків та жінок до ресурсів і можливостей повноцінно оволодіти обраними навичками й компетенціями;

Таблиця

Ознаки гендерно чутливого, гендерно негативного та гендерно сліпого освітнього середовища закладу професійної (професійно-технічної) освіти

Гендерно чутливе середовище	Гендерно негативне та гендерно сліпе середовище
У навчальному приміщенні стільців і столів вистачає кожному(-ій) здобувачу(-ці)	Вибір лише хлопців (чоловіків) для відповідей на запитання в групі
На стінах навчальних приміщень розміщено ілюстрації та плакати з позитивними образами жінок і чоловіків, які не відображають негативних стереотипних гендерних ролей	Привертання уваги та сміху, якщо здобувач(-чка) припускається помилки
Форма, розмір, висота й розташування меблів зручні для дівчат (жінок) – здобувачок і хлопців (чоловіків) – здобувачів	Дівчата (жінки) – здобувачки сидять окремо від хлопців (чоловіків) – здобувачів
Інструментів та засобів навчання вистачає для всіх	Дівчата (жінки) – здобувачки не беруть участі в груповій роботі
У закладі П(ПТ)О розміщено плакати, що демонструють повагу до викладачів і викладачок	Звертання з проханням прибрати пил чи бруд після заняття до дівчат (жінок) – здобувачок

Складено автором за: Gender Responsive and Inclusive TEVET Training Course. UNESCO, 2019. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369087>.

керівництво та співробітники закладу усвідомлюють, що чоловіки й жінки в певних ситуаціях не можуть виконувати однакові завдання, наприклад вагітні здобувачки не завжди спроможні контактувати з певними хімічними речовинами.

Отже, на нашу думку, ґендерно чутливе освітнє середовище закладу П(ПТ)О – це середовище, у якому всі, незалежно від статі й віку, навчаються без труднощів і перешкод. Класні кімнати, майстерні, лабораторії, спортивні зали, роздягальні та інші приміщення закладу П(ПТ)О може вільно відвідувати кожен, без будь-яких форм сегрегації. Усі відчувають інтелектуальну й академічну підтримку, розширюють відчуття приналежності до колективу, незалежно від ідентичності або переваг у навчанні.

Розбудова ґендерно чутливого освітнього середовища в закладах П(ПТ)О України є необхідною передумовою формування освіченої,

впевненої в собі, відповідальної та успішної особистості, яка гідно реалізує себе на ринку праці.

За результатами досліджень Європейського центру розвитку професійної освіти й навчання (Cedefop), у ЄС майже половина всіх учнів старших класів закладів загальної середньої освіти обирають П(ПТ)О, при цьому частка чоловіків у закладах П(ПТ)О є значно вищою, ніж жінок. Лише в Ірландії спостерігається один із найвищих показників участі жінок у П(ПТ)О – понад 60 % загальної чисельності зарахованих. Свідомий вибір, а також гнучкість надання освітніх послуг є ключовими факторами участі жінок і дівчат у П(ПТ)О Ірландії [12].

В Україні структура контингенту здобувачів П(ПТ)О за статтю впродовж 2018–2022 рр. практично не змінювалася: 62 % чоловіків та 38 % жінок (рис. 1).

Станом на 1 січня 2022 р. найбільше жінок навчається в закладах П(ПТ)О

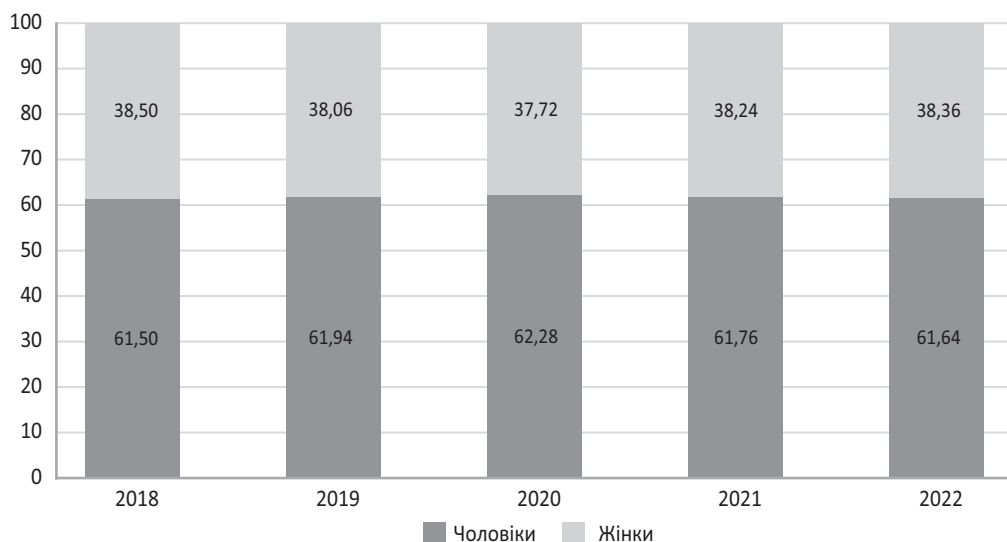


Рис. 1. Динаміка контингенту здобувачів закладів П(ПТ)О за статтю протягом 2018–2022 рр. (станом на 1 січня), %

Побудовано автором за даними державної статистичної звітності (форма № 3 (профтех)).

Дніпропетровської, Львівської, Харківської, Запорізької й Миколаївської областей, а найменше – в Луганській, Чернівецькій, Закарпатській та Чернігівській областях (рис. 2).

Переважна частина здобувачок П(ПТ)О із числа випускниць шкіл (69 %, або 63 571 особа) мають базову середню освіту та оволодівають обраними професіями з отриманням

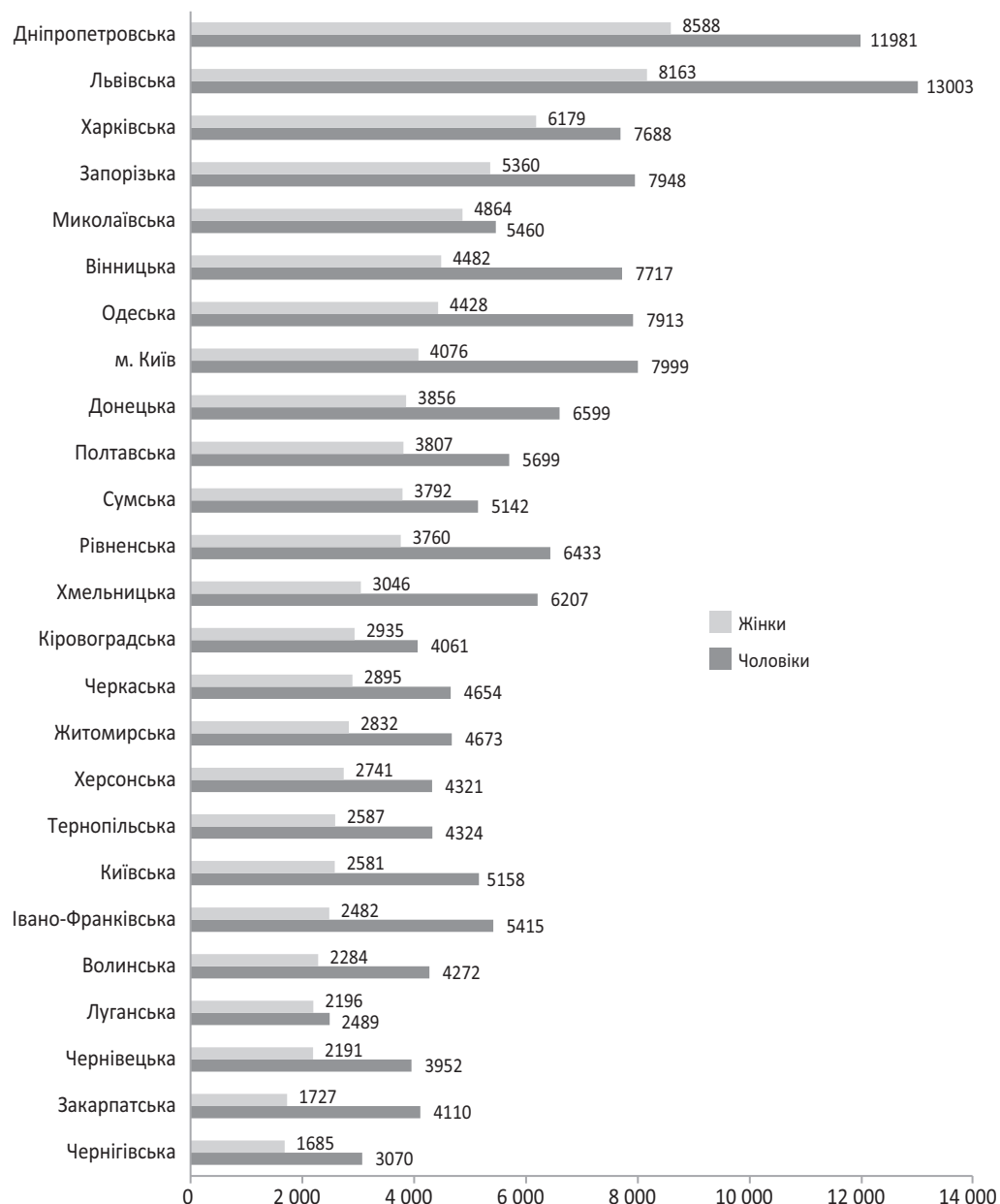


Рис. 2. Контингент здобувачів закладів П(ПТ)О за статтю станом на 1 січня 2022 р., осіб

Побудовано автором за даними державної статистичної звітності (форма № 3 (профтех)).

повної загальної середньої освіти, менш ніж третина (28 %, або 25 082 особи) – повну загальну середню освіту (рис. 3).

Наразі відсутня офіційна інформація щодо професійних уподобань здобувачок вітчизняних П(ПТ)О, однак є низка досліджень, присвячених цьому питанню. Так, І. Чорна, досліджуючи «чоловічі» та «жіночі» професії з точки зору сучасної молоді, зазначає, що особи чоловічої й жіночої статі, як правило, висувають до професійної діяльності досить різні вимоги, вважають її джерелом задоволення різних потреб. Протягом навчання в 9–11-му класі в юнаків істотно зростають вимоги до майбутньої професії, тобто береться до уваги дедалі більше число чинників. У дівчат же вимоги до майбутньої професії зростають неістотно. Юнаки віддають пріоритет високій зарплаті та можливості самостійно приймати рішення в процесі роботи, серед важливих чинників вони називають

процес і умови праці, її творчий характер. Контакт із людьми для них менш важливий. Водночас для дівчат головними чинниками професійної діяльності є: можливість контактувати з людьми, сам процес праці, а також висока матеріальна зацікавленість [13, с. 83].

У 2021 р. проводилося всеукраїнське опитування, присвячене питанням просування гендерної рівності в закладах П(ПТ)О, у рамках міжнародного проекту «EU4Skills: кращі навички для сучасної України». В опитуванні взяли участь 726 респондентів і респонденток, які представляли щонайменше 467 закладів П(ПТ)О, що становить 67,2 % їх загальної кількості в Україні. За результатами опитування встановлено, що:

- керівництво та співробітники закладів П(ПТ)О усвідомлюють важливість гендерної рівності для розвитку останніх;

- у закладах П(ПТ)О відсутні організаційні засади й механізми забез-

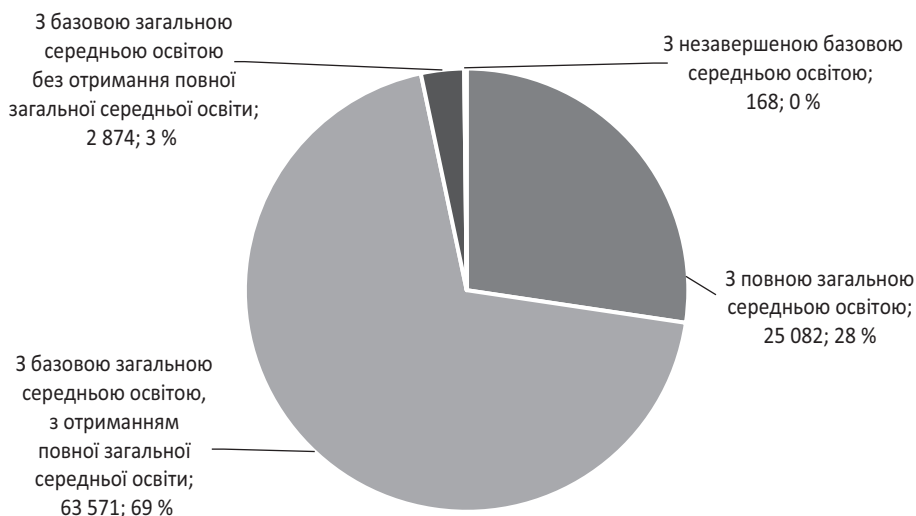


Рис. 3. Розподіл здобувачок П(ПТ)О за рівнем освіти станом на 1 січня 2022 р., осіб, %

Побудовано автором за даними державної статистичної звітності (форма № 3 (профтех)).

печення ґендерної рівності; немає також уповноваженої особи з питань ґендерної політики;

- адміністрація сприяє відвідуванню співробітниками та співробітницями семінарів, лекцій, інших інформаційних заходів із питань просування ґендерної рівності або поширює інформацію про такі заходи;

- майже половина опитаних представників і представниць закладів П(ПТ)О вважають необхідними заходи, спрямовані на досягнення ґендерної рівності в системі П(ПТ)О;

- у закладах П(ПТ)О почали задумуватися над подоланням стереотипів у проведенні профорієнтаційної роботи. Менше ніж половина опитаних зазначили, що адміністрація закладів заохочує дівчат (у т. ч. школярки) і жінок обирати професії, які традиційно вважаються чоловічими. З цією метою проводяться роз'яснювальні бесіди, круглі столи, майстер-класи та особисте або онлайн-спілкування представництва закладу зі школярами й школярками. Під час такого спілкування наводяться переваги запропонованих професій і конкретні приклади успішних людей. Так, для заохочення хлопців оволодіти професією «Кравець; закрійник» представництво закладу П(ПТ)О доносить інформацію, що кравцями та закрійниками можуть бути не тільки дівчата, а й хлопці, адже надалі можна вступити до закладу вищої освіти та стати модельєром, як, наприклад, відомий український модельєр і дизайнер одягу Андре Тан;

- у деяких закладах П(ПТ)О розроблено відеопрезентації для навчання хлопців за професією «Перукар» та дівчат за професіями «Електрогазоварник» і «Електромонтер з ремонту електроустаткування», а також

відеолекторії «Досягнення видатних людей» з акцентом на рівності жінок та чоловіків. Подібне заохочення практикується також серед педагогічного складу окремих закладів П(ПТ)О. Наприклад, майстром виробничого навчання з професії «Монтажник гіпсокартонних конструкцій; штукатур» є жінка, яка першочергово хотіла обійняти іншу посаду, але під час співбесіди адміністрація закладу П(ПТ)О переконала її стати майстром цієї «не жіночої» професії. Наразі майстриня в захваті від роботи, а учні залюбки навчаються, завдяки чому цю професію обирають і дівчата;

- половина опитаних представників та представниць закладів П(ПТ)О наголошують на важливості інформаційно-просвітницької діяльності з питань ґендерної рівності в різноманітних форматах. Пропонується проведення круглих столів, семінарів, лекцій, конференцій, тренінгів, курсів за вибором, факультативних курсів, виховних годин, бесід, вебінарів тощо як для здобувачів освіти, так і для співробітників.

Отже, в Україні питанням ґендерної рівності в закладах П(ПТ)О приділяється певна увага, але наразі відсутні дієві державні механізми щодо розбудови в таких закладах ґендерно чутливого освітнього середовища.

Міністерством освіти і науки України спільно з Програмою ЄС «EU4Skills: кращі навички для сучасної України» розпочато створення дорожньої карти просування ґендерної рівності. Вона допоможе підвищити рівень обізнаності представників сфери П(ПТ)О щодо ґендерних питань. Створення дорожньої карти відбувається в межах проекту «Під-

тримка пілотних регіонів щодо просування гендерної рівності».

Крім того, триває робота зі створення модуля П(ПТ)О в програмно-апаратному комплексі «Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту», який міститиме розширений перелік показників для розуміння процесів участі жінок і дівчат, чоловіків та хлопців у П(ПТ)О.

З метою впровадження принципів гендерної рівності у вітчизняних закладах П(ПТ)О важливо розглянути досвід провідних країн світу. Як свідчить міжнародний досвід, у розвинутих країнах гендерно чутливе освітнє середовище в закладах П(ПТ)О будується шляхом створення дієвих механізмів, націлених на боротьбу з гендерними стереотипами при професійному виборі, розроблення гендерно нейтральних навчальних програм та застосування гендерно чутливої педагогічної практики.

Одним із прикладів такої передової практики є проєкт «Більше місця! – Зміна гендерних норм у фінських закладах П(ПТ)О» («Mer plats! (more room) – Changing gender norms in Finnish VET schools»), що здійснювався у **Фінляндії** протягом 2018–2020 рр. Основне питання проєкту полягало в тому, чи можуть дівчата або жінки обирати професії, у яких домінують чоловіки, а хлопці чи чоловіки, відповідно, обирати професії, у яких переважають жінки. Цільовою групою проєкту були педагогічні працівники закладів П(ПТ)О, для яких організували курси підвищення кваліфікації та підготували необхідні онлайн-матеріали під назвою «everyone's occupations» («професії для кожного»). Останні складалися з тестів, набору інструментів, при-

кладів передового досвіду, підказок, корисних посилань тощо. Під час самоперевірки педагогічні працівники мали змогу з'ясувати, наскільки вони просунулися на «шляху гендерної рівності». Набір інструментів включав контрольні списки для окремих педагогічних працівників, ідеї щодо перегляду навчальних програм, вправи для здобувачів, а також найкращі методи навчання, навчальні матеріали, анкети й електронні системи, засоби навчання, методи оцінювання, елементи гендерно чутливої мови. Також онлайн-матеріали містили поширені запитання та відповіді стосовно шляхів досягнення гендерної рівності [14].

У **США** для залучення жінок і дівчат до П(ПТ)О та розширення можливостей їх працевлаштування запроваджено проєкт Step-Up, фінансований жіночим венчурним фондом (Women Venture). Найпопулярнішими програмами здобуття П(ПТ)О в рамках цього проєкту є перекваліфікація працівниць домашнього господарства й громадського харчування в працівниць великих заводів. Жінки та дівчата набувають базових професійних навичок у сфері промислового обслуговування, сантехніки й столярних робіт, а курс попередньої професійної підготовки знайомить їх з основним промисловим обладнанням та інструментами. Додатковою послугою в рамках цього проєкту є двотижневий курс самоефективності, покликаний допомогти жінкам і дівчатам почуватися впевнено в соціальному та робочому середовищах [15].

В **Австралії** функціонує громадська організація «Жінки в освіті для дорослих і професійно-технічній освіті» (Women in Adult & Vocational

education, WAVE). WAVE організовує семінари й тренінги, проводить аналітичні та моніторингові дослідження, розробляє рекомендації щодо участі жінок у П(ПТ)О, освіті дорослих і працевлаштуванні. На вебсайті цієї організації розміщено аналітичну та практичну інформацію про участь жінок та дівчат у П(ПТ)О, зокрема про передові австралійські практики, з метою заохочення їх здобувати П(ПТ)О й подолання ґендерних стереотипів. Так, інтегрована комунікаційна платформа SkillsOne має на меті демонстрацію та просування кар'єрних шляхів і можливостей для жінок та дівчат у нетрадиційних для них професіях. SkillsOne включає однойменне телебачення й вебсайт www.skillsone.com.au. Здобувачі та їхні батьки можуть скористатися послугами кар'єрних консультантів, інші зацікавлені особи можуть отримати інформацію про професії, навички й програми навчання. Спеціалізовані канали телебачення SkillsOne («Жінки в торгівлі», «Жінки у фермерському господарстві», «Жінки в металургії та машинобудуванні», «Жінки в будівництві», «Жінки в нерухомості» тощо) присвячено жінкам і дівчатам у певних професіях. Наприклад, канал «Жінки в торгівлі» представляє жінок та дівчат у сфері готельного сервісу, туризму й послуг із індивідуальними профілями жінок і дівчат за цими професіями з чіткими інструкціями, де здобути певну професію та як потім працевлаштуватися [16].

Крім того, в Австралії діє організація Auto Skills Australia, яка розробляє та підтримує акредитовані на національному рівні кваліфікації з підготовки в країні працівників автомобільної промисловості. У цій галузі

в Австралії працюють автомеханіки, автоелектрики, фарбувальники, рихтувальники кузовів тощо, однак також необхідні інші професії, зокрема продавець автомобілів і автозапчастин, менеджер з автомобільного виробництва, адміністратор такого виробництва, комірник та ін. Для залучення жінок і дівчат до вказаної галузі Auto Skills Australia запровадила спеціальні вебресурси, орієнтовані саме на жінок, включаючи демонстрацію профілю професій та відеофільм про заклади П(ПТ)О, де їх можна набути [16].

Ще одним прикладом передової практики щодо побудови ґендерно чутливого освітнього середовища в П(ПТ)О є міжнародний проєкт ENI CBC Med «Mediterranean Sea Basin Programme», у рамках якого реалізується програма залучення жінок і дівчат до здобуття П(ПТ)О за дуальною формою в портовому секторі. Проєкт ENI CBC Med об'єднує прибережні території 14 країн **Європейського Союзу** та країн-партнерів із метою сприяння справедливому, рівноправному й сталому розвитку по обидва боки зовнішніх кордонів ЄС. Діяльність портів, пов'язана з міжнародною торгівлею, навколишнім середовищем, цифровізацією, портовою логістикою та транспортними мережами, залишається одним із основних напрямків створення робочих місць у секторі блакитної економіки. Цей важливий потенціал варто ефективно використовувати за допомогою дуальної П(ПТ)О зі схемами працевлаштування в портах Середземноморського регіону [17].

У рамках проєкту ENI CBC Med запроваджено дев'ять програм здобуття П(ПТ)О за дуальною формою

навчання, що адаптовані до актуальних потреб портів. Так, уже цього року для італійських жінок і дівчат організовано здобуття П(ПТ)О за професіями, пов'язаними з адмініструванням та міжнародною торгівлею в портах. Для здобуття П(ПТ)О використовується Simulated Practice Enterprises – розроблена в рамках проекту нова цифрова методологія навчання на основі віртуально змодельованих імітаційних підприємств, тобто відтворених у цифровому середовищі, яке моделює умови реального часу, щоб урахувати справжні практичні ситуації без фактичної необхідності залучати реальні компанії (знижуючи тим самим імовірність дорогих помилок) [18]. Здобуття П(ПТ)О за цією методологією сприятиме кращій професійній орієнтації здобувачів та їх подальшому працевлаштуванню, отриманню ними досвіду адміністрування місцевої портової громади, допоможе їм ознайомитися з особливостями діяльності й професійними профілями компаній-роботодавців.

В Ірландії діють курси П(ПТ)О за різними напрямками навчання, серед яких програмування комп'ютерних ігор, лабораторні методи аналізу, спортивна терапія, медична сестринська справа, візаж і косметологія тощо. Понад 60 % жінок у цій країні обирають заочну форму здобуття П(ПТ)О. Наразі в Ірландії особливої популярності набувають курси П(ПТ)О для дорослих жінок, що пропонують послуги по догляду за дітьми під час навчання [12].

Слід також відзначити передовий досвід **Німеччини**, а саме Ініціативу «Girls'Day – Future Prospects for Girls», яка реалізується в цій країні з 2001 р.

У День дівчат школярки можуть отримати уявлення про професії, які ними зазвичай не розглядаються в контексті побудови власної кар'єри. Ідеться про технічні й промислові підприємства гірничодобувної, будівельної, аграрної, автомобільної галузей. З моменту початку кампанії понад 2,1 млн дівчат узяли участь у близько 160 тис. пропозицій до Дня дівчат. Цього дня вони проходять стажування в лабораторіях, кабінетах, майстернях та відчувають, наскільки цікавою й захоплюючою може бути запропонована професія [19]. Також у Німеччині діє проєкт «Girls'Day and Boys'Day», у рамках якого дівчата та хлопці шкільного віку знайомляться з дефіцитними професіями. Таким чином організатори проєкту прагнуть викликати в молоді інтерес до певних професій, де бракує спеціалістів [20].

Огляд передового досвіду щодо побудови в закладах П(ПТ)О гендерно чутливого освітнього середовища дає підстави для таких висновків. Розвинуті країни світу прагнуть побудувати у своїх системах П(ПТ)О гендерно чутливе освітнє середовище. Серед країн ЄС майже половина всіх учнів старших класів закладів загальної середньої освіти обирають професійну (професійно-технічну) освіту, проте частка чоловіків у П(ПТ)О є значно вищою, ніж частка жінок.

Гендерно чутливе освітнє середовище в закладах П(ПТ)О будується на основі створення дієвих механізмів, спрямованих на боротьбу з гендерними стереотипами при професійному виборі, розроблення гендерно нейтральних навчальних програм та застосування гендерно чутливої педагогічної практики.

У розвинутих краях світу функціонують державні проєкти з побудови гендерно чутливого освітнього середовища в закладах П(ПТ)О, на онлайн-платформах яких розміщено набори інструментів, приклади передового досвіду, гендерно нейтральних навчальних програм, підказки, корисні посилання, найкращі методи навчання, навчальні матеріали, анкети й електронні системи, засоби навчання, методи оцінювання, елементи гендерно чутливої мови, портфоліо професій, а також детальну інформацію про заклади П(ПТ)О.

Система П(ПТ)О України, як і розвинутих країн, сприяє досягненню гендерної рівності. Керівництво та співробітники закладів П(ПТ)О усвідомлюють важливість гендерної рівності для розвитку останніх і докладають зусиль для розбудови гендерно чутливого освітнього середовища.

На нашу думку, основними кроками на шляху розбудови гендерно чутливого освітнього середовища в закладах П(ПТ)О України є:

- розроблення організаційних засад і механізмів забезпечення гендерної рівності;

- регулярне підвищення кваліфікації педагогічного персоналу з питань просування гендерної рівності та подолання стереотипів у профорієнтаційній роботі;

- забезпечення універсальної доступності класних кімнат, майстерень, лабораторій, спортивних зал та інших приміщень закладу П(ПТ)О для вільного відвідування всіма, без будь-яких форм сегрегації;

- створення рекламної концепції закладу П(ПТ)О та винайдення способів її донесення до споживачів;

- розроблення навчальних посібників і матеріалів, які не мають гендерної упередженості щодо мови, зображень та змісту.

Головним напрямом подальших досліджень є створення методологічних засад формування інклюзивного та гендерно чутливого освітнього середовища в закладах П(ПТ)О.

Список використаних джерел

1. Про затвердження плану заходів з реалізації зобов'язань Уряду України, взятих в рамках міжнародної ініціативи «Партнерство Біарріц» з утвердження гендерної рівності : розпорядження Кабінету Міністрів України від 16.12.2020 № 1578-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1578-2020-%D1%80#Text>.

2. Янкаускайте М., Кургановська Н. Гендерна рівність в освіті : посіб. для тренерів. Запоріжжя : Друкарський світ, 2011. 80 с. URL: <https://genderindetail.org.ua/library/osvita/genderna-rivnist-v-osviti-posibnik-dlya-treneriv-134605.html>.

3. Васильченко О. Гендерно-чутливе середовище як умова формування гендерної культури студентів університету. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. № 39(92). С. 500–503. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2014/39/82.pdf>.

4. Дубова Г. В. Упровадження гендерного підходу в закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 38. Т. 1. С. 277–281. URL: <http://dspace.lduvs.edu.ua/jspui/handle/123456789/594>.

5. Вихор С. Т. Формування гендерної стратегії в управлінні закладом загальної середньої освіти. *Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті*

стратегії модернізації освітньої галузі : кол. моногр. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 143–160. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/17183>.

6. Павлущенко Н. М. Гендерно чутливе освітнє середовище як педагогічна умова використання гендерного підходу в початковій освіті. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Полтава, 23–24 трав. 2018 р. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2018. С. 23–26. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/10407>.

7. Організація освітнього процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти у 2020/2021 навчальному році : методичні рекомендації / під заг. ред. Н. Ю. Самойленко. Суми, 2020. 39 с. URL: https://nmcpto.sumy.ua/wp-content/uploads/2020/09/%D0%9E%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_2020_2021%D0%BD%D1%80_%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4_%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC-1.pdf.

8. Гнатів Н., Марценюк Т. Наслідки гендерної соціалізації дітей у школі (на прикладі вивчення ставлення педагогів до хлопчиків і дівчаток). URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1099/Martseniuk_Naslidky.pdf (дата звернення: 19.05.2022).

9. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків : Закон України від 08.09.2005 № 2866-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text>.

10. Стратегія упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020» (Проект). *Гендерна парадигма освітнього простору* / за заг. ред. Т. О. Дороніної. Кривий Пир : ВЦ КДПУ, 2016. Вип. 3-4. С. 7–21. URL: <https://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/docs/3.4.2016.pdf> (дата звернення: 19.05.2022).

11. Gender Responsive and Inclusive TEVET Training Course. UNESCO, 2019. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369087> (дата звернення: 19.05.2022).

12. Ireland: study on female participation in VET. CEDEFOP, 2021. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/ireland-study-female-participation-vet>.

13. Чорна І. В. «Чоловічі» та «жіночі» професії з точки зору сучасної молоді. *Гендерна політика очима української молоді* : матеріали підсумкової конф. XII Регіонального наукового конкурсу молодих вчених, м. Харків, 11 груд. 2018 р. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2019. С. 82–87. URL: https://eprints.kname.edu.ua/53726/1/%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%A5%D0%86%D0%86.pdf (дата звернення: 19.05.2022).

14. Vocational education and training in the Nordic countries / Nordic Information on Gender. URL: <https://nikk.no/wp-content/uploads/2022/03/temanord2022-521-print-en.pdf> (дата звернення: 18.05.2022).

15. Fawcett C. S., Howden S. Gender Issues in Technical Training and Vocational Education Programs. Washington, D.C., 1998. URL: <https://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1481450> (дата звернення: 07.05.2022).

16. Butler E., Clarke K., Simon L. Hard Hats, Robots and Lab Coats: Broadening the career options of young women. eS4W/WAVE, 2014. URL: https://www.wave.org.au/wp-content/uploads/2020/11/WAVE_eS4W_HardHats_CareerReportFinal-1.pdf (дата звернення: 07.05.2022).

17. Youth Employment in ports of the Mediterranean. *enicbmed.eu* : вебсайт. URL: <https://www.enicbmed.eu/projects/yep-med> (дата звернення: 17.05.2022).

18. YEP MED develops new digital training methodology based on virtually simulated enterprises. *enicbmed.eu* : вебсайт. URL: <https://www.enicbmed.eu/yep-med-develops-new-digital-training-methodology-based-virtually-stimulated-enterprises> (дата звернення: 17.05.2022).

19. Girls' Day – Future Prospects for Girls. *Girls' Day* : вебсайт. URL: <https://www.girls-day.de/fakten-zum-girls-day/das-ist-der-girls-day/ein-zukunftstag-fuer-maedchen/english> (дата звернення: 17.05.2022).

20. Rollentausch beim Girls' Day und Boys' Day. 2014. *deutschland.de* : вебсайт. URL: <https://www.deutschland.de/de/topic/wissen/bildung-lernen/rollentausch-beim-girls-day-und-boys-day> (дата звернення: 17.05.2022).

Maryna Lyesnikova

Ph. D. (Economics), SSI «Institute of Educational Analytics», Kyiv, Ukraine, conversat95@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2802-973X>

GENDER-SENSITIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN VOCATIONAL TRAINING INSTITUTIONS: EXPERIENCE OF DEVELOPED COUNTRIES AND OPPORTUNITIES FOR UKRAINE

Abstract. *The educational environment in the system of vocational education and training (VET), as a component of the global education system, should be gender-sensitive without any manifestations of gender bias and discrimination. The article identifies that such factors as national, regional or local management of VET institutions, labor market requirements, involvement of social partners, etc. reduce gender imbalance and contribute to the formation of a gender-sensitive educational environment. A review of best practices in education systems in Australia, the USA, Finland, Germany and Ireland showed that government projects are underway to create a gender-sensitive educational environment in VET institutions. The online platforms of these projects contain toolkits, examples of good practices, tips, useful links, examples of gender-neutral curricula, best teaching methods, teaching aids, elements of gender-sensitive speech, portfolio of professions, etc. In Ukraine, gender equality issues are also given some attention in VET institutions. Management and employees are aware of the importance of gender equality for the development of VET institutions and work continues to overcome stereotypes in career guidance work. However, there is currently no institutional framework or mechanisms for gender equality in domestic VET. In addition, there is no designated person for gender policy. According to the research results, primary steps for the development of a gender-sensitive educational environment in Ukrainian VET institutions are proposed, namely: the development of organizational frameworks and mechanisms for ensuring gender equality; regular training of teaching staff in the promotion of gender equality and the elimination of stereotypes in vocational guidance work; ensuring universal access to classrooms, workshops and laboratories, sports halls, locker rooms and other facilities of the VET institutions for free access by all without segregation, etc. The main direction of further research is the creation of methodological bases for the formation of an inclusive and gender-sensitive educational environment in VET institutions.*

Keywords: *vocational education and training, gender-sensitive educational environment in vocational training institutions, profession, career guidance.*

References

1. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020). *On the approval of the plan of measures for the implementation of the commitments of the Government of Ukraine, taken within the framework*

of the international initiative "Biarritz Partnership" for the establishment of gender equality (Order No. 1578-p, December 16). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1578-2020-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

2. Yankauskaite, M., & Kurhanovska, N. (2011). *Gender equality in education*. Zaporizhzhia: Drukarskyi svit. Retrieved from <https://genderindetail.org.ua/library/osvita/gendernarivnist-v-osviti-posibnik-dlya-treneriv-134605.html> [in Ukrainian].

3. Vasylychenko, O. (2014). Gender Sensitive Environment as the Condition of Formation of University Students' Gender Culture. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools*, 39(92), 500-503. Retrieved from <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2014/39/82.pdf> [in Ukrainian].

4. Dubova, H. V. (2021). Implementation of gender approach to higher education institutions. *Current issues of humanitarian sciences*, 38(1), 277-281. Retrieved from <http://dspace.lduvs.edu.ua/jspui/handle/123456789/594> [in Ukrainian].

5. Vykhov, S. T. (2020). Formation of a gender strategy in the management of a general secondary education institution. *Current problems of management of educational institutions in the context of the strategy of modernization of the educational sector*, 143-160. Ternopil: TNPU named after V. Hnatyuk. Retrieved from <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/17183> [in Ukrainian].

6. Pavlushchenko, N. M. (2018). Gender-sensitive educational environment as a pedagogical condition for using the gender approach in primary education. *Innovations in primary education: problems, prospects, responses to today's challenges*, Proceedings of the All-Ukrainian Science and Practical Conference. Poltava. Retrieved from <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/10407> [in Ukrainian].

7. Samoilenko, N. Iu. (Ed.). (2020). *Organization of the educational process in institutions of professional (vocational and technical) education in the 2020/2021 academic year*. Retrieved from https://nmcpto.sumy.ua/wp-content/uploads/2020/09/%D0%9E%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_2020_2021%D0%BD%D1%80_%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4_%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC-1.pdf [in Ukrainian].

8. Hnativ, N., & Martseniuk, T. (n. d.). *Consequences of gender socialization of children at school (on the example of studying the attitude of teachers towards boys and girls)*. Retrieved from http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1099/Martseniuk_Naslidky.pdf [in Ukrainian].

9. Verkhovna Rada of Ukraine. (2005). *About ensuring equal rights and opportunities for women and men* (Act No. 2866-IV, September 8). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text> [in Ukrainian].

10. Doronina, T. O. (Ed.). (2016). Strategy for implementation of gender equality and non-discrimination in the field of education "Education: Gender Dimension - 2020" (Project). *Gender paradigm of educational space*, 3-4, 7-21. Retrieved from <https://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/docs/3.4.2016.pdf> [in Ukrainian].

11. UNESCO. (2019). *Gender Responsive and Inclusive TEVET Training Course*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369087>.

12. CEDEFOP. (2021). *Ireland: study on female participation in VET*. Retrieved from <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/ireland-study-female-participation-vet>.

13. Chorna, I. V. (2019). "Male" and "female" professions from the point of view of modern youth. *Gender policy through the eyes of Ukrainian youth*, Proceedings of the Conference Title. Kharkiv. Retrieved from https://eprints.kname.edu.ua/53726/1/%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%A5%D0%86%D0%86.pdf [in Ukrainian].

14. Nordic Information on Gender. (n. d.). *Vocational education and training in the Nordic countries*. Retrieved from <https://nikk.no/wp-content/uploads/2022/03/temanord2022-521-print-en.pdf>.

15. Fawcett, C. S., & Howden, S. (1998). *Gender Issues in Technical Training and Vocational Education Programs*. Retrieved from <https://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1481450>.

16. Butler, E., Clarke, K., & Simon L. (2014). *Hard Hats, Robots and Lab Coats: Broadening the career options of young women*. Retrieved from https://www.wave.org.au/wp-content/uploads/2020/11/WAVE_eS4W_HardHats_CareerReportFinal-1.pdf.

17. ENICBCMED. (n. d.). *Youth Employment in ports of the Mediterranean*. Retrieved from <https://www.enicbcmed.eu/projects/yep-med>.

18. ENICBCMED. (n. d.). *YEP MED develops new digital training methodology based on virtually simulated enterprises*. Retrieved from <https://www.enicbcmed.eu/yep-med-develops-new-digital-training-methodology-based-virtually-stimulated-enterprises>.

19. Girls' Day. (n. d.). *Girls' Day – Future Prospects for Girls*. Retrieved from <https://www.girls-day.de/fakten-zum-girls-day/das-ist-der-girls-day/ein-zukunftstag-fuer-maedchen/english>.

20. Deutschland.de. (2014). *Rollentausch beim Girls' Day und Boys' Day*. Retrieved from <https://www.deutschland.de/de/topic/wissen/bildung-lernen/rollentausch-beim-girls-day-und-boys-day>.

Сватюк О. Р.

кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту персоналу і адміністрування Національного університету «Львівська політехніка», Львів, Україна, oksana.r.svatiuk@lpnu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0099-2532>

Ситник Й. С.

доктор економічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту персоналу і адміністрування Національного університету «Львівська політехніка», Львів, Україна, yosyf.s.sytnyk@lpnu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8718-5738>

Миронов Ю. Б.

кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри туризму та готельно-ресторанної справи Львівського торговельно-економічного університету, Львів, Україна, yuriy@myronov.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9015-506X>

ДИНАМІКА ГАЛУЗЕВОЇ СТРУКТУРИ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Анотація. Стаття присвячена пошуку та аналізу зміни галузевої структури закладів професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О). Наведено аналіз статистичних даних про цю категорію учнів і офіційної інформації державних вебсайтів освіти. Застосовано методи огляду сучасних інструментів для використання й перевірки актуальних даних, що є у відкритому доступі та вільно поширюються. Проаналізовано сильні й слабкі сторони ЗП(ПТ)О Львівської області. Наведено результати кількісного та якісного аналізу в реальному часі за 10 років 72 закладів професійно-технічної освіти різних типів, у т. ч. 5 вищих професійних училищ (ВПУ), а також 67 професійно-технічних училищ (ПТУ), які поступово реорганізовано в 53 ЗП(ПТ)О. Вказано на необхідність забезпечення регіону працездатними молодшими спеціалістами. Описано переваги й недоліки графічних зображень у ЗП(ПТ)О, обґрунтовано зміни вибору спеціальностей молоддю для подальшого працевлаштування. Забезпечення підприємств робітниками уможливорює комплектування кадрами підприємств за основними видами економічної діяльності Львівщини (промисловість, торгівля, сільське господарство, будівництво, ІТ-сфера). Враховано факт повномасштабного вторгнення рф в Україну, що призвело до переміщення як людей, так і підприємницьких структур зі східно-центральної частини на Західну Україну, а це означає створення додаткових робочих місць. Рекомендовано впровадження практики реорганізації та створення навчально-практичних центрів Львівщини із залученням коштів грантів і роботодавців й у інших регіонах України.

Ключові слова: заклади професійної (професійно-технічної) освіти, учні, сучасна освіта, науково-практичні центри, ринок праці, Львівська область.

JEL classification: J44, O15.

DOI: 10.32987/2617-8532-2022-3-41-56.

На Львівщині велика увага приділяється профтехосвіті. Утім, рівень наших ЗП(ПТ)О часто не відповідає сучасними реаліям, адже є розриви між тим, які спеціальності пропонують заклади, й тим, чого потребує бізнес. Тож постає завдання зменшити такі розриви та готувати фахівців, у яких будуть зацікавлені роботодавці-підприємці. Це дасть змогу зменшити вплив кадрів за кордон і працювати для бізнесу, який відгукнувся на пропозицію разом розвивати професійно-технічну освіту, особливо в умовах російсько-української війни.

Війна вплинула на процес навчання в усіх закладах освіти України, багато з них пошкоджено або повністю зруйновано. В умовах воєнного стану навчання організовано дистанційно, частково у змішаному чи очному режимі, залежно від ситуації в кожному регіоні. Зокрема, на Львівщині на базі окремих ЗП(ПТ)О організовано пункти реєстрації й надання гуманітарної допомоги внутрішньо переміщеним особам, для переселенців передбачено можливість проживання в гуртожитках. У свою чергу, викладачі та учні долучаються до волонтерської діяльності та в різний спосіб надають допомогу й підтримку.

Серед дослідників проблематики професійної освіти в Україні варто виокремити К. К. Краснолуцького, який досліджує сучасні тенденції та перспективи розвитку професійної освіти в Україні [1]. Т. М. Пашенко, Н. М. Ваніна, С. Г. Кравець, Ю. І. Кравець, Т. В. Пятничук, Н. В. Колісник, Т. В. Новацкі та Б. Бараняк вивчають її особливості в Україні й зарубіжний досвід [2–4]. А. Р. Дуб та Н. Є. Дуб пропонують першочергово підтримувати розвиток підготовки кадрів на базі

професійно-технічної освіти за напрямками, що відповідають смарт-спеціалізації регіону [5]. С. В. Мельник у своїх працях детально аналізує стан і перспективи розвитку вітчизняної системи підготовки кадрів [6].

Проблеми якості освіти досліджують Т. Г. Васильців, О. П. Мульська, Н. В. Магас, які обґрунтували підходи до впровадження нових, більш сучасних і ефективних форм співпраці влади, представників підприємництва та професійно-технічної освіти задля задоволення спільних інтересів і потреб у руслі розвитку системи освітніх послуг та національної економіки [7]. Критичною є думка С. В. Мельника, що, незважаючи на великі зусилля ключових стейкхолдерів у сфері підготовки кадрів та чималі обсяги задіяних ними ресурсів, вітчизняна модель цієї системи залишається неефективною й потребує комплексної модернізації, передусім стосовно досягнення збалансованості обсягів і напрямків підготовки кадрів відповідно до потреб національного та регіональних ринків праці [6].

Мета статті – дослідити реорганізаційні дії, що охоплювали кількісні зміни в мережі ЗП(ПТ)О, зміну спеціалізації освітніх закладів та їх типів, за матеріалами Львівської області.

Заклад професійної (професійно-технічної) освіти – це заклад освіти, що забезпечує реалізацію потреб громадян у професійній (професійно-технічній) освіті, опануванні робітничих професій, спеціальностей, кваліфікації відповідно до їхніх інтересів, здібностей, стану здоров'я [8, ст. 17].

Порівняно з показниками України за кількістю ЗП(ПТ)О та здобувачів освіти Львівщина посідає друге місце. Освітня інфраструктура облас-

ті у 2021 р. представлена мережею, яка охоплює 872 заклади дошкільної освіти (де навчається 77,8 тис. дітей), 1194 заклади загальної середньої освіти (282 219 учнів), 53 заклади професійної освіти (21,9 тис. учнів) і 43 заклади вищої освіти (120,6 тис. студентів). Мережа позашкільної освіти налічує понад 79 об'єктів, де навчається 72 556 тис. учнів.

У перші роки після здобуття Україною незалежності у Львівській області діяло 72 заклади професійно-технічної освіти різних типів, у т. ч. 5 вищих професійних училищ (ВПУ), 67 професійно-технічних училищ (ПТУ) [9]. Структуру ЗП(ПТ)О Львівщини станом на 2021 р. зображено на рис. 1.

Мережа закладів професійної освіти Львівщини не раз реорганізовувалася, що в результаті привело до створення 53 ЗП(ПТ)О (рис. 2).

Станом на початок 2000 р. система професійної (професійно-технічної) освіти Львівщини охоплювала 55 закладів (15 ВПУ, 36 ПТУ, 4 художніх ПТУ) і 4 філії. Упродовж 20 років звичайні ПТУ (36) реорганізовано в один ЗП(ПТ)О, натомість створено й розширено мережу професійних ліцеїв (з одного ліцею у 2002 р. до 25-и у 2015 р. та 21-го у 2021 р.), вищих професійних училищ (24 у 2015 р.), професійних коледжів (один у 2015 р.), що показано в таблиці.

Найбільше ЗП(ПТ)О, а саме 21 заклад станом на 2021 р., тобто

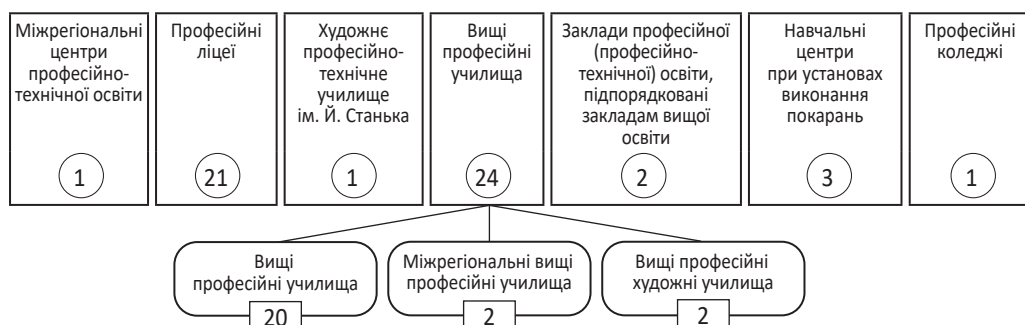


Рис. 1. Система ЗП(ПТ)О Львівської області станом на 2021 р., од.

Побудовано авторами за: [9–11].

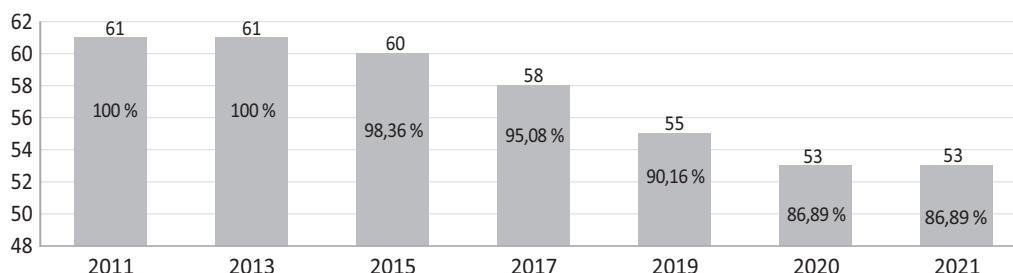


Рис. 2. Динаміка кількості ЗП(ПТ)О у Львівській області за 10 років порівняно з 2011 р., од., %

Побудовано авторами за: [9; 10].

Таблиця
**Гуртимізація мережі ЗП(ПТ)О Львівщини протягом 2000–2021 рр.
за типами закладів, од.**

Тип закладів	2000	2005	2010	2015	2020	2021	2021 до 2015, %
Професійно-технічні училища	36	17	6	–	–	–	–
Професійно-технічні художні училища	4	1	1	1	1	1	100
Професійні ліцеї	–	19	30	25	21	21	84
Професійні художні ліцеї	–	2	1	–	–	–	–
Вищі професійні училища	15	14	12	20	20	20	100
Міжрегіональні вищі професійні училища	–	1	3	2	2	2	100
Вищі професійні художні училища	–	–	1	2	2	2	100
Міжрегіональні центри професійно-технічної освіти	–	1	1	1	1	1	100
Навчальні центри в установах виконання покарань	–	4	6	7	3	3	43
Професійні коледжі	–	–	–	1	1	1	100
Заклади професійної освіти, підпорядковані закладам вищої освіти	–	–	–	2	2	2	100
Усього	55	59	61	61	53	53	87

Складено авторами за: [9–11].

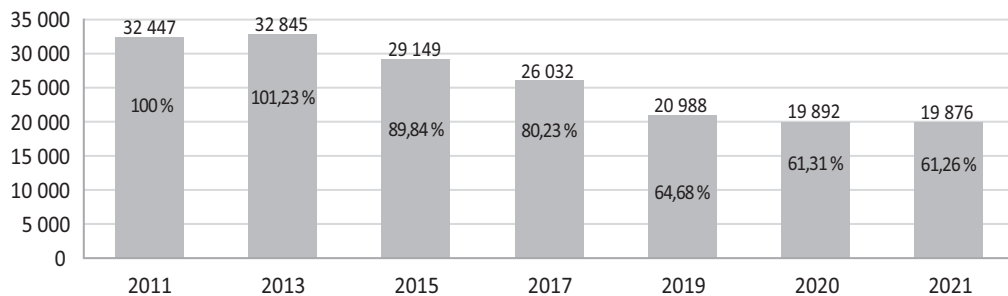
близько 40 % їх загальної кількості, зосереджено у Львові, решта розташовані в районних центрах області та селищах міського типу. Щодо контингенту здобувачів освіти: 7 % осіб – з інших областей, 23 % – мешканці Львова, 70 % – області. У закладах професійної освіти Львівщини сільського населення вдвічі більше, ніж міського (66 і 34 % відповідно).

Відповідно до зміни, відображеної на рис. 2, за період 2011–2021 рр.

у Львівській області чисельність прийнятих здобувачів ЗП(ПТ)О оптимізовано (рис. 3).

Як бачимо, у ЗП(ПТ)О області станом на 1 січня 2020 р. навчалося 19 892 особи, а на відповідну дату 2021 р. – 19 876 осіб, тобто на 16 осіб менше.

У 2021 р. Львівщина була лідером за набором вступників до ЗП(ПТ)О серед інших областей України. Здобувати робітничі спеціальності цього року буде майже 8,5 тис. першокурсників.



**Рис. 3. Динаміка загального контингенту здобувачів освіти ЗП(ПТ)О
Львівської області порівняно з 2011 р., осіб, %**

Побудовано авторами за: [9; 10].

За період 2010–2020 рр. чисельність здобувачів освіти ЗП(ПТ)О зменшилася на 40 % (рис. 4). При виборі професії дівчата віддають перевагу навчанню на кухарів, кондитерів, швей, перукарів, манікюрниць, стилістів. Хлопці ж обирають технічні спеціальності, такі як водії, будівельники, слюсарі, електрозварювальники, майстри з ремонту автомобілів, ІТ-тестувальники.

За останніх п'ять років частка ЗП(ПТ)О сягнула 87 %, тобто зменшилася на 8 пунктів унаслідок реорганізації. Зокрема, відповідно до наказу МОН від 31.07.2018 № 828, припинено діяльність ДНЗ «Самбірський професійний політехнічний ліцей» шляхом приєднання його до ДПТНЗ «Самбірський професійний ліцей сфери послуг». Згідно з наказами МОН від 04.05.2020 № 588 і 589, припинено діяльність Поморянського професійного ліцею шляхом приєднання його до ДПТНЗ «Червононенське вище професійне училище» зі створенням на базі вказаного ліцею територіально відокремленого спеціалізованого відділення, а також припинено діяльність Дрогобицького професійного політехнічного

ліцею шляхом приєднання його до ВПУ № 19 м. Дрогобича.

У системі професійної (професійно-технічної) освіти на основі стратегії розвитку Львівської області на період 2021–2027 рр. [11] та відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року [12] уже створено 33 навчально-практичних центри (рис. 5).

Актуальною є співпраця навчально-практичних центрів (НПЦ) із конкретними підприємствами, такими як:

- НПБЦ компанії «Хенкель-Баутехнік» (Україна), Міжрегіональний НПЦ інноваційних будівельно-реставраційних і деревообробних технологій на базі ДНЗ «Львівське вище професійне художнє училище»;

- НПБЦ від фірм «Knauf», «Robert Bosh LTD», «Triora», «Polimin Hub» на базі ДНЗ «Львівське ВПУ дизайну та будівництва» [13];

- НПБЦ компанії «Хенкель-Баутехнік» (Україна) на базі ДПТНЗ «Миколаївський професійний ліцей», НПБЦ фірми «Snieszka» на базі ДНЗ «Ставропігійське ВПУ м. Львова» [14].

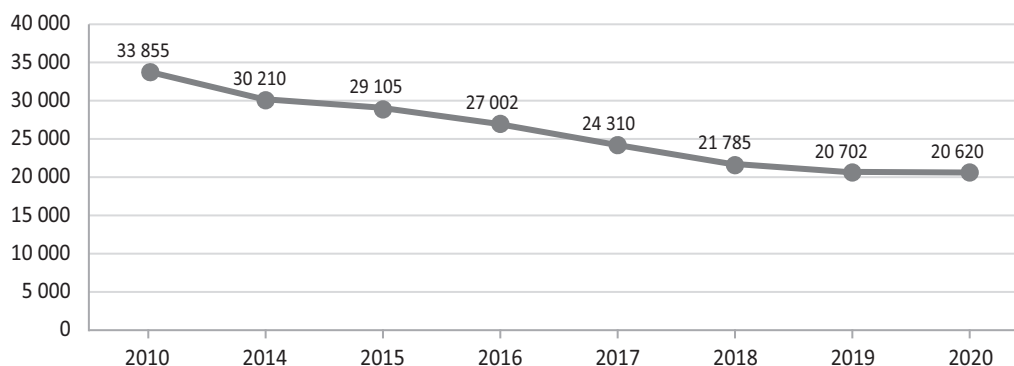


Рис. 4. Динаміка здобувачів освіти в ЗП(ПТ)О на кінець року у Львівській області протягом 2010–2020 рр., осіб

Побудовано авторами за: [9–11].

ВПУ № 8 м. Стрия	ВПУ № 11 м. Червонограда	ВПУ № 19 м. Дрогобича	ВПУ № 34 м. Стрия	Стрийське вище художнє професійне училище
Навчально-практичний центр електро-зварювання та ковальської справи	Навчально-практичний центр сучасних швейних технологій і дизайну	- Навчально-практичний центр з підготовки робітників за професіями штукатур, облицювальник-плиточник, маляр; - навчально-практичний центр з ремонту колісних транспортних засобів та зварювальних робіт	- Навчально-практичний центр з підготовки робітників за професією «Монтажник санітарно-технічних систем та устаткування»; - навчально-практичний центр з професій «Кухар», «Кондитер»	- Навчально-практичний центр деревообробний центр; - навчально-практичний центр з професії «Верстатник деревообробних верстатів»
Новояворівське ВПУ	Миколаївський професійний ліцей	Червоноградський професійний гірничо-будівельний ліцей	Бориславський професійний ліцей	Сокальський професійний ліцей
Навчально-практичний центр токарної справи	Навчально-практичний центр компанії «Хенкель Баутехнік» (Україна)	- Навчально-практичний центр будівельної промисловості; - навчально-практичний центр з технічного обслуговування та ремонту автомобілів; - навчально-практичний центр «Технології зварювальних робіт»	Навчально-практичний центр електротехнічного напрямку	Навчально-практичний центр харчових технологій

Рис. 5. Реорганізація ЗП(ПТ)О та створення навчально-практичних центрів на Львівщині станом на кінець 2021 р.

Побудовано авторами за: [9–11].

У 2020/2021 н. р. роботу розпочали 9 НПЦ. 20 жовтня 2020 р. на базі ДНЗ «Ставропігійське ВПУ м. Львова» відкрито Міжрегіональний НПЦ комп'ютерних технологій «Digital Learning», де Lviv IT School (LITS) надаватиме можливість опановувати поглиблені знання у сфері новітніх комп'ютерних технологій здобувачам освіти, педагогічним працівникам і всім охочим [14].

11 листопада 2020 р. на базі ВПУ № 29 м. Львова відкрито НПЦ за

напрямком «Автомобільний транспорт». Новостворений НПЦ – це інноваційний, практичний простір, ідеальне місце для набуття професійних навичок для учнів та підвищення кваліфікації дорослих; можливість для майбутніх молодих спеціалістів здобути якісні знання, опанувати новітні технології, бути конкурентоспроможними на ринку праці й відповідати вимогам сучасності.

15 грудня 2020 р. на базі Міжрегіонального ВПУ автомобільного

транспорту та будівництва м. Львова відкрито НПЦ з підготовки монтажників санітарно-технічних систем і устаткування «Інстальатор». 29 грудня 2020 р. на базі Львівського ВПУ технологій та сервісу відкрито НПЦ інноваційних швейних технологій. Підготовка й підвищення кваліфікації робітників із професії «кравець-закрійник» проходитимуть в оновлених і реконструйованих приміщеннях-майстернях, обладнаних сучасними швейними машинами «Shanggong» та комп'ютерами [15].

30 грудня 2020 р. відкрито Центр професійної досконалості індустрії гостинності Львівського професійного коледжу готельно-туристичного та ресторанного сервісу. Це «інноваційний, практично-орієнтований, науково-освітній професійний простір з реалізації завдань щодо практичної підготовки та цілісного розвитку здобувачів освіти, перепідготовки незайнятого населення, підвищення кваліфікації, навчання впродовж життя, незалежного оцінювання кваліфікацій та визнання підтвердження результатів неформального навчання з використанням прийомів діджиталізації освіти, високотехнологічного матеріального забезпечення та новітніх технологій» [16, с. 214]. Центр об'єднує НПЦ інноваційних ресторанних технологій і НПЦ готельного комплексу «Діамант». Основними напрямками навчання в зазначеному центрі є: ресторанний і готельний сервіс, харчові технології, індустрія розваг, туризм.

27 січня 2021 р. на базі ВПУ № 19 м. Дрогобича розпочав роботу НПЦ з ремонту колісних транспортних засобів та зварювальних робіт. Сучасне обладнання цього центру дасть

змогу здобувачам освіти набувати практичні навички й можливість заробляти кошти на потреби освітнього закладу.

28 січня 2021 р. на базі Червоноградського професійного гірничо-будівельного ліцею відкрито НПЦ «Технології зварювальних робіт», що забезпечуватиме підготовку висококваліфікованих робітників із професій «Електрозварник ручного зварювання» та «Електрогазозварник». Створення центру дасть змогу застосовувати інноваційні виробничі технології в навчально-виробничому процесі й підвищувати рівень професійної підготовки здобувачів освіти, а також співпрацювати з ПП «Автоцентр-Червоноград».

2 лютого 2021 р. на базі ВПУ № 34 м. Стрия відкрито НПЦ із професій «Кухар», «Кондитер». НПЦ передбачає чітку орієнтацію на здобувача освіти, швидке реагування на потреби ринку праці, а також посилення зв'язків між професійною освітою та роботодавцями. Здобувачі освіти зможуть отримати досвід роботи із сучасним обладнанням, розвинути й закріпити теоретичні знання на практиці, матимуть можливість розробляти рецептури на власні страви та вдосконалювати навички при приготуванні страв європейської кухні.

На рис. 6–11 відображено динаміку чисельності учнів, які навчалися в ЗП(ПТ)О у Львівській області впродовж 2010–2020 рр., що вказує на попит молоді в регіоні.

У межах реформування професійної (професійно-технічної) освіти у Львівській області було створено та оптимізовано функціонування 33 НПЦ, оснащених сучасним облад-

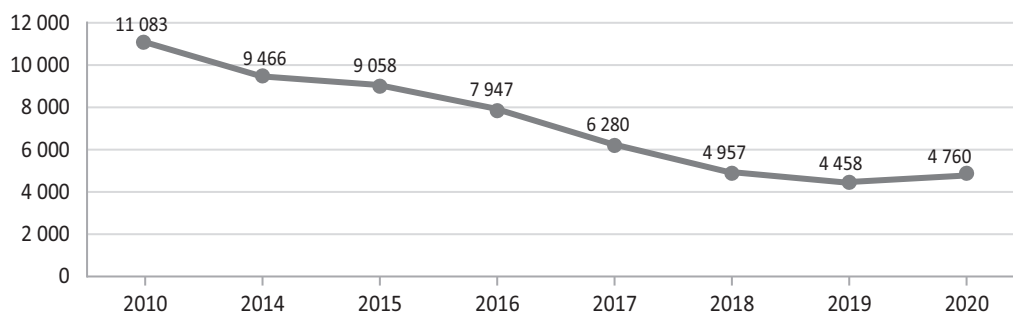


Рис. 6. Динаміка чисельності здобувачів освіти щодо первинної професійної підготовки випускників шкіл на базі повної загальної середньої освіти у Львівській області, 2010–2020 рр., осіб

Побудовано авторами за: [9; 11].

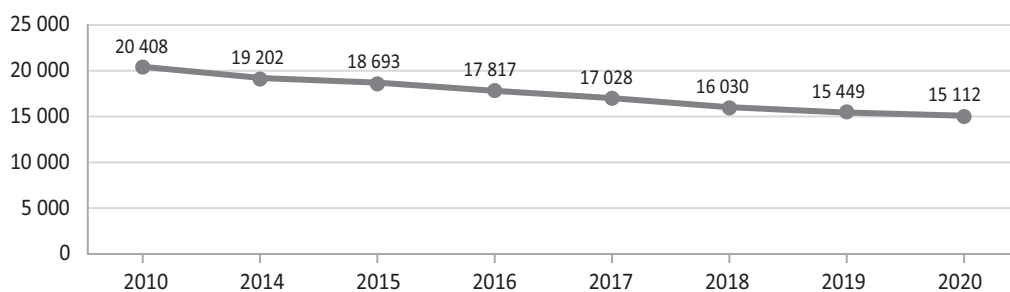


Рис. 7. Динаміка чисельності здобувачів освіти щодо первинної професійної підготовки випускників шкіл на базі базової загальної середньої освіти з отриманням повної загальної середньої освіти у Львівській області, 2010–2020 рр., осіб

Побудовано авторами за: [9; 11].

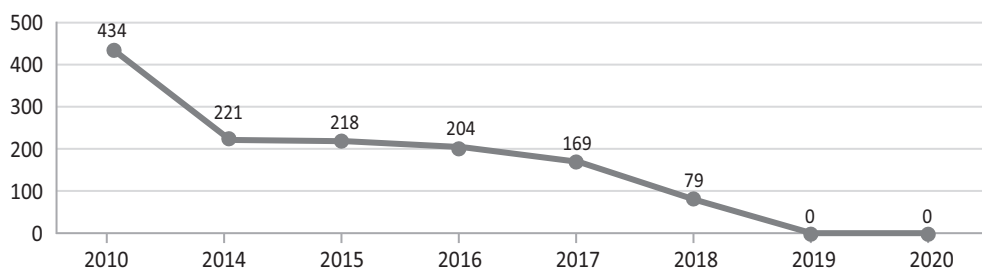


Рис. 8. Динаміка чисельності здобувачів освіти в ЗП(ПТ)О на кінець року у Львівській області (первинна професійна підготовка випускників шкіл на базі базової загальної середньої освіти без отримання повної загальної середньої освіти), 2010–2020 рр., осіб

Побудовано авторами за: [9; 11].

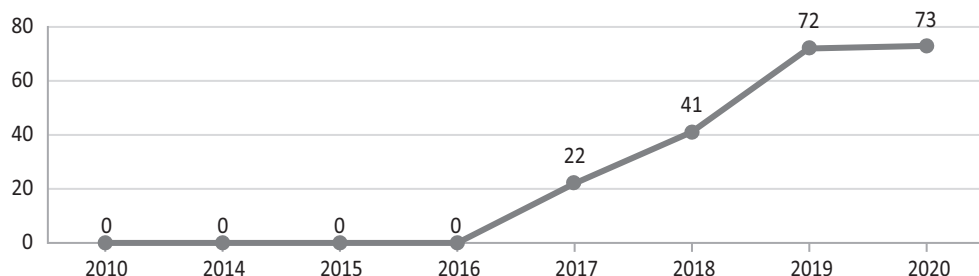


Рис. 9. Динаміка чисельності здобувачів освіти в ЗП(ПТ)О на кінець року у Львівській області (первинна професійна підготовка випускників шкіл на базі незавершеної базової середньої освіти), 2010–2020 рр., осіб

Побудовано авторами за: [9; 11].

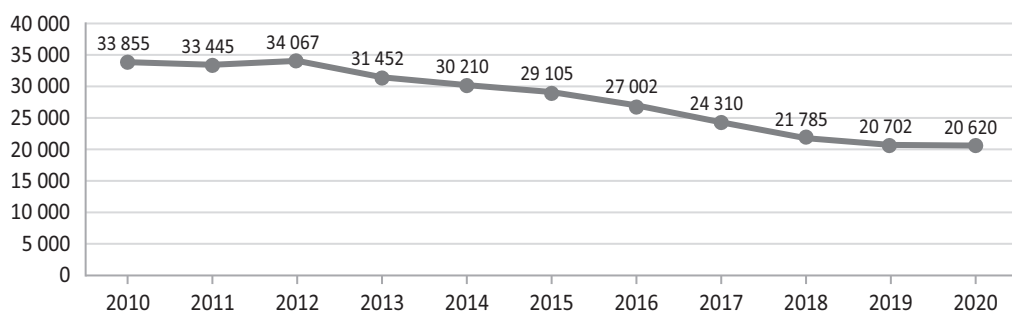


Рис. 10. Динаміка чисельності слухачів і здобувачів освіти на кінець року у Львівській області, 2010–2020 рр., осіб

Побудовано авторами за: [9; 11].

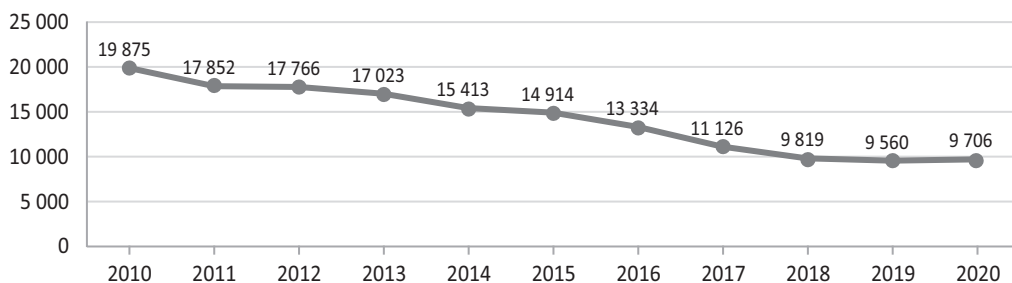


Рис. 11. Динаміка чисельності вступників до закладів ЗП(ПТ)О у Львівській області, 2010–2020 рр., осіб

Побудовано авторами за: [9; 11].

нанням і технікою, де навчання проводиться з упровадженням сучасних виробничих технологій, зокрема будівельного напрямку – 8 центрів, з метало- й деревообробки – по 5, сфери послуг та громадського харчування –

5, з автомобільного транспорту, легкої промисловості й поліграфії – по 2 центри.

Щороку набір вступників Львівщини охоплює понад 100 робітничих професій і 11 спеціальностей за

освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст» або «фаховий молодший бакалавр».

Як уже зазначалося, у 2021 р. Львівщина була лідером за набором вступників до закладів профтехосвіти. Однак спостерігаються певні диспропорції. Так, спеціальність кухаря обрали 1600 осіб, тобто майже 20 % загальної чисельності вступників.

Завершили професійну підготовку у 2020 р. та стали кваліфікованими робітниками 7634 випускники. 5619 осіб (73,6 %) здобули дві й більше професій, 388 (5 %) – кваліфікацію молодшого спеціаліста.

Динаміку чисельності випущених слухачів і здобувачів освіти у Львівській області у 2010–2020 рр. відображено на рис. 12.

За професією працевлаштовані 71,8 % випускників, продовжують навчання в закладах вищої освіти 11,4 %, призвані на військову службу 1,4 %, не працевлаштовані 15,3 % випускників.

Із загального контингенту в закладах професійної освіти налічувалося здобувачів освіти: на кінець 2010 р. – 1330, 2015 р. – 1017, 2020 р. – 675 осіб (рис. 13).

Водночас є професії (адміністратори, лаборанти, взуттьовики з ремонту, кравці-закрійники, столяри по дереву), затребувані на ринку, на які вступає вкрай мало дітей. Варто визнати, що окремі професії є відверто архаїчними («Оператор електрозв'язку», «Оператор поштового зв'язку»), а процес ліцензування нових професій інколи затягується на роки, й це також впливає на рівень вступу. Про важливість промоції та популяризації професійно-технічної освіти ми зауважили ще на етапі підготовки Стратегії розвитку освіти області. Щороку міжнародний форум «Людський капітал 2030» розкриває в Україні тренди щодо інновацій, технологій, упровадження цифровізації [17].

Залученість бізнесу до популяризації профтехосвіти й участь власників у наглядових радах дадуть змогу покращити діяльність ЗП(ПТ)О щодо підготовки потрібних кадрів за професіями. Зацікавленим представникам бізнесу Львівщини варто активніше включатися в процес створення наглядових рад при закладах профтехосвіти, щоб упроваджувати в цих закладах методи поліпшення практичного навчання безпосеред-

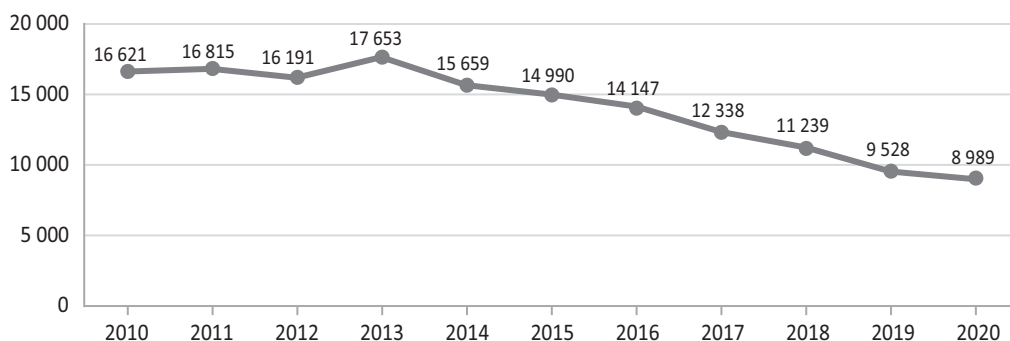


Рис. 12. Динаміка чисельності випущених слухачів і здобувачів освіти у Львівській області, 2010–2020 рр., осіб

Побудовано авторами за: [9; 11].

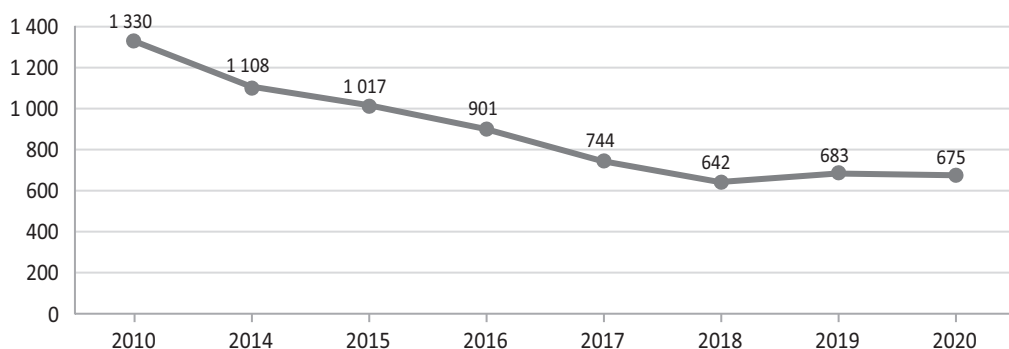


Рис. 13. Динаміка чисельності здобувачів освіти в ЗП(ПТ)О на кінець року у Львівській області (професійне навчання та підвищення кваліфікації працівників), 2010–2020 рр., осіб

Побудовано авторами за: [9–11].

ньо на їхньому обладнанні в приміщенні майбутнього роботодавця.

Є досвід реалізації проєктів освітньої реформи [18] у різних закладах освіти, що допомагають у навчанні викладачів, брати на практику самих студентів, покращувати матеріальну базу закладів і якість навчання, зокрема за рахунок «забезпечення навчальних природничо-математичних кабінетів і STEM-лабораторій засобами навчання та обладнанням» [19].

У 2020 р. було подано понад 20 заяв на проєкти й гранти Львівської області, стосовно шести з яких прийнято позитивне рішення. При цьому бралися до уваги обсяги виробничої діяльності, 10 найкращих професій в обласному порядку, особливості регіональної економіки, квота здобувачів, рівень професійності керівників закладів, співфінансування та соціальні партнери, й оціночна комісія враховує ці показники при розподілі бюджетних місць і коштів. Також є партнери, готові співфінансувати створення НПЦ за галузевим спрямуванням, – заклади

з підготовки робітників різних професій. Активно розвивається агробізнес. Тому народилась ідея створити в області один великий центр сільського господарства.

Львів вважається ІТ-столицею України. Від облдержадміністрації надійшов великий запит на підготовку за спеціальностями для ІТ-кластера та партнерів. Одному закладу було запропоновано створити на їх базі ВПУ № 29 м. Львова – навчально-тренувальний центр з комп'ютерної техніки. Перед поданням проєктів проведено дослідження ринку праці.

Також представлено проєкт в один заклад, який готує висококласних спеціалістів у галузі шиття, що особливо актуально сьогодні, під час російсько-української війни, та важливо в контексті як розбудови області, так і її повоєнного відновлення. Підготовка столярів, деревообробка – ці напрямки теж близькі Львівській області. Крім того, спостерігається гострий дефіцит електриків, слюсарів, сантехніків у регіоні.

Значна за кількістю (53 ЗП(ПТ)О) й розгалуженістю в області сфера

освіти дає змогу забезпечити рівний доступ до освітніх послуг усім мешканцям. Однак через низьку популярність цих закладів і освітнього процесу коштів державної освітньої субвенції (у середньому 12 %) бракує для всіх адміністративних одиниць області. Ця мережа Львівщини є другою в Україні та вважається однією з найбільших за контингентом учнів, що у воєнний період додатково прийняла внутрішньо переміщених осіб із інших регіонів країни.

Одним із найважливіших засобів підвищення якості професійної освіти й адаптації випускників ЗП(ПТ)О до нових економічних умов є соціальне партнерство. У галузі професійної освіти воно полягає у взаємодії закладів освіти з центральними та місцевими органами виконавчої влади, об'єднаннями роботодавців, профспілок, підприємствами різних форм власності й підпорядкування, органами служби зайнятості, іншими зацікавленими партнерами, яка спрямована на максимальне узгодження інтересів усіх учасників цього процесу. Результатом такого

партнерства є, зокрема, створення на базі ЗП(ПТ)О 33 НПЦ. Підготовка кваліфікованих робітників на базі навчальних центрів є найкращим прикладом інноваційних підходів до використання грантів та реорганізації в професійній освіті, дуальної освіти.

Більшість підприємців наголошують на тому, що вони вже тривалий час відчують брак робітничих кадрів, надалі готові активно долучатися до співпраці із ЗП(ПТ)О, ладні взяти зобов'язання, аби стимулювати продукування кадрів, які їм будуть потрібні. Варто врахувати факт переміщення через війну підприємницьких структур зі східно-центральної частини України на Львівщину, що створить нові робочі місця. Інвестиції в освіту найбільш вигідні, оскільки приносять чималу додану вартість і дивіденди.

У подальших дослідженнях буде враховано зміни у вступній кампанії [20] та переміщення учнів як у межах України, так і за кордон унаслідок впливу фактора російсько-української війни на міграційні процеси.

Список використаних джерел

1. Краснолуцький К. К. Проблематика розвитку професійної освіти в Україні: сучасні тенденції та перспективи. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. : психологопедагогічні науки*. 2013. № 2. С. 24–27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2013_2_6.
2. Професійна підготовка молодших спеціалістів за компетентнісним підходом : бібліогр. покажчик / упоряд.: Т. М. Пащенко, Н. М. Ваніна, Н. В. Колісник та ін. Житомир : Полісся, 2020. 58 с.
3. Nowacki T. W. Leksykon pedagogiki pracy / Instytut Technologii Eksploatacji, Wyższa Szkoła pedagogiczna TWP. Radom, 2004. 343 p.
4. Baraniak B. Koncepcja dokształcania i doskonalenia zawodowego w ujęciu Tadeusza W. Nowackiego wciąż aktualna we współczesnych realiach rynku pracy. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*. 2015. Vol. 26, No. 1-2. URL: <https://journals.umcs.pl/j/article/view/1128>.

5. Дуб А. Р., Дуб Н. Є. Напрями підтримки розвитку професійно-технічної освіти в контексті сучасних і перспективних викликів ринку праці. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2021. № 11. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/11_2021/36.pdf.

6. Мельник С. В. Стан та перспективи розвитку вітчизняної системи підготовки кадрів. *Освітня аналітика України*. 2021. № 1 (12). С. 65–80. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2021-1-65-80>.

7. Васильців Т. Г., Мульська О. П., Магас Н. В. Інструменти колективно-договірного підходу до управління розвитком професійно-технічної освіти регіону. *Український журнал прикладної економіки*. 2021. Т. 6. № 2. С. 147–155. URL: http://ujae.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/ujae_2021_r02_a19.pdf.

8. Про професійну (професійно-технічну) освіту : Закон України від 10.02.1998 № 103/98-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>.

9. Коледжі. *Освіта Львівщини* : вебсайт. URL: <https://osvita.loda.gov.ua/?page=koledzhi>.

10. Стратегія розвитку Львівської області на період 2021–2027 років / Міністерство розвитку громад та територій України. Львів, 2019. 122 с. URL: <https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2020/05/strategiya-rozvytku-lvivskoyi-oblasti-na-period-2021-2027-rokiv.pdf>.

11. Заклади професійної (професійно-технічної) освіти / Державна служба статистики України. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/ptu_u.html.

12. Методичні рекомендації щодо оптимізації мережі закладів професійної (професійно-технічної) освіти. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/NO.projekt.Metod_rekom_optym_zakl_P-PT-O.27.08.pdf.

13. Фінські експерти зацікавлені у співпраці із закладами професійно-технічної освіти області / Львівська районна державна адміністрація. 2021. URL: <https://lviv-rda.gov.ua/finski-eksperty-zatsikavleni-u-spivpratsi-iz-zakladamy-profesijno-tehnicnoji-osvity-oblasti/>.

14. Польща ділиться досвідом із Львівщиною в питанні реформування професійно-технічної освіти. *galinfo* : вебсайт. 2021. URL: https://galinfo.com.ua/news/polshcha_dilytsya_dosvidom_iz_lvivshchynoyu_v_pyttanni_reformuvannya_profesijnotehnicnoi-osvity_373939.html.

15. Мицак О. Ми учасники програми EU4Skills! / Вище професійне училище № 19 м. Дрогобича. 2021 URL: <http://vpu-19.org.ua/2021/07/09/eu4skills2021/>.

16. Соціальне забезпечення в Україні : навч. посіб. / за ред. А. Я. Кузнецової, З. Е. Скринник, Л. К. Семів. Львів : Ун-т банківської справи, 2021. 547 с. URL: <http://repository.ubs.edu.ua/xmlui/handle/123456789/2729>.

17. Форум «Людський капітал 2030». 2021. URL: <http://humancapital2030.nqa.gov.ua/>.

18. Освіта в незалежній Україні: розвиток та конкурентоспроможність : інф.-аналіт. зб. / М-во освіти і науки України. Київ, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2021/19.08/Inform.zbirnyk-Osv.v.nezalezhniy.Ukrayini/Inform.zbirnyk-Osv.v.nezalezhniy.Ukrayini.17.08-1.pdf>.

19. Освітня реформа: результати та перспективи : інф.-аналіт. зб. Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2019. 228 с. URL: <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diialnist/materiali-komunikatsijnih-zahodiv/2019-2/>.

20. Професійна освіта в умовах війни: стан справ та першочергові потреби / М-во освіти і науки України. 2022. URL: <https://drive.google.com/file/d/12AMH6lkWi6EqaL3tOck5gsPnwwOrN-Wc/view>.

Oksana Svatiuk

Ph. D. (Economics), Associate Professor, Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine,
oksana.r.svatiuk@lpnu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0099-2532>

Yosyf Sytnyk

Dr. Sc. (Economics), Associate Professor, Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine,
yosyf.s.sytnyk@lpnu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8718-5738>

Yuriy Myronov

Ph. D. (Economics), Associate Professor, Lviv University of Trade and Economics, Lviv, Ukraine.
yuriy@myronov.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9015-506X>

DYNAMICS OF THE SECTORAL STRUCTURE OF VOCATIONAL (VOCATIONAL AND TECHNICAL) EDUCATION INSTITUTIONS IN THE LVIV REGION

Abstract. *This paper is devoted to the study of the problem of changing the sectoral structure of vocational education and training (hereinafter - VET) institutions in Ukraine. An analysis of the statistics of this category of students and official information from the state websites of education is presented. The strengths and weaknesses of vocational and technical education institutions in the Lviv region were analysed. The article provides a quantitative and qualitative analysis of the VET network as of today, namely 72 VET institutions of various types, including 5 higher vocational schools; 67 vocational and technical schools, which were gradually reorganized into 53 VET institutions. This confirms the need to provide the region with capable working junior specialists. Attention is focused on the problem that the level of Ukrainian VET institutions often does not correspond to the realities because there are gaps between them. With this in mind, education policy faces the challenge of reducing these gaps and developing the skills needed by entrepreneurs specialties are offered by institutions and those in need of business. Entrepreneurs note that they have long felt a shortage of workers, so they are ready to cooperate with the use of production facilities for student internships to stimulate the production of the necessary staff. This will reduce the outflow of personnel abroad, and work for the business that responded to the offer together to develop vocational education. The article also noted that business representatives should be more actively involved in the process of establishing Supervisory Boards at VET institutions. This will make it possible to introduce in institutions methods of improving practical training in which entrepreneurs are interested. Providing enterprises with workers, namely car repairmen, builders, truck drivers, electric welders, cooks, confectioners, waiters, carvers, hairdressers, stylists, manicurists, and IT specialists allows forming personnel of enterprises for the main types of economic activity of Lviv region (industry, trade, agriculture, construction, IT-sphere). In this regard, we recommend the practice of reorganization and creation of educational and practical centers in the Lviv region with the involvement of grants and employers for other regions of Ukraine.*

Keywords: *vocational education and training institutions, students, modern education, educational and practical centers, labor market, Lviv region.*

References

1. Krasnolutskyi, K. K. (2013). Problems of vocational education development in Ukraine: current trends and prospects. *Scientific notes of Mykola Gogol Nizhyn State University. Series: psychological and pedagogical sciences*, 2, 24–27. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2013_2_6 [in Ukrainian].
2. Pashchenko, T. M., Vanina, N. M., Kolisnyk, N. V., Kravets, S. H., Kravets, Yu. I., & Piatnychuk, T. V. (2020). *Professional training of junior specialists according to the competence approach*. Zhytomyr: Polissya [in Ukrainian].
3. Nowacki, T. W. (2004). *Lexicon of labor pedagogy*. Radom. [in Polish].
4. Baraniak, B. (2015). The concept of training and professional development as perceived by Tadeusz W. Nowacki is still valid in the contemporary realities of the labor market. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 26(1-2). Retrieved from <https://journals.umcs.pl/j/article/view/1128> [in Polish].
5. Dub, A. R., & Dub, N. Ye. (2021). Areas of support for the development of vocational education in the context of current and future challenges of the labor market. *Public administration: improvement and development*, 11. Retrieved from http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/11_2021/36.pdf [in Ukrainian].
6. Melnyk, S. V. (2021). State and prospects of development of the national education and training system. *Educational analytics of Ukraine*, 1(12), 65–80. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2021-1-65-80> [in Ukrainian].
7. Vasylytsiv, T. H., Mulska, O. P., & Mahas, N. V. (2021). Tools of the collective-agreement approach to the management of the development of vocational education in the region. *Ukrainian Journal of Applied Economics*, 6(2), 147–155. Retrieved from http://ujae.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/ujae_2021_r02_a19.pdf [in Ukrainian].
8. Verkhovna Rada of Ukraine. (1998). *On vocational (vocational and technical) education* (Act No. 103/98-BP, February 10). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].
9. Education of Lviv region. (n. d.). *Colleges*. Retrieved from <https://osvita.loda.gov.ua/?page=koledzhi> [in Ukrainian].
10. Ministry for Communities and Territories Development of Ukraine. (2019). *Development strategy of Lviv region for the period 2021-2027*. Lviv. Retrieved from <https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2020/05/strategiya-rozvytku-lvivskoyi-oblasti-na-period-2021-2027-rokiv.pdf> [in Ukrainian].
11. State Statistics Service of Ukraine. (n. d.). *Institutions of vocational (vocational and technical) education*. Retrieved from http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/ptu_u.html [in Ukrainian].
12. New Ukrainian school. (n. d.). *Methodical recommendations for optimizing the network of vocational (vocational and technical) education institutions*. Retrieved from https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/HO.projekt.Metod_rekom_optym_zakl_P-PT-O.27.08.pdf [in Ukrainian].
13. Lviv District State Administration. (2021). *Finnish experts are interested in cooperating with vocational education institutions in the region*. Retrieved from <https://lviv-rda.gov.ua/finski-eksperty-zatsikavleni-u-spivpratsi-iz-zakladamy-profesijno-tehnichnoi-osvity-oblasti/> [in Ukrainian].
14. Galinfo. (2021). *Poland shares its experience with the Lviv region in reforming vocational education*. Retrieved from https://galinfo.com.ua/news/polshcha_dilytsya_dosvidom_iz_lvivshchynoyu_v_pytanni_reformuvannya_profesiynotehnichnoi_osvity_373939.html [in Ukrainian].

15. Mytsak, O. (2021). *We are members of the EU4Skills program!* Retrieved from <http://vpu-19.org.ua/2021/07/09/eu4skills2021/> [in Ukrainian].
16. Kuznietsova, A. Ia., Skrynnyk, Z. E., & Semiv, L. K. (2021). *Social security in Ukraine*. Lviv: University of Banking. Retrieved from <http://repository.ubs.edu.ua/xmlui/handle/123456789/2729> [in Ukrainian].
17. Human Capital 2030 Forum. (2021). Retrieved from <http://humancapital2030.nqa.gov.ua/> [in Ukrainian].
18. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Education in independent Ukraine: development and competitiveness*. Kyiv. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2021/19.08/Inform.zbirnyk-Osv.v.nezalezhniy.Ukrayini/Inform.zbirnyk-Osv.v.nezalezhniy.Ukrayini.17.08-1.pdf> [in Ukrainian].
19. SSI "Institute of Educational Analytics". (2019). *Educational reform: results and prospects*. Kyiv. Retrieved from <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichnadiyalnist/materiali-komunikatsijnih-zahodiv/2019-2/> [in Ukrainian].
20. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022). *Vocational education in wartime: the state of affairs and priority needs*. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/12AMH6lkWi6Eqal3tOCk5gsPnwwOrN-Wc/view> [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>

Шараєвська М. І.

завідувач сектору галузевої статистичної звітності відділу освітнього інформаційного забезпечення ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна, sharaev@bigmir.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8605-2404>

Дерепа Т. С.

науковий співробітник сектору фінансово-економічної звітності відділу освітнього інформаційного забезпечення ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, Україна, tatyana.stepanova@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1283-7671>

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК НАДАННЯ ЯКІСНОЇ ПОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена аналізу впровадження в закладах загальної середньої освіти профільного навчання учнів у довоєнний період (2014/2015–2021/2022 н. рр.) та окреслено проблеми його розвитку в повоєнний час. Вивчено й проаналізовано динаміку та тенденції розбудови мережі таких закладів, зокрема з профільним навчанням, опорних закладів, контингенту учнів у них за типом місцевості (міські поселення, сільська місцевість). Досліджено забезпеченість учителями, які викладають предмети, та визначено регіони з найбільшою часткою вчителів-пенсіонерів. Проаналізовано чисельність учнів і кількість шкіл за найпопулярнішими профілями навчання, а саме: українською філологією, іноземною філологією, математичним, історичним, філологічним, технологічним, інформаційно-технологічним, універсальним. Досліджено результати учасників зовнішнього незалежного оцінювання у 2021 р. за такими предметами, як українська мова, українська мова й література, історія України, математика, англійська мова, фізика, хімія, біологія, географія, та обґрунтовано зв'язок цих результатів із профілем навчання учнів. Зроблено висновок, що в повоєнний час бажано переглянути профілі навчання в старшій школі й збільшити охоплення учнів профільною освітою за технологічним та інформаційно-технологічним профілями. У процесі дослідження розглянуто законодавчі й нормативно-правові акти для організації сучасної профільної середньої освіти у вітчизняних закладах загальної середньої освіти, вивчено досвід профільної освіти в одній із країн Євросоюзу, а саме в Польщі.

Ключові слова: профільна освіта, заклади загальної середньої освіти, контингент учнів, педагогічні кадри, результати зовнішнього незалежного оцінювання, воєнний стан.

JEL classification: I21.

DOI: 10.32987/2617-8532-2022-3-57-74.

Одним із найважливіших аспектів реформування загальної середньої освіти (ЗСО) є впровадження профільного навчання в старшій школі,

що забезпечує диференційоване навчання здобувачів цього рівня освіти відповідно до їхніх освітніх потреб, нахилів, здібностей, які зумовлені

© Гапон В. В., Шараєвська М. І., Дерепа Т. С., 2022

орієнтацією на майбутній професійний вибір.

Законом України «Про освіту» визначено модель старшої школи, яка повинна стати трирічною та профільною [1]. Відповідно до цього закону, реформування старшої школи має бути заключним етапом трансформації ЗСО, й остаточний перехід повинен відбутись у 2027 р., коли перші учні Нової української школи (НУШ) дійдуть до 10-го класу. Проте на етапі підготовки й громадського обговорення проєкту реформ було запропоновано розпочати перебудову старшої школи у 2024 р., що й було закріплено в Законі України «Про повну загальну середню освіту» [2].

Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення механізмів формування мережі ліцеїв для запровадження якісної профільної середньої освіти» [3] удосконалює окремі положення зазначених законів стосовно забезпечення доступності повної ЗСО і трансформації мережі її закладів, регулює правове функціонування ліцеїв. Зокрема, виключено норму, що обмежувала можливості створення ліцеїв міськими радами в містах із населенням менш ніж 50 тис. осіб. Наразі виконувати функції засновників ліцеїв можуть представницькі органи територіальних громад усіх рівнів. Окрім того, опорні заклади освіти можуть забезпечувати здобуття не лише початкової та базової середньої, а й профільної середньої освіти.

Згідно зі змінами в нормативно-правових актах, органи місцевого самоврядування мають до 1 вересня 2024 р. затвердити плани формування ефективної мережі закладів ЗСО з урахуванням вимог законодавства

до ліцеїв, безпечного, інклюзивного й цифрового освітнього простору, демографічних показників розвитку відповідних територіальних громад та їх здатності до профілізації старшої профільної школи й необхідності охоплення всіх профілів навчання, визначених законодавством, із метою гарантування та забезпечення права кожного учня на вибір відповідного профілю навчання.

Засновники ліцеїв до 1 вересня 2027 р. повинні забезпечити виконання затверджених із урахуванням вимог законодавства планів формування ефективної мережі закладів ЗСО, провести конкурсний відбір керівників закладів освіти та педагогічних працівників, вжити інші заходи, передбачені планами й законодавством.

Різноманітні аспекти запровадження профільного навчання в шкільній освіті України були предметом досліджень багатьох вітчизняних науковців. Наприклад, А. Загородня у своїх наукових працях визначила принципи, на яких ґрунтується профільне навчання, а саме: розподіл учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами, потребами, здібностями та нахилами; варіативність й альтернативність освітніх програм, технологій навчання та навчально-методичного забезпечення; наступність і неперервність між допрофільною підготовкою, профільним навчанням та професійною підготовкою; гнучкість змісту й форм організації профільного навчання, у т. ч. дистанційного; забезпечення можливості зміни профілю навчання; діагностико-прогностична реалізованість при виявленні здібностей учнів для їх обґрунтованої орієнтації на профіль навчання [4]. Зокрема, у праці [5]

А. Загородня дослідила особливості трансформації змісту навчання в старшій школі в контексті його профілізації; проаналізувала рівні оволодіння учнями закладів ЗСО профільними предметами (стандарт, академічний рівень і рівень профільної підготовки); охарактеризувала умови, що ефективно впливають на процес упровадження профільного навчання в старшій школі.

У свою чергу, П. Сікорський вивчав підходи до моделювання навчальних технологій, у т. ч. особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, диференційований, та обґрунтував їх роль і місце в освітньому процесі [6].

О. Фасоля розглядає профільне навчання з практичної точки зору та наголошує на регіональному характері особливостей організації профільного навчання, яке охоплює освітніми послугами територію, що включає декілька адміністративно-територіальних одиниць. Науковець розглядає створення освітніх округів як один зі способів запровадження профільного навчання [7].

А. Сеїтосманов, О. Фасоля, В. Мархлевські досліджували процес моделювання профільного навчання та проаналізували основні складові до профільної підготовки як запоруки ефективності профільного навчання в старших класах закладів ЗСО. Вони окреслили основні проблеми організації профільного навчання в старшій школі України та як приклад навели досвід профільної освіти в Польщі. Дослідники звертають увагу на те, що остання освітня реформа (2015 р.) у цій країні змінила систему освіти, ліквідувавши гімна-

зії (школи II ступеня). Тепер 4-річна школа III ступеня готує до навчання в закладах вищої освіти. Як і раніше, у середній школі є класи з математичним і фізичним профілями; біологічним і хімічним, гуманітарним та загальноосвітнім. Зі зміною системи освіти в Польщі було скориговано також її цілі. Важливим елементом формування профільної школи стала відповідність цілей навчання вимогам сучасного ринку праці. Старші школи (III ступінь) підпорядковуються повіту – органу місцевого самоврядування другого рівня. Повіт обслуговує мешканців 5–7 гмін (перший рівень самоврядування), тобто майже 35 000 жителів. У деяких повітах повноваження з управління старшими школами делегуються гмінам, що розширює доступ молоді до шкіл цього типу. Гміна, яка вирішила перебрати на себе управління старшою школою, зазвичай проводить аналіз її функціонування [8].

Як показало наше дослідження, вітчизняні науковці до переваг профільної освіти відносять: підвищення якості освіти в старшій школі шляхом більш глибокого, якісного й ґрунтового вивчення обраних навчальних предметів; перепрофілювання недоукомплектованих закладів ЗСО та класів; ефективно використання фінансових ресурсів; ширший вибір як профілів, так і способів навчання для учнів та їхніх батьків. Водночас науковці називають нагальні проблеми старшої школи, серед яких небажання засновників створювати ефективну мережу різнопрофільних класів, відсутність кваліфікованих педагогічних працівників, недостатня матеріально-технічна база закладів ЗСО.

Метою статті є аналіз тенденцій упровадження профільного навчання учнів та визначення його впливу на якість здобуття повної загальної середньої освіти в Україні.

Пропоноване дослідження ґрунтується на інформаційній базі статистичних даних форм звітності № 76-РВК «Зведений звіт закладів загальної середньої освіти», № 83-РВК «Звіт про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти», зведений таблиці № Д-5 «Відомості про профілі навчання у закладах загальної середньої освіти (без спеціальних закладів ЗСО)» та відкритих даних Українського центру оцінювання якості освіти.

Згідно зі статистичною звітністю, на початок 2021/2022 н. р. мережа закладів ЗСО всіх форм власності та підпорядкування охоплювала 13 991 заклад (5545 од. у міських поселеннях та 8446 од. у сільській місцевості), де здобували освіту 4 230 358 учнів (3 034 679 і 1 195 679 осіб) та працювали 445 367 педагогічних працівників (264 566 та 180 801 особа). У структурі мережі закладів ЗСО налічувалося 12 державних закладів, де навчалася 5393 учні, а також 25 закладів (4739 учнів), підпорядкованих іншим міністерствам і відомствам, а саме: Міністерству охорони здоров'я (6 од., відсутній постійний контингент учнів), Державній кримінально-виконавчій службі (2 од., 49 учнів), Міністерству молоді та спорту (2 од., 366 учнів), Міністерству оборони (2 од., 1046 учнів), Міністерству культури та інформаційної політики (8 од., 2694 учні), Міністерству внутрішніх справ (1 од., 200 учнів), Державній службі з надзвичайних ситуацій (1 од., 118 учнів), Міністер-

ству економіки (3 од., 266 учнів). Окрім того, функціонувало 406 приватних закладів, у яких освіту здобував 66 051 учень.

Наведені в табл. 1 дані показують, що найчисленнішими в Україні є ліцеї з початковою школою та гімназією – 6657 од. (47,58 %), у яких навчаються 2 984 759 учнів (70,56 %); гімназії з початковою школою – 2364 од. (16,9 %), де здобувають базову середню освіту 320 726 учнів (7,58 %), а також ліцеї з дошкільним відділенням, початковою школою та гімназією – 1590 од. (11,36 %), у яких виховуються й навчаються 385 819 учнів (9,12 %).

У межах процесу децентралізації влади в Україні й реформування освітньої галузі в територіальних громадах відбуваються значні зміни в упорядкуванні мережі закладів ЗСО, пов'язані зі створенням опорних шкіл та їхніх філій, головним завданням яких є забезпечення рівного доступу всіх дітей до якісної освіти, особливо в сільській місцевості, раціонального й ефективного використання кадрових, фінансових і матеріально-технічних ресурсів.

Опорна школа – це заклад ЗСО, що має у своєму складі філії та/або здійснює підвезення здобувачів освіти, педагогічних працівників (за потреби) до цього закладу й у зворотному напрямку, а також забезпечений кваліфікованими педагогічними кадрами, має сучасну матеріально-технічну та навчально-методичну базу, безпечно освітнє середовище і спроможний забезпечувати здобуття на належному рівні початкової, базової та/або профільної середньої освіти на рівні державних стандартів [3].

Опорні заклади освіти та їхні філії створюють єдиний освітній простір

Таблиця 1

**Мережа закладів загальної середньої освіти та чисельність учнів
у них на початок 2021/2022 н. р.**

Тип закладу	Кількість закладів, од.	Частка в загальній кількості закладів, %	Чисельність учнів, осіб	Частка в загальній чисельності учнів, %
Початкова школа з дошкільним відділенням	321	2,290	20 333	0,4800
Початкова школа	588	4,200	45 494	1,0800
Гімназія з дошкільним відділенням і початковою школою	1009	7,210	94 074	2,2200
Гімназія з початковою школою	2364	16,900	320 726	7,5800
Ліцей із дошкільним відділенням, початковою школою та гімназією	1590	11,360	385 819	9,1200
Ліцей із початковою школою та гімназією	6657	47,580	2 984 759	70,5600
Ліцей із дошкільним відділенням і гімназією	13	0,090	5323	0,1300
Ліцей із гімназією	353	2,520	132 505	3,1300
Гімназія	231	1,650	27 664	0,6500
Ліцей	548	3,920	171 697	4,0600
Спеціальний заклад ЗСО	310	2,216	41 955	0,9920
Школа соціальної реабілітації	1	0,007	9	0,0002
Санаторна школа	6	0,043	–	–
Разом	13 991	100,000	4 230 358	100,0000

Складено авторами за: [9].

та здатні забезпечувати на належному рівні здобуття профільної освіти, зокрема шляхом проведення профорієнтаційної роботи серед здобувачів освіти; забезпечують реалізацію їхньої індивідуальної освітньої траєкторії, упроваджують курси на вибір, факультативи, гуртки. Станом на 1 січня 2022 р. в Україні функціонувало 1239 опорних шкіл і 1795 їхніх філій, де навчалося 582 206 учнів (рис. 1).

Найбільше опорних закладів мають Полтавська (91), Київська (83), Кіровоградська (83), Житомирська (81) і Вінницька (79) області. Слід зауважити, що в Кіровоградській і Вінницькій областях також найбільше філій опорних закладів – 167 та 129 відповідно. Чимало філій опорних закладів фіксується у Львівській (116), Одеській (113), Івано-Франківській (109), Дніпропетровській (105) і

Київській (100) областях. Найбільше учнів навчається в опорних закладах ЗСО та їхніх філіях у Київській (43 056), Вінницькій (39 386), Полтавській (37 395), Кіровоградській (37 007) і Житомирській (32 434) областях; найменше – у Хмельницькій (12 958), Миколаївській (11 614), Луганській (8 214) областях.

Науковці стверджують, що організація ефективної старшої профільної школи є одним із викликів, який за декілька років ще гостріше поставитиме перед українським суспільством загалом і освітньою спільнотою зокрема [8].

Заклади освіти можуть мати освітні програми профільної середньої освіти за академічним та/або професійним спрямуванням. Освітні програми за академічним спрямуванням поєднують зміст освіти, що

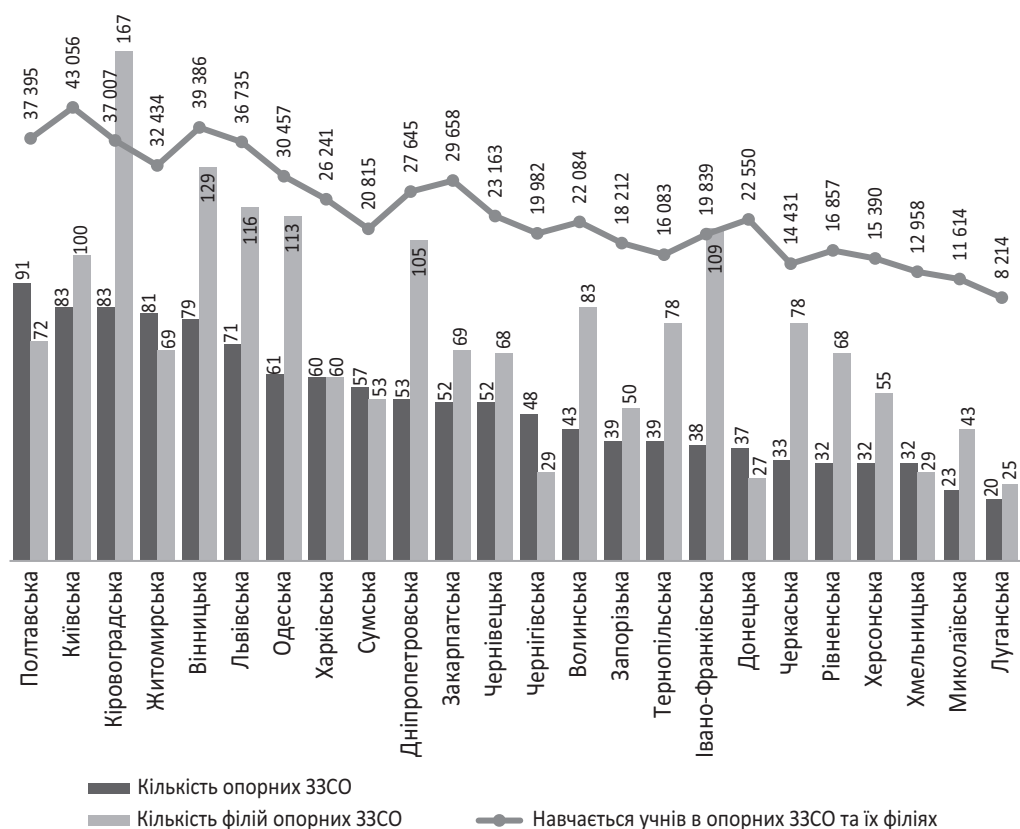


Рис. 1. Кількість опорних закладів ЗСО, їхніх філій та чисельність учнів у них станом на 1 січня 2022 р., од., осіб

Побудовано авторами за інформацією, розміщеною на вебсайті Міністерства освіти і науки України (URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/oporni%20shkoli/2022/31.01/Monitor.oporn.shkil.na.01.01.22.pdf>).

визначається стандартом профільної середньої освіти, й поглиблене вивчення окремих предметів із урахуванням здібностей і освітніх потреб здобувачів освіти з орієнтацією на продовження навчання на вищих рівнях освіти. Освітні програми за професійним спрямуванням орієнтовані на ринок праці та створені на основі поєднання змісту освіти, визначеного стандартом профільної середньої освіти, й професійно орієнтованого підходу до навчання з урахуванням здібностей і потреб учнів.

Профільна освіта не є абсолютно новим явищем для української освітньої системи. Для підтвердження цієї тези проаналізуємо динаміку чисельності учнів із профільним навчанням упродовж 2014/2015–2021/2022 н. рр. (рис. 2).

Чисельність учнів, які здобували профільну освіту, у 2021/2022 н. р. становила 405 934 особи, або 88,02 % загальної чисельності учнів у старшій школі (461 167 осіб), зокрема в міських поселеннях – 308 479 осіб, або 90,64 % (340 347 осіб), у сільській

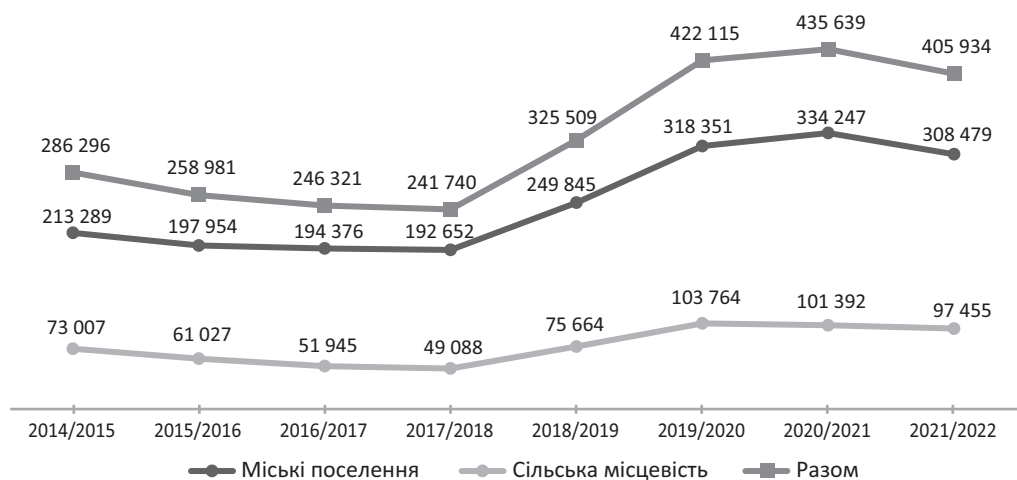


Рис. 2. Динаміка чисельності учнів із профільним навчанням за період 2014/2015–2021/2022 н. рр., осіб

Побудовано авторами за статистичними даними зведеної таблиці № Д-5 «Відомості про профілі навчання у закладах загальної середньої освіти (без спеціальних ЗЗСО)» за період 2014/2015–2021/2022 н. рр. (URL: <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/informatsijni-byuleteni/>).

місцевості – 97 455 осіб, або 80,66 % (120 820 осіб). Таким чином, упродовж 2014/2015–2021/2022 н. рр. чисельність учнів із профільним навчанням збільшилася на 119 638 осіб (41,79 %), у т. ч. у міських поселеннях на 95 190 осіб (44,63 %), у сільській місцевості – на 24 448 осіб (33,49 %). Водночас у 2021/2022 н. р., порівняно з попереднім навчальним роком, чисельність таких учнів зменшилася на 29 705 осіб (7,3 %), зокрема в міських поселеннях – на 25 768 осіб (7,7 %), у сільській місцевості – на 3937 осіб (3,9 %). Це пов'язано зі зростанням чисельності випускників 9-х класів, які вирішили продовжити навчання для здобуття повної загальної середньої освіти не в 10-х класах шкіл, а на перших курсах закладів фахової передвищої освіти (на 74 639 осіб, або 20,54 %) і закладів професійної (професійно-технічної)

освіти (на 57 110 осіб, або 15,72 %). У 2021 р. випуск учнів 9-х класів становив 363 393 особи, з них продовжили навчання в 10-х класах закладів ЗСО денної форми навчання 226 104 особи (62,22 %), вечірньої й заочної форм навчання – 3191 особа (0,88 %), прийняли рішення не здобувати освіту на наступних рівнях 2349 осіб (0,64 %) [10].

У регіональному розрізі найбільша чисельність учнів, охоплених профільним навчанням, спостерігалася в м. Києві (35 411 осіб), Дніпропетровській (32 955 осіб) і Харківській (30 353 особи) областях; найменша – в Луганській (5418 осіб), Тернопільській (8437 осіб), Кіровоградській (9835 осіб) та Сумській (9865 осіб) областях (рис. 3).

На початок 2021/2022 н. р. у закладах ЗСО налічувалося 27 профілів навчання. Статистичні дані, наведені

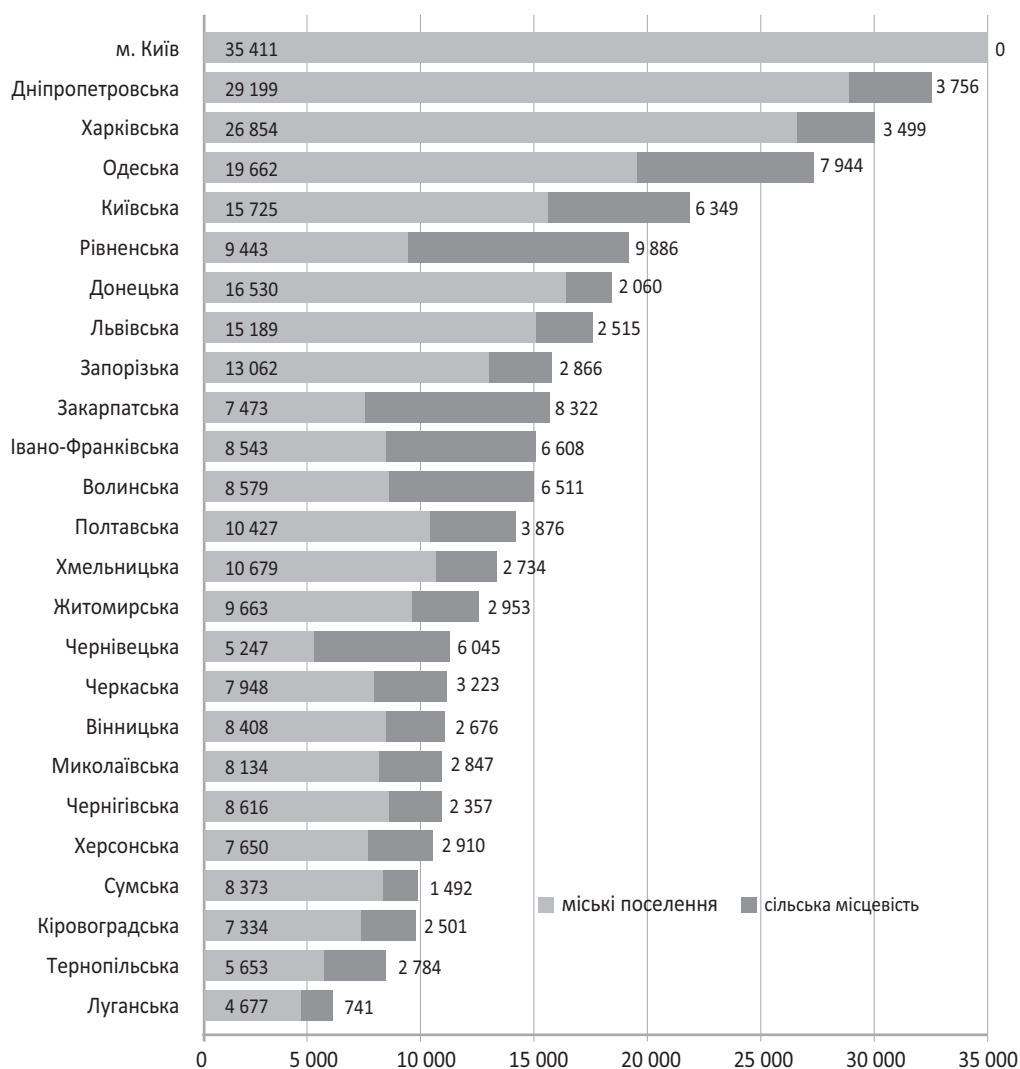


Рис. 3. Чисельність учнів із профільним навчанням у розрізі регіонів
на початок 2021/2022 н. р., осіб

Побудовано авторами за: [10].

в табл. 2, свідчать, що найпопулярнішими є такі профілі навчання: українська філологія (123 799 осіб, або 30,5 %), іноземна філологія (57 242 особи, або 14,1 %), математичний (46 147 осіб, або 11,37 %). Дещо нижчими є показники чисельності учнів, які обрали історичний (38 218 осіб, або 9,41 %) та філологічний (23 397

осіб, або 5,76 %) профілі, й зовсім незначні показники мають технологічний (17 365 осіб, або 4,28 %), інформаційно-технологічний (15 768 осіб, або 3,88 %) і універсальний (13 343 особи, або 3,29 %) профілі.

Далі для кожного регіону розрахуємо частку учнів, охоплених певним профілем навчання, та на-

Таблиця 2

**Розподіл чисельності учнів за профілями навчання
на початок 2021/2022 н. р., осіб**

Регіон	Українська філологія	Іноземна філологія	Математичний	Історичний	Технологічний	Інформаційно- технологічний	Універсальний	Філологічний	інші профілі	Разом
Вінницька обл.	3947	1144	782	902	359	181	1241	943	1585	11 084
Волинська обл.	5299	1421	1661	1310	1045	330	235	872	2917	15 090
Дніпропетровська обл.	9997	3186	4365	3180	1134	2306	851	1344	6592	32 955
Донецька обл.	5063	1591	2622	1457	1034	1580	799	1277	3167	18 590
Житомирська обл.	4423	2102	1375	1100	515	293	395	1024	1389	12 616
Закарпатська обл.	3839	1267	1153	2077	1426	256	1665	1098	3014	15 795
Запорізька обл.	4046	2866	1586	1674	735	837	251	1274	2659	15 928
Івано-Франківська обл.	5329	1611	629	1362	1897	256	825	1575	1667	15 151
Київська обл.	5725	3421	3097	2752	475	858	26	1056	4664	22 074
Кіровоградська обл.	3415	1113	1373	1293	347	341	73	189	1691	9835
Луганська обл.	1630	455	688	634	74	149	227	243	1318	5418
Львівська обл.	4127	4578	2135	662	684	632	1536	724	2626	17 704
Миколаївська обл.	3823	1285	738	1259	212	697	204	889	1874	10 981
Одеська обл.	10 064	3808	3092	2557	914	1129	279	1950	3813	27 606
Полтавська обл.	4325	1731	2140	1356	853	511	350	690	2347	14 303
Рівненська обл.	8244	1655	2571	2727	794	590	0	0	2748	19 329
Сумська обл.	2790	1196	1411	870	890	133	291	381	1903	9865
Тернопільська обл.	2477	1076	235	1237	587	323	636	506	1360	8437
Харківська обл.	9875	4183	4040	2564	335	959	525	1945	5927	30 353
Херсонська обл.	3498	1259	1122	951	564	263	215	535	2153	10 560
Хмельницька обл.	4137	1815	1498	1715	249	518	482	559	2440	13 413
Черкаська обл.	3881	1551	1257	704	350	539	440	590	1859	11 171
Чернівецька обл.	4115	1065	212	1244	902	348	159	1105	2142	11 292
Чернігівська обл.	3915	1323	1568	916	626	159	417	638	1411	10 973
м. Київ	5815	10 540	4797	1715	364	1580	1221	1990	7389	35 411
Україна	123 799	57 242	46 147	38 218	17 365	15 768	13 343	23 397	70 655	40 5934

Складено авторами за: [10].

ведемо п'ятірку регіонів-лідерів. Найбільша частка учнів, для яких обраним профілем навчання була українська філологія, спостерігалася в Рівненській (42,65 %), Одеській (36,46 %), Чернівецькій (36,44 %), Чернігівській (35,68 %), Вінницькій (35,61 %) областях; іноземна філологія – в м. Києві (29,76 %), Львівській (25,86 %), Запорізькій (17,99 %), Житомирській (6,66 %),

Київській (15,5 %) областях. Математичний профіль навчання переважав серед учнів Полтавської (14,96 %), Сумської (14,3 %), Чернігівської (14,29 %), Донецької (14,1 %), Київської (14,03 %) областей; історичний – Тернопільської (14,66 %), Рівненської (14,11 %), Закарпатської (13,15 %), Кіровоградської (13,15 %), Хмельницької (12,47 %) областей; технологічний –

Івано-Франківської (12,52 %), Закарпатської (9,03 %), Сумської (9,02 %), Чернівецької (7,99 %), Тернопільської (6,96 %) областей; інформаційно-технологічний – Донецької (8,5 %), Дніпропетровської (7 %), Миколаївської (6,35 %), Запорізької (5,25 %), Черкаської (4,82 %) областей; філологічний – Івано-Франківської (10,4 %), Чернівецької (9,79 %), Вінницької (8,51 %), Житомирської (8,12 %), Миколаївської (8,1 %) областей; універсальний – Вінницької (11,2 %), Закарпатської (10,54 %), Львівської (8,68 %), Тернопільської (7,54 %), Івано-Франківської (5,45 %) областей.

У міських поселеннях найбільше профільних шкіл з української філології (1835), математичного профілю (1062) та іноземної філології (941); у сільській місцевості – з української

філології (1874), історичного (627), технологічного (371) і філологічного (349) профілів (рис. 4).

За регіональним поділом найбільша кількість профільних шкіл з українською філологією спостерігалася в Харківській (283), Одеській (269), Дніпропетровській (259), Київській (185) областях; з іноземною філологією – в м. Києві (152), Київській (72), Львівській (70), Одеській (68) областях; математичного профілю – в Дніпропетровській (116), Харківській (105), Одеській (92) областях, м. Києві (91); історичного профілю – в Одеській (102), Дніпропетровській (100), Київській (92), Рівненській (91), Харківській (92) областях; технологічного профілю – в Івано-Франківській (65), Чернігівській (40), Закарпатській (38), Дніпропетровській (35), Херсонській (33) областях; ін-

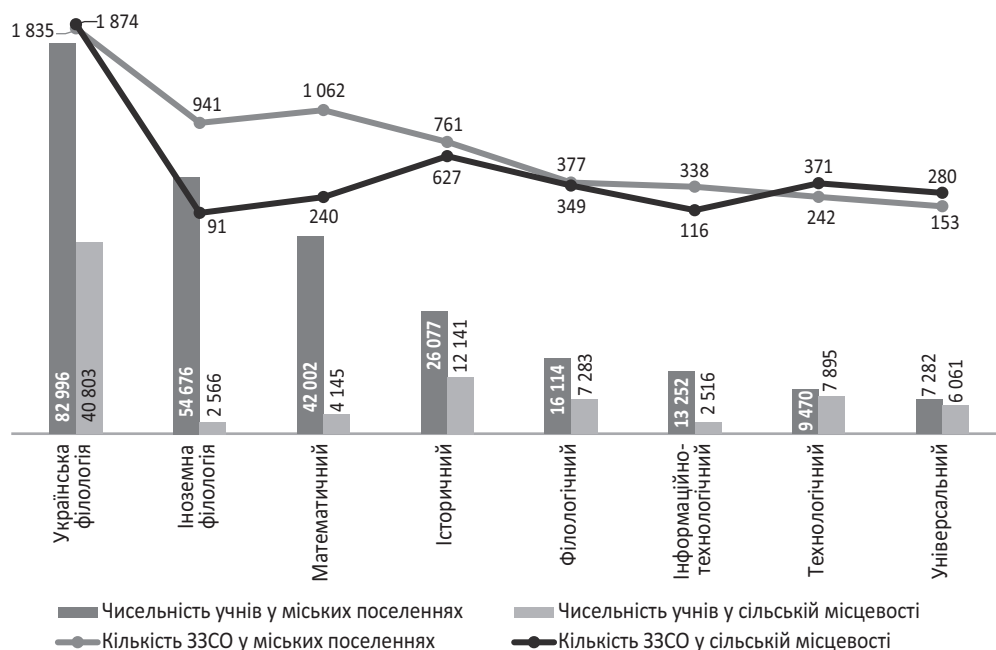


Рис. 4. Розподіл чисельності учнів і закладів ЗСО за найпоширенішими профілями навчання на початок 2021/2022 н. р., осіб, од.

Побудовано авторами за: [10].

формаційно-технологічного профілю – в Дніпропетровській (57), Донецькій (47), Одеській (34), Київській (32), Запорізькій (31) областях; філологічного профілю – в Одеській (64), Харківській (47), Запорізькій (46), Донецькій (46) областях [10].

Одним із основних показників ЗСО, що впливає на якість освіти та впровадження профільного навчання, є забезпеченість закладів ЗСО вчителями, які викладають навчальні предмети (рис. 5). Як бачимо, спостерігається тенденція зменшення чисельності вчителів, які викладають навчальні предмети: станом на 2021/2022 н. р. вона скоротилася загалом по Україні на 26 862 особи (9,21 %) та в сільській місцевості на 30 118 осіб (21,66 %) порівняно з 2014/2015 н. р. При цьому в міських поселеннях чисельність учителів зросла на 3256 осіб (2,14 %).

Упродовж досліджуваного періоду зменшилася чисельність учителів математики – на 4056 осіб (12,56 %), української мови та літератури – на

3278 осіб (7,68 %), історії – на 3211 осіб (13,95 %), фізики – на 1583 особи (11,86 %), хімії – на 1327 осіб (13,01 %); водночас чисельність учителів англійської мови збільшилася на 1875 осіб (5,57 %). У міських поселеннях стало більше вчителів української мови та літератури (на 1200 осіб, або 5,54 %) і вчителів фізики (на 87 осіб, або 1,41 %) та скоротилася чисельність учителів історії (на 248 осіб, або 2,31 %), математики (на 83 особи, або 0,51 %), хімії (на 45 осіб, або 0,89 %). У сільській місцевості спостерігається зменшення чисельності учителів, які викладають: українську мову та літературу – на 4478 осіб (21,30 %), математику – на 3973 особи (24,86 %), історію – на 2963 особи (24,14 %), фізику – на 1670 осіб (23,34 %), хімію – на 1282 особи (24,81 %), англійську мову – на 681 особу (5,98 %) [11–13].

Проблемою для подальшого розвитку профільного навчання в закладах ЗСО може бути велика чисельність учителів-пенсіонерів, які викладають предмети. Загалом у

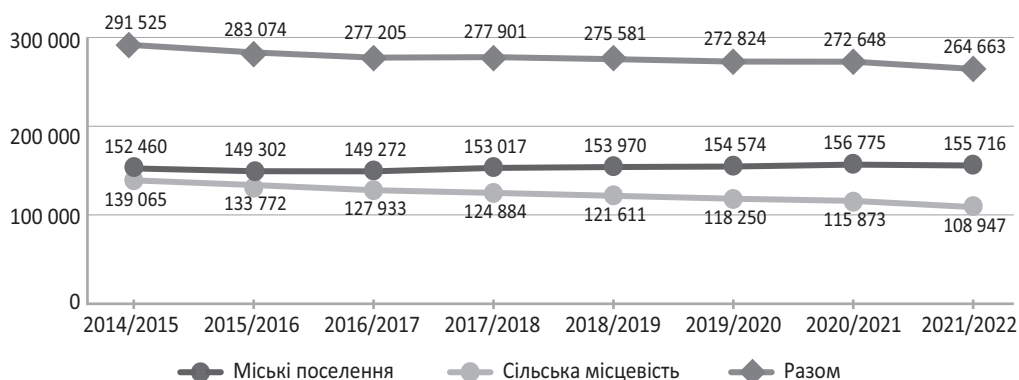


Рис. 5. Динаміка чисельності вчителів, які викладають предмети, протягом 2014/2015–2021/2022 н. рр., осіб

Побудовано авторами на підставі статистичних даних за формою № 83-РВК «Звіт про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти» за період 2014/2015–2021/2022 н. рр. (URL: <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/informatsijni-byuleteni/>).

2021/2022 н. р. у системі загальної середньої освіти працював 45 651 пенсіонер, що становить 17,25 % загальної чисельності вчителів, які викладають навчальні предмети, зокрема в міських закладах освіти – 27 985 осіб (17,97 %), у сільських – 17 666 осіб (16,22 %) [14].

Проведений аналіз засвідчив, що найбільше вчителів пенсійного віку викладають математику – 7321 особа (25,93 %), фізику – 2838 осіб (24,13 %), хімію – 2026 осіб (22,83 %), історію – 3319 осіб (16,76 %), українську мову та літературу – 6364 особи (16,14 %); найменше – англійську мову – 3087 осіб (8,68 %) й основи інформатики – 676 осіб (4,89 %).

За регіональним поділом найвищу частку учителів-пенсіонерів зафіксовано в Київській (22,59 %), Одеській (20,73 %), Дніпропетровській (20,7 %) і Львівській (18,85 %) областях, найнижчу – в Сумській (12,74 %), Хмельницькій (13,18 %), Закарпатській (13,94 %) областях.

До показників, за якими можна оцінити якість здобутої освіти, на нашу думку, можна віднести результати зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) навчальних досягнень учнів. Для проходження ЗНО під час основної сесії у 2021 р. було зареєстровано 389 323 учасники, у т. ч. 338 314 випускників закладів ЗСО поточного навчального року, тобто 86,9 % загальної чисельності учасників. Учасники ЗНО мали право пройти тести не більш як із п'яти навчальних предметів. П'ять навчальних предметів вибрали 49 816 осіб (12,8 %), чотири – 304 413 осіб (78,2 %), три – 14 237 осіб (3,6 %), два – 11 895 осіб (3,1 %), один – 8962 особи (2,3 %).

На підставі виконаного нами дослідження результатів ЗНО учнів у 2021 р. визначено предмети з найвищим середнім балом загалом по Україні: англійська мова (150,7), українська мова (149,5), українська мова та література (148,8), хімія (146,8). Найнижчі показники були в учнів, які проходили тестування з історії України (140,2) й фізики (141,6).

Взаємозв'язок результатів ЗНО за навчальними предметами та профілем навчання учасників тестування візуалізовано в табл. 3. Затемненими комірками в таблиці за кожним предметом виділено бали, що перевищують середній бал по Україні. Найкращі результати тестування з усіх предметів показали випускники закладів ЗСО фізико-математичного, математичного, хіміко-технологічного, агрохімічного, економічного профілів та іноземної філології. Варто відзначити здобутки випускників закладів ЗСО фізичного й біолого-хімічного профілів навчання: бали, які перевищують середнє значення, спостерігалися за вісьмома предметами з дев'яти досліджуваних. У першому випадку не вдалося отримати результати, вищі від середнього значення, з історії України, у другому – з фізики. Випускники закладів ЗСО екологічного, технологічного, спортивного, військо-спортивного, універсального профілів і української філології з кожного предмета мають нижчі бали порівняно із середнім по Україні.

Таким чином, у проведеному дослідженні проаналізовано довоєнні освітні статистичні показники, які впливають на здобуття якісної освіти в закладах ЗСО, а саме: мережу таких закладів, у т. ч. із профільним навчанням, кількість опорних закла-

Таблиця 3

Середній бал ЗНО випускників закладів ЗСО за профілями навчання та предметами у 2021 р.

Профілі навчання	Українська мова	Українська мова та література	Історія України	Математика	Англійська мова	Фізика	Хімія	Біологія	Географія
Фізико-математичний	168,0	163,6	151,4	171,7	163,5	167,7	165,1	165,6	163,7
Математичний	157,6	155,3	144,5	155,5	154,0	150,3	154,6	152,1	153,7
Фізичний	153,2	150,3	139,4	155,6	153,4	154,1	168,1	148,8	147,2
Екологічний	138,4	137,8	132,2	129,8	136,2	130,1	142,4	144,4	136,3
Біолого-хімічний	155,1	150,4	140,3	146,6	150,9	138,3	161,9	161,2	145,9
Біолого-фізичний	144,8	146,2	136,8	137,4	142,4	141,3	137,4	147,2	145,6
Географічний	143,0	142,6	135,8	135,6	141,2	129,0	139,8	142,0	148,4
Біотехнологічний	141,8	142,1	135,0	136,2	144,8	130,8	135,4	144,2	142,8
Хіміко-технологічний та агрохімічний	155,0	155,1	142,0	144,3	152,7	146,0	168,2	151,3	149,5
Фізико-хімічний	148,2	147,3	146,6	139,0	141,3	138,3	154,2	154,6	144,6
Історичний	143,8	144,2	140,5	134,8	143,6	130,9	138,7	140,4	141,5
Правовий	145,3	145,1	140,4	135,2	144,0	132,4	139,4	140,8	142,9
Філософський	148,6	143,8	138,4	147,5	141,7	177,0	–	160,0	135,0
Економічний	153,2	151,8	143,0	148,2	153,2	143,0	151,5	148,4	152,9
Українська філологія	146,4	146,8	137,6	135,8	143,2	133,2	139,1	141,3	142,6
Іноземна філологія	159,8	159,5	150,7	147,5	161,3	144,3	150,5	156,7	153,0
Технологічний	136,8	137,8	132,8	131,0	137,0	127,3	133,6	135,1	136,2
Інформаційно-технологічний	149,1	146,7	137,9	145,8	149,6	146,0	143,0	142,5	146,2
Художньо-естетичний	148,6	149,6	144,5	137,6	148,5	132,7	141,8	143,3	140,3
Спортивний	132,7	131,7	126,7	127,2	132,9	126,5	132,1	133,9	133,1
Військово-спортивний	135,4	135,5	133,0	130,6	132,8	124,6	135,9	133,2	134,5
Універсальний	145,5	145,8	138,8	137,2	146,9	133,5	140,2	141,3	141,9
Біологічний	141,3	140,9	133,0	134,2	140,3	133,8	139,7	145,2	140,9
Інший (багатопрофільність)	150,9	150,3	142,5	143,3	152,1	140,5	152,4	146,7	147,0
Україна	149,5	148,8	140,2	142,5	150,7	141,6	146,8	144,5	145,4

Складено авторами на підставі відкритих даних Українського центру оцінювання якості освіти (URL: <https://zno.testportal.com.ua/opendata>).

дів, контингент учнів за профілями навчання, забезпеченість учителями, які викладають профільні предмети, та розглянуто взаємозв'язок результатів ЗНО з профілем навчання учнів.

На початок останнього довоєнного навчального року (2021/2022) в Україні налічувався 13 991 заклад ЗСО всіх форм власності й підпоряд-

кування. У зв'язку з військовою агресією рф в Україні ситуація в освітній сфері постійно змінюється.

7 липня 2022 р. Міністерство освіти і науки України оприлюднило підсумковий звіт щодо оцінювання потреб України у сфері освіти [15]. У звіті висвітлено спричинені війною проблеми та зміни в системі

освіти України, оцінено теперішні тенденції порівняно з базовими показниками довоєнного періоду. Станом на 24 червня 2022 р. повністю зруйновано 123 і пошкоджено 873 заклади ЗСО. За оперативними даними департаментів освіти й науки обласних військових адміністрацій, загалом із території регіонів евакуювалося 42 934 педагоги закладів ЗСО. Найбільше переміщення вчителів спостерігалось з Харківської – 10 673 особи (24,9 % загальної чисельності евакуйованих учителів), Запорізької – 4342 особи (10,1 %), Київської – 3918 осіб (9,1 %) областей та з м. Києва – 3079 осіб (7,2 %).

Загалом по Україні налічується 120 125 учнів із числа внутрішньо переміщених осіб, із них найбільше учнів перебуває у Вінницькій – 10 692 особи (8,9 % загальної чисельності внутрішньо переміщених учнів), Київській – 9948 осіб (8,3 %), Львівській – 9058 осіб (7,5 %), Івано-Франківській – 8905 осіб (7,4 %), Хмельницькій – 8469 осіб (7,1 %) і Житомирській – 8377 осіб (7 %) областях.

Отже, в умовах збройної агресії РФ серйозними викликами організації функціонування старшої школи є: наявність значної кількості пошкоджених та зруйнованих закладів ЗСО, втрата матеріально-технічних засобів, зростання чисельності внутрішньо переміщених осіб із числа контингенту здобувачів освіти й учителів. Для якісної організації профільної освіти на початок 2022/2023 н.р. необхідно зосередити увагу на організації статистичного

обліку складових освітнього процесу. А саме потрібно зібрати, опрацювати та проаналізувати інформацію щодо наявної мережі закладів ЗСО, придатної для очного навчання; контингенту учнів і педагогічних працівників; їх розподілу за регіонами. У повоєнний час бажано переглянути профілі навчання в старшій школі й збільшити охоплення учнів профільною освітою за технологічним та інформаційно-технологічним профілями.

Основними проблемами подальшого реформування профільної школи будуть такі: ймовірність перепрофілювання окремих шкіл з огляду на забезпечення педагогічними кадрами; підвищення кваліфікації вчителів; урахування запитів і нахилів учнів щодо профільного навчання; регіональні потреби ринку праці; наявність внутрішньо переміщених осіб із числа контингенту вчителів, які викладають предмети, та учнів; відповідність матеріально-технічної бази закладів ЗСО вимогам для організації профільного навчання тощо. А першими кроками у сфері освітньої статистики мають бути збір і ґрунтовний аналіз даних про наявну вцілілу освітню мережу кожного регіону, витрати на її відновлення й утримання. Для розв'язання низки окреслених проблем МОН уже надано інформаційні матеріали про особливості організації нового 2022/2023 н.р. та рекомендації щодо першочергових кроків із підготовки до нього [16]. Ці чинники стануть основою формування нової мережі закладів ЗСО, у т.ч. із профільним навчанням.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.06.2017 № 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://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
3. Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення механізмів формування мережі ліцеїв для запровадження якісної профільної середньої освіти : Закон України від 15.07.2021 № 1658-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1658-20#Text>.
4. Загородня А. А. Профільне навчання як форма радикальної диференціації освітнього процесу. *Вісник Запорізького національного університету. Сер. : педагогічні науки*. 2020. № 2(35). С. 17–22. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-2-02>.
5. Загородня А. А. Профілізація загальної середньої освіти в контексті ідей НУШ. *Молодь і ринок*. 2019. № 10(177). С. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.187320>.
6. Сікорський П. І. Основні педагогічні підходи та їх вплив на формування навчальних технологій. *Освітні обрії*. 2021. Вип. 1(52). С. 96–100. URL: <http://lib.pnu.edu.ua:8080/handle/123456789/11028>.
7. Фасоля О. Як запровадити профільну освіту не «для галочки», а для учнів? *Практика управління закладом освіти*. 2020. № 3. URL: <https://edirshkoly.mcfr.ua/798513>.
8. Сеїтосманов А., Фасоля О., Мархлевські В. Старша профільна школа: кроки до становлення : методичні рекомендації. Київ, 2019. 52 с. URL: <https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/483/4.pdf>.
9. Заклади загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватні заклади (2021/2022 н. р.) : інформ. бюл. URL: <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/05/byuleten-zzso-2021-2022-2.xlsx>.
10. Відомості про профілі навчання в закладах загальної середньої освіти (без спеціальних ЗЗСО) Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладах (2021/2022 н. р.) : інформ. бюл. URL: <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/04/byuleten-profil-navchannya-2021-2022-2.xlsx>.
11. Динаміка кількості учителів, які викладають окремі предмети, за 2014/2015–2019/2020 навчальні роки : інформ.-аналіт. бюл. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/03/RVK_II_rozdil_1_grafa.pdf.
12. Динаміка кількості учителів, які викладають окремі предмети, за 2015/2016–2020/2021 навчальні роки : інформ.-аналіт. бюл. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/05/06_05-83-RVK_II_rozdil_1_grafa.pdf.
13. Динаміка кількості учителів, які викладають окремі предмети, за 2016/2017–2021/2022 навчальні роки : інформ.-аналіт. бюл. URL: <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/04/dinamika-uchiteliv-2016-2021.pdf>.
14. Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2021/2022 н. р.) : інформ. бюл. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/03/byuleten-83-rvk-2021_2022-2.xlsx.
15. Оцінювання потреб України у сфері освіти: підсумковий звіт / М-во освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/07/07/Pids.vzit.Otsin.potreb.Ukr.u.sferi.osvity-UK-6.05-24.06.22.pdf>.
16. Особливості організації 2022/23 навчального року / М-во освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/osoblivosti-organizaciyi-202223-navchalnogo-roku>.

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>

Mariia Sharaievska

SSI «Institute of Educational Analytics», Kyiv, Ukraine, sharaev@bigmir.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8605-2404>

Tetiana Derepa

SSI «Institute of Educational Analytics», Kyiv, Ukraine, tatyanaStepanova@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1283-7671>

PROFILE EDUCATION AS A DRIVER OF HIGH-QUALITY COMPLETE GENERAL SECONDARY EDUCATION

Abstract. *The introduction of profile education (specialized training) in secondary schools ensures differentiated preparation of students at this level of education in accordance with their educational needs, inclinations and abilities, which are determined by orientation to future professional choices. The article is aimed at analyzing trends in the implementation of students' profile education and determining its impact on the results of obtaining high-quality comprehensive general secondary education in Ukraine. Statistical information of reporting forms № 76-RVK "Summary report of general secondary education institutions", № 83-RVK "Report on the number and structure of teaching staff in the general secondary education institutions", summary table № D-5 "Data on educational profiles in general secondary education institutions (without special general secondary education institutions)" and the open database of the Ukrainian Center for the Evaluation of Education Quality were used as the initial data for the study. The article analyzes the pre-war state (2014/2015–2021/2022) of the network of general secondary education institutions (GSEIs), the contingent of students, including those with profile training, and the number of teachers and pensioners teaching subjects. Dynamics and tendencies of development of profile education in Ukraine have been studied and analyzed, and the importance of the influence of a number of factors on the results of the external independent assessment in 2021 has been substantiated (in particular, completion of general secondary education in specialized educational institutions). The best scores in all subjects were obtained by graduates of physical-mathematical, mathematical, chemical-technological, agrochemical, economic and foreign philology. Students who received education in institutions of environmental, technological, sports, military-sports, universal profiles and Ukrainian philology received lower scores in each of the subjects compared to average scores in Ukraine. The main challenges for further reform of the secondary schools in the post-war period include the possibility of reorienting individual schools to provide teaching staff; upgrading teachers' qualifications, taking into account the needs and aspirations of students in the field of education, the suitability of material and technical base of GSEIs for the organization of profile education, etc. And the first steps in the field of educational statistics should be the collection and thorough analysis of data on the existing surviving educational network of each region, and the costs of its restoration and maintenance.*

Keywords: *profile education, general secondary education institutions, contingent of students, pedagogical personnel, results of external independent assessment, martial law.*

References

1. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *On 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). *On general secondary education* (Act No. 463-IX, January 16). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].

3. Verkhovna Rada of Ukraine. (2021). *On the introduction of changes to some laws of Ukraine regarding the improvement of mechanisms for the formation of a network of lyceums for the introduction of high-quality specialized secondary education* (Act No. 1658-IX, July 15). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1658-20#Text> [in Ukrainian].

4. Zahorodnia, A. A. (2020). Profile education as a form of radical differentiation of the educational process. *Herald of Zaporizhzhia National University. Series: Pedagogical sciences*, 2(35), 17-22. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-2-02> [in Ukrainian].

5. Zahorodnya, A. A. (2019). Profiling of general secondary education in the context of NUSH ideas. *Youth & market*, 10(177), 5-11. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.187320> [in Ukrainian].

6. Sikorskyi, P. I. (2021). Basic pedagogical approaches and their impact on the formation of educational technologies. *Educational horizons*, 1(52), 96-100. Retrieved from <http://lib.pnu.edu.ua:8080/handle/123456789/11028> [in Ukrainian].

7. Fasolia, O. (2020). How to introduce specialized education not "for ticks", but for students? *Practice of educational institution management*, 3. Retrieved from <https://edirshkoly.mcfrr.ua/798513> [in Ukrainian].

8. Seitosmanov, A., Fasolia, O., & Markhlievski, V. (2019). *Senior specialized school: steps towards becoming*. Kyiv. Retrieved from <https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/483/4.pdf> [in Ukrainian].

9. SSI "Institute of Educational Analytics". (2022). *General secondary education institutions of the Ministry of Education and Science of Ukraine, other ministries and departments, and private institutions (2021/2022)*. Retrieved from <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/05/byuleten-zzso-2021-2022-2.xlsx> [in Ukrainian].

10. SSI "Institute of Educational Analytics". (2022). *Information on study profiles in general secondary education institutions (without special GSEI) of the Ministry of Education and Science of Ukraine, other ministries and agencies, and private institutions (2021/2022)*. Retrieved from <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/04/byuleten-profil-navchannya-2021-2022-2.xlsx> [in Ukrainian].

11. SSI "Institute of Educational Analytics". (2021). *Dynamics of the number of teachers teaching individual subjects for the 2014/2015–2019/2020 academic years*. Retrieved from https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/03/RVK_II_rozdil_1_grafa.pdf [in Ukrainian].

12. SSI "Institute of Educational Analytics". (2021). *Dynamics of the number of teachers teaching individual subjects for the 2015/2016–2020/2021 academic years*. Retrieved from https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/05/06_05-83-RVK_II_rozdil_1_grafa.pdf [in Ukrainian].

13. SSI "Institute of Educational Analytics". (2022). *Dynamics of the number of teachers teaching individual subjects for the 2016/2017–2021/2022 academic years*. Retrieved from <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/04/dinamika-uchiteliv-2016-2021.pdf> [in Ukrainian].

14. SSI "Institute of Educational Analytics". (2022). *About the number and composition of teaching staff in general secondary education institutions of the Ministry of Education and Science of Ukraine, other ministries and departments, and private institutions (2021/2022)*. Retrieved from https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/03/byuleten-83-rvk-2021_2022-2.xlsx [in Ukrainian].

15. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022). *Assessment of Ukraine's educational needs: final report*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/>

news/2022/07/07/Pids.zvit.Otsin.potreb.Ukr.u.sferi.osvity-UK-6.05-24.06.22.pdf [in Ukrainian].

16. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022). *Features of the organization of the 2022/23 academic year*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/osoblivosti-organizaciyi-202223-navchalnogo-roku> [in Ukrainian].

Чимбай Л. Л.

завідувач 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>

ПРОБЛЕМИ МАТЕРІАЛЬНО-ТЕХНІЧНОЇ БАЗИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

Анотація. У статті проаналізовано стан матеріально-технічного забезпечення закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) України як однієї з важливих складових ефективного функціонування навчального закладу та реалізації цільової програми підтримки й розвитку молодого покоління. Розглянуто наукові праці вітчизняних учених щодо особливостей оцінювання матеріально-технічного забезпечення та формування моделі управління його розвитком у соціальній сфері, а також публікації, де висвітлено зарубіжний досвід розбудови муніципальної освіти. Вказано нормативно-правові й законодавчі акти, на підставі яких здійснюється формування та розвиток матеріально-технічної бази ЗЗСО. Окреслено проблеми, що виникли при оцінюванні ключових показників матеріально-технічного забезпечення внаслідок повномасштабного вторгнення РФ на територію України, визначено особливості збору інформації про стан системи загальної середньої освіти в умовах воєнного часу. Аналіз виконано із застосуванням загальнонаукових і спеціальних методів дослідження, за допомогою яких створено інформаційну базу показників матеріально-технічного забезпечення, виокремлено чинники, які необхідно враховувати для їх раціонального формування. Наведено результати аналізу розміру загальної й орендованої площі у ЗЗСО, площі, яка надається в оренду, кількості класних кімнат та розподілу їхньої площі на одного учня, кількості навчальних кабінетів у розрізі регіонів, типів місцевості (міські поселення, сільська місцевість) і закладів (початкові, гімназії, ліцеї) за 2016/2017–2021/2022 н. рр. Аналіз проводився з метою вивчення проблем матеріально-технічного забезпечення ЗЗСО й визначення шляхів їх розв'язання в повоєнний час.

Ключові слова: матеріально-технічна база, заклади загальної середньої освіти, аналітичні показники, навчальні кабінети, будівлі, приміщення.

JEL classification: I21, I23, Y10.

DOI: 10.32987/2617-8532-2022-3-75-93.

Освіта є одним із найважливіших напрямків державної політики України, стратегічним ресурсом соціально-економічного, культурного

й духовного розвитку суспільства. Тому створення освітнього простору, сприятливого для успішного навчання, повноцінного особистісного

© Чимбай Л. Л., Попкова Л. В., 2022

зростання здобувачів освіти та інших учасників освітнього процесу, є нагальною потребою сьогодення.

Підґрунтям організації належного освітнього процесу в закладах будь-якого рівня є ефективне використання наявних в освітньому оточенні ресурсів, а саме застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, сучасного науково-методичного супроводу, фінансово-економічного й матеріально-технічного забезпечення закладів освіти.

У сегменті загальної середньої освіти до показників, що характеризують матеріальне становище закладів, належать: площа навчальних приміщень, навчально-дослідних ділянок; наявність підсобних господарств; забезпеченість будівлями, устаткуванням для навчальних кабінетів і майстерень, комп'ютерною технікою, фізкультурними залами, їдальнями, буфетами з гарячим харчуванням, корекційним обладнанням для осіб з особливими освітніми потребами (ООП). На законодавчому рівні затверджено, що з метою забезпечення належної організації освітнього процесу ЗЗСО можуть використовувати матеріально-технічну базу міжшкільних ресурсних центрів [1].

Підтримка й розвиток матеріально-технічної бази будь-якого ЗЗСО, оплата поточних ремонтних робіт, будівництва та реконструкції приміщень і споруд, придбання необхідних засобів та устаткування входять до функцій фінансово-економічного забезпечення закладу. Фінансування ЗЗСО здійснюється за рахунок коштів державного й місцевих бюджетів, а також інших джерел, не заборонених законодавством. До них, зокрема, належать:

- доходи від надання платних освітніх та інших послуг;
- благодійна допомога згідно із законодавством про благодійну діяльність і благодійні організації;
- гранти.

Автори наукових досліджень визнають, що основним джерелом підтримки й розвитку матеріально-технічної бази будь-якого ЗЗСО є фінансове забезпечення. Так, Н. Є. Кульчицька приділила увагу аналізу набутого за кордоном досвіду економічного розвитку муніципальної освіти як сегмента соціальної сфери, діяльність якої безпосередньо залежить від обсягу фінансування [2]. На її думку, міжнародні пріоритети фінансового забезпечення розвитку регіонів слугують основою подальшого реформування муніципальної освіти.

Дослідниця проаналізувала специфіку функціонування бюджетного механізму соціально-економічної підтримки муніципальної освіти за кордоном із метою запозичення зарубіжного досвіду для її розвитку в Україні. У праці Н. Є. Кульчицької наголошено, що розв'язання фінансових проблем у сфері муніципальної освіти є актуальним завданням для вітчизняної й зарубіжної практики державного та місцевого управління. Особливим сегментом сучасних зарубіжних моделей є спільне фінансування установ освіти державою, приватними організаціями, сім'ями, самими учнями, спонсорами, волонтерами, донорськими й благодійними організаціями.

У дослідженнях І. П. Кінаш проаналізовано особливості оцінювання матеріально-технічного забезпечення соціальної сфери України на соці-

ально-побутовому, соціально-оздоровчому, освітньо-духовному рівнях [3]. На думку вченої, провідна роль у розвитку освітньо-духовної складової соціальної сфери належить освіті й науці. У її праці узагальнено сучасні тенденції та закономірності розвитку соціальної сфери держави, виявлено актуальні проблеми формування її матеріально-технічної бази. І. П. Кінаш запропонувала концепцію й методологію формування моделі управління розвитком матеріально-технічної бази соціальної сфери України, спрямованої на забезпечення сталого зростання національної економіки в умовах глобалізації та євроінтеграції, що передбачає конструктивні напрями розвитку кожної її складової.

Багато дослідників приділяють увагу стану та розвитку матеріально-технічного забезпечення закладів освіти в сільській місцевості. Зокрема, Г. І. Іванюк висвітлила формування матеріально-технічної бази ЗЗСО в сільській місцевості за останні десятиліття [4; 5]. Сільська школа перебувала в значно гіршому становищі щодо забезпечення будівництва й матеріальної бази, ніж міська. Гальмівним чинником розвитку матеріальної бази сільських закладів освіти виступала недосконала інфраструктура забезпечення навчально-наочними посібниками, засобами навчання тощо. Розвиток матеріальної бази сільської школи розглядається вченою як результат впливу на культуру села соціально-економічних чинників, які сприяли покращенню умов роботи сільських ЗЗСО й визначали темпи їх розвитку та рівень матеріально-технічного забезпечення, що позитивно відображалось також на

якості освіти в сільській місцевості. Цікаво, що головною особливістю матеріальної бази сільської школи є її безпосередня залежність від величини навчального закладу, навчальних і виробничих площ, чисельності учнів.

Варто наголосити, що не менш важливим параметром, ніж наявність матеріально-технічної бази закладу освіти, є її ефективне використання та розвиток. У цьому контексті заслуговує на увагу дослідження В. В. Гапон і О. А. Барабаш стосовно використання інформаційно-аналітичних засобів обліку й аналізу матеріально-технічного забезпечення в закладах вищої освіти. Вказаними авторами представлено розроблені методи опрацювання та аналізу галузевої інформації для формування системи показників, які визначають ефективність використання матеріально-технічної бази на всіх рівнях управління [6].

Високо оцінюючи вагомий внесок вітчизняних авторів у дослідження сучасних тенденцій і закономірностей розвитку матеріально-технічної бази соціальної сфери держави, зокрема освітньої галузі, вважаємо за доцільне додатково вивчити проблеми вдосконалення методів збору, статистичного аналізу й оцінки стану матеріально-технічного забезпечення ЗЗСО в умовах збройної агресії РФ в Україні.

Метою статті є проведення порівняльного аналізу ключових характеристик матеріально-технічної бази ЗЗСО в розрізі регіонів і типу місцевості (міські поселення й сільська місцевість) у 2016/2017–2021/2022 н. рр., визначення особливостей формування показників

матеріально-технічної бази в період воєнного стану.

У процесі підготовки пропонованої статті застосовувалися загальнонаукові та спеціальні методи дослідження, за допомогою яких створено інформаційну базу показників матеріально-технічного забезпечення, виокремлено й визначено зв'язки між ними при розробленні аналітичних таблиць із даними, забезпечено візуалізацію отриманих результатів.

Раціональне формування матеріально-технічної бази для створення відповідних умов учасникам освітнього процесу вимагає врахування таких чинників:

- вимог державних освітніх стандартів і навчальних програм;
- факту швидкого морального старіння засобів навчання й обладнання;
- специфіки контингенту здобувачів освіти;
- кадрового потенціалу;
- наявної матеріально-технічної бази закладу освіти;
- доступних джерел фінансування та інших об'єктивних чинників.

Вимоги до матеріально-технічного забезпечення ЗЗСО визначаються відповідними будівельними, санітарно-гігієнічними нормами й правилами, а також типовими переліками обов'язкового навчального та іншого обладнання (у т. ч. корекційного), навчально-методичних і навчально-наочних посібників, підручників, художньої та іншої літератури. Зокрема, у Збірнику нормативно-правових актів щодо матеріально-технічного забезпечення галузі освіти наведено перелік законодавчих актів, якими регламентується процес створення розвивального предметного середовища в закладах освіти різних типів

і форм власності, його облаштування й оснащення сучасними засобами навчання та обладнанням загально-го й навчального призначення [7].

Розвиток та підтримка матеріально-технічного забезпечення, облаштування сучасних ЗЗСО різних типів і форм власності для організації та здійснення повноцінного освітнього процесу регламентуються чинною нормативно-правовою базою, яка ґрунтується на урядових, міжнародних, відомчих документах.

Згідно із Законом України «Про освіту» [8], відповідальним за утримання й розвиток матеріально-технічної бази навчального закладу на рівні, достатньому для виконання вимог стандартів освіти та ліцензійних умов, визначено його засновника. У свою чергу, заклади освіти на вебсайтах повинні забезпечувати відкритий доступ до інформації про матеріально-технічне забезпечення закладу.

Законом України «Про повну загальну середню освіту» [1] розроблення нормативів матеріально-технічного забезпечення ЗЗСО згідно з Державним стандартом загальної середньої освіти покладено на центральний орган виконавчої влади, що формує державну політику у сфері освіти. Створення науково-методичної й матеріально-технічної бази для організації та здійснення освітнього процесу забезпечується безпосередньо ЗЗСО.

Процедури закупівлі товарів, робіт і послуг виконуються відповідно до Закону України «Про публічні закупівлі» [9], який регулює правові та економічні відносини при проведенні торгів для забезпечення потреб держави й територіальної громади.

Відповідним наказом Міністерства освіти і науки України (МОН) затверджено Положення про навчальні кабінети з природничо-математичних предметів ЗЗСО [10], яке визначає загальні та спеціальні вимоги до матеріально-технічного й науково-методичного оснащення кабінетів.

У складних умовах сьогодення, що виникли внаслідок повномасштабного вторгнення РФ, за даними ЮНІСЕФ понад 8 млн людей в Україні є внутрішньо переміщеними особами; 63 % з них – це жінки, 52 % внутрішньо переміщених сімей мають щонайменше одну дитину віком від 5 до 17 років [11]. За результатами опитування, проведеного Інститутом освітньої аналітики на рівні громади, виявлено 193 тис. зареєстрованих переміщених учнів.

Станом на початок травня, згідно з оперативними даними органів управління освітою обласних і Київської міської військових адміністрацій, за кордон виїхали 664 969 учнів та 25 207 педагогічних працівників ЗЗСО.

У воєнний період МОН зосереджує зусилля на створенні безпечних умов для здобуття освіти, забезпеченні доступності й безперервності навчання в регіонах України з різною безпековою ситуацією.

Розв'язання окремих питань потребує внесення змін до національного законодавства, напрацювання певних алгоритмів, прийняття ефективних управлінських рішень і надання відповідних роз'яснень із боку МОН або інших центральних органів виконавчої влади.

У вкрай важких умовах опинилися ЗЗСО в окупованих регіонах та на територіях, де велись і тривають бойові дії. За даними Офісу Генераль-

ного прокурора, станом на 16 червня 2022 р. унаслідок бомбардування й обстрілів збройними силами РФ українських міст та сіл пошкоджено 2000 закладів освіти, з них 208 зруйновано повністю. І ці цифри щодня зростають.

З огляду на зазначене є потреба в удосконаленні методів обліку та аналізу стану складників матеріально-технічної бази ЗЗСО. З метою аналізу збитків, завданих агресором, МОН проводить збір і опрацювання оперативної інформації про суб'єктів господарювання. Аудит та розроблення детального плану обліку збитків запропоновано розпочати після скасування воєнного стану, оскільки наразі загроза ракетних ударів і подальших руйнувань зберігається по всій території України.

Основним джерелом інформації, на якій ґрунтуються аналітичні висновки про функціонування складових системи загальної середньої освіти, є статистична звітність із питань загальної середньої освіти. Для подолання частини проблем, пов'язаних з оцінкою сучасної мережі ЗЗСО, показників їхньої діяльності в період воєнного стану, необхідно внести зміни до нормативно-правових актів, напрацювати нові алгоритми формування кількісних і якісних характеристик складових системи загальної середньої освіти. З метою прискорення отримання даних, що постійно змінюються, в умовах надзвичайного стану доцільно користуватися джерелами оперативної інформації.

Звітність галузі освіти надається закладами комунальної форми власності, державної форми власності МОН, інших міністерств і відомств, приватними закладами в розрізі ти-

пів навчальних закладів та місцевості (міські поселення, сільська місцевість).

У статті наведено результати порівняльного аналізу показників матеріально-технічної бази ЗЗСО за 2016/2017–2021/2022 н. рр. та оперативні дані відкритих джерел щодо втрат нерухомого майна ЗЗСО в період воєнного часу.

Як вихідні дані для дослідження використано опрацьовану інформацію статистичних зведених таблиць № Д-4 «Відомості про матеріальну базу закладів загальної середньої освіти та використання сучасних інформаційних технологій» (без спеціальних ЗЗСО), форми № 76-РВК «Зведений звіт закладів загальної середньої освіти на початок 2021/2022 навчального року» й оперативні дані МОН.

Згідно із Законом України «Про повну загальну середню освіту», здобуття повної загальної середньої освіти на певному рівні забезпечують початкова школа, гімназія, ліцей. З 2021/2022 н. р. статистична звітність із питань загальної середньої освіти збирається в розрізі закладів цих типів.

Станом на початок 2021/2022 н. р. кількість закладів усіх форм власності (без спеціальних ЗЗСО) становила 13 681 од., із них у міських поселеннях – 5305 од., у сільській місцевості – 8376 од. Комунальну форму власності мають 96,8 % ЗЗСО, приватну – 3 %. У міських поселеннях частка комунальних закладів дорівнює 92,4 %, приватних – 7 %; у сільській місцевості – 99,6 і 0,4 % відповідно.

У структурі ЗЗСО в міських поселеннях переважають ліцеї (82,4 %), далі йдуть гімназії (11,9 %) та початкові заклади (5,7 %). У сільській

місцевості на гімназії й ліцеї припадає відповідно 35,6 і 57,2 %, на початкові заклади – 7,2 %. За типом комунальні заклади розподіляються подібним чином. Для приватних закладів у міських поселеннях характерна більша кількість початкових шкіл (23,9 %), частки гімназій і ліцеїв – відповідно 11,6 та 64,5 %. У сільській місцевості гімназій дещо менше (8,8 %), на початкові заклади й ліцеї припадає 23,53 і 67,65 % відповідно.

У 2016/2017–2021/2022 н. рр. загалом по Україні спостерігається щорічне зменшення кількості ЗЗСО, частка яких на кінець періоду становить 16,55 %. У міських поселеннях восьми регіонів відзначається позитивна динаміка з найвищими показниками в Київській області та м. Києві, де кількість закладів зросла на 12,44 і 21,79 % відповідно. У сільській місцевості за цей період закладів поменшало на 24,66 %, що може бути наслідком процесів реформування освіти в умовах децентралізації влади, які відбуваються в Україні з 2014 р.

За оперативними даними МОН України, через обстріли й бомбардування збройними силами РФ станом на 16 червня 2022 р. повністю знищено 109 ЗЗСО, що становить 57,4 % загальної кількості всіх зруйнованих закладів освіти. Найбільше закладів знищено в Харківській і Запорізькій областях (43 та 35 од. відповідно), у Миколаївській – 8 закладів, у Чернігівській, Херсонській, Луганській – по 6, у Київській – 4, у Житомирській – 1 заклад.

Пошкодження різного ступеня дістали 860 ЗЗСО. Найбільше таких закладів у Донецькій (207) і Харків-

ській (180) областях. Значну кількість ЗЗСО пошкоджено в Київській (95), Луганській (75), Миколаївській (75), Чернігівській (60), Житомирській (38) областях, Херсонській області та м. Києві – по 39 од.

Будівля школи повинна забезпечувати оптимальні умови для організації навчально-виховного процесу, безпечного перебування учнів, їх відпочинку, харчування. Склад і площі приміщень ЗЗСО визначаються виходячи з призначення приміщень, наповнюваності груп за різних видів навчальних занять та показників розрахункової площі на одного учня.

Зважаючи на проблеми, які поставили перед більшістю закладів освіти в період дії воєнного стану, під час відновлення зруйнованих закладів освіти та будівництва нових обов'язково треба враховувати приміщення ще одного типу – сховище або укриття. Таке приміщення має споруджуватися в кожному з цих закладів і відповідати визначеним для будівель цивільного захисту вимогам.

У період 2016/2017–2021/2022 н.рр. загальна площа приміщень ЗЗСО скоротилася на 1,28 %, причому в міських поселеннях вона збільшилася на 9,37 %, а в сільській місцевості зменшилася на 11,1 %, що може бути на-

слідком реорганізації мережі ЗЗСО в процесі децентралізації влади.

У 2021/2022 н. р. загальна площа приміщень усіх закладів, у т. ч. комунальних, розподілилася між ЗЗСО різних типів таким чином: у міських поселеннях 86 % припадає на ліцеї, 12,09 % – на гімназії, 1,91 % – на початкові школи (рис. 1). У сільській місцевості площа ліцеїв становить 75,47 % площі всіх закладів, гімназій – 22,6 %, початкових шкіл – 1,93 % (рис. 2).

У приватних ЗЗСО частка площі приміщень початкових шкіл вища порівняно з комунальними, розподіл площі між типами закладів у міських поселеннях виглядає так: початкові школи – 10,47 %, гімназії – 8,11 %, ліцеї – 81,42 %. У сільській місцевості на початкові школи припадає 5,08 % усієї площі ЗЗСО, на гімназії – 3,31 %, на ліцеї – 91,61 %.

Важливим показником є площа, що надається в оренду закладом освіти. Згідно із Законом України «Про освіту», об'єкти та майно державних і комунальних закладів освіти не підлягають приватизації чи використанню не за освітнім призначенням, крім надання в оренду з метою надання послуг, які не можуть бути забезпечені безпосередньо закладами освіти,

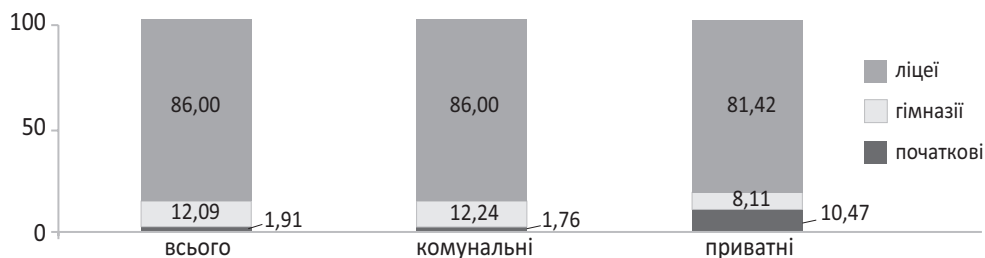


Рис. 1. Розподіл загальної площі ЗЗСО за типом закладів у міських поселеннях, %
Побудовано авторами на підставі опрацьованої інформації зведеної таблиці № Д-4 «Відомості про матеріальну базу закладів загальної середньої освіти та використання сучасних інформаційних технологій» (без спеціальних ЗЗСО) на початок 2021/2022 н. р.

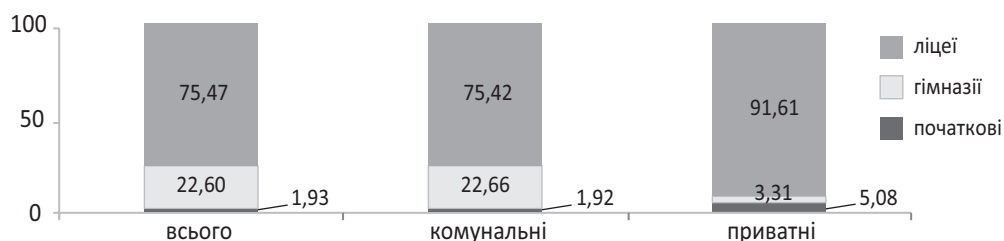


Рис. 2. Розподіл загальної площі ЗЗСО за типом закладів у сільській місцевості, %
 Побудовано авторами на підставі опрацьованої інформації зведеної таблиці № Д-4
 «Відомості про матеріальну базу закладів загальної середньої освіти та використання
 сучасних інформаційних технологій» (без спеціальних ЗЗСО) на початок 2021/2022 н. р.

пов'язаних із забезпеченням освітнього процесу або обслуговуванням учасників освітнього процесу, з урахуванням визначення органом управління можливості користування державним нерухомим майном відповідно до законодавства [8].

Усі кошти, отримані від оренди нерухомого майна державного чи комунального закладу освіти, використовуються виключно на потреби цього закладу. Такі надходження можуть бути спрямовані на підтримку й розвиток його матеріально-технічної бази.

У 2016/2017–2021/2022 н. рр. площа, що надавалася в оренду ЗЗСО, загалом по Україні зменшилася на 1,2 %, але в розрізі регіонів у 13 областях і м. Києві цей показник збільшився. Зокрема, у Волинській області та м. Києві надані в оренду площі зросли на 96,7 і 43,5 % відповідно, у Донецькій області – на 30,8 %, у Херсонській – на 25,5 %, у Київській – на 24,5 %, у Запорізькій – на 22,8 %, в Івано-Франківській – на 17,5 %, у Вінницькій – на 12,2 %. Значно зменшилися площі, надані в оренду, в Черкаській, Чернігівській, Миколаївській, Сумській і Закарпатській областях.

У міських поселеннях площа, що надавалася в оренду ЗЗСО, збільшила-

ся майже вдвічі у Волинській та Херсонській областях. У Київській і Вінницькій областях вона зросла на 38,2 та 35,6 % відповідно, у Хмельницькій, Запорізькій, Полтавській, Житомирській – від 25,5 до 34,6 %. На 59,3 % менше площі надається в Черкаській області, на 42,7 % – у Миколаївській, на 39,4 % – у Закарпатській області. У сільській місцевості лише в п'яти регіонах спостерігається збільшення наданої в оренду площі: у Донецькій області – на 102 %, у Волинській – на 73,2 %, у Кіровоградській – на 74,2 %, в Івано-Франківській – на 60,1 %, у Рівненській області – на 22 %.

У 2021/2022 н. р. у міських поселеннях заклади надавали в оренду від 1 до 1,6 % площі приміщень, які вони мають у користуванні. На рис. 3–5 наведено розподіл наданої в оренду площі за типом закладів. Як видно з рис. 3, початкові заклади тільки в половині регіонів мають площі для надання в оренду. Найбільші частки – в Одеській (2,57 %) і Чернігівській (2,46 %) областях. Вищим від середнього по Україні цей показник є також у м. Києві (1,68 %) та Полтавській області (1,38 %).

У гімназіях площа не надається в оренду лише в Київській, Сумській і Харківській областях.

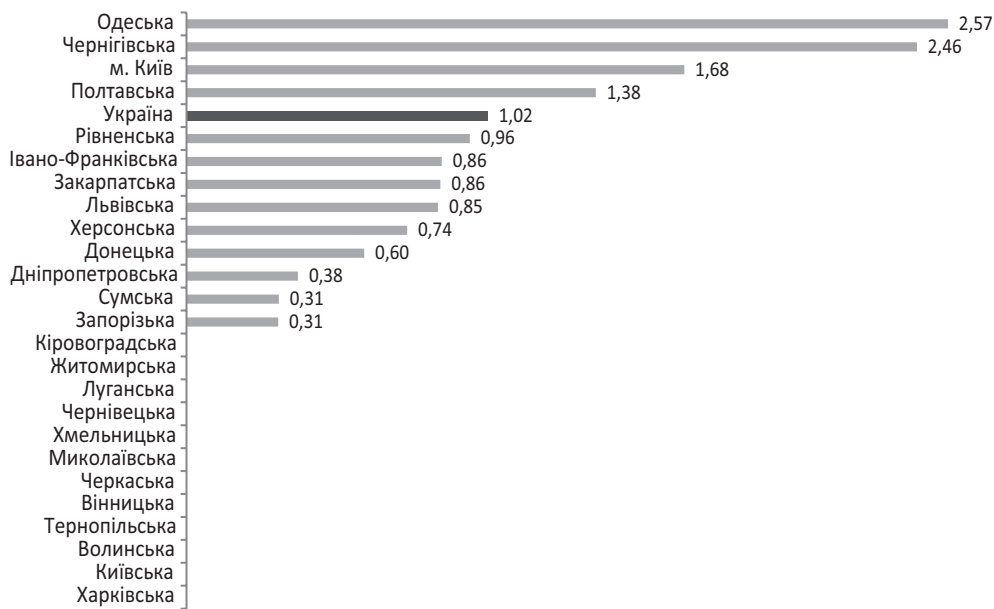


Рис. 3. Розподіл частки загальної площі приміщень початкових шкіл, що надається в оренду, в міських поселеннях, %

Побудовано авторами на підставі опрацьованої інформації зведеної таблиці № Д-4 «Відомості про матеріальну базу закладів загальної середньої освіти та використання сучасних інформаційних технологій» (без спеціальних ЗЗСО) на початок 2021/2022 н. р.

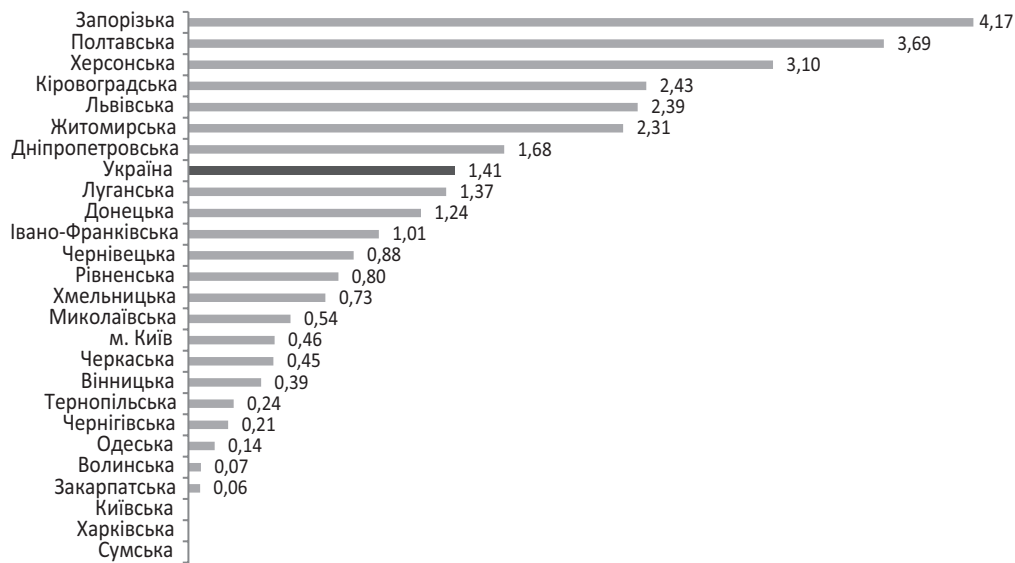


Рис. 4. Розподіл частки загальної площі приміщень гімназій, що надається в оренду, в міських поселеннях, %

Побудовано авторами на підставі опрацьованої інформації зведеної таблиці № Д-4 «Відомості про матеріальну базу закладів загальної середньої освіти та використання сучасних інформаційних технологій» (без спеціальних ЗЗСО) на початок 2021/2022 н. р.

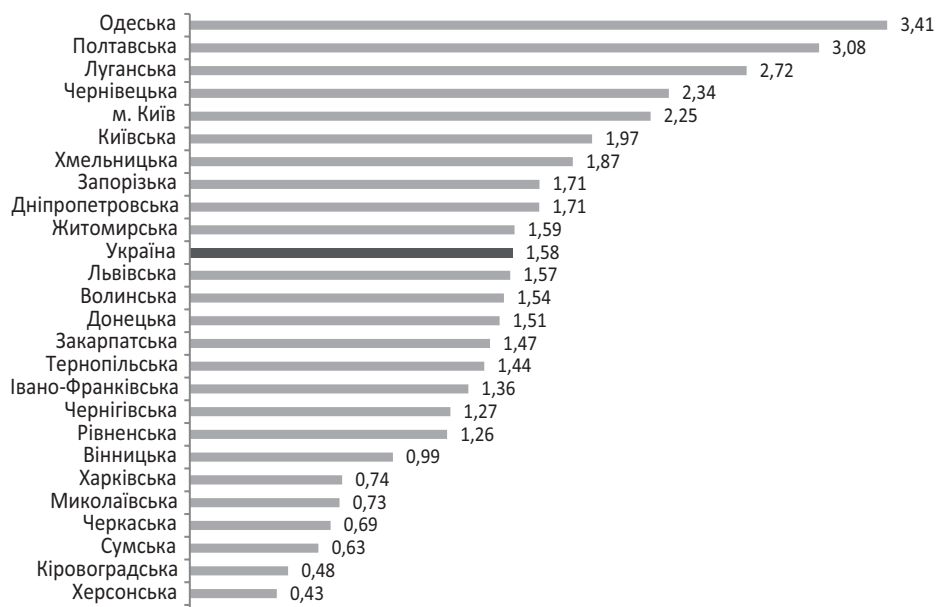


Рис. 5. Розподіл частки загальної площі приміщень ліцеїв, що надається в оренду, в міських поселеннях, %

Побудовано авторами на підставі опрацьованої інформації зведеної таблиці № Д-4 «Відомості про матеріальну базу закладів загальної середньої освіти та використання сучасних інформаційних технологій» (без спеціальних ЗЗСО) на початок 2021/2022 н. р.

У сільській місцевості середня по Україні частка наданої в оренду площі від загальної площі приміщень для всіх типів закладів менша порівняно з міськими поселеннями та становить у початкових закладах 0,67 %, гімназіях – 0,77 %, ліцеях – 0,6 % (рис. 6–8).

Переважно надається в оренду площа в комунальних закладах. Серед приватних закладів тільки у Вінницькій, Запорізькій областях і м. Києві фіксується надана в оренду площа в ліцеях, яка становить 0,6 % загальної площі приміщень.

Стосовно орендованої площі приміщень слід зазначити, що для провадження освітньої діяльності ЗЗСО вона повинна відповідати ліцензійним умовам, державним санітарним стандартам щодо наявності необхідних навчальних приміщень, спеціалізованих кабінетів, їдальні, медичної та психо-

лого-логопедичної служби тощо. Площа орендованих приміщень не може виступати фактором економії.

За період із 2016/2017 н. р. площа орендованих приміщень зросла загалом по Україні на 59,34 %. У Львівській області вона збільшилась утричі, у м. Києві – на 176 %, у Київській і Кіровоградській областях – на 154,8 та 134,03 % відповідно, у Дніпропетровській області – на 90,78 %. У Сумській області спостерігається істотне зменшення орендованої площі, а саме на 65,29 %.

ЗЗСО міських поселень оренднують більшу площу, ніж заклади в сільській місцевості.

Великою мірою користуються орендованими приміщеннями приватні заклади: у 2021/2022 н. р. на них припадало 61,5 % орендованої площі. У міських поселеннях цей по-

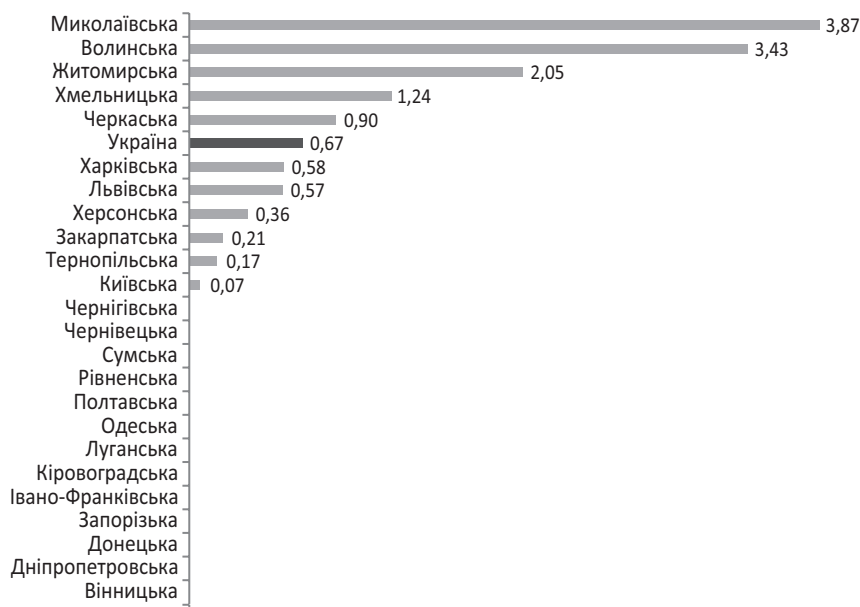


Рис. 6. Розподіл частки загальної площі приміщень початкових шкіл, що надається в оренду, в сільській місцевості, %

Побудовано авторами на підставі опрацьованої інформації зведеної таблиці № Д-4 «Відомості про матеріальну базу закладів загальної середньої освіти та використання сучасних інформаційних технологій» (без спеціальних ЗЗСО) на початок 2021/2022 н. р.

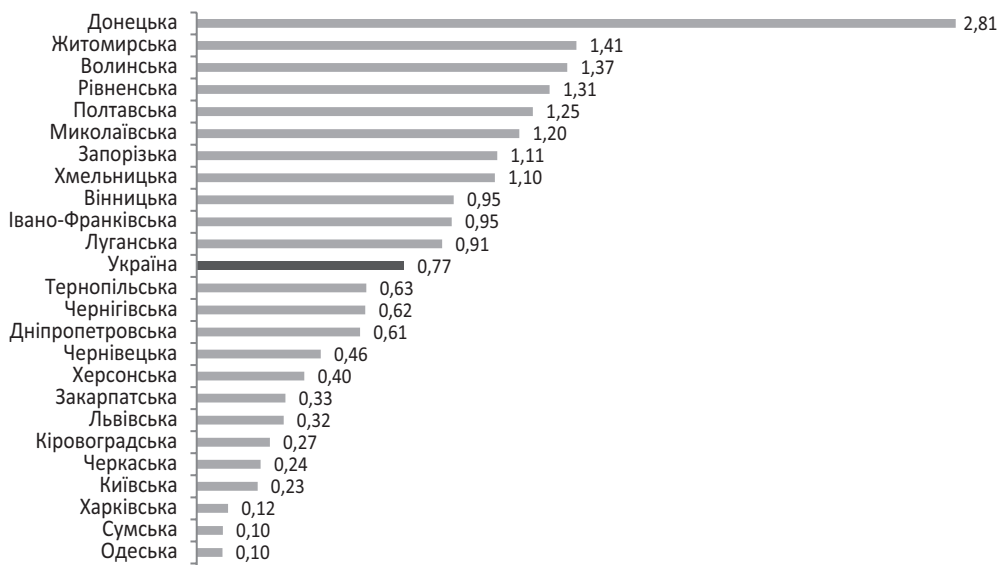


Рис. 7. Розподіл частки загальної площі приміщень гімназій, що надається в оренду, в сільській місцевості, %

Побудовано авторами на підставі опрацьованої інформації зведеної таблиці № Д-4 «Відомості про матеріальну базу закладів загальної середньої освіти та використання сучасних інформаційних технологій» (без спеціальних ЗЗСО) на початок 2021/2022 н. р.

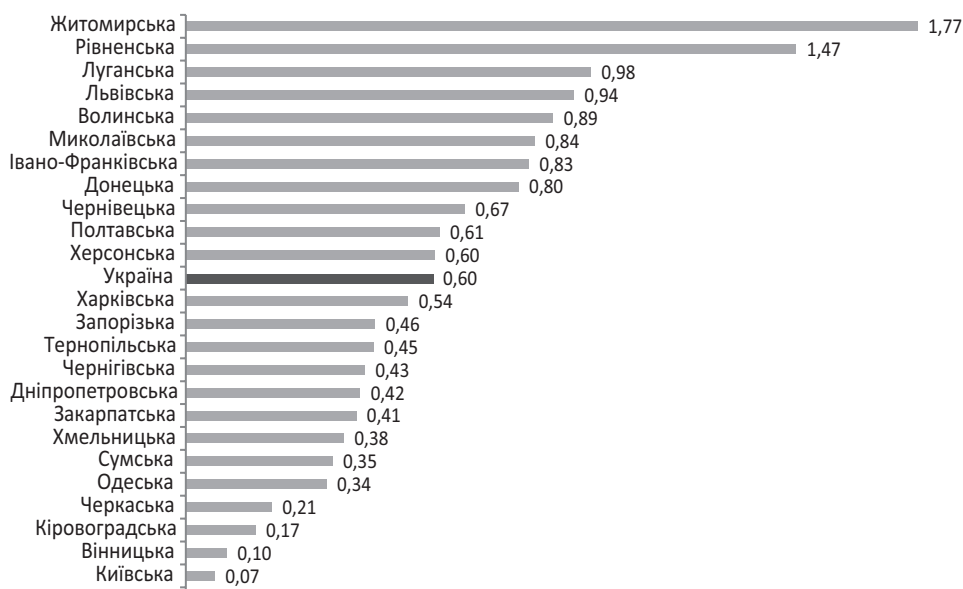


Рис. 8. Розподіл частки загальної площі приміщень ліцеїв, що надається в оренду, в сільській місцевості, %

Побудовано авторами на підставі опрацьованої інформації зведеної таблиці № Д-4 «Відомості про матеріальну базу закладів загальної середньої освіти та використання сучасних інформаційних технологій» (без спеціальних ЗЗСО) на початок 2021/2022 н. р.

казник сягнув 66 %, у сільській місцевості, де приватних ЗЗСО значно менше, – 32,08 %.

У міських поселеннях орендована площа порівняно із загальною площею приміщень становить у м. Києві 3,31 %, в Одеській області – 3,26 %, у Львівській – 3,23, у Харківській – 3,04, у Київській області – 2,68 %; у сільській місцевості лише в Київській області це співвідношення дорівнює 1,99 %, у решті регіонів – менш ніж 1 %.

За типами ЗЗСО порівняно із загальною площею приміщень, якими користуються заклади, у цілому по Україні орендована площа початкових закладів становить 8,81 % в міських поселеннях (0,86 % у сільській місцевості), гімназій і ліцеїв – 1,09 (0,47) та 1,65 % (0,37 %).

За формою власності частка орендованої площі в комунальних ЗЗСО

менша ніж 1 % для закладів усіх типів. У приватних ЗЗСО більша частина орендованої площі залучається для початкових шкіл і гімназій.

Окремим показником у формах статистичної звітності доцільно виділяти площу наявних сховищ або укриттів, якими має бути обов'язково обладнано заклади освіти.

У будівлях ЗЗСО за функціональним призначенням приміщень передбачаються класні кімнати, навчальні кабінети, лабораторії з лаборантськими, кабінети трудового навчання та профорієнтації, подовженого дня, фізкультурно-спортивні приміщення, харчоблок, актовий зал, бібліотека, адміністративні, медичні, допоміжні приміщення. Кількість класів, навчальних приміщень, лабораторій, навчально-спортивних залів розраховується виходячи з кількості

годин занять в одну зміну та їх зайнятості.

У період 2016/2017–2021/2022 н.рр. на тлі скорочення мережі ЗЗСО кількість класних кімнат загалом по Україні зменшилася на 1,9 %. Проте в закладах міських поселень більшості областей спостерігається зростання їх кількості в межах від 0,2 % в Луганській області до 85,49 % в Житомирській. Натомість у ЗЗСО сільської місцевості, за винятком Івано-Франківської й Кіровоградської областей, фіксується зменшення кількості класних кімнат, зокрема найістотніше у Волинській (на 32,49 %) та Житомирській (на 46,8 %) областях.

Розрахунки усередненої площі класних кімнат на одного учня, виконані на підставі даних про площу класних кімнат і чисельність учнів у ЗЗСО (без спеціальних ЗЗСО), дали змогу оцінити як оптимальність використання приміщень закладів, так і дотримання в них санітарно-гігієнічних умов для забезпечення якості освітнього процесу.

З 1 вересня 2018 р. Міністерством розвитку громад та територій України затверджено оновлені державні будівельні норми щодо проектування шкільних навчальних закладів, згідно з якими площу класу з можливістю групового й індивідуального навчання збільшено на одного учня з 2 до 3 м².

Результати розрахунків проаналізовано в розрізі типів закладів і місцевості.

У 2021/2022 н. р. порівняно з 2016/2017 н. р. площа класних кімнат на одного учня загалом по Україні зменшилася з 4,48 до 4,02 м², у міських поселеннях – із 3,34 до 3,17 м², у сільській місцевості – із 7 до 6,17 м²

(рис. 9). У розрізі областей у міських поселеннях незначна від'ємна динаміка спостерігається скрізь, за винятком м. Києва, де площа на одного учня зросла на 0,57 м². У сільській місцевості цей показник істотно знизився в Житомирській (на 1,59 м²), Кіровоградській (1,54), Київській (1,36), Полтавській (1,19), Черкаській (1,03), Сумській (0,99), Херсонській (0,96), Запорізькій (на 0,9 м²) областях, що не порушило санітарно-гігієнічні норми та може вказувати на оптимальніше використання приміщень ЗЗСО в цих регіонах.

У 2021/2022 н. р. за типами ЗЗСО площа на одного учня в початкових закладах міських поселень загалом по Україні становить 3,36 м², у гімназіях – 5,13 м², у ліцєях – 3,02 м². У розрізі регіонів розкид значень у початкових закладах міських поселень перебуває в межах 2,04–4,50 м², у гімназіях – від 2,67 до 5,87 м², у ліцєях – від 2,68 до 3,65 м².

Для сільської місцевості характерний більший розкид значень і вищі показники. Зокрема, загалом по Україні площа на одного учня в початкових закладах дорівнює 11,35 м², у гімназіях і ліцєях – 7,22 та 5,84 м² відповідно. У розрізі регіонів у початкових закладах спостерігається істотний розкид значень, що свідчить про необхідність детального вивчення ситуації й оптимізації використання приміщень.

Важливою складовою матеріально-технічного забезпечення ЗЗСО, яка помітно впливає на якість освітнього процесу, є навчальні кабінети.

У 2012 р. наказом МОН відповідно до рішень Уряду, спрямованих на підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти, було

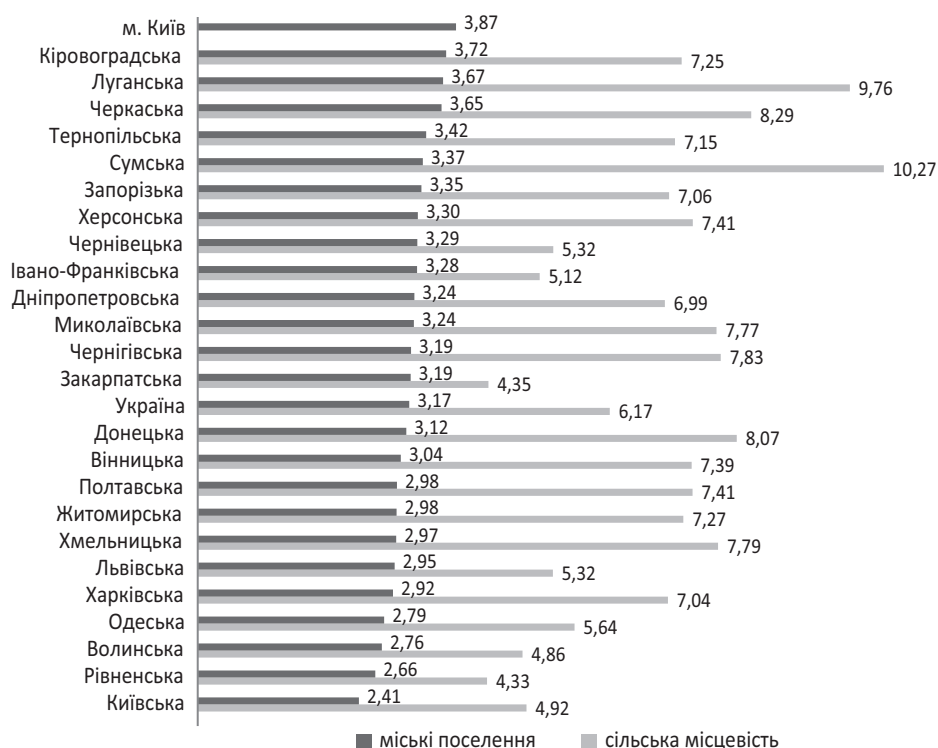


Рис. 9. Розподіл площі класних кімнат на одного учня в ЗЗСО у 2021/2022 н. р., м²
 Побудовано авторами на підставі опрацьованої інформації зведеної таблиці № Д-4 «Відомості про матеріальну базу закладів загальної середньої освіти та використання сучасних інформаційних технологій» (без спеціальних ЗЗСО) і статистичної форми № 76-РВК «Зведений звіт закладів загальної середньої освіти» на початок 2021/2022 н. р.

затверджено Положення про навчальні кабінети з природничо-математичних предметів [10]. Основною метою їх створення є забезпечення оптимальних умов для організації навчально-виховного процесу з природничо-математичних предметів та реалізації завдань відповідно до вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти.

У 2016/2017–2021/2022 н. рр. загалом по Україні частка закладів із кабінетами математики зросла з 59,6 до 61,9 %.

На початок періоду в міських поселеннях таких закладів було 73,3 %, у сільській місцевості – 53 %.

На кінець періоду в міських поселеннях половини регіонів закладів із кабінетами математики стало більше, зокрема в Кіровоградській області – на 26,2 %, у Донецькій – на 7,6, у Чернівецькій – на 5,4, у Луганській – на 5,3, у Запорізькій – на 4,3 %. Станом на початок 2021/2022 н. р. кабінети математики було облаштовано у 85,5 % ЗЗСО Дніпропетровської області, 85 % закладів Сумської, 84,2 % закладів Вінницької, 84,1 % закладів Харківської, 83,5 % закладів Рівненської, 82,9 % закладів Миколаївської, 80,3 % закладів Запорізької, 80,1 % закладів Полтавської області.

У сільській місцевості у 2021/2022 н. р. порівняно з 2016/2017 н. р. кількість ЗЗСО з кабінетами математики зросла в переважній більшості регіонів і загалом по Україні становить 54,9 %. У Черкаській області кабінети математики мають 81,1 % закладів, у Чернівецькій – 78,7, у Миколаївській – 75,7, у Дніпропетровській – 71,1 % закладів.

За типами ЗЗСО в міських поселеннях кабінетами математики обладнано 1 % початкових шкіл, 60,4 % гімназій і 79,8 % ліцеїв. У розрізі регіонів найбільше гімназій із кабінетами математики у Вінницькій (87,5 %), Запорізькій (84,2 %), Дніпропетровській (75,8 %) областях. У переважній частині регіонів понад 85 % ліцеїв мають кабінети математики, зокрема в Сумській області – 93,8 %, Черкаській – 92,2, Рівненській – 91,67, Миколаївській – 90,1, Дніпропетровській області – 89,9 %.

У сільській місцевості кабінети математики облаштовано в 39,7 % гімназій та 70,5 % ліцеїв, а також у зв'язку зі зміною типу залишилися у 6,1 % закладів, які стали початковими. Найбільше ліцеїв із кабінетами математики в Чернігівській (92,4 %) і Чернівецькій (89,3 %) областях, понад 80 % – в Одеській (85,5 %), Полтавській (83,7 %), Тернопільській (82,6 %), Сумській (80,1 %) областях.

Для реалізації навчально-освітньої програми та забезпечення інноваційних методів навчання кабінети фізики у ЗЗСО потребують оснащення сучасними технічними засобами, комплексами цифрової вимірювальної техніки.

Аналіз наявності кабінетів фізики у ЗЗСО засвідчив, що найбільше їх у ліцєях – як у міських поселеннях,

так і в сільській місцевості. У міських поселеннях лише чотирьох областей частка ліцеїв із кабінетами фізики перебуває в межах 72,7–75,5 %, в інших регіонах вона сягає 80,8–95,4 %. У сільській місцевості кабінетами фізики обладнано 92,1 % ліцеїв Черкаської, 90,6 % ліцеїв Чернівецької, 86 % ліцеїв Миколаївської, 80,6 % ліцеїв Одеської областей. У 12 регіонах розкид значень цього показника перебуває в межах від 70,5 до 79,9 %, в решті не перевищує 69,3 %.

До кабінету хімії у ЗЗСО висуваються підвищені вимоги: меблі, прилади та посуд для дослідів, набори матеріалів і реактивів, інтерактивні й наочні посібники повинні бути зручними, функціональними, а також безпечними для життя та здоров'я учнів. Шкільні хімічні лабораторії – це кабінети, що потребують для облаштування найбільше часу й фінансових витрат.

Частка ЗЗСО з кабінетами хімії у 2016/2017–2021/2022 н. рр. загалом по Україні зросла з 51,5 до 53,6 %, причому в міських поселеннях для цього показника характерна від'ємна динаміка (із 77 до 74,3 %), а в сільській місцевості спостерігається його підвищення з 39,5 до 40,5 %.

За результатами аналізу забезпеченості ЗЗСО у 2021/2022 н. р. кабінетами хімії за типами місцевості й закладів виявлено, що в середньому по Україні для гімназій вона становить 52,8 % і лише в Запорізькій і Тернопільській областях перевищує 80 %. У Волинській області немає жодної міської гімназії з кабінетом хімії, у трьох регіонах частка гімназій із кабінетами хімії менша від 15 %.

У міських поселеннях ліцеїв із обладнаними кабінетами хімії значно

більше (82,5 %). У 13 областях їх кількість перевищує середнє значення та дорівнює, зокрема, у Полтавській – 92,3 %, у Сумській – 92,2, у Хмельницькій – 89,6, у Дніпропетровській – 89,5 %. У сільській місцевості загалом по Україні тільки кожна п'ята гімназія має кабінет хімії. Найбільше таких гімназій у Черкаській (43,5 %) і Запорізькій (32,7 %) областях. Ліцеїв із кабінетами хімії налічується 58,5 %, зокрема найвищим цей показник є в Черкаській (77,1 %) та Чернівецькій (82,9 %) областях. Ще в дев'яти регіонах він перебуває в межах від 60 до 70 %.

З метою формування в учнів інформаційно-комунікаційної компетентності, здатності до розв'язання проблем із використанням сучасних цифрових пристроїв, ІКТ, наразі велика увага приділяється обладнанню й розвитку кабінетів інформатики.

Протягом 2016/2017–2021/2022 н. рр. у цілому по Україні кількість закладів із кабінетами інформатики зросла з 83,7 % загального числа ЗЗСО до 90,6 %, у міських поселеннях – із 94,5 до 95 %, у сільській місцевості – із 78,5 до 87,9 %. Як бачимо, забезпеченість ЗЗСО кабінетами інформатики істотно вища, ніж іншими навчальними кабінетами. При цьому в окремих ЗЗСО, залежно від наповнюваності, може бути облаштовано декілька комп'ютерних класів.

Типові освітні програми для 1–2-х класів передбачають викладання дисципліни «Інформатика» в початковій школі. Станом на січень 2021/2022 н. р. у міських поселеннях 60,1 % початкових шкіл мали комп'ютерні класи. Кіровоградська й Чернівецька області показали 100-відсотковий результат, Запорізь-

ка – 85,7 %, у Харківській, Львівській, Миколаївській областях кабінети інформатики є в понад 70 % початкових закладів, найнижчі показники – в Житомирській і Дніпропетровській областях (по 33,3 %). У сільській місцевості загалом по Україні лише 24,8 % початкових шкіл обладнано кабінетами інформатики, а в розрізі регіонів тільки на Запоріжжі, Дніпропетровщині та Херсонщині забезпеченість таких закладів становить 100, 92,3, 73,7 % відповідно. У Львівській області 1 % початкових шкіл облаштовано кабінетами інформатики, а в Чернівецькій і Луганській областях такі заклади відсутні.

У міських поселеннях у дев'яти регіонах обладнанні комп'ютерні класи мають 100 % гімназій, ще в семи областях цей показник перевищує 90 %. Найменше гімназій із кабінетами інформатики (50 %) в Одеській області, по 75 % – в Івано-Франківській та Черкаській областях. У сільській місцевості найменша кількість гімназій із комп'ютерними класами фіксується у Львівській області (64,1 %), у решті регіонів спостерігається розкид значень від 70,6 до 98,6 %.

Серед закладів усіх типів ліцеїв із кабінетами інформатики найбільше. І в міських поселеннях, і в сільській місцевості в кожному регіоні їх налічується понад 95 %.

Підсумовуючи викладене, доходимо таких висновків. Підтримка в належному стані та розвиток матеріально-технічної бази ЗЗСО, у т. ч. будівель, приміщень, забезпечення санітарно-гігієнічних умов, облаштування навчальних кабінетів (фізики, хімії, біології, інформатики тощо) потребують чималих фінансових витрат.

На підставі аналізу стану складових матеріально-технічного забезпечення ЗЗСО в період до початку вторгнення РФ встановлено, що на територіях, де ведуться військові дії, завдано значних матеріальних збитків об'єктам інфраструктури, зокрема закладам освіти, серед яких переважають ЗЗСО.

Оцінку всіх збитків може бути проведено лише після закінчення військових дій. Наразі доцільно здійснювати моніторинг поточного стану матеріально-технічного забезпечення ЗЗСО на підставі оперативної інформації, що може бути отримана від органів виконавчої влади на місцях.

Зважаючи на необхідність відновлення освітнього процесу в безпеч-

них умовах, постало питання забезпеченості закладів освіти захисними спорудами й бомбосховищами. На нашу думку, показник обладнаності ЗЗСО укриттями має відображатись у зведених таблицях № Д-4 «Відомості про матеріальну базу закладів загальної середньої освіти та використання сучасних інформаційних технологій» (без спеціальних ЗЗСО), для чого вповноваженим органам варто розглянути доцільність внесення змін до відповідних форм статистичної звітності щодо результатів діяльності ЗЗСО.

Предметом подальших досліджень має бути вивчення повоєнного стану матеріально-технічного забезпечення діяльності закладів загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
2. Кульчицька Н. Є. Зарубіжний досвід фінансового забезпечення муніципальної освіти та можливості адаптації її до вітчизняних реалій. *Вісник THEU* 2020. № 3. С. 69–85. DOI: <https://doi.org/10.35774/visnyk2020.03.069>.
3. Кінаш І. П. Формування моделі управління розвитком матеріально-технічної бази соціальної сфери України. *Актуальні проблеми економіки*. 2016. № 1. С. 225–230. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=ape_2016_1_27.
4. Іванюк Г. І. Матеріально-технічне забезпечення діяльності сільської школи в Україні (1958–2000 pp.). *Джерела*. 2008. № 3-4. С. 94–100. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1940>.
5. Іванюк Г. І. Соціально-педагогічні засади розвитку сільської школи в Україні (друга половина 50-х – 90-ті pp. XX століття) : автореф. дис. ... д-ра педагог. наук : 13.00.01. Київ, 2014. 46 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7160/1/H_Ivaniuk_SPZRShY_AD_2014.pdf.
6. Гапон В. В., Барабаш О. А. Моніторинг показників матеріально-технічного забезпечення закладів вищої освіти. *Освітня аналітика України*. 2021. № 1. С. 39–54. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/05/3_Gapon_Barabash_112_2021_39_54.pdf.
7. Низковська О. В., Чуприна О. Б. Обладнання закладів освіти. *Збірник нормативно-правових актів щодо матеріально-технічного забезпечення галузі освіти* / за ред.

Г. М. Наконечної. Київ : ДНУ «ІМЗО», 2019. 237 с. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/Obladnannya-zakladiv-osvityi.pdf>.

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

9. Про публічні закупівлі : Закон України від 25.12.2015 № 922-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/922-19#Text>.

10. Про затвердження Положення про навчальні кабінети з природничо-математичних предметів загальноосвітніх навчальних закладів : наказ Міністерства освіти і науки України від 14.12.2012 № 1423. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0044-13#Text>.

11. Україна. Гуманітарна ситуація. Звіт № 14 / UNICEF. 2022. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/20301/file/UA_UNICEF_Ukraine_Humanitarian_Situation_Report_No_14_17_24_May.pdf.

Liudmyla 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>

ISSUES IN THE MATERIAL AND TECHNICAL RESOURCES OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS DUE TO THE MARTIAL LAW IN UKRAINE

Abstract. *The article presents the results of a comparative analysis of material and technical support of general secondary education institutions (GSEIs) of Ukraine in the period 2016/2017–2021/2022 academic years. The article analyses scientific publications of domestic scientists on the problems of modernization of school education on the basis of updating the technical arsenal of teaching aids, optimizing the implementation of existing state programs aimed at informatization, computerization and updating of the material and technical base of educational institutions. The authors also studied the foreign experience in the development of public education. The article outlines a list of regulatory and legislative acts on which the formation and development of the material and technical facilities of GSEIs are based. The information base of indicators of material and technical support was created using general scientific and special research methods on the basis of processed information of statistical summary tables (namely, № D-4 "Data on facilities of general secondary education institutions and the use of modern information technologies" (without special GSEIs) by institutions of the Ministry of Education and science of Ukraine, other ministries and agencies and private institutions and № 76-RVK "Summary report of general secondary education institutions") and operational information of the Ministry of Education and Science of Ukraine. In connection with the beginning of the Russian military aggression against Ukraine, changes have occurred in the organization of the educational process of general secondary education, in particular, the procedure for the formation of the contingent of students and teachers. At the same time, the condition of material and technical support components has changed as a result of the loss and damage to the education infrastructure. The article proposes to introduce additional indicators for assessing the state of the general secondary education system in wartime conditions. Key indicators of*

GSEIs facilities were analysed, including total and rented school space, leased space, number of classrooms and distribution of classrooms per student, and number of classrooms by region, terrain type (urban localities, rural areas) and types of institutions (primary schools, gymnasiums, lyceums) to identify the problems of material and technical support of GSEIs and further identify ways of their solution. The post-war condition of the material and technical base of general secondary education should be the subject of further study.

Keywords: material and technical base, general secondary education institutions, analytical indicators, classrooms, buildings, premises.

References

1. Verkhovna Rada of Ukraine. (2020). *On general secondary education* (Act No. 463-IX, January 16). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
2. Kulchytska, N. Ie. (2020). Foreign experience of financial support of municipal education and possibilities of its adaptation to domestic realities. *The Herald of Ternopil National Economic University*, 3, 69-85. DOI: <https://doi.org/10.35774/visnyk2020.03.069> [in Ukrainian].
3. Kinash, I. P. (2016). Formation of a management model for the development of basic infrastructure of the social sphere in Ukraine. *Actual problems of the economy*, 1, 225-230. Retrieved from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DB-N=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=ape_2016_1_27 [in Ukrainian].
4. Ivaniuk, H. I. (2008). Material and technical support of rural school activities in Ukraine (1958–2000). *Dzherela*, 3-4, 94-100. Retrieved from <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1940> [in Ukrainian].
5. Ivaniuk, H. I. (2014). *Socio-pedagogical foundations of rural school development in Ukraine (second half of the 50s - 90s of the 20th century)*. (Extended abstract of Doctor's thesis). Kyiv. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7160/1/H_Ivaniuk_SPZRSShY_AD_2014.pdf [in Ukrainian].
6. Gapon, V. V., & Barabash, O. A. (2021). Monitoring of indicators of equipment and material procurement of higher education institutions. *Educational analytics of Ukraine*, 1, 39-54. Retrieved from https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/05/3_Gapon_Barabash_112_2021_39_54.pdf [in Ukrainian].
7. Nyzkovska, O. V., & Chupryna, O. B. (2019). Equipment of educational institutions. *Collection of normative legal acts on material and technical support of the field of education*. Kyiv: SSI «IECM». Retrieved from <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/Obladnannya-zakladiv-osvity.pdf> [in Ukrainian].
8. 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].
9. Verkhovna Rada of Ukraine. (2015). *About public procurement* (Act No. 922-VIII, December 25). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/922-19#Text> [in Ukrainian].
10. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2011). *On the approval of the Regulation on classrooms for science and mathematics subjects in general educational institutions* (Order No. 1423, December 14). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0044-13#Text> [in Ukrainian].
11. UNICEF. (2022). *Ukraine. Humanitarian situation. Report No. 14*. Retrieved from https://www.unicef.org/ukraine/media/20301/file/UA_UNICEF_Ukraine_Humanitarian_Situation_Report_No_14_17_24_May.pdf [in Ukrainian].

Шкіренко О. В.

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри мовно-літературної освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, Київ, Україна, o.shkirenko@kubg.edu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3184-3660>

АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Анотація. У статті висвітлено аксіологічний аспект розвитку духовності учасників педагогічної взаємодії. Проаналізовано наукові праці на предмет дослідження в них об'єктивних чинників, які актуалізують проблему формування цінностей і духовного потенціалу особистості. Доведено, що останнім часом велика увага приділяється вивченню цінностей та духовності в історичному контексті. Визначено, що психологічні особливості розвитку цінностей і духовності педагогів полягають в актуалізації вищих психічних функцій особистості й психологічних механізмів її духовного розвитку. З'ясовано, що духовність співвідноситься з потребою в пізнанні світу, себе, сенсу та призначення свого життя, проявляється в усвідомленому прагненні людини до досконалості й спонукає її служити людям, істині, добру, красі, постійно прагнути самовдосконалення та самореалізації. Акцентовано на дослідженні рівня розвитку духовних цінностей, духовності, духовного потенціалу педагогів. Доведено, що існує залежність, взаємовплив, взаємодетермінація між розвитком духовності, духовним потенціалом і ціннісною орієнтацією особистості. Отже, аксіологічний аспект розвитку духовності учасників педагогічної взаємодії полягає в урахуванні когнітивних, емоційних, мотиваційно-вольових процесів, в актуалізації вищих психічних функцій особистості (свідомості, самосвідомості, волі) та психологічних механізмів духовного розвитку особистості.

Ключові слова: аксіологія, духовність, духовно-моральні цінності педагогів.

JEL classification: I21. L84, M53, P21.

DOI: 10.32987/2617-8532-2022-3-94-103.

Розглядаючи аксіологічний аспект розвитку духовності учасників педагогічної взаємодії, вважаємо за доцільне зазначити про існування об'єктивних чинників, які актуалізують проблему формування цінностей і духовного потенціалу особистості в українському суспільстві. По-перше, це втрата національної самосвідомості, культурної спадщини, традицій нашого народу великою частиною населення на Сході країни та зниження якості, рівня життя лю-

дей. По-друге, це поляризація цінностей в українському суспільстві, що виражається в різноспрямованості геополітичних векторів його розвитку й призводить до розколу нації. По-третє, це деструктивний вплив ЗМІ на суспільну свідомість, поява нових форм духовного, інтелектуального та інформаційного насильства, маніпулювання свідомістю громадян, породжене практикою застосування інформаційно-гуманітарних технологій в інтересах окремих

політичних і комерційних груп та інших неформальних структур [1]. По-четверте, це моральний і духовний нігілізм. Отже, необхідно формувати духовно-моральні цінності, патріотизм, добру волю людей, підкріплювати моральне здоров'я суспільства, зміцнювати духовно-моральний імунітет та духовний потенціал, особливо викладачів, учителів, вихователів, психологів, які мають величезний вплив на дітей і батьків, на суспільство, щоб подолати внутрішню й зовнішню бездуховність та вербальну й невербальну агресію як у мікро-, так і в макросоціумі, зважаючи на психологічно-педагогічні особливості цього процесу.

Працюючи з дітьми, учитель зазвичай виконує функції компетентного фахівця, психолога, дипломата, актора, режисера, диригента, новатора, вихователя. Він є представником однієї з найбільш соціально значущих людських професій і спрямовує зусилля на формування та всебічний розвиток не тільки дітей, а й, опосередковано, батьків. Від педагога значною мірою залежить майбутнє нашої нації, тому потрібно створити комфортні умови для його праці та визначити психологічні особливості розвитку духовності учасників педагогічної взаємодії. Нові підходи до підвищення кваліфікації педагогічних працівників деталізовано в Законі України «Про повну загальну середню освіту» [2] й у Порядку підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників [3].

Термін «аксіологія» утворено від двох слів грецького походження («цінність» і «вчення»). Його авторство належить П. Лапі та Е. Гартману [4, с. 156]. Вагомий внесок у розви-

ток аксіології зробили К. О. Абульханова-Славська [5], Н. М. Дика й О. П. Глазова [6], Н. О. Ткачова [7], А. О. Ярошенко [8] та інші вчені, чий погляд формують унікальний базис аксіологічного підходу до вивчення й розвитку духовного світу особистості. Важливу роль у створенні теорії духовності та цінностей відіграв доробок таких науковців, як М. Й. Боришевський [9], С. У. Гончаренко [10], М. В. Савчин [11], Е. О. Помиткін [12] та ін.

Зокрема, на переконання К. О. Абульханової-Славської, найважливішою справою життя кожної людини є визначення, вибір і реалізація цінностей (ідеться про цінності найвищого рівня – духовні). А якщо взяти до уваги те, що останні повинні набути статусу життєвих принципів, то саме їх реалізація є основою життєвої стратегії. При цьому розвиток *аксіологічної сфери* особистості можливий лише за наявності гармонії між свідомістю й почуттями. Саме розвинені почуття становлять сенс життя людини та слугують підставою для активних духовно-інтелектуальних пошуків [5].

Свідоме прагнення особистості до саморозвитку, досконалості, ідеалу, до освоєння професійних, загальнолюдських, абсолютних цінностей безпосередньо пов'язане з духовністю.

Мета статті – визначити аксіологічний аспект розвитку особистості, дослідити рівень духовності, потенціалу й цінностей учителів, окреслити психологічні особливості формування духовно-моральних цінностей учасників педагогічної взаємодії.

У Педагогічному словнику поняття «*духовність*» тлумачиться як «специфічно людська риса, яка вияв-

ляється у багатстві духовного світу особистості, її ерудиції, розвинутих інтелектуальних та емоційних запитах, моральності» [13, с. 166].

На думку М. Й. Боришевського, духовність – це багатовимірна система «утворень у свідомості та самосвідомості людини, в яких віддзеркалюються її найбільш актуальні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності і до себе самого як соціального індивіда. Специфічною ознакою цих утворень, що виступають у формі ціннісних орієнтацій, певних особистісних характеристик, є їх поєднання з провідними життєвими цілями, прямий чи опосередкований зв'язок із моральністю» [9, с. 147].

Академік С. У. Гончаренко підкреслив, що з категорією духовності співвідноситься потреба в пізнанні світу, себе, сенсу й призначення свого життя. Людина духовна в тій мірі, у якій вона замислюється над цими питаннями та прагне знайти на них відповідь. Втрата духовності рівнозначна втраті людяності [10, с. 124]. Формування духовності та цінностей є найважливішим завданням розвитку особистості.

У світському розумінні духовність і цінності особистості пов'язуються з особистісною спрямованістю на ідеали краси (естетична спрямованість), добра (гуманістична спрямованість), істини (пізнавальна спрямованість); зумовлюють героїзм, стійкість, активність особистості, яка свідомо протидіє потворному, злу та кривді. У релігійному контексті духовні цінності втілюються в таких категоріях, як віра (у спасіння, вічне життя душі), надія (на Бога, на перемогу добра), любов (до Бога – Творця Всесвіту, до ближніх, до Батьківщини) [12, с. 14].

Критерієм, еталоном високоморальної й духовної поведінки можна вважати «золоте правило» Ісуса Христа: «Тож усе, чого тільки бажаєте, щоб чинили вам люди, те саме чиніть їм і ви» [14].

Дефіцит людяності та духовності призводить до посилення конфронтації в суспільстві, домінування «подвійної» моралі, подальшого зубожіння більшої частини населення. Як зазначив академік І. А. Зязюн, «бездуховність виникає від втрати відчуття цінностей, а бездуховність – не просто відсутність духу, а його спотворення» [15, с. 40].

Втрата духовності зумовлює відчуженість від батьків, втрату ідеалів, пасивність, світоглядну індиферентність або бунт, анархічні настрої, песимістичне сприйняття життя. Серед молоді відбувається девальвація духовних цінностей, посилюються тенденції асоціальної поведінки.

Проблеми духовних цінностей особистості дедалі активніше досліджуються в сучасній педагогічній психології. Доктор психологічних наук М. В. Савчин зауважив, що духовність є надсвідомим у людині. Через неї пояснюються феномени совісті, почуття провини та інші вищі переживання [11, с. 79].

Е. О. Помиткін вказує на те, що поняття духовності нерідко ототожнюють із *моральністю* людини. Це цілком зрозуміло, адже вчинки високодуховної, як і морально розвиненої, людини мають гуманістичну спрямованість. Однак мотиви цих вчинків можуть істотно відрізнятися: морально розвинена особистість керується законами, настановами та принципами моралі, прийнятими в конкретному соціумі, тимчасом як

духовно розвинена особистість – Біблією, найвищими духовними цінностями, совістю, справедливістю й милосердям [12].

Духовно-моральний закон стосується всіх, він записаний для нас у Новому Заповіті та існує так само, як і фізичний чи математичний, але до його виконання людина запрошується на добровільних засадах. Невиконання духовно-морального кодексу не скасовує його, він завжди дає про себе знати через прояви совісті, виступаючи внутрішньою необхідністю особистості. На думку Н. В. Павлик, совість є суб'єктивною нормою моральності та залежно від свого стану має право нормувати поведінку людини, виконуючи функції самоусвідомлення й самоконтролю [16].

«Ядром культури особистості є її духовність. Духовний розвиток характеризується багатством інтелектуального й емоційного потенціалів особистості, високим моральним розвитком, що веде до гармонії ідеалів людини із загальнолюдськими цінностями і достойними вчинками, в основі яких лежить потреба служити людям і добру, постійне устремління до самовдосконалення», – зазначила О. В. Сухомлинська [17, с. 25].

Духовність і цінності слід постійно свідомо генерувати в підструктурах особистості, враховуючи духовний потенціал і психологічні механізми духовного розвитку кожного індивіда: ідентифікацію, децентрацію, рефлексію, трансценденцію, усвідомлення буттєвої єдності [12].

Таким чином, духовність співвідноситься з потребою пізнання світу, себе, сенсу й призначення свого життя. Духовність проявляється в усвідомленому прагненні людини до

досконалості та спонукає її служити людям, істині, добру, красі, постійно прагнути самовдосконалення й самореалізації. Духовність – основа формування та розвитку духовних цінностей.

Аналіз згаданих наукових досліджень дає підстави для визначення духовних цінностей. Отже, *духовні цінності* – джерело мотивації, планування вчинків, конструктивні орієнтири людської свідомості, що базуються на ідеалах добра, краси, істини, любові та визначають норми поведінки особистості, мають індивідуально-суспільне підґрунтя, є основою вирішення питання про призначення людини, сенс життя, вершинні досягнення людства, які зумовлюють успіхи суспільства: економічні, ідеологічні, культурні, політичні тощо. *Духовні цінності педагога* умовно можна поділити на цінності-цілі (термінальні цінності) та цінності-засоби (інструментальні цінності).

Духовні цінності-цілі педагога включають: визнання, що дитина – це найцінніший скарб Всесвіту; прагнення донести до дитячого серця не тільки знання з предмета, а й духовно-моральні принципи; повагу до прав, честі, гідності дитини, емпатійне ставлення до вихованця; здатність визначати здібності, уподобання учня та бажання допомогти йому, здатність створювати й підтримувати в колективі атмосферу поваги, порозуміння, творчої співпраці; зважене ставлення до труднощів професії; цілеспрямоване освоєння системи знань, практичних навичок і умінь у діяльності педагога; бажання чинити добро, приносити користь світу, країні, людству, ближнім своєю

роботою; стійкий інтерес до методів самопізнання та саморозвитку тощо.

Духовні цінності-засоби педагога включають: сумління, надійність; доброзичливість; ввічливість, тактовність; дисциплінованість, організованість, здатність усвідомлювати залежність між власними рисами й життєвими успіхами або невдачами; уміння мобілізувати свої ресурси на виконання важкої, але необхідної роботи, яка потребує часу та сил; здатність розробляти реальні плани, програму самовиховання своєї особистості на тривалий період і ефективно її реалізовувати; бажання здобувати психологічні знання, розвивати відповідні вміння, навички; уміння набувати додаткову компетентність; здатність до творчого синтезу, поєднання різних точок зору, поглядів тощо.

Отже, маючи на меті дослідити рівень духовності, потенціалу й цінностей педагогів, ми обрали Інститут післядипломної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка для проведення експериментальної роботи. Об'єктом дослідження стали 235 педагогів, які проходили курси підвищення кваліфікації в Інституті у 2020–2021 рр. З учителями, що брали участь в експерименті, було проведено відповідну підготовчу роботу, щоб допомогти їм усвідомити мету та завдання, ознайомитися з програмою експерименту, оволодіти знаннями з теоретично-методичних засад духовної культури й цінностей особистості.

Психодіагностичний інструментарій дослідження включав: методику «Духовний потенціал особистості» Е. О. Помиткіна, «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, авторський опитувальник для виявлення міри розвитку

духовності та цінностей педагогічних працівників. Відповідно до мети нашого дослідження до вказаного інструментарію введено систему валідних психодіагностичних методик (спостереження, бесіди, анкетування, тестові методики, соціометричні дані колег-педагогів), а також групу методів обробки даних (якісний і кількісний аналіз, визначення кореляційних зв'язків).

Діагностична робота щодо визначення рівня розвитку духовних цінностей, духовності, духовного потенціалу педагогів виконувалася з обов'язковим повідомленням і обговоренням результатів. Окрім того, проводилися консультації на основі даних тестування у формі індивідуальних і колективних бесід, що допомагало педагогам усвідомити рівень розвитку власної духовності, потенціалу й міру сформованості духовних цінностей.

За результатами експерименту, *початковий рівень* розвитку духовних цінностей мають 21,8 % педагогів, духовності – 19,3 %, духовного потенціалу – 17,5 %. Це означає, що майже четверта частина викладачів усвідомлює необхідність набувати та вдосконалювати духовно-моральні риси й духовний потенціал. Педагогічні працівники з початковим рівнем розвитку духовності найчастіше орієнтуються на індивідуалістичні цінності. Для них характерні слабкий самоконтроль, імпульсивність, низький рівень емпатії та морально-етичних норм, невмотивоване почуття суперництва, зверхне ставлення до інших, підвищена асоціальна активність (інтриги, бунт), порушення ієрархії мотивів і ціннісно-духовної регуляції, нездатність до вищих

духовних почуттів, деструктивний розвиток духовно-моральної сфери, пов'язаний із певним внутрішнім конфліктом, дискомфортом. Вони мають бажання поглиблювати теоретичний і практичний рівні духовності, але, на жаль, не докладають належних зусиль для саморозвитку.

Педагоги із *середнім рівнем* розвитку духовних цінностей (37,4 %), духовності (38,7 %) та духовного потенціалу (42,4 %) вважають, що педагогічна компетентність допомагає самовдосконалюватися. Учителям із середнім рівнем сформованості духовності притаманна орієнтація на суспільно-соціальні й сімейні цінності. Їм не завжди властиві стійкість і неупередженість ціннісної системи особистості, але вони адекватно оцінюють риси свого характеру, рівень розвитку культури та цінностей, здатні визначити власні недоліки, розпочати свідому боротьбу з ними. Педагоги із середнім рівнем розвитку духовного потенціалу намагаються досягти духовних цілей у своїй діяльності згідно з традиційними духовно-моральними нормами та стандартами.

Педагоги з *достатнім рівнем* розвитку духовних цінностей (29,5 %), духовності (27,6 %) й духовного потенціалу (26,8 %) здатні ефективно розв'язувати духовно-моральні проблеми, виконувати професійні завдання навчально-виховного процесу. Їм притаманна ціннісна орієнтація на сімейні та загальнолюдські, суспільно-соціальні, професійні цінності. Учителів із достатнім рівнем сформованості духовних цінностей відрізняє соціально-психологічна активність.

Педагоги з *вищим рівнем* розвитку духовних цінностей (11,3 %), ду-

ховності (14,4 %) й духовного потенціалу (13,3 %) свідомо намагаються здобувати духовно-моральні знання, засвоювати, зберігати, примножувати та вчасно актуалізувати професійні цінності у власній діяльності. Учителі з вищим рівнем духовності визнають необхідність постійно поглиблювати теоретичні знання й практичні навички, які потрібні для успішного навчально-виховного процесу. Для педагогів із вищим рівнем духовного потенціалу характерні любов до дітей, педагогічної професії, здатність самовдосконалюватися, розвинені волевільні риси, доброзичливість, чуйність, врівноваженість, толерантність, рефлексія, людяність, ціннісна орієнтація на сімейні, загальнолюдські, вищі цінності.

При визначенні кореляційних зв'язків за Пірсоном враховувалася значущість кореляційних коефіцієнтів:

$r = 1,0$ – повна кореляція;

$0,6 \leq r < 1,0$ – висока кореляція;

$0,4 \leq r < 0,6$ – середня кореляція;

$r < 0,4$ – низька кореляція;

$-r < 0$ – обернено пропорційна кореляція.

За результатами статистичної обробки, розвиток цінностей педагогів прямо пропорційно корелює з орієнтацією на альтруїзм (0,854). Маючи готовність поступитися своїми інтересами заради блага інших, розвинену самосвідомість, відповідальність, педагоги і студенти працюють над розбудовою духовної культури, внутрішнього світу.

Обернено пропорційна залежність між орієнтацією на егоїзм (-0,508) та розвитком духовності педагогів вказує на необхідність створення належних умов для розвитку потребнісно-мотиваційної спрямованості,

щоб сприяти пізнанню власної індивідуальності з огляду на класифікацію психологічних властивостей високодуховної особистості педагога й тим самим стимулювати роботу над самопізнанням, самокорекцією, самовираженням, самопокращенням.

Виявлено закономірність, що педагогам із розвинутою духовністю притаманні цілеспрямованість, розсудливість, винахідливість, передбачливість, уміння об'єктивно оцінювати себе й оточуючих, цілісність і гармонійність рис характеру, вони старанно виконують свої обов'язки. Крім того, у них розвинена здатність до самопізнання, інтроспекції, прагнення до самовдосконалення. Також існує залежність між розвитком духовності та орієнтацією особистості на вищі, загальнолюдські, суспільно-соціальні, професійні цінності.

Аналіз даних, отриманих під час експерименту, в результаті анкетування й бесід із педагогічним персоналом, засвідчив потребу у визначенні психолого-педагогічних особливостей розвитку духовності та цінностей.

Виходячи з того, що духовний потенціал структурується системою духовних цінностей і життєвих позицій особистості, до психолого-педагогічних особливостей розвитку духовності особистості можна віднести:

- усвідомлення необхідності змін і перетворень внутрішнього світу особистості на краще, уявлення про свій ідеальний образ, відчуття високодуховних потреб та мотивів у сфері спрямованості;

- засвоєння системи необхідних знань, інформації, пошук істини, спо-

нуку допомагати, поділитися своїм досвідом і знаннями з іншими;

- усвідомлення особистих психічних станів, віднайдення життєвих сенсів та прийняття рішення щодо мети, задуму, ідеї, плану високодуховної діяльності, поведінки, дій і вчинків;

- прагнення особистості до абсолютного, досконалого й реалізацію свого потенціалу в суспільно-корисній діяльності;

- усвідомлення й переживання своєї спорідненості з іншими, відчуття радості, задоволення від допомоги тим, хто її потребує, від самовіддачі та досягнення цілей.

Діагностика рівня розвитку духовності педагогів з іншими показниками дає підстави стверджувати про існування залежності, взаємовпливу, взаємодетермінації між рівнем розвитку духовності й духовним потенціалом, ціннісною орієнтацією особистості. З урахуванням викладених вище показників дослідження можна дійти висновку, що *аксіологічний аспект розвитку духовності учасників педагогічної взаємодії* полягає в урахуванні когнітивних, емоційних, мотиваційно-вольових процесів, в актуалізації вищих психічних функцій особистості (свідомості, самосвідомості, волі) та психологічних механізмів духовного розвитку особистості.

Перспективи подальшої науково-дослідницької роботи ми вбачаємо в поглибленому вивченні взаємодії учасників педагогічної взаємодії, у модифікації й удосконаленні розвиваючих програм, розробленні інноваційних технологій, які сприятимуть формуванню та розвитку духовності особистості в аксіологічному аспекті.

Список використаних джерел

1. Горлинський В. В. Філософія безпеки і сталого людського розвитку: ціннісний вимір. Київ : ПАРАПАН, 2011. 378 с. URL: <http://arhe.com.ua/product/filosofja-bezpeki-stalogo-ljudskogo-rozvitku-cnnsnij-vimr/>.
2. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX (у редакції від 08.08.2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
3. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>.
4. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою : навч. посіб. Київ : Освіта України, 2005. 440 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
6. Дика Н. М., Глазова О. П. Формування аксіологічного простору особистості в процесі навчання української мови. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2021. № 2 (67). С. 48–54. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38806>.
7. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Луганськ : ЛНПУ ім. Т. Г. Шевченка ; Харків : Каравела, 2006. 300 с.
8. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 156 с.
9. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 144–150.
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
11. Савчин М. В. Духовний потенціал людини. Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2001. 203 с.
12. Помиткін Е. О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості : посібник. Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2013. 144 с.
13. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Пед. думка, 2001. 516 с.
14. Біблія. Київ : УБТ, 2010. 1523 с.
15. Зязюн І. А. Духовна еліта у суспільстві: інтелігентність і громадянськість. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2003. Вип. 1 (5). С. 32–41.
16. Павлик Н. В. Ціннісна детермінація морального становлення особистості в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2006. 270 с.
17. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики. *Шлях освіти*. 2006. № 1. С. 2–7.

Olena Shkirenko

Ph. D. (Psychological), Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine, o.shkirenko@kubg.edu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3184-3660>

AXIOLOGICAL ASPECT OF SPIRITUAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL STAFF

Abstract. *The article reflects an axiological aspect of the development of the spirituality of participants in pedagogical interaction. Scientific works are analyzed on the study of objective factors that actualize the problem of the development of values and spirituality. The purpose of the article is to study the level of spirituality, potential and values of teachers, to determine the psychological characteristics of the formation of spiritual and moral values of teachers, and to determine the axiological aspect of personal development. According to the purpose of our study, we used a system of valid psychodiagnostic techniques (observations, interviews, questionnaires, test methods, sociometric data of fellow teachers), as well as a group of data processing methods (qualitative and quantitative analysis, determination of correlations). It's concluded that the initial level of the development of teachers' spiritual values is 21,8 %, the spirituality of teachers is 193 %, and the spiritual potential of teachers is 17,5 %. It means that almost a quarter of teachers with an initial level of spiritual development often focus on individualistic values. They are characterized by weak self-control, impulsiveness, low level of empathy and moral norms, unmotivated sense of rivalry, increased antisocial activity (intrigue, rebellion), violation of the hierarchy of motives and values and spiritual regulation, and inability to higher spiritual qualities. They want to deepen the theoretical and practical levels of spirituality, but, unfortunately, do not make adequate efforts for self-development. Educators with an average level of development of spiritual values, spirituality and spiritual potential do not always possess the stability and consistency of the value system of personality, but they adequately assess their qualities of character, level of development of culture and values, and can identify their shortcomings, etc. Teachers with sufficient and higher levels of development of spiritual values, spirituality and spiritual potential can effectively solve spiritual and moral problems and professional tasks of the educational process. They consciously try to acquire spiritual and moral knowledge and update professional values in their own activities. According to the results of statistical processing, the development of teachers' values correlates directly with the focus on altruism. Having a willingness to give up their interests for the good of others, and developed self-awareness, and responsibility, teachers work on the development of spirituality. We see the prospect of further research in the in-depth study of the interaction of participants in pedagogical interaction, modification and improvement of development programs, and development of innovative technologies that would contribute to the formation and development of axiological aspects of a person's spirituality.*

Keywords: *axiology, spirituality, spiritual and moral values of teachers.*

References

1. Horlynskyi, V. V. (2011). *Philosophy of security and sustainable human development: the value dimension*. Kyiv: PARAPAN. Retrieved from <http://arhe.com.ua/product/flosofja-bezpeki-stalogo-ljudskogo-rozvitku-cnnsnij-vimr/> [in Ukrainian].
2. Verkhovna Rada of Ukraine. (2020). *On general secondary education* (Act No. 463-IX, January 16). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].

3. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019). *The order of advanced training of pedagogical and scientific-pedagogical workers* (Resolution No. 800, August 21). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
4. Kryzhko, V. V. (2005). *Anthology of axiological paradigm of education management*. Kyiv: Education of Ukraine [in Ukrainian].
5. Abulkhanova-Slavskaia, K. A. (1991). *Life strategy*. Moscow: Mysl' [in Russian].
6. Dyka, N. M., & Hlazova, O. P. (2021). Formation of an axiological space of specialness in the process of developing Ukrainian language. *Permanent professional education: theory and practice*, 2(67), 48-54. Retrieved from <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38806> [in Ukrainian].
7. Tkachova, N. O. (2006). *Axiological step to the organization of the pedagogical process in the primordial lighting basement*. Lugansk: LNPU im. T. H. Shevchenka; Kharkiv: Karavela [in Ukrainian].
8. Yaroshenko, A. O. (2004). *Value discourse of education*. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
9. Boryshevskiy, M. Y. (1997). Spiritual values in the formation of the individual citizen. *Pedagogy and psychology*, 1, 144-150 [in Ukrainian].
10. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
11. Savchyn, M. V. (2001). *The spiritual potential of man*. Ivano-Frankivsk: Plai [in Ukrainian].
12. Pomytkin, E. O. (2013). *Psychological diagnosis of the spiritual potential of the individual*. Kirovograd: Imeks-LTD [in Ukrainian].
13. Yarmachenko, M. D. (Ed.). (2001). *Pedagogical dictionary*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
14. Bible. (2010). Kyiv: UBT [in Ukrainian].
15. Ziaziun, I. A. (2003). Spiritual elite in society: intelligence and citizenship. *Problems and prospects of formation of the national humanitarian and technical elite*, 1(5), 32-41 [in Ukrainian].
16. Pavlyk, N. V. (2006). *Value determination of the moral development of the individual in adolescence*. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
17. Sukhomlynska, O. V. (2006). Spiritual and moral education of children and youth in the coordinates of pedagogical science and practice. *The path of education*, 1, 2-7 [in Ukrainian].

Olga Anisimova

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

FINANCING EDUCATION SECTOR DURING THE MARTIAL LAW: BEST PRACTICES

Abstract. Adequate financing of education is necessary to maintain an efficient system and provide high quality education. The armed conflicts have a negative impact on economic development, as a result, the available resources become limited. Usually, the education sector is not a priority for financing, but educating the population remains important. The purpose of our article is to determine the best practices of funding the education sector during wars and armed conflicts. Our analysis of the impact of the wars and armed conflicts on the economic development of the parties involved showed that the lack of funds leads to the reallocation of the government expenditures towards military and defense sectors, usually at the expense of others, including education. It has been established that the impact of armed conflicts on the financing of the education sector is determined by several factors, in particular, the drop in economic growth rates, the disruption of trade relations, and the reallocation of expenditures from other sectors to defense and the army. This means that the state requires external help to finance educational sector. Globalization caused the growing interdependence of the national economies, so the neighbor countries are particularly interested in resolving that conflict and supporting the afflicted party. As such the international community created a program to support education development in emergencies (including natural disasters, wars, armed conflicts etc.) and practical recommendations for their implementation. There are several parts of the program for different scenarios including creating temporary facilities to provide preschool and school education, and relocation of the children (including abroad) for the purposes of subsequent repatriation or integration. As a result, the external support includes official development aid (financing the education sector of the recipient) and providing aid to the refugees. It has been established that at the moment only 29 countries are donors of the official development assistance in the field of education, and most of it is provided by 5 countries. On the other hand, most of developed countries have established practices to provide help for education of the migrants and refugees.

Keywords: financing education, martial law, education for all, armed conflict, official development aid, humanitarian aid.

JEL classification: I21, I23.

DOI: 10.32987/2617-8532-2022-3-104-118.

Wars and armed conflicts are costly in several ways, most of which are obvious and easy to assess. Less evident disruption is the educational process, as the population of school age faces issues while trying to achieve the desired

level of education. This issue is likely to impact not only the tertiary education students forced to join the army but also the students of school age. During wars, the civilian population is severely hit, so physical access to schools may

© Анісімова О. Ю., 2022

be impeded by bombings, fighting, army requisitions, and transportation difficulties. In addition, casualties and the loss of income for the families may prevent a transition into tertiary education even when the war is over.

More so, the armed conflicts tend to change the spending priorities of the governments, leaving the education sector without sufficient resources for efficient and successful performance. The military aggression by Russia left the education sector of Ukraine in a precarious position. While it was one of the top priorities during the time of peace, it is not possible to maintain the same level of financing during the war. As such, it is important to determine the possible ways to provide comprehensive and high quality education under the constraint of reduced funding.

Recently, the topic of the impact of military conflicts on the education sector and its financing became more widespread. It was caused by the fact that empirical studies confirmed that wars and armed conflicts greatly impact the accessibility and quality of education due to several factors.

The purpose of our article is to determine the best practices of funding the education sector during wars and armed conflicts.

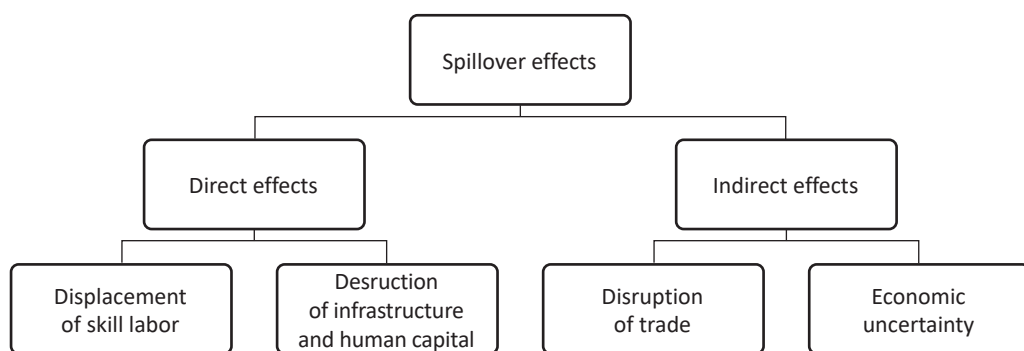
A history of conflicts has been shown to impose large economic and social costs for all the parties involved. The consequences vary from the loss of human life, human capital, and destruction of infrastructure, to political instability and further uncertainty that prevents investment and economic growth. Another issue stemming from the conflicts is the shortage in public finances, as a part of the tax base is destroyed lowering revenue while

raising military expenditures. As a result, fiscal deficits and public debt increase, but it happens while resources are diverted away from social spending. It needs to be noted that the last time as many developed countries were involved in the conflict was during World War II because recent local armed conflicts and civil wars were mostly focused in the developing countries while the developed countries were not involved and could offer swift and substantial help. More so, the education systems of the involved countries were not very developed so the required expenditures were not high.

The empirical research showed that during the 1980s there was a visible decline in primary school enrolment rates, and most of them happened in the countries afflicted by armed conflict. Furthermore, it was proved that armed conflict became one of the major obstacles to achieving the Education for All goals, established in 1990 by the international community. The loss of schooling for children and young people was caused mostly by the destruction or closing of schools, and the displacement of the population and the teachers. Schools and teachers became deliberate targets in wartime [1].

Another empirical evidence of the impact of armed conflicts on education is the situation in sub-Saharan Africa. Overall, in recent years, about a third of the countries in the region experiences some form of conflict.

Such conflicts may pose an additional challenge at the regional level, due to their potential spillover effects (Fig. 1). There are several possibilities such as a direct spillover effect (attracting neighbors) and indirect spillover effects (economic activity or social strains). It

Figure 1. **Potential spillover effects of the armed conflicts**

Created by the author.

was determined that conflicts in sub-Saharan Africa are usually persistent, although the duration of conflicts varies considerably across the region. The displacement of the population is one of the major consequences of conflicts in sub-Saharan Africa. The region involved in the conflict has significant economic, fiscal, and social costs, but the nearby regions are forced to shelter the displaced people. Another result of the conflicts is that real GDP growth is, on average, about 2,5 percentage points lower where there is conflict.

The empirical analysis confirmed that the causes of the decline in productivity, investment, and export growth include greater security concerns; displacement of skilled labor; disruption of trade; destruction of human capital and physical infrastructure; a rise in economic and political uncertainty; disruption and weakening of institutions.

The destruction of human capital can be measured by the impact on the education and health sectors. For example, primary school enrollment rates for girls and boys on average dropped by 13 and 9 percentage points respectively.

The most important issue is the impact of the conflict on the public

budget revenues and expenditures. This significantly limits the ability of the respective government to respond to conflicts efficiently, leading to the aggravation of their economic and social costs. It was determined that the revenues are reduced by destroying the tax base, disrupting economic activities, and decreasing tax administration. The expenditures include reallocation towards higher military spending even if total public spending does not increase significantly [2]. We can make a conclusion that the reduction of the expenditures for education during the armed conflict is unavoidable and can be offset only by international financial aid. To lessen the harmful long-term economic effects of the conflict it is necessary to protect social and development spending and maintain efficient institutions.

To assess the consequences for the education sector of Russia's armed aggression against Ukraine we should study the results of World War II. It was determined that World War II caused a significant decrease in educational attainment for those who were of elementary school age during or immediately after the conflict. The empirical evidence presented by the

researchers [3] who compared the facts for four countries, including two directly involved (Austria and Germany) and two with the spillover (Sweden and Switzerland), demonstrates that the magnitude of this educational loss was about 20 % of a year of schooling. The authors estimated the effect for those being born during the thirties, compared to those being born in the previous or subsequent decades in the above-mentioned two German-speaking countries.

Until recently, the majority of ongoing armed conflicts were concentrated in the developing and the least developed countries that had no possibility to support their education systems. The understanding of the importance of education by the international community led to the creation of the international program Education for All (EFA), and its revision in 2000 caused the adoption of the Dakar Framework for Action, which identified conflict as «a major barrier towards attaining Education for All» [4, p. 19].

During conflicts, the key issue to reaching EFA goals is the lack of an effective, widely accepted policy or strategy to address the dual problems of weakened governments and the lack of

clear mandates and coordinated action plans for an international response. International agencies have mandates for refugees to provide assistance for education using international funding. But the responsibility for education in countries undergoing conflict belongs to national and local education authorities.

Such a situation created the concept of emergency education and its support by the international community. The issue is that it consists of a range of initiatives without detailed practical solutions. The general complaint is that the commitment of governments to education is rather questionable. For example, teachers are fortunate to be paid. Schools are lucky if they are not attacked and looted. Education is often not a priority during conflict situations.

The major humanitarian NGOs and UN agencies proposed a simplified emergency education model that addresses the challenge of establishing an education system under duress. Sadly, it is applicable mostly in refugee camp settings. There are three phases of the Framework for Education Programs in Emergencies: safe spaces and recreational activities (Phase I); non-formal education (Phase II); and formal education (Phase III) (Fig. 2) [5].

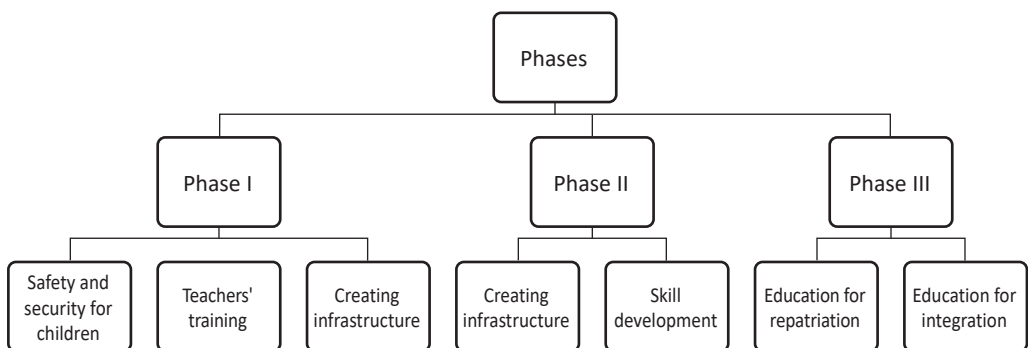


Figure 2. **Phases of the Framework for Education Programs in Emergencies**

Created by the author based on the Framework for Education Programs in Emergencies [5].

The aim of Phase I is to establish areas of safety for children, to register children for organized recreational and expressive activities like sports, art and drama. Another part is the teacher training and developing a primary school structure. The purpose of Phase II is to «promote social reintegration and development of cognitive/social skills by affected children and youth through structured non-formal education activities» [6, p. 14].

The UNHCR's Guidelines for Educational Assistance to Refugees propose to divide Phase III into Phase 3A (the period of the refugees' exile will be short) and Phase 3B (or «Adjustment to Extended Stay»). Phase 3A focuses on the «normal» curriculum (from the home country), to help prepare for repatriation.

The issue with Phase 3B is to determine the ultimate purpose of education for that period. There is a choice between repatriation or integration. The best possibility is to «mix» it to accommodate both outcomes.

The effective emergency education approach includes pre-school for young children. It aims to stabilize young children and provide them with

structure. Among the most important components in all of this work is successfully meeting the challenge of addressing the psychosocial needs of war-affected students (and, where possible, their parents or guardians), as well as their teachers.

There are two approaches to this issue that are most widespread. The first one is to continue providing formal education to children. It is based on the concept that schools provide structure, an environment of normalcy, intellectual stimulation and, give parents time for work. It also provides a replacement for idle time. The second approach supports expanded curricula as to engage children to the full extent.

Thus, it becomes obvious that countries involved in the armed conflict are not able to finance education on their own. They require external financial aid. There are several frameworks to fund the gap for education in emergencies (Fig. 3).

The financing frameworks are used to fund all educational levels and are complementary rather than exclusive [7].

1. Humanitarian aid in the form of consolidated requests for funding. It was

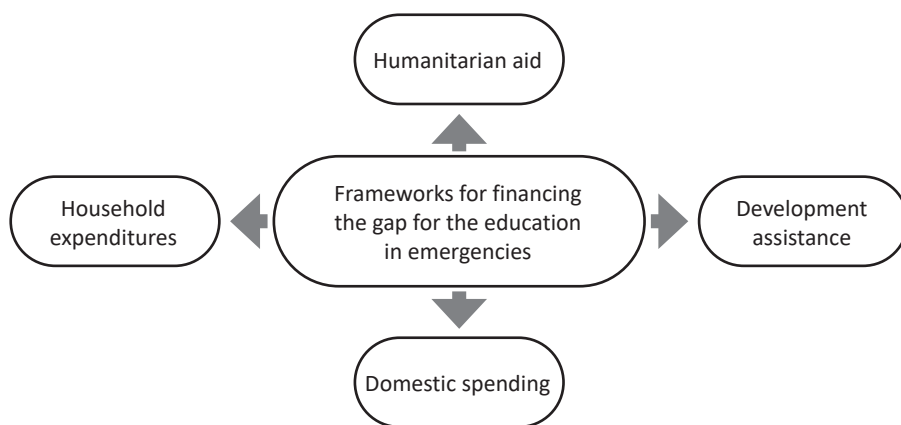


Figure 3. **Key frameworks for financing education gaps in emergencies**

Created by author based on [7].

noticed that education in this context is consistently underfunded. For example, in 2013, only 34 % of education funding requests got financing (2,4 % of total aid), and a gap of US\$239 million was not funded. Over the period 2006-2013, education made up an average of 4 % of requests but received only 2,3 % on average of funding received. Humanitarian funding includes only UN and international NGOs.

2. Development assistance plays a dominant role in aid to education as donor funding is a large proportion of public expenditure on education in some countries. There are 25 countries in which more than 10 % of public expenditure on education is from donor spending and in Liberia and Afghanistan, this figure is more than 40 %.

3. Domestic Resources are the single largest source of funding for education across all types of countries. Data on overall government expenditure on education is available but generally does not include a specific breakdown of domestic government expenditure on education during and after emergencies.

4. Household Expenditure contributes to education when money is available. And that the poor may do so disproportionately compared to the better off.

For a long time, international financial aid for the countries involved in armed conflicts remain unsystematic and unorganized. It was a reaction to requests and it was usually insufficient. Adopted in 2000, the Dakar Framework for Action gave a start to significant improvements in the field of education in emergencies. There are 5 key factors, contributing to it, such as the development of common standards, gathering a literature and evidence base,

establishing professional networks, growing recognition of the issue, and mainstreaming of education response. For example, as a result, the Inter-Agency Network on Education in Emergencies (INEE) was created to include several international organizations that already are engaged in financial aid in cases of emergencies. The researchers [8] consider that the reason for the INEE efficiency includes 3 features, such as it is non-operational, meaning that it's a framework for collaboration and sharing of experience; it is virtual in nature; the main part of the network is formed by institutional members.

As a result of the INEE efforts the standards were created and divided into 5 parts (*the INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response and Recovery*) [9]:

1. Foundational Standards;
2. Access and Learning Environment;
3. Teaching and Learning;
4. Teachers and other Education Personnel;
5. Education Policy.

As international financial aid depends on the situation and is not in any way periodical and guaranteed, there are no steady publications to reflect this topic. The most comprehensive source of statistics is the UNESCO Global Education Monitoring Report which is dedicated to this topic. Up to date, there were two issues:

– The 2011 EFA Global Monitoring Report «The hidden crisis: Armed conflict and education» examine the damaging consequences of conflict for the EFA goals. The main purpose of the research was to assess the armed conflicts and their impact on education, to determine what to consider an armed conflict, to create an agenda to protect children during

conflicts, and their right for education and to aid in restoring education systems after the conflict is over. It became the first comprehensive report about international support towards the parties of the conflict.

– The «Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls» focuses on the theme of migration and displacement. It was the first comprehensive try to distinguish different types of displaced persons. It was a reaction to the migration and refugees crisis in Europe and the USA as there are a lot of migrants who are trying to bring their families with them. It was shown that it was necessary to adjust education curricula as newcomers were rather behind in many aspects of education. As a result, the schools accepting migrants required additional funding to perform efficiently [10–12].

The source for the data on the official development aid is OECD Database.

The dynamics of the national expenditures on education across the world since 1999 were somewhat uneven (Fig. 4).

The period from 1999 to 2008 was marked by strong economic growth in

developing regions. Rising wealth, in turn, increased government revenue and boosted education spending. Financial and economic crisis, intensification of the armed conflicts, and natural disasters led to a decrease in expenditures by 2017.

Development assistance is a key element in the EFA financing architecture. This is especially true for low-income countries facing large financing gaps. In 2005, donors made a series of commitments to increase aid. For example, at the Gleneagles summit, 8 principal donors from the EU countries promised to donate up to 50 billion USD (in 2004 prices) more by 2010, intending to allocate more than half of that increase to Africa. Sadly, that promise was not kept. According to the EFA Global Monitoring Report 2011, the official development aid (ODA) allocation was mostly for the countries with low income (Table).

To support the least developed countries, the United Nations tried to establish the aid target for donors depending on their GNI (gross national income). The goal was to donate 0,7 % of the GNI. By 2010 only five countries-donors achieved this target. Most others

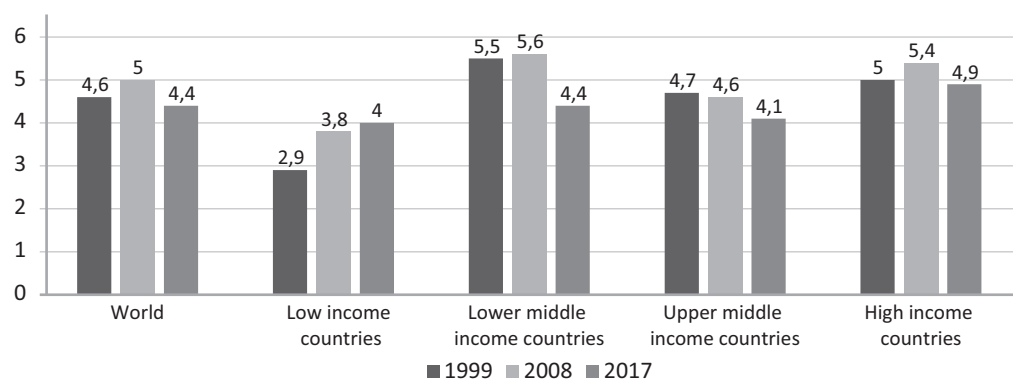


Figure 4. **Public education expenditure by country income group as a share of GDP, %**
Created by author based on: [10; 12].

Table

Total disbursements of aid to education, millions USD

Groups of countries	Total aid to education disbursements		
	2002-2003	2007	2008
World	7257	11697	11410
Low-income countries	2308	3802	3662
Lower middle-income countries	3078	4622	4605
Upper middle-income countries	1094	1618	1622
High-income countries	30	57	30
Unallocated by income	747	1599	1490

Source: [12, p. 107].

adopted the goal for 2005 as their target. The EU countries as a whole established as a goal to allocate 0,56 % of collective GNI but no less than 0,51 % per country. But it is doubtful that most European countries will be able to achieve and maintain this goal. For example, for some years several European countries including Sweden, the Netherlands and the United Kingdom, managed to donate up to the target amount but it was not constant. Germany and France donate a lot but are still below their commitment. Italy is among the least involved donors at 0,16 % of GNI. Japan and the USA are not even trying to declare and achieve their targets, the aid depends on the economic situation and is not a priority.

The financial crisis is weakening some donors' commitment to the international aid targets. Uncertainties over future aid levels have worrying implications for financing in education and other areas. With many low-income countries facing acute fiscal pressures, aid has a vital role to play in protecting basic service provisions. The danger is that cuts in development assistance will slow progress or even trigger setbacks in human development as governments are forced to cut spending (Fig. 5).

Recent aid data points in a worrying direction for the EFA agenda. After five years of gradual increase, aid to basic education stagnated in 2008. In the

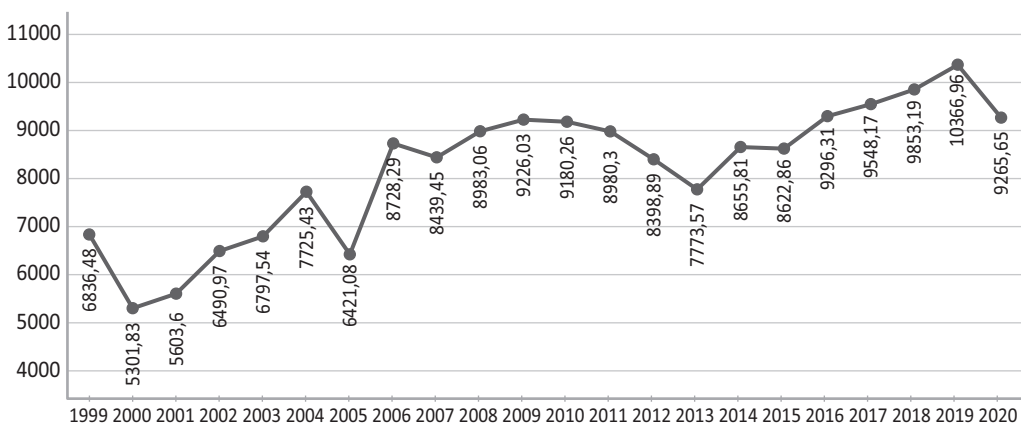


Figure 5. **Total official development aid for education at 2000 constant prices, millions USD**

Created by the author based on: [13].

case of sub-Saharan Africa, the region with the largest EFA financing gaps, disbursements fell by 4 % between 2007 and 2008. Factoring in the growth of the school-age population, this translates into a 6 % decline in aid per child. This outcome calls into question the level of donor commitment to the pledges made at Dakar in 2000. While aid commitments showed a slight rise in 2008, commitment levels often provide a weak guide to disbursements.

The levelling-off of aid in one year does not necessarily signal a new trend, but it does reinforce three long-standing concerns over development assistance for education: a narrow base of major donors, the low weight attached to basic education and the level of the aid-financing gap. The narrow donor base is a source of potential instability in EFA financing (Fig. 6).

For the period 1999-2020, more than 60 % of ODA for education was

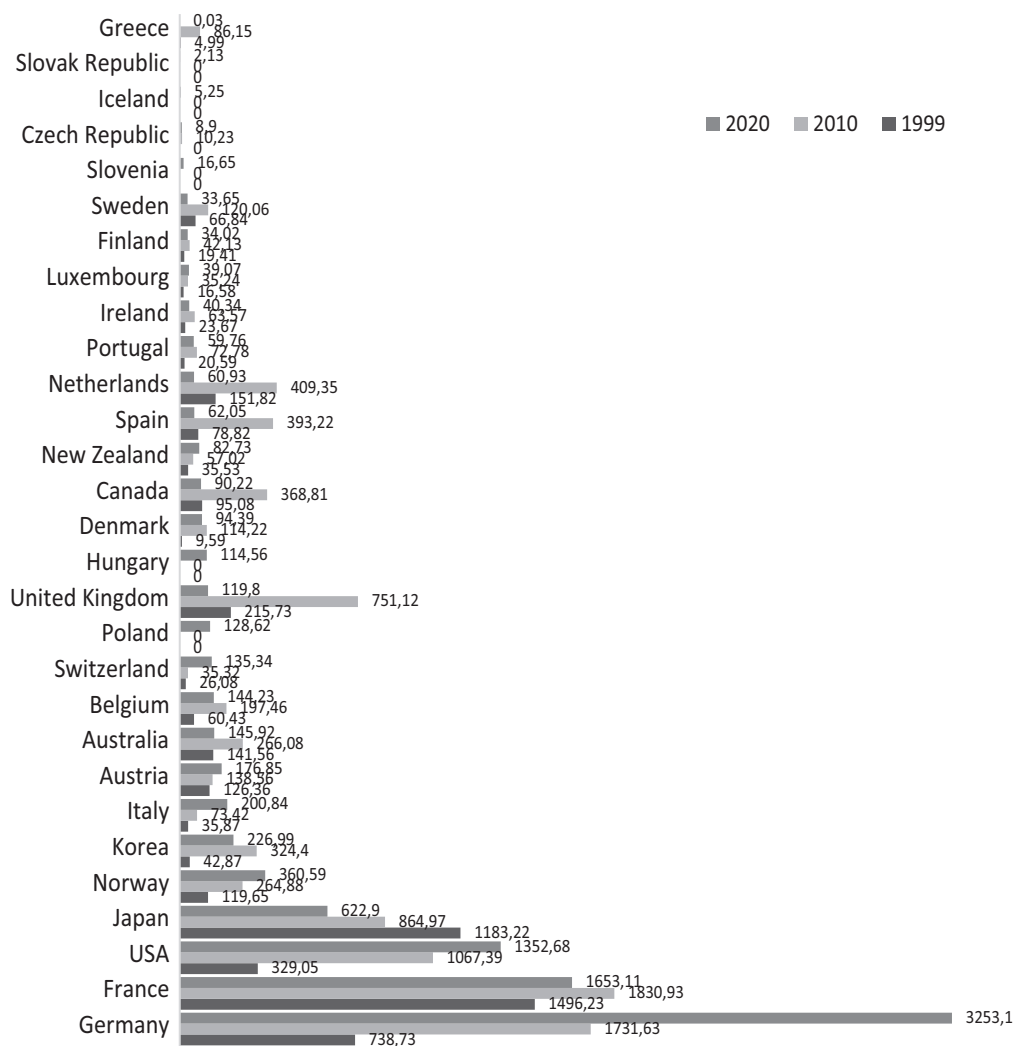


Figure 6. **Official development aid for education by donor countries, millions USD**
Created by the author based on: [13].

from 5 main donors and even then their contribution varied greatly. An obvious corollary is that even small shifts in priority by one or two of these donors can have very large aggregate effects on aid flows. From 2007 to 2008, aid to basic education from the United Kingdom declined by 39 % and from the Netherlands by 30 %. Without countervailing increases from Spain and the United States, overall disbursements to basic education would have fallen further. There is some logic to donors specializing in aid to particular sectors since this can reduce transaction costs and strengthen impact. But there is little evidence to suggest that major donors are coordinating their efforts in the light of global aid financing requirements for education. Expanding the pool of major donors would help contain these risks and address the twin challenges of increasing overall aid and reducing volatility. The entry of emerging donors could play a vital role in diversifying aid to education.

As of 2020, 29 countries offered their resources for the ODA in the educational sector. For example, in 2020 five major donors provided 78 % of the ODA for education meaning that

Germany provided more funds than the 24 donors combined (Fig. 7).

International aid can be efficient support in conflict-affected countries. It can aid the efforts of local communities to keep access to education, offer the finance needed to facilitate peace and reconstruction efforts, and support the development of education institutions' capacity. There is a reason to increase aid to countries involved in cycles of violent conflicts. But the aid donors prefer to exercise caution while offering development assistance to affected countries. The general purpose of aid should be focused on reducing poverty and extending opportunities in several areas including education. Achieving that purpose under the armed conflict is inevitably difficult, it may require the development of innovative strategies.

To support the education sector of the affected country, international aid may take the form of admitting refugees and providing them with education. As it was discovered, for the host state refugees tend to cost more than immigrants, as the latter are mostly adults looking for gainful employment. Sizeable inflows of the refugee include children and young adults so it may require considerable

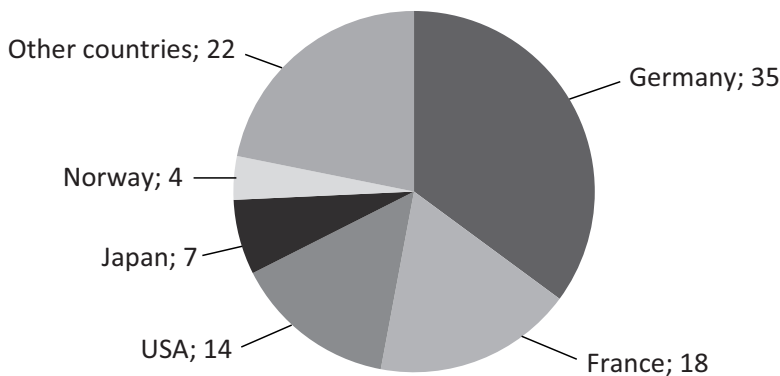


Figure 7. **Official development aid for education by donor countries in 2020, %**
 Created by author based on: [13].

short-term expenditure on their basic needs, language training and other integration measures. The empirical research on the economic impact of the massive influx of refugees in Germany demonstrated that there were short-term costs of 0,5 % up to 1,5 % of GDP, but it was forecasted that within 3 to 10 years the positive effects will be able to offset the costs. The authors calculated that it will be so, even if their unemployment would be above 50 % for 10 years and never drop below 35 % and the productivity being two-thirds of the average productivity of German workers [14].

In many cases, budget expenditures depend on the number of students enrolled. This allocation criterion may be simple and transparent, but it ignores other measures and school features.

Schools enrolling high numbers of refugee students are more likely to require more funds. These students need to overcome language barriers and usually have a poorer socio-economic background. They also often have lower learning achievement, even considering their socio-economic background, so are more likely to repeat or drop out.

Additional funding for schools with migrants would support measures addressing language barriers and other challenges in order to improve their academic performance. There are a few examples of programs that incorporate migrants as an explicit factor in school funding. In Lithuania, schools receive an additional 20 % for each national minority student and 30 % for each immigrant student in their first school year in the country. The extra funds support integration classes, bilingual education, Lithuanian as a second language and mother tongue instruction [15].

In the United States, the Department of Education has allocated funds to the Migrant Education Program since 1966. A formula determining states' access to the funds is based on migrant student count and per-student expenditure.

The support of migrant and refugee education is not only based on the funding formula as its amount is rather insignificant. It was determined that such students require additional financial support to receive the same level of education as the locals. As a result, European countries offer different additional frameworks to provide more support to refugees and migrants. For example, several countries offer the municipalities a lump sum grant to be allocated for students adhering to specific criteria. Denmark uses a socio-economic structure of the students and Norway prefers to depend on the share of immigrant children in the school. After receiving the funding the local government can allocate those resources at their discretion. Denmark tries to establish allocation on an individual basis by engaging special counsellors to work with immigrant families. Switzerland allocated additional funding to schools that have the most migrants for special learning programs, including languages.

Additional support targets teachers, who may have trouble connecting with immigrant students and families and respond by lowering education and disciplinary standards, or not responding at all. Germany funds programs to recruit and mentor teachers with immigrant backgrounds who can then support immigrant students and be cultural intermediaries with staff. The main problem with the efficient use of the allocated aid is that the schools

involved are not the best regard for learning programs offered, pedagogical and administrative staff involved. That means that efficient usage of the funds received is limited. For those schools increased demand for language teachers and social-emotional support staff is difficult to meet in the short term. They require additional measures, including better working conditions, and better pay for the staff which is difficult to achieve as the government is not ready to provide that much money to them [16].

As a result, formula-based funding is a means of helping schools carry the higher cost of educating students from disadvantaged groups. It needs to be said that to save costs, most high income countries do not include migration status as a factor for allocation, be it as part of the formula or otherwise. The only criteria used to receive the additional funding is the socio-economic status of the migrants and refugees.

Conclusions. Governments during armed conflicts usually reallocate available resources towards military expenses. The education sector loses national financing and requires external help. The local household expenditures and private donations are among the possible sources, but they can't be a steady way of incoming funding. Another possible source is international aid in the forms of humanitarian aid and development aid. Humanitarian aid is situational as well and is usually rather limited. So the main focus of incoming resources is the development

aid offered by international donors for different purposes. Its limitation is that it depends on the will to help the donors as they decide the amount and the recipient.

The other way to provide financial aid is to offer education to the refugees and migrants. The developed countries recognize that it's necessary so they allocate additional financial resources for those purposes. Depending on the nature of the conflict the donors offer aid with different aims: to repatriate refugees in the future (for those planning to return after the conflict is over) or to integrate them (in cases where it is obvious that the situation is not about to improve any time soon). As the refugee crisis is not a new phenomenon in developed countries there was an evolution of the approaches to aiding the education of the refugees. At the beginning, the refugees and migrants usually were established as separate groups with their own financing. Recently, the approach has changed and the amount of help available depends on the socio-economic status of the applicant (parents' education, income etc.).

The armed aggression against Ukraine showed that the existing framework for international aid is not enough. Before now, most countries involved were among the least developed, as such any amount of aid was of huge help and led to the significant improvement of their education sector. Unlike them, Ukraine has a highly developed and advanced education system so maintaining that standard requires substantial financial aid.

References

1. Manuchehr, T. (2011). Education right of children during war and armed conflicts. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 302-305. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.090>.

2. Fang, X., Kothari, S., McLoughlin, C., & Yenice, M. (2020). *The Economic Consequences of Conflict in Sub-Saharan Africa*. Retrieved from <https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2020/10/30/The-Economic-Consequences-of-Conflict-in-Sub-Saharan-Africa-49834>.
3. Ichino, A., & Winter-Ebmer, R. (2004). The long-run educational cost of World War II. *Journal of Labor Economics*, 22(1), 57-87. Retrieved from <https://doi.org/10.1086/380403>.
4. UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments (Including Six Regional Frameworks for Action)*. Adopted by the World Education Forum, Dakar, 26–28 April. Paris, UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>.
5. Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619-658. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>.
6. Nicolai, S., & Triplehorn, C. (2003). The role of education in protecting children in conflict. *Network Paper: Humanitarian Practice Network (HPN)*. Retrieved from <https://www.files.ethz.ch/isn/96795/networkpaper042.pdf>.
7. Nicolai, S., & Hine, S. (2015). *Investment for Education in Emergencies: A Review of Evidence*. London: Overseas Development Institute (ODI). Retrieved from <https://cdn.odi.org/media/documents/9450.pdf>.
8. Mendizabal, E., Hearn, S., Anderson, A., & Hodgkin, M. (2011). *Inter-Agency Network for Education in Emergencies: A community of practice, a catalyst for change*. International Institute for Educational Planning. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002123/212379e.pdf>.
9. Inter-Agency Network for Education in Emergencies. (2010). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. Retrieved from <https://spherestandards.org/wp-content/uploads/INEE-EN.pdf>.
10. UNESCO. (2018). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. Paris, UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>.
11. UNESCO. (n. d.). *Global Education Monitoring Reports*. Retrieved from <https://www.unesco.org/gem-report/en/publications#global-education-monitoring-reports>.
12. UNESCO. (2012). *EFA Global Monitoring Report 2011: The hidden crisis: Armed conflict and education*. Paris, UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190743>.
13. OECD. (n. d.). *OECD Database*. Retrieved from <https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=TABLE1#>.
14. Fratzscher, M., & Junker, S. (2015). Integration von Flüchtlingen: Eine langfristig lohnende Investition. *DIW Wochenbericht*, 82(45), 1083-1088. Retrieved from <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/123269/1/839318413.pdf> [in German].
15. Essomba, M. À., Tarrés, A., & Franco-Guillén, N. (2017). *Research for CULT Committee – Migrant Education: Monitoring and Assessment*. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/1338747/research-for-cult-committee-migrant-education/1947634/>.
16. Scholten, P., Baggerman, F., Dellouche, L., Kampen, V., Wolf, J., & Ypma, R. (2017). *Policy Innovation in Refugee Integration? A Comparative Analysis of Innovative Policy Strategies toward Refugee Integration in Europe*. Rotterdam, Netherlands, Dutch Department of Social Affairs and Employment. Retrieved from <https://migrationresearch.com/item/policy-innovation-in-refugee-integration-a-comparative-analysis-of-innovative-policy-strategies-to-refugee-integration-in-europe/473289>.

Анісімова О. Ю.

кандидат економічних наук, завідувач 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>

СВІТОВИЙ ДОСВІД ФІНАНСУВАННЯ ГАЛУЗІ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. *Належне фінансування освіти є передумовою її ефективності. Військові дії та воєнний стан створюють загрозу для подальшого функціонування й розвитку системи освіти. Метою статті є комплексний аналіз світового досвіду фінансування освіти в умовах воєнного стану. Розглянуто питання впливу збройного конфлікту на економічний розвиток і стан системи освіти в країні. У процесі дослідження використано загальнонаукові методи, зокрема синтезу, аналізу, дедукції. Проаналізовано основні підходи до програми розвитку освіти в надзвичайних ситуаціях і вплив збройного конфлікту на втягнуті в нього країни та їхніх сусідів. З'ясовано, що вплив збройних конфліктів на фінансування галузі освіти визначається декількома факторами, зокрема падінням темпів економічного зростання, порушенням торговельних зв'язків, переорієнтацією витрат з інших галузей на оборону й армію. Визначено, що протягом останнього часу активно розроблялися підходи до створення концепції освіти в умовах надзвичайних ситуацій та було сформовано практичні рекомендації для їх упровадження. Обґрунтовано, що країни, які беруть безпосередню участь у збройному конфлікті, не можуть самостійно забезпечити ефективне фінансування системи освіти, тому потребують міжнародної фінансової допомоги. Розглянуто світову практику фінансування освіти та основні напрями надання міжнародної фінансової допомоги. Встановлено, що наразі лише 29 країн є донорами офіційної допомоги для розвитку у сфері освіти, причому більшу її частину надають п'ять країн.*

Ключові слова: фінансування освіти, воєнний стан, освіта для всіх, збройний конфлікт, офіційна допомога для розвитку, гуманітарна допомога.

Список використаних джерел

1. Manuchehr T. Education right of children during war and armed conflicts. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 15, pp. 302–305. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.090>.
2. Fang X., Kothari S., McLoughlin C., Yenice M. The Economic Consequences of Conflict in Sub-Saharan Africa. *International Monetary Fund*. 2020. URL: <https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2020/10/30/The-Economic-Consequences-of-Conflict-in-Sub-Saharan-Africa-49834>.
3. Ichino A., Winter-Ebmer R. The long-run educational cost of World War II. *Journal of Labor Economics*. 2004. Vol. 22, Iss. 1, pp. 57–87. URL: <https://doi.org/10.1086/380403>.
4. The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments (Including Six Regional Frameworks for Action). Paris, UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>.
5. Burde D., Kapit A., Wahl R. L., Guven O., Skarpeteig M. I. Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*. 2017. Vol. 87, Iss. 3, pp. 619–658. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>.

6. Nicolai S., Triplehorn C. The role of education in protecting children in conflict. *Network Paper: Humanitarian Practice Network (HPN)*. 2003. URL: <https://www.files.ethz.ch/isn/96795/networkpaper042.pdf>.
7. Nicolai S., Hine S. *Investment for Education in Emergencies: A Review of Evidence*. London: Overseas Development Institute (ODI), 2015. URL: <https://cdn.odi.org/media/documents/9450.pdf>.
8. Mendizabal E., Hearn S., Anderson A., Hodgkin M. *Inter-Agency Network for Education in Emergencies: A community of practice, a catalyst for change* / International Institute for Educational Planning. 2011. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002123/212379e.pdf>.
9. *Minimum standards for education: preparedness, response, recovery* / Inter-Agency Network for Education in Emergencies. 2010. URL: <https://spherestandards.org/wp-content/uploads/INEE-EN.pdf>.
10. *Global Education Monitoring Report, 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. UNESCO, 2018. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>.
11. *Global Education Monitoring Reports* / UNESCO. URL: <https://www.unesco.org/gem-report/en/publications#global-education-monitoring-reports>.
12. *EFA Global Monitoring Report 2011: The hidden crisis: Armed conflict and education*. Paris, UNESCO. 2012. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190743>.
13. *OECD Database / OECD*. URL: <https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=TABLE1#>.
14. Fratzscher M., Junker S. *Integration von Flüchtlingen: Eine langfristig lohnende Investition. DIW Wochenbericht*. 2015. Vol. 82, Iss. 45, pp. 1083-1088. URL: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/123269/1/839318413.pdf>.
15. Essomba M. À., Tarrés A., Franco-Guillén N. *Research for CULT Committee-Migrant Education: Monitoring and Assessment*. 2017. URL: <https://policycommons.net/artifacts/1338747/research-for-cult-committee-migrant-education/1947634/>.
16. Scholten P., Baggerman F., Dellouche L., Kampen V., Wolf J., Ypma R. *Policy Innovation in Refugee Integration? A Comparative Analysis of Innovative Policy Strategies toward Refugee Integration in Europe*. Rotterdam, Netherlands, Dutch Department of Social Affairs and Employment. 2017. URL: <https://migrationresearch.com/item/policy-innovation-in-refugee-integration-a-comparative-analysis-of-innovative-policy-strategies-to-refugee-integration-in-europe/473289>.

Дараган Т. П.

завідувач сектору відділу науково-дослідної роботи та атестації наукових кадрів
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», Київ, Україна, tanya_dar@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6714-9374>

Власюк О. А.

кандидат сільськогосподарських наук, старший науковий співробітник відділу науково-дослідної роботи та атестації наукових кадрів ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», Київ, Україна, vlasuk_oksana@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1683-5622>

РОЛЬ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ РЕАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІЖНОЇ ПОЛІТИКИ У ФОРМУВАННІ МОЛОДОЇ ПОЛІТИЧНОЇ ЕЛІТИ В УКРАЇНІ

Анотація. Метою статті є дослідження організації діяльності органів студентського самоврядування у двох європейських країнах – Франції та Великій Британії. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення й використання досвіду провідних університетів країн Західної Європи з організації роботи студентських спілок. Для досягнення поставленої мети використано метод системного аналізу. Зазначено, що сфера діяльності органів студентського самоуправління не повинна обмежуватися стінами університету, вона має поширювати свою діяльність на громаду, район, область і цілу країну. Підкреслено, що здобувачі вищої освіти, які беруть участь у роботі студентських спілок, окрім набутих знань, отримують первинний управлінський досвід, вчаться організовувати роботу у виборчих кампаніях, залучаються до співпраці з політичними партіями, мають вплив на прийняття рішень із питань реформування освітньої діяльності. Встановлено, що студентське самоврядування університетів Франції й Великої Британії не однотипне та має певні відмінності, які є як відбитком організації навчального процесу в цих країнах, так і особливостями суспільно-політичного устрою. Проведено ґрунтовний аналіз організації виборів до студентських рад університетів Франції та діяльності численних об'єднань студентських спілок, які охоплюють різноманітні сфери суспільного життя. Зазначено, що студентське самоуправління в закладах вищої освіти Великої Британії має виражену політичну спрямованість. Наголошено на важливості використання досвіду цих країн в організації роботи студентських спілок в Україні.

Ключові слова: студентське самоврядування, управлінський досвід, студентські спілки, синдикати, асоціації, соціальна активність, політична спрямованість.

JEL classification: I21, I23.

DOI: 10.32987/2617-8532-2022-3-119-127.

Управління закладами вищої освіти можна умовно поділити на декілька векторів. Найбільш повноважними є: адміністративне управління, вчена рада, наглядова рада,

профспілка викладачів і студентське самоуправління. Кожна з цих форм управління має певні повноваження й можливості, які виключають підпорядкування однієї форми управлін-

© Дараган Т. П., Власюк О. А., 2022

ня іншій. Вони узгоджують свої дії в певних напрямках, але адміністрація закладу вищої освіти не може керувати діяльністю органу студентського самоврядування. Діяльність таких органів не повинна обмежуватися стінами навчального закладу. У країнах Західної Європи подібні організації не тільки беруть участь у житті університету, а й активно працюють на територіях громад, міст, районів та й країни в цілому. Дедалі частіше студенти відчують потребу в об'єднанні для вирішення різноманітних питань університетського життя, в участі студентських спільнот у роботі на загальнодержавному рівні.

Із прийняттям Закону України «Про вищу освіту» вітчизняні заклади вищої освіти (ЗВО) отримали досить потужний інструмент з впровадження університетської автономії. Крім того, ЗВО спрямовують свої зусилля на підвищення якості освітніх послуг, що забезпечуватиме конкурентоспроможність закладу не лише всередині держави, а й на міжнародному рівні. Тому вивчення й запозичення передового досвіду європейської освітянської спільноти належать до пріоритетів у реформуванні освітньої діяльності вітчизняних закладів освіти.

Зауважимо, що в західних країнах ставлення адміністрації, викладачів і самих здобувачів вищої освіти до студентського самоврядування істотно відрізняється від того, яке властиве українським ЗВО. Діяльність студентського самоврядування в європейських ЗВО спрямована переважно на створення можливостей для здобувачів вищої освіти не лише отримати якісну освіту, а й провадити активну суспільну діяльність в інтересах гро-

мади та всієї країни. Адже, вирішуючи питання внутрішнього управління на рівні групи, факультету, курсу, студенти набуватимуть певного управлінського досвіду, який із часом зможуть використати у своїй професійній діяльності. Студенти, які працюють у вказаних спільнотах, набувають таких умінь і навичок: участь у виборах як кандидатів до тих чи інших структур; організація виборчого процесу; уміння управляти майном й розпоряджатися коштами спільноти; отримання певного політичного досвіду, що надалі може сприяти побудові політичної кар'єри; уміння організовувати роботу студентської спільноти подібно до державних законотворчих та управлінських органів; досвід особистої й партнерської участі в громадському житті.

Прагнення впроваджувати досвід європейських ЗВО в частині організації роботи студентських спілок, що сприятиме підвищенню якості освіти загалом, викликає великий інтерес у наших науковців. Зокрема, дослідження організації роботи студентських спілок у Великій Британії і Франції та їх представлення на різних інституційних рівнях проводила О. В. Светликова [1]. Досвід реалізації молодіжної політики в зазначених країнах і можливість запозичення його вітчизняними ЗВО вивчала Н. В. Подобед [2]. Порівняльне дослідження становлення органів студентського самоврядування в Україні й країнах Європи виконала М. В. Бірюкова [3]. Діяльність студентських профспілок Франції вивчала Г. Л. Сухова [4].

При дослідженні особливостей роботи органів студентського самоврядування у Франції авторів статті зацікавила сама форма організації

виборів до різних студентських спілок. Студентське самоврядування в цій країні має досить розгалужену систему, а отже, й складну, з елементами ієрархії виборчу схему. Передусім студенти французьких університетів можуть обиратися та працювати в центральних (адміністративна, з питань навчання й життя університету, наукова) і студентських (факультетів, об'єднань факультетів, у гуртожитках) радах.

Під час виборчого процесу університет готує окремі списки кандидатів до всіх рад, і вибори відбуваються одночасно. Працюють студенти в таких радах протягом двох років та мають право бути представниками різних університетських комісій. Таке представлення студентства на рівні університетів є найбільш впливовим. Можливість брати участь у виборах до центральних рад має кожен здобувач вищої освіти. Частка студентів у таких спільнотах є досить вагомою. Так, в адміністративних радах вона сягає 20–25 %, а найбільшою вона є в університетських радах із питань навчання та університетського життя – 40–50 %. А от до наукової ради входить лише 7–12 % студентів.

До Національної ради з вищої освіти Франції обираються представники тільки зазначених вище рад. Варто зауважити, що в цій країні на рівні навчальних округів є ще така спільнота, як Адміністративна рада Регіонального центру університетських і навчальних справ. Студенти також активно залучаються до роботи в таких організаціях. Виборча кампанія тут проводиться паралельно з виборами до Національної ради з вищої освіти. На відміну від України, де студенти можуть утворити

досить обмежену кількість спільнот, у яких вони беруть участь, у Франції функціонує близько 1400 асоціацій, об'єднаних у різноманітні федерації. Поряд із Федерацією студентських асоціацій у країні на загальнонаціональному рівні діє ще декілька студентських об'єднань і синдикатів, а саме:

- Федерація загальних студентських організацій;
- Організація сприяння та захисту студентів;
- Національна спілка студентів Франції (профспілкова студентська організація);
- Національна міжуніверситетська спілка (молодіжна організація).

Діяльність профспілкової студентської організації Франції дещо відрізняється від звичної для вітчизняних студентських профспілок [4]. В Україні такі структури сприймаються як опозиція адміністрації ЗВО та покликані передусім відстежувати повноту та якість виконання нею своїх зобов'язань перед студентами, захисту їхніх прав із питань відрахування, забезпечення належного побуту, поселення в гуртожиток тощо. Натомість у Франції профспілкові студентські організації не ставлять за мету захист інтересів своїх членів, а зорієнтовані на політичну діяльність. Вони формують і відстоюють власне бачення системи організації вищої освіти, часто саме шляхом проведення протестних кампаній. Студент, який свідомо обирає роботу в таких профспілках, уже має певні політичні вподобання, що надалі може впливати на розвиток його політичної кар'єри. Отже, участь у діяльності таких організацій дає можливість студентам набути певного

первинного політичного досвіду, але без відкритої підтримки тієї чи іншої політичної сили: усім освітнім закладам Франції суворо заборонено використовувати символіку чи здійснювати пропаганду будь-якої політичної партії.

Крім того, у Франції діє неполітична спільнота – Федерація загальних студентських асоціацій, чия діяльність регулюється Хартією студентських асоціацій [5]. Практично в усіх містах, де є заклади вищої освіти, існує міська студентська асоціація, до складу якої входять представники різних закладів, незалежно від їхньої спрямованості. Водночас студенти організовуються в асоціації певного напрямку, куди входять особи, які здобувають однопрофільну освіту. Діяльність таких асоціацій націлена на забезпечення прав студентів на однакові умови вступу до ЗВО, створення необхідних умов проживання в студентських помешканнях, заохочення студентів до участі у виборчих процесах, спонукання їх до прояву ініціативи й активної діяльності з вирішення різноманітних питань університетського життя. Працюючи в таких асоціаціях, студенти можуть проявляти ініціативу й висловити власне бачення розвитку освітнього процесу не тільки в межах свого закладу, а й на національному та міжнародному рівнях за посередництва Федерації загальних студентських асоціацій.

Ще однією неполітичною студентською структурою Франції є Організація сприяння та захисту студентів (ОСЗС). Її було створено представниками однопрофільних студентських асоціацій передусім із метою відстоювання їхніх профільних інтересів на національному рівні. Відповідно до

статуту ОСЗС і Закону про асоціації, представники цієї спільноти делегуються до різноманітних державних структур та вповноважені приймати рішення з питань вищої освіти. Для забезпечення зворотного зв'язку й інформування здобувачів вищої освіти різних закладів про найважливіші події студентського життя, першочергові завдання з удосконалення освітнього процесу, ОСЗС проводить семінари в найбільших містах країни. Окрім того, керівництво ОСЗС регулярно влаштовує тренінги для керівників асоціацій і студентських лідерів, що сприяє посиленню впливу організації на прийняття тих чи інших рішень, які стосуються студентського життя.

Ще одним видом студентських об'єднань, досить поширеним у Франції, є організація студентів у так звані синдикати. Найбільш популярними та дієвими синдикатами є: Федерація студентських синдикатів, Синдикат солідарних, унітарних і демократичних студентів, Федерація дітей Республіки, Національна конфедерація праці, Конфедерація студентів [3]. Такі об'єднання утворюються на університетському, регіональному та національному рівнях.

Огляд різноманітних форм організації студентського самоврядування у Франції дає підстави стверджувати, що діяльність таких спільнот не обмежується стінами закладу вищої освіти. Держава приділяє їм належну увагу, тож виникає велика зацікавленість в участі в роботі різноманітних студентських об'єднань. Тут молодь справді набуває первинного управлінського, виборчого, лідерського досвіду, який вона може використати в майбутньому, зокре-

ма при побудові власної політичної кар'єри.

Студентське самоврядування у Великій Британії має дуже давню історію й зароджувалося практично разом із утворенням провідних університетів. Органи студентського самоврядування в цій країні представлені в таких спільнотах, як студентська спілка, студентська рада чи студентський уряд. Щоб одразу зрозуміти, наскільки велика увага приділяється розвитку студентського руху у Великій Британії, слід наголосити, що такі спільноти мають якщо не власну будівлю на території університету, то хоча б власне приміщення. Наявність, так би мовити, власного простору позбавляє студентські об'єднання необхідності щоразу шукати вільне приміщення для проведення засідань і масових заходів та просто кабінети для роботи. Стосовно останніх варто зауважити, що, з огляду на модель побудови роботи студентської спілки, власні будівлі чи приміщення для роботи органів студентського самоврядування повинні бути в кожному університеті.

У чому полягає основна різниця між студентськими спілками Франції та Великої Британії? Першою відмінністю є надмірна заполітизованість британських студентських спілок. На відміну від французьких, їм не забороняється використовувати політичну символіку різноманітних партій. Студенти, що беруть активну участь у роботі таких об'єднань, ставлять собі за мету надалі будувати політичну кар'єру, незалежно від обраної ними спеціальності. Для них це своєрідний навчальний осередок, де одним із напрямів роботи є підготовка політиків [6].

Можливо, це пов'язано з тим, що першою студентською організацією в одному з найстаріших університетів – Оксфордському – в 1823 р. було створено Оксфордську раду, по суті університетський клуб, де студенти набували навичок організації громадської й соціальної діяльності, різноманітних дебатів. Багато британських політичних діячів свого часу були членами цієї спільноти й потім змогли зробити досить успішну політичну кар'єру. Та й для більшості студентів абсолютно зрозуміло, що їхня активна участь у діяльності студентських спілок сприятиме майбутній професійній кар'єрі. Робота студентських спілок координується та має тісний зв'язок із політичним життям країни. Процеси, що відбуваються в суспільстві, знаходять своє відображення в діяльності таких спільнот. Найвпливовіші студентські молодіжні організації мають уже досить довгу історію.

Крім Національної спілки студентів, до якої входять студентські об'єднання провідних ЗВО, таких як Кембриджський університет, Університет Бірмінгем, Лондонський королівський коледж, у країні існують і активно розвиваються інші різноспрямовані молодіжні політичні студентські організації. Серед них найбільш численними й дієвими є:

- Організація молодих консерваторів (ОМК);
- Молоді соціал-демократи (МСД);
- Британська рада молоді (БРМ);
- Національна організація студентів-лейбористів (НОСЛ);
- Національна ліга молодих лібералів (НЛМЛ).

З огляду на значну заполітизованість діяльності британських сту-

дентських спілок, наведемо короткий опис цих молодіжних організацій.

ОМК. Започаткована в 1946 р., має у своєму складі понад 700 осередків, робота яких контролюється кураторами від консервативної партії.

НОЛС. Створена в 1971 р., діяльність спрямована на допомогу в роботі при організації різноманітних заходів, а також передвиборчих кампаній лейбористської партії.

НЛМЛ. Найстаріша організація, створена в 1902 р.; донедавна повністю підтримувала стратегію ліберальної партії. Проте останнім часом провідники ліги мають власне бачення вирішення деяких питань, через що їхня позиція зазнає змін.

МСД. Малочисельна організація, діяльність якої спрямована переважно на допомогу при проведенні виборів.

БРМ. Створена в 1976 р., не контролюється жодною політичною партією. Діяльність спілки спрямована на залучення якомога більше молоді до участі в житті суспільства. Для цього влаштовуються семінари, конференції, друкуються різні посібники та впроваджуються всілякі програми.

Другою відмінністю англійських студентських об'єднань від французьких є наявність у Великій Британії потужного фінансування студентських рад, що здійснюється з рахунків як університетів, так і інших установ, громадських організацій та спонсорів. Обсяг такого фінансування є досить великим, тому доцільність і обґрунтованість використання коштів постійно контролюються з боку членів правління із числа обраних студентів та експертів, які раніше мали можливість працювати в таких спілках. Оскільки в

країні є нормою фінансувати роботу студентських спілок, більшість членів студентських рад, обраних за конкурсом, отримують заробітну плату. Це стосується не тільки керівників правління, а й інших активних учасників студентської спільноти, хоча й не є правилом. У багатьох студентських спілках працюють керівники, які не одержують платню за свою роботу [2].

Форма роботи студентських спілок у Великій Британії істотно відрізняється від звичної для нас. При згадці самого терміна «студентська рада» на думку спадає організація дозвілля студентів, різноманітні вечори, походи, конкурси, дні факультетів тощо. У тій чи іншій формі все зазначене існує в цій країні, але послуги з організації та проведення таких заходів надають різні компанії на замовлення університету.

Вибори студентських представників проходять щорічно. Право брати в них участь і голосувати має кожен студент. Виборча кампанія у ЗВО відбувається на зразок виборів до політичних партій та включає всі їх обов'язкові атрибути – активну агітацію за голосування, багато рекламної продукції, створення сайтів тощо.

Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок про надзвичайну важливість і корисність для наших ЗВО досвіду студентського самоврядування в розглянутих країнах. Освіта там позиціонується не лише як надання освітніх послуг, а й як розвиток студентської демократії. Усвідомлення важливості цього процесу та підтримка державою, передусім фінансова, сприятиме зміцненню національної безпеки країни.

В університетах Франції й Великої Британії паралельно з наданням фундаментальної освіти створюються своєрідні тренінгові майданчики, покликані підготувати молодих людей до активного громадського й політичного життя як у своїй громаді, так і в межах держави. Тут студенти здобувають первинний досвід створення різноманітних об'єднань на засадах демократії, провадження будь-якої діяльності із чітким дотриманням норм законів та права. Безперечно, ефективною й результативною така робота може бути тільки за умови врахування потреб і можливостей інших учасників, у разі усвідомлення необхідності колегіального розв'язання будь-яких проблем. Завдяки потужній економічній підтримці з боку держави студентські спілки цих країн мають змогу вирішувати велику кількість питань у межах їхньої компетентності.

Цікавим та дуже важливим досвідом для України є співпраця студентських молодіжних спілок із органами самоуправління громад. Імплементация такого досвіду в нашої державі сприятиме більшому залученню молоді до громадського життя, підвищенню її соціальної активності та посиленню відповідальності за прийняті рішення.

Як показали результати проведеного дослідження, з огляду на

прогресивний європейський досвід органів студентського самоврядування, Україна має приділяти належну увагу діяльності студентських спілок [7]. Такі сфери, як організація роботи студентського самоврядування, вибори до студентських органів, фінансування їхньої діяльності, мають зазнати значних змін із урахуванням ключових позицій, якими є:

- розширення повноважень органів студентського самоврядування, співпраця з місцевими громадами та державними організаціями;

- належне фінансування за рахунок як коштів ЗВО, так і громадських організацій та інших джерел;

- забезпечення студентських спілок приміщеннями або окремими будівлями, необхідною технікою й засобами зв'язку;

- створення умов для проведення виборчих кампаній до органів студентського самоврядування;

- забезпечення партнерського ставлення до вказаних органів із боку адміністрації ЗВО.

Одним із напрямків подальших досліджень є аналіз впливу діяльності органів студентського самоврядування ЗВО України, спрямованої на формування громадянської позиції молоді та нової політичної еліти країни.

Список використаних джерел

1. *Светликова О. В.* Європейський досвід функціонування студентського самоврядування: приклад для України. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія».* Сер. : соціологія. 2015. Т. 258. Вип. 246. С. 193–198. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2015_258_246_32.
2. *Подобєд Н. В.* Міжнародний досвід реалізації молодіжної політики та можливості його застосування в Україні. *Економіка та держава.* 2011. № 9. С. 122–127. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecde_2011_9_37.

3. Бірюкова М. В. Особливості функціонування сучасного студентського самоврядування в Україні та країнах Європи. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Сер. : актуальні проблеми розвитку українського суспільства*. 2017. № 29 (1251). С. 36–41. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/32264/1/vestnik_KhPI_2017_29_Biriukova_Osoblyvosti_funktsionuvannia.pdf.

4. Сухова Г. Студентські профспілки в Європі. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2018. № 14. С. 93–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VAPSV_2018_4_14.

5. European Students' Union (ESU). URL: <http://www.esu-online.org>.

6. Сторожук Р. П. Зарубіжний досвід реалізації молодіжної політики. *Державне будівництво*. 2007. № 1 (1). URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2007_1\(1\)_51](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2007_1(1)_51).

7. Входження національної системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг, дослідж. : аналіт. звіт / Міжнародний фонд досліджень освітньої політики ; кер. авт. кол. Т. В. Фініков. Київ : Таксон, 2012.

Tetiana Daragan

SSI «Institute of education content modernization», Kyiv, Ukraine, tanya_dar@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6714-9374>

Oksana Vlasjuk

Ph. D. (Agricultural), SSI «Institute of education content modernization», Kyiv, Ukraine, vlasuk_oksana@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1683-5622>

THE ROLE OF EUROPEAN PRACTICES OF THE YOUTH POLICY IMPLEMENTATION IN THE FORMATION OF YOUNG POLITICAL ELITE IN UKRAINE

Abstract. *The article is devoted to the study of the organization of student self-government in two European countries, such as France and England. The relevance of the study is due to the need to analyze and thus introduce the best experience of leading universities in Western Europe on the functioning of student unions. Student activity in European HEIs is aimed not only at obtaining high-quality higher education but also at active social and public activities. As a result, in various unions, students acquire primary skills in organizing election companies and acquire the basics of management and political experience. The article reveals that the activities of student self-government in France are mainly reflected in the work of the various student unions. Students should be elected and work in councils of students and, therefore, gain experience in electoral campaigns. Student unions are politically oriented, and their members have certain political preferences, but they do not openly support any political party. Student union activity in England is characterized by excessive politicization, which is a consequence of the history of its establishment. Hence, all forms of political life in England are reflected in the activities of student unions. Through their activities, student unions seek to involve more young people in public life. For this, seminars and conferences are held, various manuals are printed and different projects are implemented. Financial support for the work of student councils not only creates good conditions for their activities but also requires justification for the use of funds and is constantly monitored. Thus, students acquire the skills of correct and balanced use of finance and timely reporting on expenditures. According to the results of the study, the authors found that the experience of student government in France and England is essential for the development of student democracy in*

Ukraine, as well as for determining the form of youth involvement in social and political life (both within their community and within the state). Prospects for further research include an analysis of the impact of the activities of student self-government bodies of Ukrainian HEIs on the formation of the civic position of youth, as well as the development of a new political elite of the country.

Keywords: *student self-government, managerial experience, student unions, syndicates, associations, social activity, political orientation.*

References

1. Svetlikova, O. V. (2015). The European experience of the functioning of students' self-government: the case for Ukraine. *Scientific works of the Black Sea State University named after Peter Mohyla complex "Kyiv-Mohyla Academy". Series: Sociology*, 258(246), 193-198. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2015_258_246_32 [in Ukrainian].
2. Podobied, N. V. (2011). International experience of youth policy implementation and the possibility of its application in Ukraine. *Economy and the state*, 9, 122-127. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecde_2011_9_37 [in Ukrainian].
3. Biryukova, M. V. (2017). Features of the functioning of modern student self-government in Ukraine and European countries. *Bulletin of NTU "KhPI". Series: Actual problems of Ukrainian society development*, 29(1251), 36-41. Retrieved from http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/32264/1/vestnik_KhPI_2017_29_Biriukova_Osoblyvosti_funktsionuvannia.pdf [in Ukrainian].
4. Sukhova, H. (2018). Students' trade unions in Europe. *Bulletin of the Academy of Labor, Social Relations and Tourism*, 14, 93-95. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VAPSV_2018_4_14 [in Ukrainian].
5. European Students' Union (ESU). (n. d.). Retrieved from <http://www.esu-online.org>.
6. Storozhuk, R. P. (2007). Foreign Experience of Youth Policy Realization. *State construction*, 1(1). Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2007_1\(1\)_51](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2007_1(1)_51) [in Ukrainian].
7. Finikov, T. V. (Ed.). (2012). *Entry of the national system of higher education into the European space of higher education and scientific research*. Kyiv: Takson [in Ukrainian].

ОСВІТНЯ АНАЛІТИКА УКРАЇНИ

НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ЖУРНАЛ

Відповідальний за випуск

А. Б. Нефедов

Редактор

І. А. Книш

Комп'ютерна верстка

Я. С. Уласік

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