

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри управління

д.н.держ.упр., доц.

(науковий ступінь, вчене звання)

Рябець Катерина Анатоліївна

(П.І.Б.)

(підпис)

«05» грудня 2025 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: «Удосконалення державної освітньої політики щодо закладів
загальної середньої освіти»

**281.00.01 «Державне управління»
другого (магістерського) рівня вищої освіти**

Галузь знань: 28 Публічне управління та адміністрування

Спеціальність: 281 Публічне управління та адміністрування

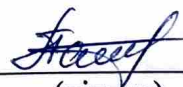
Кваліфікація: магістр публічного управління та адміністрування

Виконала

студентка групи

ДУМ-1-24-1.4з

Парахонько Марина Михайлівна



(підпис)

Науковий керівник

д.н.держ.упр, доцент

Поспелова Тетяна Вадимівна



(підпис)

АНОТАЦІЯ

УДОСКОНАЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.

Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів, висновків викладених на 96 сторінках друкованого тексту, список використаних джерел з 91 найменувань та 1 додатку на 2 сторінках, містить 4 таблиці та 5 рисунків.

Ключові слова: державна освітня політика, удосконалення, загальна середня освіта, Нова українська школа.

Об'єктом дослідження є державна освітня політика щодо закладів загальної середньої освіти.

Предметом дослідження є удосконалення державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці практичних рекомендацій з удосконалення державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти.

У магістерській роботі були розглянуті теоретичні засади державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти; проведений аналіз державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти; обґрунтовані напрями удосконалення державної державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти.

У ході виконання роботи використано пакети прикладних програм Microsoft Office Word, Microsoft Office Excel, Microsoft Office Power Point.

ANNOTATION

Parakhonko M.M. IMPROVING STATE EDUCATIONAL POLICY TOWARDS GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The master's thesis consists of an introduction, three chapters, and conclusions presented on 101 pages of printed text, a list of 91 references, and 1 appendices on 2 pages. It includes 2 tables and 12 figures.

Keywords: state educational policy, improvement, general secondary education, New Ukrainian School.

The object of the study is state educational policy.

The subject of the study is the improvement of state educational policy towards general secondary education institutions.

The purpose of the study is to provide theoretical justification and develop practical recommendations for improving state educational policy in relation to general secondary education institutions.

The master's thesis examines the theoretical foundations of state educational policy for general secondary education institutions; analyses the current state of state educational policy regarding general secondary education institutions; and substantiates the directions for improving state educational policy in this area.

During the research, the following software packages were used: Microsoft Office Word, Microsoft Office Excel, and Microsoft Office PowerPoint.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	5
ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УДОСКОНАЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇСЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	11
1.1. Зміст та значення державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти.....	11
1.2. Інституційна архітектура державної освітньої політики у сфері загальної середньої освіти.....	19
1.3. Компаративні підходи до державної освітньої політики: міжнародний досвід для України.....	26
Висновки до розділу 1	36
РОЗДІЛ 2 СТАН ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	38
2.1.Аналіз нормативно-правового підґрунтя державної освітньої політики в зкладах загальної середньої освіти.....	38
2.2. Ключові проблеми державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти.....	51
Систематизація проблем реалізації державної освітньої політики щодо ЗЗСО та їх причин.....	58
Висновки до розділу 2	63
РОЗДІЛ 3 НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	66
3.1. Удосконалення ключових напрямів державної освітньої політики щодо ЗЗСО	66
3.2. Механізми реалізації пріоритетних напрямів державної освітньої політики	77
Висновки до розділу 3	82
ВИСНОВКИ	84

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	86
ДОДАТКИ	94

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВНЗ	- Вищий навчальний заклад
ДСБСО	- Державний стандарт базової середньої освіти
ДСЯО	- Державна служба якості освіти
ЗЗСО	- Заклад загальної середньої освіти
ІРЦ	- Інклюзивно-ресурсні центри
МОН	- Міністерство освіти і науки України
НМТ	- Національний мультипредметний тест
НУШ	- Нова українська школа
ОДА	- Обласні державні адміністрації
ООП	- Особливі освітні потреби
ПЗСО	- Повна загальна середня освіта
OECD	- Organisation for Economic Co-operation and Development (Організація економічного співробітництва та розвитку)
PISA	- Programme for International Student Assessment (Програма міжнародного оцінювання учнів).
NAEP	- National Assessment of Educational Progress (Національна оцінка освітнього прогресу, США)
NCES	- National Center for Education Statistics (Національний центр освітньої статистики, США).
UNICEF	- United Nations Children's Fund (Дитячий фонд Організації Об'єднаних Націй).

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку української системи загальної середньої освіти характеризується поєднанням масштабних реформаторських процесів та безпрецедентних викликів, зумовлених воєнним станом, демографічними змінами й цифровою трансформацією. Національна освітня політика опинилася у ситуації, що потребує не точкових управлінських рішень, а комплексного переосмислення підходів до регулювання, забезпечення якості та функціонування закладів загальної середньої освіти.

Воєнні дії істотно вплинули на стабільність освітнього процесу. За даними МОН України (2024), у 2023–2024 н.р. понад 58% закладів освіти працювали у дистанційній або змішаній формах, що різко загостило питання безпеки, доступності та рівності освітніх можливостей. Окрім організаційних змін, учасники освітнього процесу стикаються з емоційним виснаженням і зниженням мотивації. Згідно з дослідженням UNICEF (2023), понад 65% українських школярів відзначають високий рівень стресу та відчуття нестабільності, що негативно позначається на навчальних результатах.

Паралельно країна продовжує впроваджувати реформу «Нова українська школа», орієнтовану на компетентнісний підхід, педагогічну автономію та модернізацію освітнього середовища. У своєму аналітичному огляді OECD (2021) підкреслює, що українська освітня політика потребує посилення управлінських спроможностей на місцях, удосконалення механізмів забезпечення якості та фінансової ефективності шкільної мережі.

Проблеми, виявлені у міжнародних оцінюваннях, також підтверджують необхідність стратегічних змін. Результати участі України у PISA-2018 засвідчили, що рівні читацької, математичної та природничої компетентностей українських 15-річних учнів залишаються нижчими за середні показники країн OECD, а частка учнів із низьким рівнем досягнень перевищує 30%. Це сигналізує про потребу у державній політиці, здатній забезпечити не лише інфраструктурні, а й педагогічні, методичні та управлінські інновації.

Значний вплив на систему освіти має процес децентралізації, який передав громадам повноваження щодо управління шкільною мережею. Територіальні громади потребують чітко визначених державою стандартів, моделей фінансування та механізмів підтримки, щоб забезпечити якість освіти на місцевому рівні. В умовах війни ці проблеми ускладнюються кадровим дефіцитом, нерівномірністю ресурсів, внутрішньою міграцією та руйнуванням інфраструктури. За інформацією Офісу Омбудсмана (2023), понад 10% учнів змушені були змінити місце навчання через переміщення, а понад 1000 закладів освіти зазнали пошкоджень або знищення.

У звіті Світового банку (2024) наголошується, що післявоєнне відновлення України неможливе без оновленої освітньої політики, здатної забезпечити цифровізацію, інклюзивність, психосоціальну підтримку та розвиток людського капіталу. Відповідно, удосконалення державної освітньої політики щодо ЗЗСО є ключовою умовою забезпечення стійкості та конкурентоспроможності освітньої системи в умовах сучасних викликів.

У комплексі зазначені фактори формують об'єктивну потребу в науковому аналізі та розробці оновлених підходів до державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти, які б відповідали вимогам безпеки, ефективного управління, міжнародним стандартам якості та стратегічним пріоритетам розвитку України. Саме це визначає актуальність обраної теми магістерського дослідження.

Стан і ступінь розробки проблеми у спеціальній літературі. Проблематика удосконалення державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти є предметом активних досліджень у вітчизняному та міжнародному науковому дискурсі. У межах української наукової традиції значний внесок у розробку теоретичних і практичних засад державної політики у сфері освіти зробили В. Кремень, О. Ляшенко, О. Савченко, І. Бех, які висвітлюють питання модернізації освітнього змісту, нормативно-правового забезпечення, компетентнісного підходу та управління якістю освітнього процесу. У дослідженнях Г. Балла, Л. Карамушки, Н. Пов'якель розкрито психологічні

чинники функціонування сучасного освітнього середовища, особливості взаємодії учасників освіти, умови розвитку професійної стійкості педагогів – аспекти, що набувають особливої ваги в умовах воєнних загроз та зростання навантаження на педагогічні колективи.

Істотний масив наукових праць присвячено управлінню шкільною освітою в умовах децентралізації, що вплинула на структуру й повноваження місцевого самоврядування у сфері освіти. Дослідження О. Мариновської, Т. Шамової, А. Єрмоленко акцентують увагу на формуванні управлінської спроможності громад, оптимізації мережі ЗЗСО та забезпеченні якості освітніх послуг. Отримані висновки корелюють з аналітичними звітами.

Попри значний обсяг наукових праць, присвячених державній освітній політиці, низка важливих питань щодо функціонування та розвитку закладів загальної середньої освіти залишається невизначеною або недостатньо опрацьованою у науковому дискурсі. Це насамперед стосується інституційних, управлінських, педагогічних та психосоціальних аспектів, які в умовах сучасних викликів набувають особливої актуальності.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та розробка практичних рекомендацій з удосконалення державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти.

Відповідно до мети в роботі поставлено такі **завдання**:

- розглянути теоретичні засади удосконалення державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти;
- проаналізувати стан державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти;
- обґрунтувати напрями удосконалення державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти.

Об'єктом дослідження є державна освітня політика щодо закладів загальної середньої освіти.

Предметом дослідження є удосконалення державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти.

Методологічною основою дослідження є як загальнонаукові, так і спеціально наукові методи пізнання. Так, метод сходження від абстрактного до конкретного використано для з'ясування сутності державної освітньої політики в цілому та конкретизації її впливу на функціонування закладів загальної середньої освіти. Системний, порівняльний і структурно-функціональний методи дали змогу проаналізувати ЗЗСО як соціально-педагогічну систему, визначити місце державної політики в її структурі та виявити особливості інституційної архітектури управління освітою на національному та місцевому рівнях. Порівняльно-аналізний метод застосовувався для дослідження міжнародного досвіду державної освітньої політики (OECD, Finland, Estonia, USA) та визначення можливостей його адаптації до українських умов. Статистичний метод використано під час аналізу кількісних показників функціонування шкільної мережі, динаміки змін у ЗЗСО, результатів досліджень якості освіти (PISA, TIMSS), а також показників, пов'язаних з викликами війни (дані МОН, Держстату, UNICEF). Контент-аналіз нормативно-правових актів (Закону України «Про освіту», Закону «Про повну загальну середню освіту», Концепції «НУШ», постанов Кабінету Міністрів України, державних стандартів) застосовано для виявлення суперечностей, прогалин і тенденцій розвитку державної політики. Програмно-цільовий метод використано при розробці рекомендацій щодо удосконалення державної освітньої політики щодо ЗЗСО.

Практична значущість магістерського дослідження полягає у можливості безпосереднього застосування отриманих результатів для вдосконалення державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти на різних рівнях управління – від закладу освіти до органів державної влади та місцевого самоврядування.

Апробація результатів магістерської роботи. Основні положення та результати магістерської роботи оприлюднені на IX Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Перспективи розвитку управлінських систем у соціальній та економічній сферах України: теорія і практика», яка проходила 20 жовтня 2025 року.

Структура магістерської роботи. Магістерська робота складається з вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг магістерської роботи – 96 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УДОСКОНАЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇСЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Зміст та значення державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти

Освіта є одним із провідних чинників сталого розвитку суспільства, формування людського капіталу та забезпечення конкурентоспроможності держави. У цьому контексті державна освітня політика розглядається як системна діяльність органів державної влади, спрямована на створення умов для здобуття якісної освіти, розвитку особистості та забезпечення рівності можливостей [73,69].

Заклади загальної середньої освіти (ЗЗСО) є основною ланкою системи освіти, де відбувається безпосередня реалізація державної освітньої політики. Саме на рівні школи втілюються державні стандарти, програми, педагогічні інновації, моделі оцінювання, підготовка до життя у демократичному суспільстві [80].

Науковці трактують освітню політику як комплекс цілей, завдань, принципів, норм і управлінських рішень, спрямованих на розвиток освітньої системи, підвищення її ефективності та відповідності суспільним потребам [70,74]. За В. Кременем, державна освітня політика – це «цілеспрямована діяльність держави щодо розвитку системи освіти, підготовки людини до життя у світі змін» [76,с.18].

І. Зязюн визначає її як «механізм духовного відтворення суспільства, що забезпечує передачу культурного досвіду та розвиток творчих здібностей людини» [71, с.54]. Л. Гриневич розглядає державну освітню політику як «інструмент формування нової якості освіти, орієнтованої на компетентності, саморозвиток і демократичні цінності» [64].

У сучасному розумінні державна освітня політика охоплює сукупність правових, організаційних, фінансових і соціальних механізмів, спрямованих на забезпечення доступності, якості, інноваційності та інклюзивності освіти.

Дослідження державної освітньої політики потребує міждисциплінарного аналізу, що поєднує управлінську, педагогічну, соціологічну та психологічну оптики. Саме тому у науковій літературі виокремлюють кілька провідних підходів до її осмислення, які визначають методологічне поле сучасних досліджень, які представлені на рис.1.1.



Рис.1.1. Підходи до вивчення державної освітньої політики

Джерело: складено автором на основі [76, 71, 80, 63, 82].

Як бачимо на рис. 1.1. до основних підходів відносяться: інституційний, системний, людиноцентричний, компетентнісний, інноваційно-гуманістичний. Розглянемо їх більш докладно.

Інституційний підхід. Цей підхід розглядає освітню політику як результат діяльності певних інститутів - державних органів, закладів освіти, громадських організацій, професійних спільнот. Його представники (В. Луговий, О. Савченко,

Г. Єльнікова) акцентують увагу на інституційному дизайні системи управління освітою: розподілі повноважень, вертикалі прийняття рішень, взаємодії між рівнями влади [80, 83].

В Україні цей підхід проявився у створенні Національного агентства із забезпечення якості освіти, Державної служби якості освіти, реформуванні структури МОН, децентралізації управління через передачу функцій громадам. Його значення – у формуванні прозорих механізмів відповідальності та партнерства.

Системний підхід (Т. Левченко, В. Ковальчук, С. Калашнікова) трактується як спроба розглядати освіту в контексті загальної соціальної системи. Освітня політика в цьому разі – підсистема державної політики, тісно пов'язана з економічною, соціальною, культурною та безпековою сферами [63, 83, 82]. Ключовими принципами є цілісність, взаємозв'язок і динамічність. Застосування системного підходу дозволяє бачити освітні реформи як комплексні процеси, що охоплюють і законодавство, і фінансування, і підготовку кадрів, і психологічне забезпечення.

Людиноцентричний, представлений у працях І. Зязюна, І. Беха, Л. Гриневич, Н. Побірченко, цей підхід виходить із того, що головною метою освітньої політики є розвиток людини як духовної, моральної й творчої особистості [71, 64, 63, 82].

Освіта тут розглядається не як інструмент соціального відтворення, а як простір самореалізації та формування життєвої компетентності. Людиноцентризм стає методологічною основою Нової української школи, що орієнтує педагогів на формування в учнів емоційного інтелекту, критичного мислення, здатності до навчання впродовж життя.

Компетентнісний підхід (О. Пошетун, О. Ляшенко, Л. Хоружа) передбачає орієнтацію освітньої політики на результати навчання – набуття ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в сучасному суспільстві [63, 83]. Він визначає зміст державних стандартів освіти та є підґрунтям для переходу від знаннєвої до діяльнісної парадигми. Завдяки цьому підходу освіта

розглядається як процес розвитку здатностей до комунікації, творчості, критичного мислення, самоуправління.

Інноваційно-гуманістичний підхід, що об'єднує ідеї інноваційності, творчості й гуманізму (В. Кремень, Н. Сисосва, О. Савченко). Освітня політика розглядається як система, що повинна не лише підтримувати стабільність, а й постійно оновлюватися, реагуючи на технологічні та соціальні зміни[76, 83, 82]. Інноваційно-гуманістичний підхід передбачає розроблення механізмів підтримки педагогічних інновацій, психологічного добробуту педагогів, розвитку м'яких навичок, запровадження цифрових технологій у навчанні.

Узагальнюючи, можна зазначити, що сукупність цих підходів формує багатовимірну модель державної освітньої політики, у якій інституційна структура забезпечує стабільність, системний підхід – цілісність, людино центризм – гуманістичний зміст, компетентнісний – результативність, а інноваційно-гуманістичний – здатність до розвитку й оновлення. Поєднання цих підходів формує сучасну концепцію освіти як державного пріоритету і суспільного ресурсу розвитку, що відповідає європейським орієнтирам.

Сучасна державна політика у сфері загальної середньої освіти в Україні визначає стратегічні цілі та пріоритети, спрямовані на покращення якості освіти, забезпечення рівних можливостей для всіх учнів та підготовку їх до успішної інтеграції в сучасне суспільство (рис. 1.2). Розглянемо детальніше кожен з основних напрямків:

1. Створення умов для рівного доступу до якісної освіти незалежно від місця проживання. Одним з ключових завдань державної політики є забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхнього місця проживання. Це передбачає:

Розвиток мережі опорних шкіл. Створення опорних шкіл у сільській місцевості, які забезпечені сучасним обладнанням, кваліфікованими педагогами та мають можливість надавати широкий спектр освітніх послуг. Опорні школи стають центрами освітнього та культурного розвитку для навколишніх населених пунктів.



Рис.1.2. Напрями державної освітньої політики у сфері загальної середньої освіти в Україні

Джерело: розроблено автором на основі [80].

Забезпечення транспортної доступності. Організація підвезення учнів до шкіл, особливо в сільській місцевості, щоб забезпечити їхню регулярну присутність на заняттях. Це включає закупівлю шкільних автобусів, розробку оптимальних маршрутів та забезпечення безпеки перевезень.

Впровадження дистанційного навчання. Розвиток дистанційних форм навчання для учнів, які не мають можливості відвідувати школу через віддаленість або інші обставини. Це передбачає створення онлайн-платформ, розробку

електронних навчальних матеріалів та підготовку педагогів до роботи в дистанційному форматі.

Підтримка інклюзивної освіти. Створення умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах. Це включає забезпечення необхідним обладнанням, адаптацію навчальних програм та підготовку педагогів до роботи з такими дітьми.

2. Забезпечення розвитку особистості дитини відповідно до її здібностей, інтересів і потреб. Державна політика спрямована на створення умов для всебічного розвитку особистості дитини, враховуючи її індивідуальні здібності, інтереси та потреби. Це передбачає:

Впровадження особистісно-орієнтованого навчання. Застосування методів і технологій навчання, які враховують індивідуальні особливості кожного учня. Це включає диференційований підхід, індивідуальні навчальні плани та використання різних форм і методів навчання.

Розвиток творчих здібностей. Створення умов для розвитку творчих здібностей учнів через організацію гуртків, секцій, творчих майстерень та проведення конкурсів, фестивалів та інших заходів.

Формування життєвих навичок. Навчання учнів навичкам, необхідним для успішної адаптації в сучасному суспільстві, таким як критичне мислення, комунікативні навички, вміння працювати в команді, вирішувати проблеми та приймати рішення.

Профорієнтаційна робота. Надання учням інформації про різні професії, допомога у виборі майбутньої спеціальності та підготовка до вступу до професійних навчальних закладів.

3. Формування компетентнісної моделі навчання. Компетентнісна модель навчання є одним з ключових пріоритетів державної політики в освіті. Вона передбачає:

Перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісної. Зміна акценту з простого запам'ятовування фактів на формування у учнів здатності застосовувати знання на практиці, вирішувати проблеми та діяти в різних життєвих ситуаціях.

Визначення ключових компетентностей, якими повинні володіти випускники школи, таких як вміння вчитися, критичне мислення, комунікативні навички, інформаційна грамотність, громадянська відповідальність та інші.

Розробка навчальних програм на основі компетентностей. Перегляд навчальних програм з метою їхньої адаптації до компетентної моделі навчання. Це передбачає визначення очікуваних результатів навчання у вигляді компетентностей та розробку завдань і вправ, спрямованих на їхнє формування.

Впровадження нових методів оцінювання. Застосування методів оцінювання, які дозволяють оцінити рівень сформованості компетентностей учнів, таких як портфоліо, проекти, практичні завдання та інші.

4. *Модернізація освітнього середовища й цифровізація процесів управління школою*. Модернізація освітнього середовища та цифровізація процесів управління школою є важливими складовими державної політики в освіті. Це передбачає:

Забезпечення шкіл сучасним обладнанням. Закупівля комп'ютерів, інтерактивних дощок, мультимедійних проекторів та іншого обладнання, необхідного для організації сучасного навчального процесу.

Підключення шкіл до Інтернету. Забезпечення доступу до швидкісного Інтернету для всіх шкіл, особливо в сільській місцевості.

Впровадження електронного документообігу в школах, що дозволяє спростити та прискорити процеси управління, зменшити паперову роботу та підвищити ефективність роботи адміністрації.

Створення електронних освітніх ресурсів. Розробка та впровадження електронних підручників, навчальних матеріалів, онлайн-курсів та інших освітніх ресурсів, які можуть бути використані учнями та педагогами.

Впровадження інформаційних систем управління освітою. Використання інформаційних систем для управління навчальним процесом, обліку учнів, ведення шкільної документації та забезпечення прозорості та відкритості в управлінні освітою.

5. Підвищення професійного рівня педагогів та розвиток їхньої автономії є важливим фактором забезпечення якості освіти. Це передбачає:

Підвищення кваліфікації педагогів. Організація курсів підвищення кваліфікації, семінарів, тренінгів та інших заходів, спрямованих на підвищення професійного рівня педагогів, ознайомлення їх з новими методиками та технологіями навчання.

Підтримка професійного розвитку. Створення умов для професійного розвитку педагогів, таких як надання можливості участі в наукових конференціях, публікації наукових статей, обмін досвідом з колегами та інші.

Забезпечення автономії педагогів. Надання педагогам більшої автономії у виборі методів і технологій навчання, розробці навчальних програм та оцінюванні учнів.

Підвищення соціального статусу педагогів. Підвищення заробітної плати педагогів, забезпечення їх соціальними гарантіями та створення позитивного іміджу професії в суспільстві.

Реалізація державної освітньої політики в ЗЗСО відбувається через нормативно-правові акти, стратегічні документи, освітні програми, систему державного моніторингу, фінансові інструменти й міжнародне співробітництво.

Комплексність підходів та багатовимірність цілей державної освітньої політики закономірно зумовлюють потребу у впорядкованій та ефективній системі інституцій, відповідальних за її формування й реалізацію. Саме тому подальший аналіз доцільно спрямувати на розкриття інституційної архітектури державної освітньої політики, що дозволить визначити функції ключових суб'єктів управління освітою, особливості їх взаємодії та механізми координації у сфері загальної середньої освіти.

1.2. Інституційна архітектура державної освітньої політики у сфері загальної середньої освіти

Ефективність державної освітньої політики значною мірою залежить від того, як побудована система інституцій, що забезпечують її формування та реалізацію. У науковому дискурсі ця система описується терміном інституційна архітектура, який означає структурно-функціональну конфігурацію органів управління, нормативно-правових норм, механізмів координації та зворотного зв'язку. Такий підхід дає змогу аналізувати, наскільки узгоджено діють різні рівні влади, які інструменти використовуються для реалізації політики та чи здатна система забезпечувати якість і рівність освітніх можливостей.

У міжнародній науковій літературі поняття архітектури політики активно розробляється в межах *policy design*. М. Говлетт трактує архітектуру як дизайн інструментів і інституцій, через які політика набуває практичної форми, підкреслюючи важливість того, як поєднуються регулятивні, фінансові, інформаційні та організаційні механізми [17,18]. Дж. Капано та Дж.-Дж. Ву доповнюють цей підхід категоріями робастності (стійкості або нечутливості системи до збурень, похибок або невизначеностей) та резильєнтності, тобто здатністю інституцій витримувати зовнішні та внутрішні кризи, адаптуватися до змін і забезпечувати сталість політики [7]. Це особливо важливо для української загальної середньої освіти, що функціонує в умовах війни.

Другий ключовий підхід – концепція багаторівневого врядування (*multi-level governance*), розроблена в дослідженнях ЄС та OECD. У рамках оглядів «*Education Policy Outlook*» освіта розглядається як система, у якій державні, регіональні та місцеві органи влади взаємодіють у вирішенні питань фінансування, стандартів, управління і якості [37,34]. У такій оптиці інституційна архітектура визначається не лише формальною ієрархією, а й координацією між рівнями – вертикальною (держава – регіон – громада – школа) та горизонтальною (міжвідомчі та міжсекторальні взаємодії).

У межах інституціонального та *governance*-підходу акцент робиться на поєднанні різних механізмів управління – ієрархічних, ринкових, мережевих. Для

освіти це означає аналіз переходу від командно-адміністративних моделей до більш відкритих, партнерських форм управління, у яких важливу роль відіграють професійні спільноти, органи забезпечення якості, міжнародні організації. У дослідженнях OECD наголошується, що сучасні системи освіти рухаються від жорсткої централізації до керованої автономії, де держава задає стандарти та рамки, а конкретні рішення ухвалюються ближче до школи [37].

Четвертий важливий напрям – порівняльні дослідження якості освіти та механізмів моніторингу, представлені у працях О. Локшиної та колег. Їхні дослідження показують, що архітектура політики якості ґрунтується на поєднанні зовнішнього оцінювання (PISA, HMT, національні дослідження), інституційного аудиту та внутрішніх систем забезпечення якості [78,79]. Саме наявність розгалуженої системи моніторингу, яка дозволяє оцінювати результати та вплив політики, є однією з умов її ефективності.

В українському науковому дискурсі проблематика інституційної архітектури розкривається у працях В. Кременя, який підкреслює роль ціннісно-гуманістичних засад у побудові освітньої політики та відповідальність держави за забезпечення рівних можливостей. Окрема група досліджень присвячена управлінню освітою в умовах децентралізації та спроможності територіальних громад [65,72]. У цих роботах інституційна архітектура розглядається як система з різною силою та можливостями її елементів, що визначає рівність доступу до якісної освіти.

Покладаючись на зазначені наукові підходи, можна переходити до аналізу того, як саме побудована архітектура державної освітньої політики України у сфері загальної середньої освіти. Інституційна побудова державного управління загальною середньою освітою в Україні є багаторівневою і включає державний, регіональний та місцевий рівні, кожен з яких виконує специфічні функції (рис. 1.3).

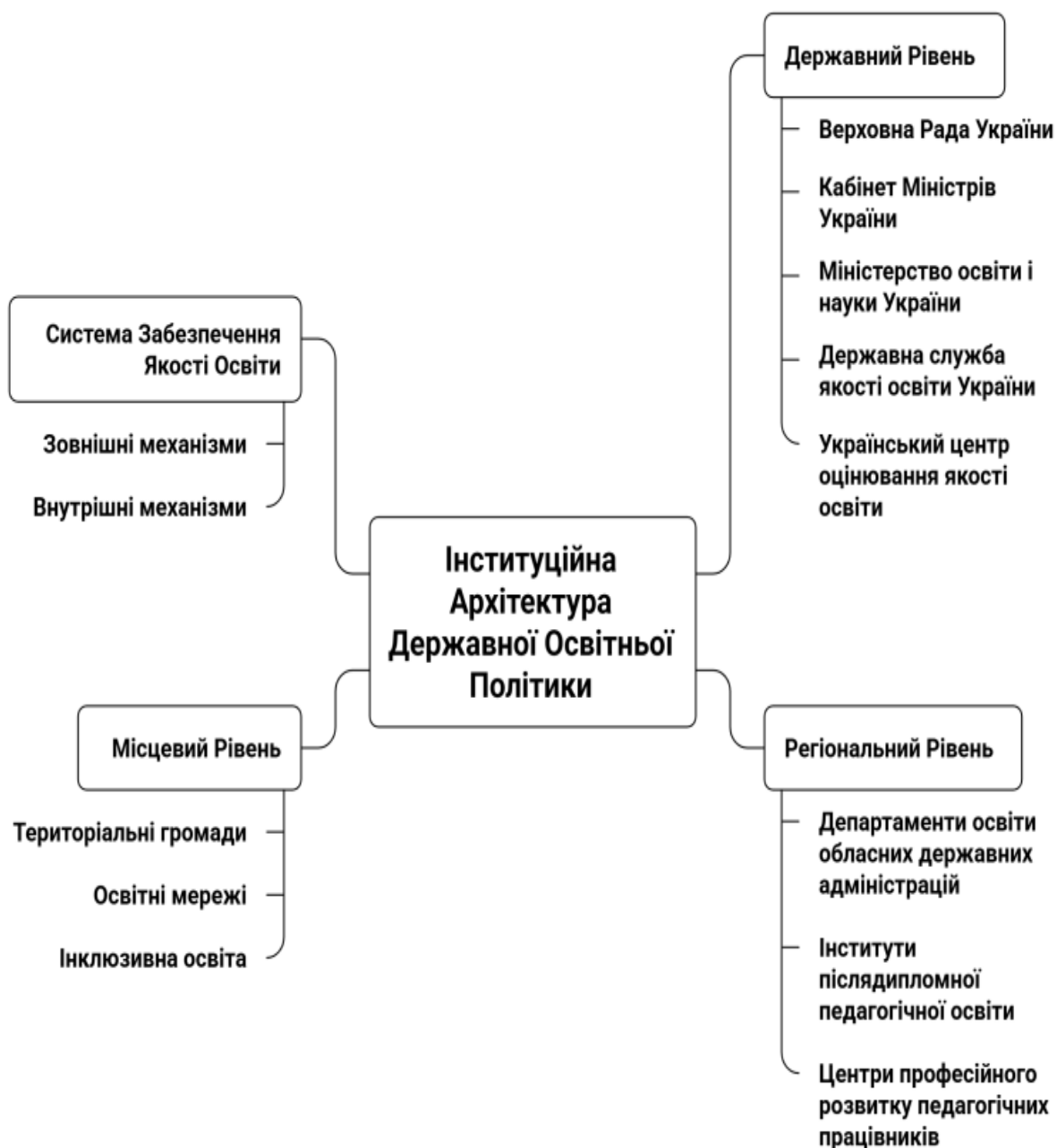


Рис. 1.3. Інституційна архітектура державної освітньої політики

Джерело: складено автором

На державному рівні формується стратегічний і нормативно-правовий фундамент освітньої політики. Верховна Рада України ухвалює базові закони, що визначають принципи державної політики в освіті, статус учасників освітнього процесу, права й обов'язки закладів освіти. Кабінет Міністрів України забезпечує деталізацію цих положень у підзаконних актах, регулює механізми фінансування, оплати праці, організації безпеки та реалізації цільових державних програм.

Центральне місце у формуванні й координації освітньої політики посідає Міністерство освіти і науки України. Саме воно розробляє державні стандарти, затверджує типові освітні програми, ухвалює концептуальні документи (зокрема, щодо НУШ, цифрової трансформації, інклюзивної освіти), а також забезпечує співпрацю з міжнародними організаціями у сфері освіти. У цьому сенсі МОН виступає ядром інституційної архітектури, яке задає рамку для діяльності інших суб'єктів.

Створення Державної служби якості освіти України стало важливим кроком на шляху до запровадження європейських підходів до забезпечення якості. На відміну від попередньої інспекційної моделі, яка була зорієнтована переважно на контроль і виявлення порушень, ДСЯО реалізує модель інституційного аудиту, що передбачає комплексну оцінку освітнього середовища, управлінських процесів, внутрішніх систем забезпечення якості та результатів навчання, доповнену рекомендаціями щодо розвитку. Разом із тим діяльність Українського центру оцінювання якості освіти забезпечує об'єктивність і прозорість зовнішнього оцінювання навчальних досягнень, що є важливою складовою загальної архітектури політики якості.

Однак державний рівень, задаючи цілі й стандарти, сам по собі не гарантує їх реалізації – для цього необхідні ефективні механізми територіальної адаптації політики, які забезпечує регіональний рівень управління. Департаменти (управління) освіти обласних державних адміністрацій перекладають загальнонаціональні завдання у форму регіональних стратегій, програм та конкретних управлінських рішень. Вони відповідають за організацію та оптимізацію освітньої мережі (формування опорних шкіл, ліцеїв, філій), розподіл і використання освітньої субвенції, контроль за дотриманням законодавства, санітарних норм і вимог безпеки, а також за координацію інклюзивної політики на рівні області.

Важливою інституційною складовою регіональної архітектури є інститути післядипломної педагогічної освіти та центри професійного розвитку педагогічних працівників. Саме вони забезпечують неперервний професійний

розвиток педагогів і керівників закладів освіти, реалізацію програм підвищення кваліфікації, регіональних тренінгових ініціатив, консультування щодо впровадження компетентнісного підходу, інклюзії, цифрових інструментів навчання тощо. У цьому контексті регіональний рівень постає як інституційний «міст» між державними вимогами і реаліями конкретних шкіл.

Разом із тим саме на регіональному рівні найбільш виразно проявляються структурні дисбаланси інституційної архітектури. Дослідження OECD та національні моніторинги свідчать про значні відмінності між областями за рівнем фінансового забезпечення, кадрової спроможності, наявності сучасної інфраструктури та здатності до стратегічного планування. Це породжує нерівність освітніх можливостей для учнів різних регіонів навіть за формально однакових державних стандартів.

Ще один ключовий компонент інституційної архітектури – *місцевий рівень*, тобто територіальні громади, які після реформи децентралізації стали повноправними засновниками закладів загальної середньої освіти. На них покладено не лише повне фінансове утримання шкіл (комунальні послуги, ремонти, обладнання, харчування, охорона), а й відповідальність за формування та оптимізацію освітньої мережі, створення умов для інклюзивної освіти, забезпечення безпеки та організацію освітнього процесу в різних форматах (очний, змішаний, дистанційний). Саме громада ухвалює рішення щодо відкриття, реорганізації чи ліквідації шкіл, створення опорних закладів і філій, організації підвозу учнів, призначення директорів, а також визначає пріоритети місцевих освітніх програм. В таблиці 1.1. наведені характеристики всіх рівнів інституційної архітектури.

Таблиця 1.1

Характеристики рівнів інституційної архітектури державної освітньої
політики у сфері загальної середньої освіти

Характеристика	Ключові функції	Ключові інституції	Ключові дії	Ключові результати
Державний рівень	Формування стратегічних орієнтирів розвитку освіти, розроблення законодавчої та нормативної бази, встановлення рамкових вимог до змісту та якості освіти.	Верховна Рада України, Кабінет Міністрів України, Міністерство освіти і науки України (МОН), Державна служба якості освіти (ДСЯО), Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО).	Визначення ідеології та цінностей освіти, структури державних стандартів, вимог до результатів навчання, принципів академічної свободи, механізмів професійного зростання педагогів, напрямів інклюзивної та цифрової політики.	Стратегічне бачення, стандарти та національна політика.
Регіональний рівень	Переклад національної політики на регіональний контекст, координація виконання державних стандартів та освітніх програм, планування розвитку освітньої мережі, забезпечення реалізації державних субвенцій, контроль за дотриманням законодавства.	Обласні державні адміністрації (ОДА), департаменти або управління освіти, регіональні підрозділи Державної служби якості освіти.	Координація виконання державних стандартів та освітніх програм, планування розвитку освітньої мережі, забезпечення реалізації державних субвенцій, контроль за дотриманням законодавства, санітарних норм, процедур безпеки, вимог інклюзії.	Виконання державних стандартів та освітніх програм, розвиток освітньої мережі, забезпечення реалізації державних субвенцій, контроль за дотриманням законодавства.
Моніторинг і забезпечення якості освіти	Оцінка ефективності реформ, ефективності управління та відповідності освітніх послуг стандартам якості.	Державна служба якості освіти (ДСЯО), регіональні підрозділи ДСЯО, департаменти освіти областей.	Інституційний аудит закладів освіти, моніторинг якості освітньої діяльності, розробка критеріїв оцінювання внутрішніх систем якості, консультативний супровід шкіл щодо розвитку освітнього середовища, збір та аналіз статистичних даних, контроль дотримання законодавства у сфері освіти.	Оцінка ефективності реформ, ефективності управління та відповідності освітніх послуг стандартам якості.

Джерело: згенеровано автором за допомогою parKin.ai

Наукові дослідження управління освітою в територіальних громадах підкреслюють, що розширення повноважень не завжди супроводжується адекватним зростанням управлінської та фінансової спроможності. Зокрема, у

монографіях під редакцією О. Іванової та Т. Махинько [72], І. Грищенка [65], аналітичних звітах U-LEAD with Europe [50,51,52], Світового банку [61], а також у звітах ДСЯО [67] щодо інституційних аудитів, наголошується на суттєвих відмінностях між громадами у кадровому потенціалі, фінансових ресурсах, інфраструктурних можливостях та здатності здійснювати стратегічне управління освітньою мережею.

Саме ці дисбаланси визначають нерівність умов, у яких функціонують заклади загальної середньої освіти. У результаті саме місцевий рівень стає критичним «вузлом» інституційної архітектури: від того, наскільки громада здатна реалізувати свої повноваження, залежить реальна якість освітнього середовища для дітей.

Об'єднувальним елементом між усіма рівнями інституційної архітектури виступає *система забезпечення якості освіти*. Вона включає зовнішні механізми (інституційний аудит, національні та міжнародні дослідження якості, НМТ) та внутрішні – системи забезпечення якості в кожному закладі освіти. Роботи О. Локшиної та інших українських компаративістів демонструють, що саме поєднання зовнішнього моніторингу з розвитком внутрішніх механізмів якості відповідає сучасним європейським підходам, де акцент робиться не на контролі, а на підтримці й розвитку школи як організації, що навчається.

Таким чином, інституційна архітектура державної освітньої політики у сфері загальної середньої освіти постає як складна багаторівнева система, у якій державний рівень задає стратегічні орієнтири та нормативні рамки, регіональний – забезпечує координацію, адаптацію та підтримку, а місцевий – визначає реальні умови, в яких функціонують конкретні заклади освіти. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців показують, що ефективність такої системи залежить від узгодженості ролей і повноважень, прозорості відповідальності, спроможності інституцій та наявності дієвих механізмів забезпечення якості. Саме аналіз цих структурних і функціональних взаємозв'язків створює підґрунтя для обґрунтованих пропозицій щодо удосконалення державної освітньої політики, які будуть розроблені в наступних розділах магістерського дослідження.

1.3. Компаративні підходи до державної освітньої політики: міжнародний досвід для України

Ефективна державна освітня політика формується на основі не лише внутрішніх потреб країни, але й порівняльного аналізу успішних міжнародних моделей, що дозволяє виявити структурні рішення, механізми управління та інструменти забезпечення якості, які продемонстрували свою результативність в умовах різних соціально-економічних систем. Як зазначає Шляйхер [48], однією з головних ознак стійкої та результативної шкільної системи є її інституційна архітектура — збалансована конфігурація повноважень держави, місцевих органів влади та закладів освіти, яка забезпечує одночасно автономію й підзвітність, інноваційність і якість.

Україні, яка перебуває у процесі трансформації управління загальною середньою освітою та реалізації децентралізаційної реформи, особливо важливо враховувати досвід тих освітніх систем, у яких реформа розподілу повноважень та зміцнення інституційної спроможності дала відчутні результати. У цьому контексті найбільш показовими є моделі Фінляндії, Естонії, Польщі, Нідерландів, Канади та Сполучених Штатів Америки – країн, які представляють різні типи інституційного врядування, проте демонструють високі освітні результати та здатність підтримувати якість освіти в умовах глобальних викликів.

Методологічною основою компаративного аналізу є підхід, який поєднує структурно-функціональний аналіз управління освітою з концепціями багаторівневого врядування (multi-level governance), інституціоналізму та policy design. Цей підхід передбачає розгляд шкільної системи не як сукупності окремих органів влади, а як ієрархічно організованої мережі інституцій, у якій держава, регіони, громади та заклади освіти виконують взаємодоповнювальні функції [18]. Компаративна методологія дозволяє виявити спільні тенденції, такі як роль стандартів, механізми підзвітності, рівень автономії шкіл, структура фінансування, а також порівняти їхній вплив на результати навчання.

Емпіричною основою аналізу є міжнародні статистичні дані – передусім результати PISA-2022[39,40], порівняльні індикатори OECD [31], дані Світового

банку та національні джерела. Ці дані дають змогу оцінити, як інституційна архітектура впливає на якість освіти, рівність доступу та ефективність управління.

Фінляндія: модель довіри, автономії та професійності Фінляндія тривалий час є одним із еталонів якісної загальної середньої освіти. Хоча результати фінських учнів у PISA-2022 дещо знизилися порівняно з попередніми циклами, країна й досі демонструє один із найнижчих рівнів освітньої нерівності серед усіх країн OECD, а її система залишається взірцем збалансованого поєднання автономії та державної координації [35].

Фінська модель управління освітою є прикладом того, як високий професіоналізм педагогів і культура довіри можуть замінити жорсткі механізми контролю. Усі вчителі мають обов'язкову підготовку на рівні магістра, а професійний відбір до педагогічних університетів є одним із найскладніших у Європі. Це дозволяє державі мінімізувати зовнішній контроль і передати більшість управлінських рішень на рівень школи та муніципалітету.

Міністерство освіти і культури визначає довгострокову освітню стратегію, але не регулює щоденну діяльність шкіл. Національне агентство освіти розробляє рамковий національний навчальний план, який має рекомендаційний характер і слугує орієнтиром для розроблення локальних шкільних програм. Муніципалітети відповідають за організацію шкільної мережі, фінансування та кадрову політику, а школи – за зміст навчання, методи та оцінювання.

Статистично підтверджено, що понад 80% шкіл Фінляндії самостійно визначають методи навчання, а понад 60% – зміст курсів та підручники [31]. Саме така автономія забезпечує інноваційність та високу мотивацію педагогів.

Система забезпечення якості в Фінляндії ґрунтується на внутрішніх механізмах. Замість інспекцій існує культура професійної відповідальності. Як відзначає Куриінен [20], фінські школи є «спільнотами, що навчаються», де педагоги регулярно аналізують результати учнів, адаптують навчальні стратегії та проводять внутрішні аудити.

Фінляндія підтверджує: висока автономія може бути ефективною лише за умови високої професійності та етичної відповідальності педагогів, що є важливим для України.

Естонія: цифрова держава з високою інституційною узгодженістю та результативністю. Естонія є однією з найуспішніших освітніх систем Європи, що підтверджується результатами PISA-2022, за якими естонські учні посіли перше місце в ЄС у читанні, математиці та природничих науках [35]. Високі показники якості та рівності є результатом комплексної інституційної архітектури, що поєднує сильну державну координацію, розвинену муніципальну спроможність та потужну цифрову інфраструктуру.

Управління освітою в Естонії є трирівневим. Міністерство освіти і досліджень визначає стратегію, встановлює національні стандарти, відповідає за фінансування та функціонування цифрових платформ. Муніципалітети виступають головними організаторами шкіл, здійснюючи кадрову політику, забезпечуючи інфраструктуру та реалізуючи стандарт на місцевому рівні. Заклади освіти отримують широкий спектр автономії щодо методів навчання, організаційних рішень, педагогічних інновацій.

Цифровізація освіти є однією з ключових опор стійкості естонської системи. Уже з 2002 року в країні функціонує eKool – платформа, яка інтегрує школи, учнів, батьків і муніципалітети у спільну інформаційну систему. Платформа X-Road забезпечує взаємодію між усіма державними сервісами, включно із системами освіти, що дозволяє оперативно отримувати статистичні дані, моніторити успішність учнів, відстежувати фінансові потоки та планувати розвиток мережі закладів. За даними World Bank [59] цифровізація зменшила адміністративне навантаження на педагогів і керівників шкіл на 25–30% та скоротила час прийняття управлінських рішень на муніципальному рівні.

Інституційна узгодженість естонської системи проявляється у високій відповідності між державними стандартами, цифровими інструментами, муніципальною спроможністю та автономією шкіл. Шляйхер [48] підкреслює, що

саме Естонія демонструє найбільш збалансований у Європі розподіл повноважень: держава – стратегія; громади – організація; школи – педагогіка.

Для України естонський досвід є особливо важливим у двох аспектах:

- ✓ цифровізація управління може компенсувати нерівність спроможності громад;
- ✓ сильний муніципальний рівень дозволяє адаптувати державну політику до місцевих потреб, не руйнуючи загальної структури стандартів.

Польща: приклад успішної реформи інституційної архітектури у постсоціалістичному контексті. Польща є однією з небагатьох країн Центральної Європи, якій вдалося здійснити масштабну й результативну реформу загальної середньої освіти. За оцінками Mourshed, Chijioke & Barber [25] польська реформа 1999–2009 років входить до переліку «найуспішніших освітніх трансформацій світу». Після змін у структурі шкільної системи, посилення ролі гмін і запровадження зовнішнього оцінювання Польща піднялася в рейтингу PISA більш ніж на 25 позицій, а за результатами PISA-2022 продовжує випереджати середній показник OECD.

Інституційна архітектура польської освіти є чотирирівневою. Міністерство національної освіти формує стандарти, навчальні програми та політику якості. Воєводства здійснюють інспекційний нагляд через Kuratorium Oświaty, забезпечуючи єдність політики в регіонах. Повіти відповідають за старшу школу, а гміни – за початкову й базову середню освіту, будучи головними засновниками більшості шкіл.

Ключовим елементом реформ стала децентралізація, що передбачала передачу повноважень та фінансової відповідальності на рівень гмін. Як показує аналіз OECD [37], саме розширення повноважень місцевих органів влади щодо управління шкільною мережею, кадрової політики та інфраструктури сприяло підвищенню гнучкості системи й адаптації освіти до локальних потреб. Держава при цьому зберегла відповідальність за стандарти та зовнішнє оцінювання, що забезпечило єдність освітнього простору.

Збалансованість між автономією й підзвітністю підтверджується тим, що польські учні протягом 20 років демонструють стабільні результати, а освітня нерівність залишається нижчою за середню в OECD [35]. Польський кейс важливий для України як приклад того, як децентралізація може бути ефективною, якщо супроводжується розвитком інституційної спроможності місцевих органів влади, модернізацією мережі та чіткими стандартами оцінювання.

Нідерланди: модель максимальної автономії шкіл у поєднанні з сильною інспекцією. Освітня система Нідерландів є однією з найбільш автономних у світі. За даними OECD [32] понад 90% рішень щодо організації навчального процесу, вибору програм і методів ухвалюються на рівні окремих шкіл. Такий рівень свободи є унікальним навіть для європейських країн, де тенденція до підвищення автономії зростає останні два десятиліття.

Інституційна архітектура побудована на поєднанні принципу свободи освіти та державного фінансування. Конституція Нідерландів гарантує право громадян створювати приватні школи з власною ідеологічною основою (religious, general, гуманістичні тощо), при цьому держава фінансує такі заклади нарівні з державними, якщо вони відповідають базовим стандартам. Це формує «ринок освітніх послуг», у якому батьки мають свободу вибору, а школи — високу конкуренцію.

Центральна роль у забезпеченні якості належить Освітній інспекції (Onderwijsinspectie), яка має повноваження здійснювати регулярні аудити шкіл, аналізувати результати навчання, перевіряти виконання стандартів та публікувати відкриті звіти про якість шкільної роботи. Як зазначає Ladd [21] інспекційна модель Нідерландів є «класичним прикладом підзвітності через прозорість», а не через санкції.

Водночас нідерландська система продемонструвала, що автономія не є загрозою якості за умови, що існують чіткі правила гри та незалежні механізми оцінювання. Країна стабільно входить до групи країн із результатами вище середніх за PISA, а її інституційна модель часто згадується у звітах OECD як приклад поєднання «свободи й відповідальності» [48].

Для України цей досвід особливо важливий у контексті розширення автономії ліцеїв і шкіл та розвитку інституційної спроможності ДСЯО, яка може відігравати аналогічну роль освітньої інспекції.

Канада: провінційна модель багаторівневого врядування та демократичної підзвітності. Канада є прикладом складної, але балансованої моделі управління освітою, яка поєднує високий рівень регіональної автономії з механізмами загальнонаціональної координації. Конституційно освіта належить до повноважень провінцій, що зумовлює існування 13 окремих систем загальної середньої освіти, кожна з яких має власні навчальні програми, стандарти оцінювання та управлінські процедури [9]. Незважаючи на таку фрагментацію, канадська освіта демонструє стабільно високі результати: за даними PISA-2022, Канада входить до групи країн із найкращими показниками з читання та наукової грамотності [35].

Провінційні Міністерства освіти визначають стандарти, навчальні програми, моделі фінансування та механізми оцінювання. На місцевому рівні ключову роль відіграють шкільні округи (school boards), які є виборними органами і забезпечують демократичну підзвітність освітньої системи перед громадою. Саме шкільні ради ухвалюють стратегічні документи, розподіляють бюджети, здійснюють кадрову політику, відповідають за інфраструктуру та якість шкільних послуг. Така конфігурація управління значною мірою сприяє адаптації державних стандартів до місцевих потреб, зокрема потреб етнічних спільнот, мовних меншин та міграційних груп [14].

Канадський підхід до забезпечення якості поєднує зовнішнє оцінювання, внутрішні системи шкіл та широку відкритість даних. Провінції запроваджують стандартизовані оцінювання (наприклад, EQAO в Онтаріо), а також моніторингові індикатори, що фіксують ступінь просування учнів, інклюзивність, рівність доступу та психологічний добробут. Підходи оцінювання в Канаді отримують високу оцінку міжнародних експертів, оскільки вони спрямовані не лише на контроль, а й на розвиток – індикатори використовуються для вдосконалення шкільної практики [22].

Важливо, що Канада зберігає низький рівень освітньої нерівності: різниця між досягненнями учнів із високим та низьким соціально-економічним статусом є однією з найменших у світі [31]. Це пов'язано з тим, що фінансування у межах провінцій здійснюється за принципом вирівнювання, що запобігає утворенню «багатих» і «бідних» шкільних округів.

Для України канадський досвід є особливо значущим: він демонструє, що децентралізація може бути ефективною лише за наявності інституційної підтримки місцевих органів влади, політики вирівнювання та системи демократичної підзвітності.

Сполучені Штати Америки: наддецентралізована система та виклики нерівності. США мають найбільш децентралізовану систему управління загальною середньою освітою у світі. Освіта є відповідальністю штатів, але фактична влада зосереджена на рівні локальних шкільних округів (school districts), яких у країні понад 13 000 [27]. Така інституційна конфігурація створює надзвичайно різноманітну систему, у якій школи різняться за бюджетами, управлінням, навчальними програмами, організаційними правилами та якістю.

Федеральний уряд виконує переважно регулятивну та фінансову роль. Через програму Title I він надає підтримку школам у депривованих районах, а закони No Child Left Behind (2001) та Every Student Succeeds Act [58] забезпечують єдині рамки підзвітності. Ці акти зобов'язали штати здійснювати регулярні стандартизовані оцінювання та оприлюднювати так звані «шкільні картки результатів» (State School Report Cards) для громадськості.

Головною інституційною особливістю США є сильна роль шкільних округів, які контролюють бюджети, кадрову політику, зміст освітніх програм і інфраструктурні рішення. Як наголошують Rorrer та інші [46] саме school districts є «функціональними центрами освітнього лідерства», що визначають реальні можливості шкіл. У багатьох округах існує практика участі громадськості в ухваленні рішень через публічні слухання, вибори шкільних рад і регулярні звіти директорів.

Водночас американська модель має суттєві ризики, передусім пов'язані з фінансуванням. Основна частина бюджету шкіл формується з місцевого податку на нерухомість, що призводить до глибокої нерівності між «багатими» та «бідними» округами. За даними NCES [27] різниця у фінансуванні між найвищим і найнижчим квантилями округів може сягати 300–400%. Це створює значні бар'єри для рівності можливостей, а нерівність результатів навчання в США залишається однією з найвищих серед країн OECD [34].

Попри ці виклики, США є важливим прикладом для України з огляду на:

- ✓ системи підзвітності (NAEP — одна з найнадійніших систем оцінювання у світі);
- ✓ моделі інноваційних шкіл (charter schools), які поєднують автономію та контрактну відповідальність;
- ✓ потужний локальний рівень управління, заснований на виборності та участі громади.

Для України цей досвід є одночасно джерелом інституційних інновацій та попередженням: надмірна децентралізація без механізмів вирівнювання може призвести до глибокої освітньої нерівності.

Порівняння інституційних моделей шести країн представлено у таблиці 1.2. Воно дає підстави для декількох узагальнюючих висновків, важливих для вдосконалення державної освітньої політики України.

Таблиця 1.2

Порівняльна характеристика інституційних моделей управління загальною середньою освітою

Країна	Загальний тип інституційної моделі	Рівень централізації стандартів і політики	Автономія шкіл (зміст, методи, ресурси)	Роль проміжного / місцевого рівня	Основні механізми підзвітності	Типові ризики / виклики
1	2	3	4	5	6	7
Фінляндія	Держава + сильні муніципалітети, модель «довіри»	Високий: національна стратегія, єдиний рамковий	Дуже висока: школа й учитель вирішують, як	Муніципалітети організують мережу шкіл, фінансуван	Внутрішні системи якості, професійні спільноти педагогів,	Старіння вчительського корпусу, зниження мотивації

		навчальний план	реалізувати рамку; вибір методів та матеріалів	ня, кадрову політику	вибіркові зовнішні огляди	до професії, виклики міграції учнів
Естонія	Держава + цифрово підсилені муніципалітети	Високий: єдині стандарти, нац. навчальні плани, цифрові платформи	Висока: школи адаптують програми, використовують цифрові інструменти	Муніципалітети – ключові організатори шкіл, управління мережею та інфраструктурою	Цифровий моніторинг, нац. оцінювання, аналітика на основі big data	Ризик перевантаження цифровими системами, відтік молоді з малих громад
Польща	Держава + децентралізовані гміни й повіти	Високий: державні стандарти, зовнішні іспити, контроль Kuratorium Oświaty	Середня/зростаюча: школи мають автономію в методиці, але працюють у жорстких стандартах	Гміни й повіти відповідають за утримання шкіл, мережу, кадрові рішення	Зовнішні іспити, шкільний нагляд, відкритість результатів	Політичні «гойдалки» реформ, напруга між містом і селом, регіональні дисбаланси
Нідерланди	Максимальна автономія шкіл + сильна інспекція	Середній: держава задає лише кінцеві результати навчання	Дуже висока: школи самі формують програми, обирають профілі, розпоряджаються бюджетами	Місцевий рівень відносно слабкий; багато рішень – на рівні окремих закладів і їхніх засновників	Незалежна Інспекція освіти, регулярні аудити, публічні звіти за школами	Загроза посилення сегрегації, нерівність між школами різних типів, дефіцит учителів у певних регіонах
Канада	Провінційна модель багаторівневого врядування	Середній: стандарти й політика – на рівні провінцій; загальнонац. координація через СМЕС	Висока: школи й шкільні округи мають значну свободу в організації навчання	Шкільні округи (school boards) – виборні органи, що керують бюджетами, кадрами, стратегією	Провінційні тести, відкриті звіти, внутрішні системи якості й професійні спільноти	Витрати на освіту, складність узгодження між провінціями, виклики щодо корінних народів та нових мігрантів

США	Наддецентралізована система шкільних округів	Низький/середній: базові рамки на рівні федерації та штатів, але значна варіативність	Залежить від округу: від помірної до дуже високої	Понад 13 000 шкільних округів – ключові центри рішень щодо фінансів, кадрів, програм	Стандарти зовані тести штатів, нац. NAEP, публічні «карти результатів» шкіл	Дуже висока освітня нерівність, залежність якості від місцевого податку, «культура тестування»
-----	--	---	---	--	---	--

Порівняння інституційних моделей шести країн дає підстави для декількох узагальнюючих висновків, важливих для вдосконалення державної освітньої політики України.

По-перше, успішні країни демонструють баланс між державним стратегічним управлінням і автономією локальних учасників. У всіх шести країнах держава (або провінція/штат у Канаді та США) визначає рамкові стандарти, забезпечує фінансування та задає стратегічні орієнтири, але не втручається у щоденну педагогічну діяльність. Естонія та Фінляндія демонструють високу узгодженість між стандартами та автономією, Польща – приклад поєднання децентралізації з чіткими державними вимогами, Нідерланди – модель повної педагогічної свободи з сильною інспекцією.

По-друге, ефективні системи освіти спираються на розвинені проміжні рівні врядування. У Канаді такими інституціями є шкільні ради, в Естонії — муніципалітети, у Польщі – гміни, у США – шкільні округи. Саме ці рівні забезпечують зв'язок між політичними рішеннями держави та практикою шкіл. Без сильного проміжного рівня автономія шкіл або не реалізується, або стає некерованою.

По-третє, результативність освітніх систем визначається наявністю механізмів підзвітності, які не зводяться до каральних інструментів. У Фінляндії та Канаді це внутрішні системи забезпечення якості та професійні общини педагогів. У Польщі та США – національні тести та регулярні звіти. У Нідерландах

– незалежна інспекція. У Естонії – цифрові моніторингові системи. Це різні інструменти, але всі вони забезпечують прозорість та довіру суспільства до освіти.

По-четверте, важливою умовою успіху є політика вирівнювання можливостей. Канада та Польща демонструють ефективні моделі вирівнювального фінансування, що знижує нерівність між громадами. Естонія – приклад компенсації різниці у спроможності громад за рахунок цифрових інструментів. Ситуація США є попередженням: делегування повноважень без інструментів вирівнювання веде до поглиблення соціально-освітньої нерівності.

По-п'яте, високі освітні результати пов'язані з професійністю педагогів та гнучкістю навчальних програм. Фінляндія є найяскравішим прикладом, де якість учителя визначає якість системи.

Отже, порівняльний аналіз свідчить, що Україні необхідно одночасно посилювати стратегічну здатність держави, розвивати спроможність громад, впроваджувати компенсаторні механізми фінансування, розширювати автономію шкіл і вдосконалювати інструменти підзвітності. Саме таке поєднання інституційних рішень забезпечує стійкість і якість освіти у провідних країнах світу, і саме такі інституційні характеристики мають бути враховані під час удосконалення державної освітньої політики України.

Висновки до розділу 1

Державна освітня політика щодо ЗЗСО є цілісною системою, спрямованою на розвиток людського капіталу, забезпечення якості та рівного доступу до освіти. Її зміст визначається поєднанням управлінських, гуманістичних, компетентнісних та інноваційних орієнтирів, що відображають сучасні вимоги суспільства. Школа виступає ключовим середовищем реалізації політики, де державні стандарти трансформуються у практику. Інституційний, системний, людиноцентричний, компетентнісний та інноваційно-гуманістичний підходи разом формують сучасну парадигму освітньої політики як багатовимірного механізму, покликаного забезпечити доступність, інклюзивність, розвиток компетентностей, цифровізацію та підтримку педагогів.

Інституційна архітектура державної освітньої політики у сфері загальної середньої освіти постає як багаторівнева, динамічна й взаємопов'язана система, у якій поєднуються стратегічна роль держави, координаційні функції регіонів та визначальний вплив спроможності територіальних громад на реальну якість освіти. Аналіз сучасних наукових підходів – проєктування політики, багаторівневого врядування, інституційних та управлінських моделей – демонструє, що ефективність освітньої політики визначається не лише формально закріпленими повноваженнями, а й здатністю інституцій адаптуватися до криз, узгоджувати дії та забезпечувати сталість і якість освітніх послуг. Саме збалансованість ролей, відповідальності та механізмів забезпечення якості формує основу результативного функціонування системи ЗЗСО та її подальшої модернізації.

Порівняльний аналіз показує, що провідні освітні системи світу забезпечують високу якість освіти тоді, коли інституційна архітектура поєднує стратегічну роль держави з автономією шкіл і підтримкою місцевих органів влади. У таких моделях ключовим є не контроль, а розвиток: інспекції орієнтовані на підтримку, цифрові інструменти – на прозорість, а моніторинг – на вдосконалення практики, а не санкції.

Високі результати Північної та Західної Європи, Канади та Естонії демонструють, що якість освіти прямо пов'язана з морально-психологічним комфортом учнів і педагогів. Там, де школи працюють у середовищі довіри, професійної автономії та підтримки, спостерігається нижчий рівень стресу, більша залученість учнів і стабільно високі навчальні досягнення.

Для України ключовим уроком є необхідність поєднання сильної державної рамки стандартів із розвитком спроможності громад і шкіл, розбудовою підтримувальних систем підзвітності та особливо – створенням безпечного, психологічно комфортного освітнього середовища. Саме така інституційна конфігурація забезпечує стійкість та якість освіти в умовах сучасних викликів.

РОЗДІЛ 2

СТАН ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Аналіз нормативно-правового підґрунтя державної освітньої політики в закладах загальної середньої освіти

Нормативно-правова база є фундаментом формування та реалізації державної освітньої політики, забезпечує цілісність освітнього простору, визначає права й обов'язки учасників освітнього процесу, гарантує якість і доступність освітніх послуг. Система нормативних актів, що регулюють діяльність закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), охоплює Конституцію України, базові закони у сфері освіти, підзаконні акти, державні стандарти та стратегічні документи, спрямовані на модернізацію освіти. Систематизація нормативно-правових актів, що формують державну освітню політику у сфері загальної середньої освіти наведена у Додатку А. Зупинемося на ключових з них більш докладно.

Конституція України (стаття 53). Гарантує право кожного на освіту, передбачає доступність та безоплатність повної загальної середньої освіти. Конституційне положення визначає освіту як пріоритет держави та фундаментальне право громадянина [73].

Закон України «Про освіту» (2017) Закон України «Про освіту» є базовим актом, який визначає засади державної політики у сфері освіти, принципи її реалізації, права учасників освітнього процесу, стандарти якості та засади державного нагляду. Основні положення закону передбачають: рівний доступ до якісної освіти; академічну свободу учасників процесу; автономію закладу освіти; прозорість та підзвітність; учнівське самоврядування; освітню інклюзію; забезпечення якості через внутрішні та зовнішні системи [69].

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) Визначає структуру та організацію повної загальної середньої освіти (ПЗСО), статус гімназій і ліцеїв, особливості педагогічної діяльності та атестації вчителів, механізми фінансування. Ключовими нормами закону є: 12-річна шкільна освіта; профільна

старша школа; конкурсний відбір і контрактність директорів; підвищення кваліфікації педагогів у будь-яких визнаних формах; індивідуальна освітня траєкторія [70].

Ключовим стратегічним документом, який визначає ідейні засади сучасної трансформації української освіти стала Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «*Нова українська школа*» (НУШ). Вона задає довгостроковий вектор розвитку та впроваджує європейську модель компетентнісної освіти з особистісним і діяльнісним підходами в центрі.

Документ охоплює період 2016–2029 років, що дозволяє здійснювати комплексні та поетапні зміни на всіх рівнях освіти – від змісту й методів навчання до управління, оцінювання та взаємодії учасників освітнього процесу. Концепція окреслює головну мету реформи – побудову школи, що забезпечує формування компетентної, вільної, відповідальної особистості, здатної до критичного мислення, саморозвитку та продуктивної взаємодії з іншими. Як зазначено в документі, освітній процес має бути спрямований на розвиток не лише знань, а й умінь та цінностей, необхідних у ХХІ столітті [74].

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «*Нова українська школа*» на період до 2029 року. У Концепції визначено систему ключових принципів, серед яких можна виділити такі: орієнтація на потреби дитини; педагогіка партнерства (учень - учитель - батьки); діяльнісний підхід; формування наскрізних компетентностей; інклюзивність та гуманізація освіти; підтримувальне оцінювання; автономія закладів та академічна свобода педагогів. Разом ці принципи створюють методологічну основу для подальших структурних змін у загальній середній освіті. Ці засади повністю відповідають європейським рамкам компетентностей (EU Key Competences Framework) та рекомендаціям OECD щодо модернізації освіти [10]

Переходячи до аналізу змістовної частини документа, варто зазначити, що Концепція окреслює низку основних напрямів модернізації загальноосвітньої школи. Серед них особливо значущими є наступні положення.

1. Оновлення змісту освіти. НУШ декларує відхід від енциклопедизму та перевантажених навчальних програм. Замість цього модель ґрунтується на компетентнісному та інтегрованому підходах. Це означає, що навчання має не лише «передавати знання», а й формувати здатність застосовувати їх у практичних ситуаціях, критично осмислювати інформацію та розв'язувати проблеми. Концепція встановлює, що зміст навчання повинен бути інтегрованим, сучасним та орієнтованим на практичне застосування знань [74]. Ці засади реалізовано через Державні стандарти початкової (2018), базової (2020) та профільної освіти (2023) [83,84].

2. Зміна підходів до методик навчання. У документі підкреслено, що освітній процес повинен перейти від монологічного викладу матеріалу до активних, діяльнісних, проблемно-орієнтованих методів. Йдеться, насамперед, про проєктну діяльність, групову роботу, дослідницьке навчання, інтерактивні формати, а також про використання реальних життєвих контекстів.[74]. Такий підхід підтверджено міжнародними порівняльними дослідженнями як ефективний для формування глибинних компетентностей [10].

3. Впровадження формувального оцінювання. Одним із найбільш інноваційних компонентів реформи є переосмислення системи оцінювання. Якщо раніше основний акцент робився на підсумкових балах, то Концепція НУШ пропонує підхід, зорієнтований на розвиток учня. Формувальне оцінювання передбачає описовий зворотний зв'язок, індивідуальну підтримку, можливості для виправлення помилок, а головне - оцінювання прогресу, а не лише результату. НУШ закладає відхід від домінування підсумкових балів і перехід до описового, підтримувального оцінювання[74]. МОН деталізувало цей підхід у відповідних наказах щодо критеріїв оцінювання [82].

4.Професійний розвиток учителя. Особливу увагу приділено ролі педагога. Учитель НУШ - це не лише «джерело знань», а насамперед фасилітатор, наставник, мотиватор. Концепція встановлює принципово новий підхід до підвищення кваліфікації: педагог має право обирати будь-які форми навчання, що

відповідають його професійним потребам [69]. Це підсилює автономію та відповідальність учительської професії.

5. Педагогіка партнерства як новий формат взаємодії. У контексті партнерства Реформа наголошує на трикутнику: *учень - учитель - батьки*. Співпраця, довіра та діалог розглядаються як ключові елементи успішної освітньої політики. Це означає, що кожен учасник процесу стає активним суб'єктом навчання. У документі підкреслюється, що успішне навчання можливе лише за умови партнерства між учнем, педагогом і батьками [74]. Це відповідає сучасним європейським моделям «whole-school approach» [11].

6. Забезпечення інклюзивності. Документ робить акцент на доступності освіти для всіх без винятку, незалежно від освітніх потреб. У цьому контексті особливу роль відіграють інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), асистент вчителя та асистент дитини, адаптовані або модифіковані програми навчання та корекційно-розвиткові заняття з фахівцями (логопед, дефектолог, реабілітолог, психолог). Таким чином, інклюзія розглядається не як окремий напрям, а як складова загальної культури школи. Концепція наголошує на необхідності забезпечення рівного доступу дітей з ООП до освіти. НУШ тісно пов'язана з реформою ІРЦ та субвенціями на інклюзивність, оскільки саме в межах цієї реформи було вперше закладено принцип рівного доступу до освіти для дітей з особливими освітніми потребами [85].

Створення інклюзивно-ресурсних центрів стало ключовим інструментом впровадження нової моделі оцінювання потреб дитини, розроблення індивідуальних програм розвитку (ІПР) та координації між школою, батьками й фахівцями. Крім того, інклюзивна субвенція забезпечує фінансовий механізм підтримки НУШ, дозволяючи закладам освіти залучати асистентів учителя, купувати спеціалізоване обладнання та впроваджувати адаптовані освітні програми, що є необхідною умовою реальної інклюзивності.

7. Розширення автономії закладів освіти. Як зазначено в Концепції, автономія школи є важливою умовою її розвитку. Вона передбачає свободу вибору освітніх програм, методів навчання, інструментів оцінювання, а також самостійність у

формуванні внутрішньої системи забезпечення якості. Це наближує українську школу до європейських моделей управління. Документ узгоджується із Законом України «Про освіту», який закріплює організаційну, академічну та фінансову автономію шкіл [69]. Автономія стала основою для розроблення внутрішньої системи забезпечення якості освіти (ВСЗЯО) [81].

8.Цифрова трансформація освіти. Окремим напрямом є цифровізація, яка передбачає використання електронних журналів, цифрових ресурсів, онлайн-платформ, змішаних та дистанційних форматів навчання, а також розвиток цифрової компетентності учнів і педагогів. Концепція визначає цифрову компетентність як ключову, закладаючи передумови для появи електронних журналів, ресурсів, дистанційного навчання, платформізації освіти. Цей напрям пізніше розгорнувся у Стратегії цифрової трансформації освіти [83].

Після окреслення стратегічних напрямів Концепція НУШ пропонує чіткий поетапний план реформування [74]. Він охоплює три головні етапи:

- 2018–2022 рр. – впровадження НУШ у початковій школі;
- 2022–2027 рр. – модернізація базової школи;
- 2027–2029 рр. – завершення реформи у старшій профільній школі.

Таке поступове впровадження дає змогу уникнути різких змін і забезпечити підготовку педагогів, оновлення ресурсної бази та адаптацію освітніх програм.

Узагальнюючи викладене, варто підкреслити, що Концепція НУШ: стала фундаментом сучасних державних стандартів; задала нову філософію навчання, засновану на компетентностях; трансформувала роль учителя; акцентувала на психологічному добробуті учнів; відкрила шлях до автономії закладів освіти; забезпечила інтеграцію української школи у європейський освітній простір. Таким чином, НУШ не лише модернізує окремі елементи шкільної освіти, а й формує нову модель взаємодії між державою, школою та суспільством.

Після окреслення стратегічних рамок, визначених Концепцією НУШ, перейдемо до аналізу тих нормативних документів, які забезпечують практичну реалізацію реформи. Центральне місце серед них посідають *державні стандарти загальної середньої освіти*, що задають обов'язкові вимоги до результатів

навчання, структури освітніх програм та організації освітнього процесу. Саме стандарти перетворюють цінності НУШ на конкретні інструменти навчання й оцінювання.

Державний стандарт базової середньої освіти (ДСБСО) 2020 року є одним із ключових документів, що конкретизує компетентнісну модель навчання на рівні 5–9 класів. Його прийняття стало наступним етапом реалізації НУШ після оновлення початкової ланки. Як зазначено у стандарті, головним завданням базової школи є забезпечення поступового переходу учнів від ігрової та дослідницької діяльності молодших класів до більш усвідомленого, мотивованого й автономного навчання.

Стандарт запроваджує низку важливих інновацій, серед яких:

- ✓ чітко визначені очікувані результати навчання (ОРН) для кожної освітньої галузі;
- ✓ компетентнісний підхід із фокусом на практичному застосуванні знань;
- ✓ інтегровані курси (наприклад, «Природничі науки»), що сприяють міжпредметним зв'язкам;
- ✓ варіативність освітніх програм, що дозволяє школам і педагогам обирати оптимальні моделі;
- ✓ формувальне оцінювання як обов'язковий компонент навчання;
- ✓ вимоги до цифрової компетентності, що відповідають європейській рамці DigComp – основному документу Європейської комісії, який визначає структуру цифрових навичок громадян, включаючи інформаційну грамотність, створення цифрового контенту, безпеку та вирішення технічних проблем [8, с.4–7].
- ✓ можливість індивідуальних освітніх траєкторій, що дає змогу підтримувати як учнів, які потребують додаткової уваги, так і тих, хто готовий рухатися швидше.

Таким чином, ДСБСО стає основою для оновлення змісту, методів і форм навчання у базовій школі та забезпечує зв'язок між початковою й старшою ланками освіти.

Переходячи до аналізу інших рівнів освіти, варто зазначити, що державні стандарти початкової (2018) та профільної середньої освіти (2023) забезпечують наступність та цілісність усієї системи загальної середньої освіти. Хоча вони стосуються різних вікових груп, всі ці документи формують єдину логічну вертикаль навчання.

Державний стандарт початкової освіти (2018). Цей стандарт започаткував реформу НУШ на практиці. Його головними рисами є: діяльнісний та ігровий підходи, що відповідають віковим особливостям дітей 6–10 років; інтегроване навчання, зокрема через курс «Я досліджую світ»; переважання формульованого оцінювання, яке замінює традиційні бали описовою характеристикою; розвиток соціально-емоційної компетентності, що є новацією для української освіти; орієнтація на добробут учня та психологічну безпеку в освітньому середовищі. Його впровадження стало фундаментом для модернізації педагогіки та методики навчання в українській школі.

Завершуючи вертикаль стандартів, документ 2023 року визначає модель сучасної старшої школи, орієнтованої на свідомий вибір професійного чи академічного шляху. Він передбачає: поділ на академічний і профільний напрями, що відповідає європейським підходам; модульність освітніх програм, яка дає змогу комбінувати предмети залежно від інтересів і потреб учня; поглиблене вивчення окремих предметів, важливих для майбутньої спеціалізації; наголос на дослідницькій діяльності, проєктах та критичному мисленні; цифрову й підприємницьку компетентності як обов'язкові результати навчання. Отже, стандарт профільної школи доповнює два попередні та забезпечує завершеність компетентнісної моделі освіти.

Після аналізу державних стандартів варто звернутися до стратегічних орієнтирів, що визначають можливі напрями довгострокового розвитку української освіти. У 2021 році Міністерством освіти і науки України було підготовлено *проєкт Національної стратегії розвитку освіти на 2021–2031 роки*, який окреслює бачення майбутньої освітньої системи та узгоджується з цінностями реформи НУШ [88]. Хоча документ перебуває у статусі проєкту, його

зміст має важливе значення для аналізу освітньої політики, оскільки він відображає концептуальні підходи МОН до трансформації освіти у найближче десятиліття. У проєкті Стратегії визначено низку ключових пріоритетів розвитку, зокрема: інноваційність та гнучкість освітньої системи для адаптації до суспільних і технологічних змін; цифрова трансформація освіти, розвиток EdTech-рішень, електронних платформ і цифрових навичок; підвищення професійної спроможності педагогів і створення ефективного середовища безперервного навчання; розвиток управлінських компетентностей керівників ЗЗСО; модернізація освітньої інфраструктури, включно з безпекою та інклюзивністю; посилення ролі місцевого самоврядування в управлінні та фінансуванні освіти; розвиток партнерства «школа – громада – бізнес».

Проєкт Стратегії логічно продовжує і розширює цінності НУШ, підкреслюючи важливість автономії закладів освіти та відповідального управління. У його положеннях зазначено необхідність: децентралізації управління освітою; розширення компетенцій шкільних команд у плануванні освітнього процесу; удосконалення механізмів фінансової автономії та прозорості використання ресурсів. Ці орієнтири відповідають європейським тенденціям розвитку освіти та принципам «відповідальної автономії», що передбачені реформою НУШ [69,74]

Також у документі значна увага приділяється інноваційності: впровадженню STEM-освіти, проєктного та змішаного навчання, персоналізованих траєкторій, розвитку цифрових платформ та інтеграції української освіти в європейський простір [10,83]. У цьому сенсі проєкт Стратегії відображає системне бачення модернізації української школи та може слугувати орієнтиром для подальшого формування державної політики, навіть попри те, що він не набув статусу нормативного акта. Усе це доповнює компетентнісну парадигму НУШ, де інноваційність є не окремим напрямом, а системною умовою якісної освіти.

У Стратегії підкреслено важливість: розвитку внутрішніх систем забезпечення якості освіти (ВСЗЯО); запровадження шкільних політик

(академічної доброчесності, інклюзії, безпеки); посилення ролі директорів як освітніх лідерів; формування культури «відповідальної автономії», коли школа не просто отримує свободу, а й зобов'язується демонструвати результати [8]. Це безпосередньо продовжує положення НУШ про партнерське управління школою та підзвітність усіх учасників процесу. Проект стратегії фіксує необхідність безперервного професійного розвитку педагогів; впровадження індивідуальних траєкторій професійного зростання; розвитку професійних стандартів учителя; підтримки горизонтальних професійних спільнот [69, 74, 84]. Це повністю узгоджується з принципом НУШ: «Учитель – ключова фігура реформи». Також документом передбачено: подальше удосконалення мережі ІРЦ; розширення підтримки дітей з ООП; розвиток безбар'єрного та доступного освітнього середовища. Ці положення логічно узгоджуються з гуманістичними засадами НУШ, оскільки інклюзія розглядається як невід'ємний елемент сучасної демократичної школи. Зміст положень повністю відповідає напрямам, визначеним у Проекті Національній стратегії розвитку інклюзивного навчання до 2029 року яка встановлює довгострокову рамку для розвитку інклюзивної освіти в Україні. У документі наголошується на необхідності системного підходу до інклюзії – від підвищення спроможності ІРЦ та розвитку педагогічної компетентності до забезпечення корекційно-розвиткових послуг, доступності інфраструктури й міжвідомчої взаємодії. Такий комплексний підхід формує в школах інклюзивну культуру, у центрі якої - дитина, її потреби та рівний доступ до якісної освіти.

Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання до 2029 року визначає комплекс дій держави щодо забезпечення рівного доступу до освіти дітей з особливими освітніми потребами, створення безбар'єрного, доступного та підтримувального шкільного середовища. Документ підкреслює, що інклюзія має розглядатися не як окремий напрям, а як системна складова державної освітньої політики, яка охоплює інфраструктуру, педагогіку, кадрову підготовку та міжвідомчу взаємодію.

Стратегія передбачає: розвиток мережі інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) та підвищення їхньої кадрової й методичної спроможності; удосконалення процедур комплексної оцінки розвитку дитини; посилення міжвідомчої співпраці між освітою, охороною здоров'я, соціальною сферою; підготовку та супровід педагогів для роботи з різнорівневими класами; розвиток інклюзивної культури у школах, включаючи політики безбар'єрності; забезпечення доступності освітньої інфраструктури; підвищення якості корекційно-розвиткових послуг; удосконалення механізмів фінансування інклюзивної освіти (субвенція, кошти громад).

Документ підкреслює, що успіх інклюзії можливий лише за умови комплексної підтримки дитини і сім'ї, а не лише надання послуг у межах школи, і передбачає формування цілісної екосистеми інклюзивного навчання до 2029 року.

Стратегія підсилює акцент НУШ на психологічному комфорті, зазначаючи потребу: підтримувати ментальне здоров'я дітей і вчителів; розвивати шкільні служби підтримки; створювати безпечне фізичне середовище (укриття, охорона, протоколи) [82,87].

Таким чином, цінності НУШ- дитиноцентризм, безпека та психологічний комфорт - масштабуються на рівень усієї системи освіти. Стратегія передбачає гармонізацію стандартів, механізмів забезпечення якості та освітніх траєкторій із документами ЄС та OECD. Це є продовженням орієнтації НУШ на: ключові європейські компетентності [10,74]; сучасні моделі оцінювання; автономію та відповідальність шкіл. Таким чином, Національна стратегія розвитку освіти логічно продовжує і розширює цінності НУШ, переносячи їх із рівня окремого реформаторського документа на рівень цілісної державної політики [74, 88]. Вона встановлює системні умови, які необхідні для функціонування автономних, інноваційних та відповідальних шкіл у довгостроковій перспективі.

Отже наведене свідчить, що сучасна державна освітня політика у сфері загальної середньої освіти має багаторівневий і комплексний характер, охоплюючи стратегічні, законодавчі та регуляторні документи різного ступеня дії. Для забезпечення цілісного бачення та структурованого аналізу їх змісту

доцільним є систематичне представлення цих документів за рівнями регулювання, ключовим змістовим наповненням та їхнім функціональним призначенням.

У таблиці 2.1. зведені, розглянуті нормативні акти, що дозволяє узагальнити їхню роль у формуванні державної політики, порівняти сферу дії та окреслити логіку нормативної взаємодії між документами різного рівня.

Подані узагальнення дозволяють системно розглядати нормативно-правове забезпечення державної освітньої політики в Україні як багаторівневу структуру, де кожен рівень виконує специфічну функцію у формуванні та реалізації політики щодо закладів загальної середньої освіти. На конституційному рівні закріплюються базові гарантії права на освіту, які задають змістовну рамку для всіх наступних нормативних актів.

Таблиця 2.1

Рівні нормативно-правового регулювання та відповідні інструменти реалізації державної освітньої політики у сфері загальної середньої освіти

Рівень регулювання	Основні нормативні документи	Інструменти реалізації політики	Що забезпечує на рівні ЗЗСО
Конституційний	Конституція України	Гарантоване право на освіту; державні соціальні гарантії	Доступність і безоплатність освіти; пріоритетність освіти
Законодавчий (базові закони)	Закон «Про освіту»; Закон «Про ПЗСО»	Автономія ЗЗСО; академічна свобода; механізми забезпечення якості; кадрова політика; організація навчання	Формування внутрішньої політики школи; визначення моделі управління
Стратегічний рівень	Концепція НУШ; Нац. стратегії; Стратегії інклюзії та безпеки	Компетентнісний підхід; педагогіка партнерства; інклюзивність; цифровізація; шкільне лідерство	Оновлення змісту освіти; розвиток інклюзивного середовища; безпекові політики
Стандарти освіти	Державні стандарти (2018; 2020; 2023)	Очікувані результати; індикатори формувального оцінювання; інтегровані курси; профільність	Організація освітнього процесу та оцінювання; розробка освітніх програм
Підзаконний рівень (КМУ)	Постанови №545, №88	Комплексна оцінка дітей; інклюзивна субвенція; робота ІРЦ	Функціонування інклюзії; матеріальна підтримка; кадрові рішення

Нормативні акти МОН	Наказ №1480; Наказ №1093; методрекомендації	ВСЗЯО; критерії оцінювання; індикатори якості; е-ресурси	Управління якістю; моніторинг; оцінювання; професійний розвиток
Цифровізація	Стратегія цифрової трансформації	Е-щоденники; цифрові платформи; DigComp; дистанційні моделі	Цифрові компетентності; електронне управління; змішане навчання
Міжнародні орієнтири	EU Key Competences; DigComp; OECD	Рамки компетентностей; рекомендації з оцінювання; порівняльні дані	Гармонізація з європейськими стандартами

Законодавчий рівень конкретизує ці положення, визначаючи механізми автономії ЗЗСО, принципи академічної свободи, інклюзивності, підзвітності та якості освіти. Водночас саме закони забезпечують цілісність державної політики, визначаючи структуру та організацію освітнього процесу.

Стратегічні документи формують довгострокове бачення розвитку освіти, розширюючи рамки законодавства інноваційними підходами, зокрема компетентнісною моделлю навчання, цифровізацією та розвитком інклюзивного освітнього середовища. Нова українська школа та пов'язані з нею стратегії визначають ідейно-ціннісні основи сучасного етапу реформ, орієнтуючи на інтеграцію до європейського освітнього простору та підвищення якості освіти.

Наступний рівень регулювання – державні стандарти – трансформує стратегічні пріоритети у конкретні нормативні вимоги до результатів навчання, змісту освіти, методик і підходів до оцінювання. Саме стандарти є прямим інструментом реалізації реформи в шкільній практиці, забезпечуючи наступність та єдність освітнього простору.

Підзаконні акти Кабінету Міністрів України й нормативні документи МОН деталізують механізми організації освітньої діяльності – від фінансування інклюзивної освіти й діяльності ІРЦ до формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти та впровадження формувального оцінювання. Вони забезпечують практичну реалізацію законодавчих норм у щоденній діяльності шкіл.

Цифрові стратегії та міжнародні документи (EU Key Competences, DigComp, рекомендації OECD) виконують роль орієнтирів розвитку, задаючи рамки компетентностей і міжнародні критерії якості, з якими має бути узгоджена українська реформа. Вони забезпечують наукове підґрунтя та компаративний аналіз, необхідний для розвитку освітньої політики у глобальному контексті.

Таким чином, нормативно-правова база ЗЗСО в Україні є цілісною багаторівневою системою, де кожен рівень доповнює інший, забезпечуючи як інституційні рамки, так і практичні інструменти реалізації державної політики. В той же час, попри розвинену й багаторівневу нормативно-правову базу, сучасна система державного регулювання у сфері загальної середньої освіти не позбавлена суттєвих недоліків, які ускладнюють її практичну реалізацію. Насамперед йдеться про фрагментованість і надмірну кількість документів, що призводить до дублювання норм, різночитань та нормативної перевантаженості закладів освіти. Також спостерігається повільна адаптація нормативних актів до викликів воєнного стану, зокрема щодо безпеки, психологічної підтримки учасників освітнього процесу та організації змішаних форм навчання.

Додатковими обмеженнями є недостатня конкретизація механізмів імплементації політики на місцевому рівні, нерівномірність ресурсного забезпечення, а також відставання системи оцінювання якості освіти від сучасних міжнародних стандартів. Послаблена координація між різними рівнями управління та недостатня нормативна гнучкість створюють додаткові бар'єри для автономного розвитку закладів освіти.

Сукупність зазначених недоліків не лише знижує ефективність реалізації державної освітньої політики, а й безпосередньо впливає на спроможність закладів загальної середньої освіти забезпечувати якісні та безпечні умови навчання. Саме тому виникає потреба у глибшому аналізі системних проблем, що проявляються на рівні практичного функціонування шкіл. Ці аспекти детально розглядаються у наступному підрозділі, який логічно продовжує аналітичний огляд нормативного підґрунтя та розкриває його внутрішні обмеження.

2.2. Ключові проблеми державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти

Державна освітня політика у сфері загальної середньої освіти, розглянута в попередньому розділі через призму її змістових характеристик, інституційної архітектури та міжнародних компаративних моделей, знаходить своє практичне відображення у фактичному стані функціонування закладів загальної середньої освіти. Визначення реальних результатів політики є необхідним аналітичним кроком, оскільки саме емпіричні показники – кількісні, якісні та соціальні – дають можливість оцінити ефективність політичних рішень, виявити структурні диспропорції та сформулювати науково обґрунтовані висновки щодо подальшого розвитку галузі.

Стан системи загальної середньої освіти України сьогодні формується під впливом довготривалих реформ, демографічних тенденцій та глибоких трансформацій, спричинених повномасштабною війною. Методологічно аналіз стану освіти ґрунтується на логіці, прийнятій світовими організаціями - OECD, UNESCO, Європейською Комісією, UNICEF, Світовим банком – та на підходах, закріплених у національній системі забезпечення якості освіти. Усі ці інституції виходять із того, що повноцінне оцінювання державної освітньої політики має охоплювати три взаємопов'язані виміри: ресурсний, процесуальний та результативний, як показано на рис. 2.1. Саме ці категорії дозволяють оцінити не лише нормативні наміри реформи, а й реальний стан освітнього середовища, доступність послуг та якість навчальних результатів.

У межах цього дослідження обрано напрями аналізу, які репрезентують кожен із цих вимірів і відповідають як стратегічним пріоритетам державної освітньої політики України, так і міжнародним критеріям оцінювання.

Першим із таких напрямів є стан та доступність мережі закладів загальної середньої освіти, оскільки саме забезпечення рівного доступу до освіти визначено базовим конституційним обов'язком держави. Цей показник виступає фундаментом для всіх інших елементів політики – як змістових, так і організаційних. Окрім того, як свідчать наявні статистичні дані та результати

міжнародних і національних досліджень, фактичне функціонування ЗЗСО перебуває у зоні високої варіативності та нерівності, що робить необхідним детальний аналіз ключових компонент – мережі закладів, умов навчання, безпеки, результатів та забезпечення доступності освіти.



Рис.2.1. Виміри оцінювання державної освітньої політики в Україні

Джерело: складено автором з використанням NarKin

Другий напрям, пов'язаний з освітнім процесом у воєнних умовах, обраний через безпрецедентний вплив повномасштабної російської агресії на безпеку, інфраструктуру та сталість навчання. У сучасних умовах будь-який аналіз системи шкільної освіти без урахування воєнного виміру був би методологічно обмеженим і неповним.

Третій напрям – якість освіти та освітні результати, вимірювані за допомогою PISA та інших порівняльних досліджень, – дозволяє оцінити результативність політики та глибину її впливу на академічні компетентності учнів. Міжнародні дослідження дають стандартизовану основу для порівняння української системи з системами інших країн та виявлення структурних слабких місць.

Четвертий напрям стосується інклюзивної освіти, яка є одним з індикаторів соціальної справедливості та реальної здатності державної політики гарантувати

рівні можливості для всіх здобувачів освіти. Інклюзія поєднує освітні, соціальні, психологічні та кадрові аспекти, що робить її важливим інструментом комплексної оцінки політики.

П'ятий напрям – психологічний стан учнів і педагогів, який визначає гуманітарний і соціально-психологічний вимір функціонування школи. У контексті війни цей аспект перетворився на стратегічний елемент управління освітою, оскільки психічне здоров'я дітей та вчителів безпосередньо впливає на навчальні результати, мотивацію, соціалізацію та стійкість освітнього середовища.

Таким чином, сукупність обраних напрямів аналізу дозволяє сформувати комплексну, багатовимірну та методологічно цілісну картину того, як державна освітня політика реалізується на практиці. Вони відображають взаємозв'язок між інституційними рішеннями та реальними умовами діяльності закладів загальної середньої освіти, а також створюють основу для визначення ключових проблем, які потребують подальшого теоретичного аналізу та пошуку стратегічних механізмів удосконалення політики. Пропонуємо детально проаналізувати кожен з визначених напрямів.

Мережа закладів загальної середньої освіти та доступність освітніх послуг. Мережа закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) є одним із ключових індикаторів результативності державної освітньої політики. Вона визначає можливість держави забезпечити рівний доступ дітей до якісних освітніх послуг, незалежно від місця проживання та соціально-економічних умов.

За даними Державної служби якості освіти України, до початку повномасштабної війни в Україні функціонувало 13 991 ЗЗСО, тоді як станом на травень 2024 року працювали 12 596 закладів, тобто мережа скоротилася приблизно на 10 %. Це скорочення пояснюється як демографічними змінами, так і руйнуванням інфраструктури внаслідок війни.

На початок 2024/2025 н.р. в Україні навчалася 3,74 млн учнів, що на 4,3 % менше, ніж у попередньому році. При цьому 72 % школярів відвідують міські школи, а сільські громади демонструють тенденцію до зменшення кількості учнів і малокомплектності закладів. Аналітичний центр RAI for Ukraine підкреслює, що

чисельність школярів у 2024 році стала найнижчою за останні 30 років, що формує довгострокові ризики для демографічного та економічного розвитку країни.

Таким чином, аналіз мережі ЗЗСО засвідчує зростання регіональних диспропорцій та потребу у перегляді механізмів фінансування та підтримки громад.

Освіта в умовах війни: безпека, інфраструктура та сталість навчального процесу. Повномасштабна російська агресія суттєво змінила умови функціонування освітньої системи. Забезпечення безпеки учнів стало визначальним фактором організації навчального процесу. За даними UNICEF [57], понад третина українських дітей не мають можливості навчатися очно, а 11 % – навчаються виключно онлайн через відсутність безпечних укриттів або руйнування шкіл.

Проблема ускладнюється значним рівнем руйнувань. UNICEF та ООН підтверджують пошкодження або знищення понад 2 800 шкіл, тоді як Гуманітарний план ООН на 2025 рік уже оцінює цей показник у межах 3 600 закладів, з яких понад 370 повністю зруйновані. Одним із прикладів адаптації є підземні школи в Харкові, організовані для понад 17 тисяч учнів у 2024–2025 н.р., що дозволяє забезпечити безпечне очне навчання у прифронтовому місті.

UNICEF також наголошує, що 4,6 млн українських дітей стикаються з навчальними перервами, переміщенням та стресом, що формує глибокі освітні втрати.

Якість освіти: результати міжнародного дослідження PISA. Якість освіти оцінюється через результати міжнародного дослідження PISA, яке є головним інструментом порівняння освітніх систем у світі. Результати PISA-2018 (останні доступні для України) демонструють низку структурних викликів.

Українські учні показали результати нижчі за середні по ОЕСР у читанні, математиці та природничих науках. Частка учнів, які досягли базового рівня (Level 2), становила:

читання – 74 %,

математика – 64 %,

природничі науки – 74 %

(при середніх показниках ОЕСР 76–78 %).

Надзвичайно вузькою є група учнів високої успішності (Level 5–6):

3 % у читанні,

5 % у математиці,

3 % у природничих науках.

Соціально-економічний статус пояснює до 14 % різниці у результатах, що підтверджує високу залежність якості освіти від соціального походження.

Інклюзивна освіта: масштаби та якість реалізації. Інклюзивна освіта є одним із пріоритетів державної політики. За даними МОН, у 2024/2025 н.р. функціонує 33 397 інклюзивних класів, у яких навчається 47 610 дітей з особливими освітніми потребами. (МОН України, 2024). Водночас дослідження профільних організацій засвідчують значну варіативність якості інклюзивної освіти між громадами: у багатьох школах бракує асистентів учителя, адаптованих навчальних матеріалів і фахівців супроводу.

Психологічний стан учасників освітнього процесу. Психологічне благополуччя стало одним із ключових показників якості освіти в умовах війни. UNICEF повідомляє, що 4,6 млн дітей в Україні переживають втрату відчуття безпеки, стрес та порушення навчального процесу, що має довгострокові наслідки для когнітивного розвитку. Звіти МОН та ДСЯО [90] підтверджують високий рівень емоційного вигорання педагогів, брак психологічних служб та відсутність системної підтримки шкільних колективів.

Проведений аналіз фактичного стану функціонування закладів загальної середньої освіти дозволяє перейти від опису емпіричних показників до ідентифікації системних проблем державної освітньої політики, які мають стійкий характер і відтворюються незалежно від окремих управлінських рішень на локальному рівні. Виявлені проблеми проявляються у всіх трьох вимірах оцінювання політики – ресурсному, процесуальному та результативному, що підтверджує їх комплексний характер.

Проблема 1. Структурна нерівність доступу до загальної середньої освіти між територіальними громадами. Скорочення мережі ЗЗСО, демографічний спад та концентрація учнів у міських школах формують нерівномірність доступу до якісних освітніх послуг, особливо у сільських і малонаселених громадах. Проблема полягає не лише у кількісному зменшенні закладів, а у відсутності гнучких державних механізмів підтримки малокомплектних шкіл і компенсації територіальних диспропорцій, що суперечить принципу рівного доступу до освіти, закріпленому в Конституції України та документах OECD і UNESCO.

Проблема 2. Фрагментарність державних рішень щодо безпеки та сталості освітнього процесу в умовах війни. Аналіз функціонування освіти в умовах війни засвідчує, що державна освітня політика значною мірою має реактивний, а не стратегічний характер. Забезпечення безпечного очного навчання залежить переважно від фінансової спроможності громад та зовнішньої донорської підтримки, що призводить до територіальної нерівності у доступі до безпечних освітніх умов. Відсутність уніфікованих стандартів безпеки та довгострокових рішень щодо відновлення інфраструктури знижує сталість освітнього процесу.

Проблема 3. Обмежена результативність політики підвищення якості освіти та подолання освітньої нерівності. Результати міжнародних порівняльних досліджень засвідчують, що наявні інструменти державної політики не забезпечують достатнього підвищення якості навчальних результатів і не виконують компенсаторної функції щодо соціально-економічних відмінностей між учнями. Низька частка учнів високої успішності та значний вплив соціального походження на результати навчання вказують на структурні обмеження чинної моделі управління якістю освіти.

Проблема 4. Формалізація інклюзивної політики та нерівномірність її практичної реалізації. Попри розширення мережі інклюзивних класів, інклюзивна освіта в багатьох громадах реалізується переважно на формальному рівні, без належного кадрового, методичного та психологічного забезпечення. Це свідчить про розрив між нормативними вимогами державної політики та реальними

управлінськими й ресурсними можливостями закладів освіти, що знижує ефективність інклюзії як інструменту соціальної справедливості.

Проблема 5. Недостатня інституціоналізація психологічної підтримки в системі загальної середньої освіти. В умовах війни психологічне благополуччя учнів і педагогів стало критичним фактором якості освіти, однак державна освітня політика досі не сформувала цілісної та системної моделі психологічного супроводу освітнього процесу. Наявні психологічні служби часто є кадрово обмеженими, а заходи підтримки — фрагментарними, що не відповідає масштабам психоемоційних викликів, з якими стикаються учасники освітнього процесу.

Ідентифіковані системні проблеми реалізації державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти мають не ситуативний, а структурний характер, що підтверджується їх стійким відтворенням у різних територіальних громадах та стабільністю негативних наслідків у ресурсному, організаційно-процесуальному та результативному вимірах функціонування освітньої системи. Це зумовлює необхідність переходу від фіксації проблем до аналізу причин, які закладені в самій логіці формування та реалізації державної освітньої політики й забезпечують тривале збереження виявлених диспропорцій.

З методологічної точки зору доцільним є групування причин за чотирма взаємопов'язаними блоками: управлінським, ресурсним, процесуальним і психосоціальним. Такий підхід узгоджується з моделлю комплексного оцінювання державної політики, яка використовується міжнародними організаціями (OECD, UNESCO, Європейська Комісія, Світовий банк) і передбачає аналіз взаємозв'язку між наявними ресурсами, організацією освітнього процесу та досягнутими результатами, як показано у таблиці 2.2. Подана таблиця дозволяє чітко простежити, що системні проблеми реалізації державної освітньої політики у сфері загальної середньої освіти мають багатофакторну природу та формуються на перетині управлінських, ресурсних, процесуальних і психосоціальних причин.

Таблиця 2.2.

Систематизація проблем реалізації державної освітньої політики щодо
ЗЗСО та їх причин

Системна проблема	Управлінські причини	Ресурсні причини	Процесуальні причини	Психосоціальні і причини
1	2	3	4	5
1. Структурна нерівність доступу до якісної загальної середньої освіти між громадами	Відсутність ефективних механізмів управління вирівнюванням якості освіти; слабка координація між рівнями управління; орієнтація на формальну доступність, а не на освітні результати	Асиметрія фінансової та кадрової спроможності громад; нерівний доступ до інфраструктури, цифрових ресурсів і підтримувальних сервісів	Уніфіковані моделі організації освітнього процесу без урахування територіальних особливостей і контекстів	Знижена навчальна мотивація учнів і професійна демотивація педагогів у депресивних громадах; втрата довіри до школи як соціального інституту
2. Нерівномірність безпеки та сталості освітнього процесу в умовах війни	Реактивний характер управлінських рішень; відсутність довгострокової стратегії забезпечення безпечного навчання	Дефіцит укриттів; пошкоджена або зруйнована інфраструктура; висока залежність від зовнішньої донорської підтримки	Часті зміни форматів навчання; нестабільність організації освітнього процесу	Хронічний стрес, підвищена тривожність, емоційна втома учнів і педагогів через нестабільність і небезпеку
3. Обмежена результативність політики забезпечення якості освіти	Орієнтація управління на формальні показники; недостатня відповідальність за освітні результати	Нерівний доступ до якісних освітніх ресурсів і можливостей професійного розвитку педагогів	Домінування контрольної та бальної логіки оцінювання; слабке впровадження формульованого оцінювання	Навчальна тривожність учнів; зниження внутрішньої мотивації до навчання
4. Формалізований характер інклюзивної освіти	Нормативне закріплення інклюзії без належного системного управлінського супроводу	Дефіцит асистентів учителів, практичних психологів, адаптованих навчальних матеріалів	Обмежене впровадження універсального дизайну навчання; недостатня адаптація оцінювання	Емоційне виснаження педагогів; недостатня психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами

5. Недостатня інституціоналізація психологічної підтримки в системі загальної середньої освіти	Відсутність психологічного благополуччя як обов'язкового компонента стандартів якості освіти	Нестача фахівців психологічної служби та ресурсів для її повноцінного функціонування	Фрагментарність програм психологічної підтримки; відсутність системної профілактики професійного вигорання	Хронічний стрес, травматичний досвід учнів і педагогів; зниження психологічної стійкості освітнього
---	--	--	--	---

Джерело: складено автором

1. Управлінські причини. Однією з базових причин системних проблем є обмежена спроможність управлінських механізмів забезпечувати реалізацію державної освітньої політики, орієнтованої на підвищення якості освіти, а не лише на формальне виконання нормативних вимог. Попри процеси децентралізації, управління загальною середньою освітою залишається фрагментованим, із недостатньо чітким розподілом відповідальності між центральним, регіональним і місцевим рівнями.

У практичному вимірі це проявляється в тому, що:

- ✓ управлінські рішення часто мають реактивний характер і спрямовані на усунення поточних проблем, а не на довгострокове підвищення якості освіти;
- ✓ система моніторингу зосереджується переважно на процедурній відповідності діяльності закладів освіти встановленим вимогам, а не на аналізі освітніх результатів і динаміки їх змін;
- ✓ відсутні сталі інструменти підтримки закладів освіти з нижчими показниками якості та механізми управління вирівнюванням освітніх результатів.

Аналітичні матеріали OECD свідчать, що за відсутності цілісної управлінської моделі, зорієнтованої на результати та підтримку, децентралізовані системи освіти схильні до поглиблення нерівності якості освіти

2. Ресурсні причини. Суттєвим чинником відтворення системних проблем є асиметрія ресурсного забезпечення територіальних громад і закладів освіти, що безпосередньо впливає на можливість реалізації державної освітньої політики на практиці. Ресурсні обмеження охоплюють не лише фінансову складову, а й впливають на:

- ✓ кадрову спроможність (дефіцит практичних психологів, асистентів учителів, фахівців психолого-педагогічного супроводу);
- ✓ рівень інфраструктурної безпеки (наявність і стан укриттів, можливості відновлення пошкоджених будівель);
- ✓ доступ до сучасних навчальних матеріалів, цифрових інструментів і технічних засобів навчання.

В умовах повномасштабної війни ці диспропорції істотно посилилися, що призвело до ситуації, коли якість освіти та безпека навчання залежать переважно від територіального контексту, а не від гарантованих державою стандартів. UNICEF і Управління ООН з координації гуманітарних питань підкреслюють, що дефіцит ресурсів в Україні безпосередньо трансформується в освітні втрати та нерівність доступу до освітніх послуг.

3. Процесуальні причини. Окрему групу причин становить інерційність освітніх і управлінських процесів, яка проявляється у збереженні контрольної логіки управління, домінуванні підсумкового бального оцінювання та недостатньому поширенні підтримувальних і формувальних підходів до навчання. У результаті освітній процес залишається недостатньо гнучким і слабо адаптованим до кризових умов; інклюзивні та індивідуалізовані підходи впроваджуються фрагментарно; освітні та психологічні втрати учнів не компенсуються системно. UNESCO у своїх аналітичних звітах наголошує, що в умовах криз системи освіти, які не трансформують навчальні процеси та підходи до оцінювання, демонструють стійке зниження якості освітніх результатів, навіть за формального збереження доступу до освіти

4. Психосоціальні причини. Наскрізною причиною, що поєднує всі ідентифіковані проблеми, є недостатня інтеграція психологічної стійкості в архітектуру державної освітньої політики. Психологічний стан учнів і педагогів безпосередньо впливає на ефективність використання наявних ресурсів; якість організації освітнього процесу; досяжність стабільних і високих освітніх результатів.

В умовах війни хронічний стрес, травматичний досвід, вимушене переміщення та професійне вигорання педагогів істотно знижують результативність навіть добре нормативно врегульованих політичних рішень. Водночас психологічна підтримка в системі загальної середньої освіти залишається допоміжним, а не системоутворюючим елементом державної політики, що не відповідає масштабам психоемоційних викликів сучасного освітнього середовища.

Проведений аналіз фактичного стану функціонування закладів загальної середньої освіти, ідентифікація системних проблем реалізації державної освітньої політики та встановлення причин їх стійкого відтворення у практиці публічного управління дають підстави для формулювання узагальнюючого висновку. найбільш уразливими та водночас системоутворюючими компонентами виступають механізми забезпечення якості освіти та інституційні умови збереження психологічного благополуччя учнів і педагогічних працівників.

По-перше, результати аналізу якості освіти, зокрема за даними міжнародних порівняльних досліджень, засвідчують обмежену спроможність державної освітньої політики забезпечувати стаке підвищення навчальних результатів і виконувати компенсаторну функцію щодо освітньої нерівності. Висока залежність освітніх досягнень від соціально-економічних чинників, низька частка учнів із високими навчальними результатами та сталі розриви між різними територіальними і соціальними групами свідчать про те, що проблема якості освіти має не лише педагогічний, а насамперед управлінський і політичний характер. У цьому контексті саме якість освіти постає ключовим інтегральним показником ефективності державної освітньої політики та результативності управлінських рішень [33].

По-друге, аналіз причин системних проблем засвідчив, що психологічне благополуччя учасників освітнього процесу є критично важливою умовою досяжності якісних освітніх результатів, особливо в умовах повномасштабної війни. Хронічний стрес, травматичний досвід, вимушене переміщення, нестабільність навчального процесу та професійне вигорання педагогів істотно

знижують ефективність використання навіть наявних ресурсів і унеможливлюють реалізацію потенціалу освітніх реформ. За даними UNICEF, значна частина дітей в Україні перебуває у стані підвищеної психологічної вразливості, що має довгострокові наслідки для навчальної мотивації, когнітивного розвитку та соціалізації [57].

Водночас у межах публічного управління держава не здійснює прямого впливу на психологічний стан окремих осіб, однак через нормативно-правове регулювання, систему стандартів якості освіти, організацію освітнього процесу, кадрову політику та фінансування психологічних служб формує освітнє середовище, яке може бути або підтримувальним і безпечним, або таким, що відтворює психологічні ризики. Саме тому психологічне благополуччя в контексті державної освітньої політики слід розглядати як інституційну характеристику якості освітнього середовища, а не як об'єкт прямого управління.

По-третє, результати узагальнення проблем і причин показують, що якість освіти та психологічна безпека освітнього середовища перебувають у тісному взаємозв'язку з управлінськими, ресурсними та процесуальними рішеннями, ухвалюваними на різних рівнях публічного управління. Недостатня інтеграція психологічних аспектів у систему забезпечення якості освіти знижує результативність освітньої політики, посилює освітні втрати та обмежує можливості сталого розвитку закладів освіти навіть за формального дотримання стандартів. Міжнародні аналітичні звіти UNESCO підкреслюють, що в умовах криз саме поєднання політики якості освіти з інституційно закріпленими механізмами психосоціальної підтримки є необхідною передумовою відновлення освітніх результатів і довіри до школи як публічного інституту.

Таким чином, фокусування третього розділу дослідження на удосконаленні державної освітньої політики у частині забезпечення якості освіти та формування психологічно безпечного і підтримувального освітнього середовища є науково обґрунтованим і логічно впливає з результатів попереднього аналізу. Саме ці напрями виступають ключовими важелями підвищення результативності публічного управління у сфері загальної середньої освіти, забезпечення стійкості

освітньої системи в умовах тривалої кризової нестабільності та реалізації державою своєї гарантійної функції щодо права на якісну і безпечну освіту.

Висновки до розділу 2

Нормативно-правова база державної освітньої політики у сфері загальної середньої освіти сформована як цілісна система, що охоплює конституційні гарантії, базові законодавчі акти, державні стандарти та стратегічні документи. Вона закріплює ключові принципи сучасної освіти – автономію, інклюзивність, компетентнісний підхід, педагогіку партнерства та орієнтацію на потреби дитини. Разом вони формують методологічну основу трансформації української школи відповідно до європейських освітніх орієнтирів.

Водночас нормативне забезпечення характеризується низкою системних недоліків: фрагментованістю, нормативною перевантаженістю, недостатньою узгодженістю інструментів реалізації, нерівномірністю ресурсного забезпечення та повільною адаптацією до умов воєнного стану. Це обмежує практичну ефективність політики та створює додаткові виклики для закладів освіти. Таким чином, нормативна база задає стратегічні рамки розвитку загальної середньої освіти, однак її реалізація потребує подальшої конкретизації, узгодження та посилення механізмів імплементації.

Проведений аналіз засвідчив, що реалізація державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти відбувається в умовах одночасного впливу структурних демографічних змін і масштабних кризових чинників, зумовлених повномасштабною війною. Це проявляється у нерівномірності доступу до освітніх послуг між громадами, різному рівні безпеки та сталості освітнього процесу, а також у суттєвих відмінностях у можливостях закладів освіти реалізовувати задекларовані державою стандарти якості. Дані ДСЯО, UNICEF та UNOCHA підтверджують, що навіть за формального збереження доступу до освіти зростають ризики освітніх втрат і поглиблення територіальних та соціальних

У результативному вимірі державна освітня політика демонструє обмежену спроможність забезпечувати стаке підвищення якості освіти та виконувати компенсаторну функцію щодо освітньої нерівності. Результати міжнародних порівняльних досліджень PISA свідчать про збереження структурних розривів у навчальних досягненнях учнів і високу залежність освітніх результатів від соціально-економічних чинників, що вказує на системні обмеження чинної моделі управління якістю освіти.

Водночас інклюзивна освіта та психологічний супровід учасників освітнього процесу залишаються сферами з найбільшим розривом між нормативними гарантіями та реальною управлінською і ресурсною спроможністю їх реалізації на рівні закладів освіти та громад

Узагальнення ідентифікованих проблем та причин їх відтворення свідчить, що вони мають не ситуативний, а структурний характер і формуються на перетині управлінських, ресурсних, процесуальних і психосоціальних чинників. При цьому найбільш уразливими й водночас системоутворюючими компонентами державної освітньої політики виступають механізми забезпечення якості освіти та інституційні умови психологічного благополуччя учнів і педагогів. Саме ці компоненти визначають результативність освітніх реформ, здатність школи виконувати компенсаторну функцію та стійкість освітньої системи в умовах тривалої кризової нестабільності, що логічно зумовлює їх пріоритетний розгляд у наступному розділі дослідження.

Проведений аналіз можливостей імплементації передового міжнародного досвіду у сфері загальної середньої освіти засвідчує, що успішні освітні системи країн Європейського Союзу, Північної Америки та скандинавського регіону ґрунтуються не на окремих інноваційних практиках, а на цілісних державних політиках, які поєднують автономію закладів освіти, професійну свободу педагогів, сучасні підходи до оцінювання навчальних результатів та інституційно закріплені механізми психологічної підтримки.

Міжнародний досвід переконливо демонструє, що підвищення якості освіти й забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища є результатом

системних управлінських рішень, реалізованих через нормативно-правові зміни, розвиток державних інституцій підтримки, цільові фінансові інструменти та національні цифрові платформи. У цьому контексті імплементація таких практик в Україні можлива лише за умови їх адаптації до національних умов і використання комплексу інструментів публічного управління, а не шляхом фрагментарного запозичення окремих моделей.

РОЗДІЛ 3

НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

3.1. Удосконалення ключових напрямів державної освітньої політики щодо ЗЗСО

Результати аналізу державної освітньої політики щодо ЗЗСО, засвідчили, що ключові проблеми реалізації державної освітньої політики мають системний і відтворюваний характер та формуються на перетині управлінських, ресурсних, процесуальних і психосоціальних чинників. Виявлені диспропорції не є наслідком суто воєнної кризи чи демографічних змін, а значною мірою зумовлені особливостями чинної моделі формування й реалізації освітньої політики, яка недостатньо зорієнтована на результати навчання та психологічну стійкість освітнього середовища.

Міжнародні аналітичні матеріали OECD, UNESCO та UNICEF підтверджують, що в умовах тривалих криз саме якість освіти та психологічне благополуччя учасників освітнього процесу виступають ключовими чинниками відновлення навчальних результатів, зменшення освітніх втрат і збереження довіри до школи як публічного інституту [36,55,57]. Водночас досвід післякризового відновлення освітніх систем різних країн демонструє, що посилення контрольних механізмів і формального моніторингу без інституційної підтримки педагогів і учнів не забезпечує стійкого підвищення якості освіти.

У цьому контексті особливої актуальності набуває переорієнтація державної освітньої політики з переважно контрольної та процедурної логіки на логіку підтримки, розвитку та психологічної безпеки, у межах якої якість освіти розглядається як інтегральний результат взаємодії управлінських рішень, організації освітнього процесу та психосоціального стану учасників навчання. Саме такий підхід відповідає сучасним уявленням про ефективне публічне управління освітою та принципам людиноцентричності, закладеним у європейських освітніх політиках.

З огляду на це, в цьому дослідженні ключовими напрямками удосконалення державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти визначено забезпечення якості освіти та формування психологічно безпечного й підтримувального освітнього середовища. Такий фокус є логічним продовженням результатів проблемного аналізу, проведеного у другому розділі, та дозволяє перейти від фіксації системних недоліків до розроблення управлінських механізмів їх подолання.

У межах цього підрозділу запропоновано напрями удосконалення державної освітньої політики, які представлені на рис. 3.1. Вони складаються з:

- ✓ оновлення підходів до оцінювання якості освіти з урахуванням принципів формувального та підтримувального оцінювання;
- ✓ інтеграцію психологічного благополуччя в систему стандартів і критеріїв якості освіти;
- ✓ посилення інституційної підтримки педагогів і учнів в умовах тривалої кризової нестабільності.

Зупинемося на кожному більш докладно.

Оновлення підходів до оцінювання якості освіти. Традиційні підходи до оцінювання якості освіти часто зосереджуються на підсумкових результатах, що може призводити до стресу та демотивації учнів, а також не відображати реальний прогрес у навчанні. Тому, необхідно переорієнтувати систему оцінювання на принципи формувального та підтримувального оцінювання.

Формувальне оцінювання – це процес, який використовується вчителями для моніторингу навчання учнів під час навчального процесу. Його основна мета – надати учням зворотний зв'язок, який допоможе їм покращити свої результати. Формувальне оцінювання не передбачає виставлення оцінок, а зосереджується на наданні інформації про те, що учні вже знають і вміють, а також про те, що їм потрібно покращити.

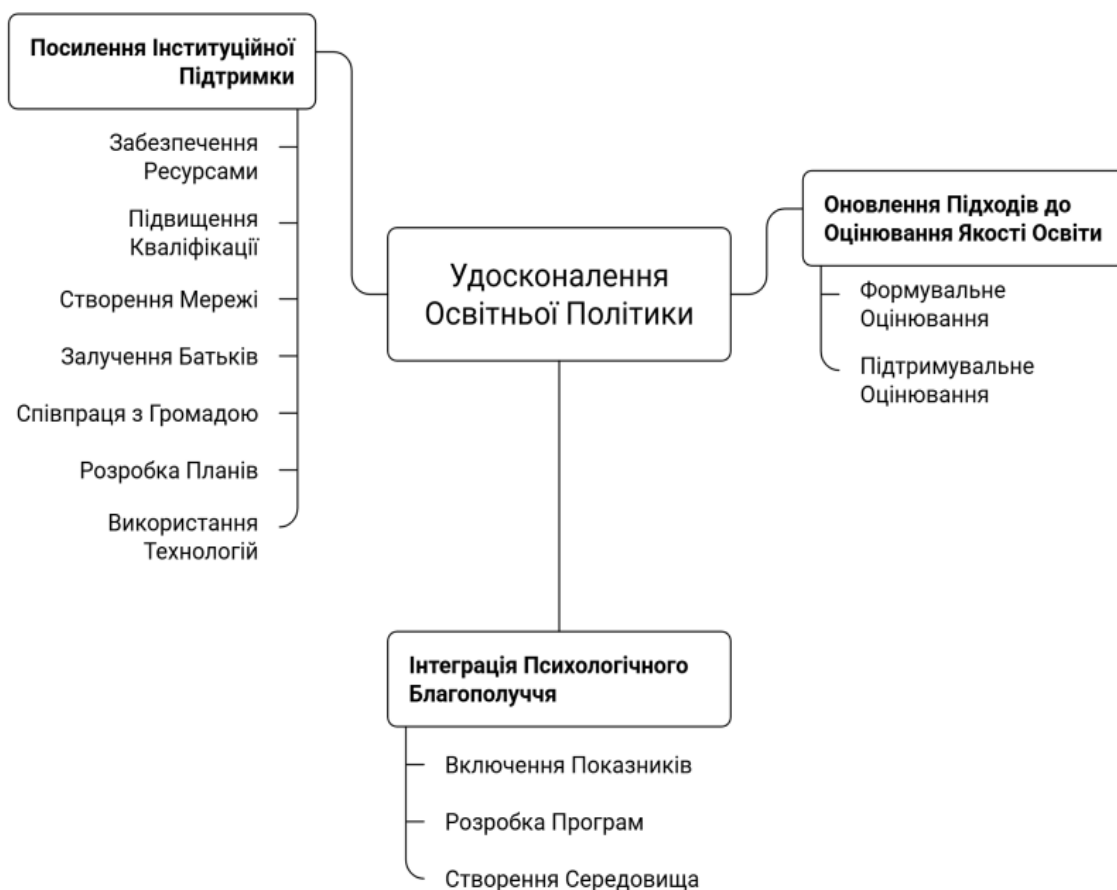


Рис. 3.1. Напрями удосконалення освітньої політики

Підтримувальне оцінювання – це підхід, який акцентує увагу на сильних сторонах учнів і надає їм підтримку для розвитку їхніх здібностей. Воно передбачає створення позитивної атмосфери в класі, де учні відчують себе впевнено і мотивовано до навчання. Підтримувальне оцінювання також враховує індивідуальні потреби учнів і надає їм можливість навчатися у власному темпі.

Ефективне впровадження формувального та підтримувального оцінювання не може обмежуватися рекомендаціями для окремих закладів освіти або педагогів, оскільки ці підходи потребують системної трансформації державної освітньої політики. Міжнародні дослідження OECD, UNESCO та UNICEF одностайно підкреслюють, що формувальне оцінювання працює лише тоді, коли воно інституційно закріплене у стандартах, управлінських механізмах і культурі оцінювання, а не існує як факультативна педагогічна практика [36,55,57].

1. Нормативно-правове закріплення формуального та підтримувального оцінювання

Першочерговою умовою є чітке нормативне закріплення формуального та підтримувального оцінювання як обов'язкових елементів системи забезпечення якості освіти. Йдеться не лише про декларативне згадування в концептуальних документах, а про інтеграцію відповідних принципів у:

- ✓ державні стандарти загальної середньої освіти;
- ✓ вимоги до внутрішньої та зовнішньої системи забезпечення якості освіти;
- ✓ критерії інституційного аудиту закладів освіти.

OECD наголошує, що за відсутності нормативної підтримки формуальне оцінювання швидко витісняється контрольними практиками, особливо в умовах підзвітності та високого тиску на результати [36].

2. Зміна логіки державного моніторингу якості освіти

Впровадження формуального та підтримувального оцінювання вимагає перегляду державної логіки моніторингу якості освіти — від домінування підсумкових показників до аналізу навчального прогресу та освітнього середовища.

UNESCO у звіті *Education in Emergencies* підкреслює, що в кризових контекстах орієнтація виключно на результати тестування спотворює уявлення про якість освіти та посилює освітню нерівність [55]. Натомість державні системи мають:

- ✓ фіксувати динаміку індивідуального прогресу учнів;
- ✓ враховувати психоемоційні умови навчання;
- ✓ оцінювати здатність школи надавати підтримку, а не лише демонструвати результати.

3. Інтеграція підтримувального оцінювання в систему підготовки та підвищення кваліфікації педагогів

Формувальне й підтримувальне оцінювання не можуть бути ефективними без цілеспрямованої державної політики розвитку педагогічних компетентностей.

За даними OECD, саме відсутність підготовки вчителів є головною причиною формального або поверхневого впровадження формувального оцінювання [34].

На державному рівні це передбачає:

- ✓ включення компетентностей формувального оцінювання до професійних стандартів учителя;
- ✓ обов'язкову інтеграцію цих підходів у програми педагогічної освіти та підвищення кваліфікації;
- ✓ методичну підтримку вчителів у роботі з різнорівневими та інклюзивними класами.

4. Забезпечення психологічної безпеки як умови ефективного оцінювання

Підтримувальне оцінювання є неможливим без створення психологічно безпечного освітнього середовища, у якому помилка розглядається як ресурс навчання, а не як підстава для покарання. UNICEF наголошує, що в умовах війни та гуманітарних криз оцінювання може стати або інструментом відновлення навчання, або джерелом додаткової травматизації [57].

На рівні державної політики це означає:

- ✓ поєднання реформ оцінювання з розвитком психологічних служб у школах;
- ✓ зменшення надмірного оцінювального тиску в періоди криз;
- ✓ впровадження рекомендацій щодо підтримувального зворотного зв'язку замість санкційних практик.

5. Комунікаційна та культурна трансформація системи оцінювання

Окремою умовою є зміна суспільного розуміння оцінювання, оскільки підтримувальні підходи часто стикаються з опором з боку батьків і частини педагогічної спільноти, які звикли до бальної логіки. UNESCO підкреслює, що без комунікаційної підтримки з боку держави реформи оцінювання залишаються фрагментарними й нестійкими [56].

Державна політика має передбачати:

- ✓ роз'яснювальні кампанії щодо цілей і переваг формувального оцінювання;

- ✓ прозорі пояснення зв'язку між підтримувальним оцінюванням і якістю освіти;
- ✓ формування довіри до школи як середовища розвитку, а не відбору.

Отже, впровадження формувального та підтримувального оцінювання потребує не окремих методичних рекомендацій, а цілісної трансформації державної освітньої політики, що охоплює нормативне регулювання, систему моніторингу, підготовку педагогів, психологічну безпеку та культуру оцінювання. Саме такий підхід відповідає міжнародним рекомендаціям і створює підґрунтя для підвищення якості освіти та зменшення освітніх втрат у сучасних кризових умовах.

Інтеграція психологічного благополуччя в систему стандартів і критеріїв якості освіти є необхідною умовою підвищення результативності державної освітньої політики в умовах тривалої кризової нестабільності. Міжнародні дослідження переконливо доводять, що психоемоційний стан учнів і педагогів безпосередньо впливає на навчальні результати, мотивацію, рівень залученості та здатність освітньої системи виконувати компенсаторну функцію щодо нерівності [55,56,57].

1. Нормативне визнання психологічного благополуччя як компонента якості освіти

Першим кроком має стати інституційне закріплення психологічного благополуччя як складової якості освіти на рівні державних стандартів і рамок забезпечення якості. Йдеться про перехід від сприйняття психологічної підтримки як допоміжної послуги до її визнання системоутворюючим елементом освітнього середовища.

UNESCO у звіті Psychosocial Support and Education Recovery наголошує, що системи освіти, які інтегрували психосоціальні показники в стандарти якості, демонструють кращу динаміку відновлення навчальних результатів після криз [55]. Відповідно, на державному рівні необхідно:

- ✓ включити показники психологічної безпеки та підтримки до державних стандартів загальної середньої освіти;

- ✓ визначити психологічне благополуччя як один з критеріїв якості освітнього середовища;
- ✓ закріпити відповідні вимоги в нормативних документах щодо внутрішньої та зовнішньої системи забезпечення якості освіти.

2. Розширення критеріїв інституційного аудиту та оцінювання діяльності ЗЗСО

Інтеграція психологічного благополуччя потребує перегляду критеріїв інституційного аудиту та державного моніторингу, які традиційно зосереджуються на організаційних і процедурних аспектах діяльності школи. OECD підкреслює, що системи оцінювання якості освіти, які ігнорують психосоціальний вимір, не відображають реальний стан освітнього процесу [36].

На практиці це означає:

включення до інституційного аудиту показників психологічної безпеки освітнього середовища;

оцінювання наявності та ефективності психологічної служби в школі;

аналіз практик профілактики професійного вигорання педагогів;

оцінювання шкільного клімату, рівня довіри та підтримки.

3. Інституціоналізація психологічної служби як обов'язкового елементу якості освіти

Важливою умовою є перехід від формального існування психологічної служби до її реальної інтеграції в систему управління якістю освіти. За даними UNICEF, у країнах, де психологічна служба була включена до стандартів якості, спостерігалось зменшення шкільного відсіву та підвищення навчальної успішності після криз [57].

На державному рівні це передбачає:

встановлення нормативів кадрового забезпечення психологічних служб;

закріплення ролі психолога як учасника управлінських команд школи;

фінансування програм психологічної підтримки як складової освітньої субвенції.

4. Інтеграція психологічних показників у систему моніторингу якості освіти

Інтеграція психологічного благополуччя неможлива без розроблення валідних індикаторів, які дозволяють оцінювати психосоціальний стан освітнього середовища без порушення етичних норм. UNESCO та OECD наголошують, що такі індикатори мають фіксувати не індивідуальні психологічні діагнози, а умови навчання і підтримки, створені школою [55,36].

Доцільними є:

індикатори психологічної безпеки шкільного середовища;

показники доступності психологічної допомоги;

індикатори профілактики стресу й вигорання;

індикатори соціально-емоційного клімату.

5. Узгодження стандартів якості освіти з підходами соціально-емоційного навчання (SEL)

Міжнародні дослідження демонструють, що системи освіти, які інтегрують соціально-емоційне навчання (SEL) у стандарти якості, досягають кращих академічних і соціальних результатів [34,56]. В умовах війни SEL розглядається як інструмент підвищення психологічної стійкості та навчальної мотивації.

На рівні державної політики це означає:

включення SEL-компетентностей до очікуваних результатів навчання;

узгодження стандартів оцінювання з розвитком емоційної регуляції, співпраці та стресостійкості;

методичну підтримку шкіл у впровадженні SEL-практик.

6. Переорієнтація управлінської культури з контролю на підтримку

Остаточною умовою інтеграції психологічного благополуччя є трансформація управлінської культури у сфері освіти. UNESCO підкреслює, що психологічна безпека не може бути забезпечена в умовах надмірного адміністративного тиску та домінування контрольних практик [56].

Відповідно, державна політика має:

обмежувати надмірні контрольні навантаження на школи;

стимулювати підтримувальні управлінські практики;

визнавати психологічну стійкість як управлінську цінність, а не побічний ефект.

Отже, інтеграція психологічного благополуччя в систему стандартів і критеріїв якості освіти потребує комплексних змін на державному рівні, які охоплюють нормативне регулювання, інституційний аудит, функціонування психологічних служб, систему моніторингу та управлінську культуру. Саме такий підхід відповідає міжнародним рекомендаціям UNESCO, OECD і UNICEF та створює передумови для підвищення якості освіти й стійкості освітньої системи України в умовах війни та післякризового відновлення

Посилення інституційної підтримки педагогів і учнів в умовах тривалої кризової нестабільності. В умовах тривалої кризової нестабільності, зумовленої повномасштабною війною, вимушеною міграцією, освітніми втратами та зростанням психоемоційного навантаження, посилення інституційної підтримки педагогів і учнів набуває стратегічного значення для збереження функціональної спроможності системи загальної середньої освіти. Міжнародні дослідження переконливо доводять, що за відсутності системної підтримки людського ресурсу навіть добре нормативно врегульовані освітні реформи втрачають результативність [33,56,57].

1. Інституціоналізація підтримки педагогів як елементу державної політики якості освіти

На рівні державної політики необхідним є перехід від фрагментарних заходів підтримки педагогів до інституціоналізованої моделі, у якій професійне й психологічне благополуччя вчителя визнається складовою якості освіти. UNESCO у звіті Psychosocial Support and Education Recovery підкреслює, що психологічна підтримка педагогів є «однією з найефективніших інвестицій у післякризове відновлення освіти», оскільки рівень стресу вчителя безпосередньо впливає на динаміку навчальних результатів учнів [56].

У цьому контексті державна освітня політика має передбачати:

включення показників професійного та психологічного благополуччя педагогів до стандартів якості освіти;

закріплення обов'язкових програм профілактики професійного вигорання в межах внутрішніх систем забезпечення якості ЗЗСО;

нормативне визнання психологічної підтримки педагогів як легітимної складової їх професійної діяльності, а не як додаткового навантаження.

2. Розвиток системи психосоціальної підтримки учнів як державного пріоритету

Психологічний стан учнів у кризових умовах є ключовим фактором збереження навчальної мотивації, соціалізації та попередження шкільного відсіву. За даними UNICEF, значна частина дітей в Україні перебуває у стані підвищеної психологічної вразливості, що має довгострокові наслідки для когнітивного розвитку та освітніх траєкторій [57].

На державному рівні це потребує:

розширення мережі та кадрової спроможності психологічних служб у системі загальної середньої освіти;

нормативного закріплення мінімальних стандартів психосоціальної підтримки учнів;

інтеграції програм соціально-емоційного навчання (SEL) у державні стандарти та освітні програми;

забезпечення спеціалізованої підтримки для вразливих категорій учнів (дітей ВПО, дітей з ООП, учнів з освітніми втратами).

UNICEF і UNESCO наголошують, що саме поєднання SEL, доступу до психологічної допомоги та підтримувального освітнього середовища дозволяє зменшити освітні втрати в умовах криз [55,57].

3. Посилення міжсекторальної координації в системі підтримки учасників освітнього процесу

Ефективна інституційна підтримка педагогів і учнів неможлива без міжсекторальної взаємодії між системами освіти, охорони здоров'я та соціального захисту. OECD підкреслює, що країни, які забезпечили координацію цих секторів, продемонстрували вищу стійкість освітніх систем у кризових умовах [33].

У межах державної політики це означає:

узгодження освітніх, соціальних і медико-психологічних програм підтримки дітей і педагогів;

створення міжвідомчих механізмів реагування на кризові ситуації в школах;
чіткий розподіл відповідальності між державними та місцевими органами влади.

4. Зміна управлінської логіки: від контролю до підтримки

В умовах тривалої нестабільності надмірний контроль і звітність істотно підвищують рівень стресу педагогів і знижують їхню професійну автономію. UNESCO у звітах щодо освіти в надзвичайних ситуаціях наголошує, що системи освіти, які не зменшують адміністративного тиску в кризові періоди, демонструють швидше вигорання кадрів і падіння якості навчання [55].

Відповідно, державна освітня політика має:
обмежувати контрольні та звітні навантаження в кризових умовах;
запроваджувати підтримувальні механізми супроводу закладів освіти;
орієнтувати систему управління не лише на дотримання процедур, а на збереження людського потенціалу.

5. Забезпечення сталого фінансування інституційної підтримки

Інституційна підтримка педагогів і учнів потребує стабільних фінансових механізмів, а не короткострокових проєктів. UNICEF та UNOCHA підкреслюють, що в Україні дефіцит ресурсів безпосередньо трансформується в освітні втрати й нерівність доступу до підтримувальних сервісів [57].

На рівні державної політики це передбачає:
включення фінансування психологічних служб і програм підтримки до освітньої субвенції;
довгострокове планування ресурсів на психосоціальну підтримку;
зменшення залежності критично важливих сервісів від зовнішньої донорської допомоги.

Отже, посилення інституційної підтримки педагогів і учнів в умовах тривалої кризової нестабільності потребує комплексних змін у державній освітній політиці, що охоплюють нормативне закріплення підтримки, розвиток

психологічних служб, міжсекторальну координацію, трансформацію управлінської культури та забезпечення сталого фінансування. Саме така модель відповідає міжнародним рекомендаціям OECD, UNESCO та UNICEF і створює підґрунтя для збереження якості освіти, стійкості педагогічних колективів і реалізації людиноцентричної освітньої політики в Україні.

Запропоновані напрями удосконалення ґрунтуються на міжнародних рекомендаціях та враховують специфіку функціонування системи загальної середньої освіти України в умовах воєнного часу та післякризового відновлення.

3.2. Механізми реалізації пріоритетних напрямів державної освітньої політики

Реалізація пріоритетних напрямів державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти потребує чітко структурованої системи управлінських механізмів, зорієнтованих не на декларативні цілі, а на досяжні та вимірювані результати. З огляду на багаторівневу модель управління освітою в Україні, доцільним є конкретизація механізмів реалізації за рівнями державного управління та за функціональними інструментами впливу.

Механізми реформування системи оцінювання як інструменту якості та інклюзивності

Нормативно-правовий механізм (державний рівень)

Для переходу до підтримувальної моделі оцінювання необхідно:

нормативно закріпити пріоритет формувального оцінювання в початковій школі;

визначити рівневе описове оцінювання як базову модель у 5–9 класах;

унормувати використання портфоліо учня та право на доопрацювання завдань як інструмент підтримки прогресу;

обмежити надмірне застосування підсумкових контрольних робіт у кризових умовах.

Методичний механізм (державний рівень)

МОН України доцільно:

розробити національні інструменти компетентнісного оцінювання (банки завдань, критерії, зразки зворотного зв'язку);

забезпечити методичні рекомендації щодо інклюзивного оцінювання;

створити типові моделі інтеграції оцінювання в ВСЗЯО закладів освіти.

Цифровий механізм (державний і місцевий рівні)

Для масштабування змін необхідно:

запровадити електронне портфоліо учня;

створити цифрові інструменти фіксації рівневих результатів і наративного зворотного зв'язку;

забезпечити аналітику навчального прогресу для управлінських рішень школи та громади.

Кадровий і комунікаційний механізми

Для зниження опору реформі оцінювання доцільно:

запровадити цільові програми підвищення кваліфікації педагогів з формувального та інклюзивного оцінювання;

реалізувати державну комунікаційну стратегію для батьків щодо нової логіки оцінювання;

включити оцінювання як критерій професійного розвитку педагогів, а не лише контролю.

Механізми розвитку психологічної служби як інструменту державної політики добробуту в освіті

Нормативно-правовий механізм (державний рівень)

На центральному рівні доцільно реалізувати такі конкретні управлінські кроки:

затвердити державний стандарт діяльності психологічної служби у ЗЗСО, який чітко визначає перелік функцій (профілактика, кризове реагування, супровід інклюзії, підтримка педагогів);

переглянути штатні нормативи психологів, зменшивши допустиму кількість учнів на одного фахівця та передбачивши диференціацію нормативів для шкіл з інклюзивними класами та кризовим контекстом;

нормативно закріпити обов'язкову участь психолога у внутрішній системі забезпечення якості освіти (ВСЗЯО).

Інституційний механізм (державний і регіональний рівні)

Для забезпечення реальної спроможності психологічної служби необхідно: створити або визначити національний центр методичної та супервізійної підтримки психологів освіти (на базі підвідомчої установи МОН);

розробити типові протоколи кризового реагування для ЗЗСО (повітряні тривоги, втрати, ВПО, травматичні події);

на регіональному рівні сформувати ресурсні центри підтримки психологів, відповідальні за методичний супровід, супервізію та міжгромадську координацію.

Фінансовий механізм (державний і місцевий рівні)

Для забезпечення сталості політики добробуту необхідно:

передбачити цільовий компонент освітньої субвенції на функціонування психологічної служби;

забезпечити фінансування супервізії, груп підтримки педагогів та програм SEL;

зменшити залежність психологічної підтримки від короткострокових донорських проєктів.

Кадровий механізм (державний рівень)

Доцільними є:

затвердження єдиного переліку компетентностей психолога освіти (кризові інтервенції, травмоорієнтований підхід, робота з інклюзією);

включення обов'язкових модулів психосоціальної підтримки до програм підвищення кваліфікації;

запровадження системи обов'язкової супервізії для психологів ЗЗСО.

реалізація пріоритетних механізмів державної освітньої політики щодо ЗЗСО

Зважаючи на те, що результативність державної освітньої політики визначається не лише задекларованими цілями, а й наявністю зрозумілих механізмів їх упровадження, доцільним є подальше уточнення запропонованих

підходів у прикладному управлінському вимірі. У зв'язку з цим нижче здійснено узагальнення ключових проблем, відповідних управлінських рішень, інструментів їх реалізації та очікуваних результатів удосконалення державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти.

Проблема. Наявність прогресивних нормативних положень у сфері загальної середньої освіти не забезпечує автоматичного підвищення якості освіти та психологічної безпеки освітнього середовища. Практика демонструє, що без чітко визначених механізмів реалізації, відповідальних суб'єктів і вимірюваних результатів державна освітня політика залишається фрагментарною, а її ефекти — нерівномірними між громадами.

Політична ціль. Забезпечити одночасне підвищення якості освітніх результатів і психоемоційного добробуту учасників освітнього процесу шляхом інституціоналізації психологічної служби та переходу до підтримувальної моделі оцінювання.

Ключові управлінські рішення.

На державному рівні — нормативне закріплення стандартів психологічної служби та формувального оцінювання;

на регіональному — створення системи методичного й супервізійного супроводу;

на рівні громади — ресурсне та кадрове забезпечення;

на рівні закладу освіти — інтеграція цих рішень у внутрішню систему забезпечення якості освіти.

Очікувані результати політики.

- зменшення освітніх втрат і навчальної тривожності;
- підвищення стабільності педагогічних колективів;
- вирівнювання якості освітніх послуг між громадами;
- зростання довіри до школи як безпечної та підтримувального середовища.

Індикатори досягнення.

- наявність психологічної служби відповідно до нормативів;

- частка ЗЗСО, де формувальне оцінювання інтегроване у ВСЗЯО;
- зменшення показників професійного вигорання педагогів;
- стабільність навчальних результатів у кризових умовах.

Разом з тим навіть чітко окреслені управлінські рішення потребують розуміння того, яким чином вони можуть бути впроваджені у практику публічного управління на місцевому рівні. Оскільки саме територіальні громади відіграють ключову роль у забезпеченні функціонування закладів загальної середньої освіти, доцільним є окреслення узагальненої логіки реалізації запропонованих механізмів у межах громади без прив'язки до конкретних прикладів чи кейсів.

Розглянемо як це може виглядати на рівні територіальної громади (логіка реалізації). Для ілюстрації практичної реалізації запропонованих механізмів доцільно розглянути узагальнену модель дій на рівні територіальної громади без прив'язки до конкретного кейсу.

Після затвердження на державному рівні стандарту психологічної служби громада переглядає власні управлінські рішення щодо кадрового забезпечення закладів освіти. У бюджеті громади передбачається співфінансування ставок практичних психологів відповідно до оновлених нормативів, а також кошти на участь фахівців у регіональних програмах супервізії. Департамент або відділ освіти громади включає показники психологічної безпеки та добробуту до місцевих програм розвитку освіти й системи моніторингу якості.

Паралельно на рівні закладів освіти впроваджується нова логіка оцінювання: формувальне оцінювання стає частиною внутрішньої системи забезпечення якості освіти, а результати навчання аналізуються не через бали, а через динаміку прогресу учнів. Психолог школи бере участь у роботі команди ВСЗЯО, надаючи управлінцям інформацію про психоемоційний стан учнів і педагогів як один з факторів освітніх результатів.

На рівні управління громадою ці дані використовуються не для санкцій, а для ухвалення підтримувальних рішень: коригування навантаження, організації груп підтримки педагогів, запровадження програм соціально-емоційного навчання або адресної допомоги школам з підвищеним рівнем освітніх втрат. Таким чином,

державні політичні рішення трансформуються у конкретні управлінські дії, що безпосередньо впливають на якість і стійкість освітнього процесу.

Наведена логіка практичної реалізації дозволяє продемонструвати, що запропоновані напрями удосконалення державної освітньої політики можуть бути інтегровані у повсякденну управлінську діяльність органів місцевого самоврядування та закладів загальної середньої освіти. Таким чином, запропоновані механізми реалізації пріоритетних напрямів державної освітньої політики щодо ЗЗСО дозволяють перейти від абстрактних реформ до керованих управлінських рішень, інтегрованих у щоденну практику органів управління освітою та закладів освіти. Саме така логіка — від державного стандарту до рішення громади і практики школи — забезпечує реальну досяжність цілей політики якості та добробуту в умовах тривалої кризової нестабільності.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі магістерського дослідження здійснено комплексне обґрунтування напрямів удосконалення державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти з урахуванням системних проблем, виявлених у попередньому аналізі. Доведено, що фокус на забезпеченні якості освіти та формуванні психологічно безпечного й підтримувального освітнього середовища є логічно обґрунтованим, оскільки саме ці компоненти виявилися найбільш уразливими та водночас системоутворюючими для результативності освітньої політики в умовах тривалої кризової нестабільності.

Обґрунтовано, що підвищення якості освіти не може зводитися виключно до досягнення формалізованих навчальних результатів або стандартизованих показників успішності. Узагальнення міжнародних досліджень OECD, UNESCO та UNICEF підтверджує, що ефективні освітні системи поєднують підтримувальні підходи до оцінювання, орієнтовані на навчальний прогрес, із розвитком психологічно безпечного освітнього середовища та інституційною підтримкою педагогів і учнів. У цьому контексті формувальне й підтримувальне оцінювання розглянуто як інструмент державної освітньої політики, здатний одночасно

підвищувати якість освіти, зменшувати освітню нерівність і знижувати психоемоційне навантаження на учасників освітнього процесу.

Особливу увагу в розділі приділено інтеграції психологічного благополуччя в систему стандартів і критеріїв якості освіти. Доведено, що психологічна підтримка має розглядатися не як допоміжний сервіс, а як інституційна характеристика якості освітнього середовища, яка безпосередньо впливає на навчальні результати, мотивацію та стійкість освітніх колективів. Узгодження стандартів якості освіти з підходами соціально-емоційного навчання, розширення критеріїв інституційного аудиту та посилення ролі психологічної служби створюють передумови для зменшення освітніх втрат і підвищення адаптивності шкільних систем у кризових умовах.

Окремо обґрунтовано необхідність посилення інституційної підтримки педагогів і учнів як стратегічного напрямку державної освітньої політики. Встановлено, що без системної професійної та психологічної підтримки педагогічних працівників освітні реформи мають формальний характер, а досягнуті результати залишаються нестійкими. Перехід від контрольної логіки управління до логіки підтримки, розвиток міжрівневої та міжсекторальної координації, а також забезпечення сталого фінансування психосоціальних програм визначено як ключові умови збереження людського потенціалу системи освіти в умовах війни та післякризового відновлення.

Таким чином, результати третього розділу підтверджують, що удосконалення державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти має ґрунтуватися на цілісній управлінській моделі, у межах якої якість освіти, психологічна безпека та інституційна підтримка учасників освітнього процесу розглядаються як взаємопов'язані елементи єдиної політичної логіки. Реалізація таких підходів потребує узгодженого поєднання нормативно-правових, інституційних, фінансових і кадрових механізмів на всіх рівнях публічного управління та створює підґрунтя для підвищення результативності державної освітньої політики, зміцнення довіри до школи як публічного інституту й забезпечення стійкого розвитку системи загальної середньої освіти України.

ВИСНОВКИ

У магістерському дослідженні здійснено комплексний аналіз державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти та обґрунтовано напрями її удосконалення в умовах сучасних соціальних і безпекових викликів. Отримані результати дозволяють сформулювати такі узагальнені висновки.

Встановлено, що державна освітня політика щодо закладів загальної середньої освіти є багатовимірною системою публічного управління, спрямованою на забезпечення якості освіти, рівності доступу та розвитку людського капіталу. Її сучасна парадигма формується на основі інституційного, системного, людиноцентричного, компетентнісного та інноваційно-гуманістичного підходів, які визначають орієнтацію політики на підтримку учасників освітнього процесу та стійкість освітнього середовища.

Доведено, що інституційна архітектура державної освітньої політики у сфері загальної середньої освіти має багаторівневий характер і поєднує стратегічну роль держави, координаційні функції регіонів та визначальний вплив територіальних громад на реальну якість освітніх послуг. Водночас ефективність політики залежить не лише від формального розподілу повноважень, а від спроможності інституцій до координації, адаптації до кризових умов і забезпечення сталих механізмів підтримки якості освіти.

Аналіз нормативно-правового забезпечення засвідчив наявність цілісної законодавчої бази, що закріплює ключові принципи сучасної освіти, однак виявив її фрагментованість, нормативну перевантаженість та обмежену адаптивність до умов воєнного стану. Це знижує практичну результативність державної освітньої політики та ускладнює її реалізацію на рівні громад і закладів освіти.

У результаті аналізу фактичного стану функціонування закладів загальної середньої освіти встановлено, що реалізація державної освітньої політики відбувається в умовах демографічних змін і повномасштабної війни, що призводить до зростання територіальної нерівності доступу до освіти, різного рівня безпеки освітнього процесу та обмеженої спроможності окремих громад

забезпечувати виконання стандартів якості. Дані міжнародних досліджень підтверджують збереження структурних розривів у навчальних досягненнях учнів і високу залежність освітніх результатів від соціально-економічних чинників.

Узагальнення результатів дослідження дозволило встановити, що найбільш уразливими й водночас системоутворюючими компонентами державної освітньої політики щодо ЗЗСО є механізми забезпечення якості освіти та інституційні умови психологічного благополуччя учнів і педагогів. Саме ці компоненти визначають результативність освітніх реформ, здатність школи виконувати компенсаторну функцію та стійкість освітньої системи в умовах тривалої кризової нестабільності.

Обґрунтовано, що підвищення якості освіти не може зводитися виключно до досягнення формалізованих навчальних результатів. Ефективна державна освітня політика має поєднувати підтримувальні підходи до оцінювання, орієнтовані на навчальний прогрес, із розвитком психологічно безпечного освітнього середовища та системною інституційною підтримкою педагогів і учнів.

У роботі запропоновано напрями удосконалення державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти, які передбачають реформування системи оцінювання на засадах формувального та підтримувального підходів, інтеграцію психологічного благополуччя в систему стандартів і критеріїв якості освіти, а також посилення інституційної підтримки педагогів і учнів в умовах тривалої кризової нестабільності.

Доведено, що реалізація запропонованих напрямів удосконалення можлива за умови узгодженого поєднання нормативно-правових, інституційних, фінансових і кадрових механізмів на всіх рівнях публічного управління, що створює передумови для підвищення результативності державної освітньої політики, зміцнення довіри до школи як публічного інституту та забезпечення стійкого розвитку системи загальної середньої освіти України.

Таким чином, мету магістерського дослідження — теоретичне обґрунтування та розробку практичних рекомендацій з удосконалення державної освітньої політики щодо закладів загальної середньої освіти — досягнуто повністю, а отримані результати мають як наукову, так і практичну цінність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Akkari A. Multicultural Education in Canada // *Education, Immigration and Migration*. Springer, 2022.
2. Berger E. et al. School Mental Health and Wellbeing Interventions // *Review of Educational Research*. 2022.
3. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>
4. Black P., Wiliam D. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment // *Phi Delta Kappan*. 1998. URL: http://www.edci770.pbworks.com/w/file/fetch/48124468/BlackWiliam_1998.pdf
5. Canadian Mental Health Association (CMHA). School-Based Mental Health Programs and Supports. Ottawa, актуальна редакція.
6. Capano G., Howlett M., Ramesh M. Designing for Policy Effectiveness: Defining and Understanding a Concept. Cambridge : Cambridge University Press, 2020.
7. Capano G., Woo J. J. Resilience and robustness in policy design: A critical appraisal // *Policy Sciences*. 2017. Vol. 50. P. 399–426.
8. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>
9. CMEC (Council of Ministers of Education, Canada). Education in Canada: An Overview. Toronto : CMEC Secretariat, 2022.
10. Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01) // *Official Journal of the European Union*. 2018. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
11. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Whole-School Approach to Inclusive Education: Policy Guidance. Brussels, 2015. URL:

<https://www.european-agency.org/resources/publications/whole-school-approach-inclusive-education-policy-guidance>

12. European Commission (DG Education). Multi-level governance and education. Brussels : EC, 2018.

13. European Commission (Eurydice). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. 2021. URL:
https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf

14. Ghosh R. Multicultural Teacher Education in Canada // *International Handbook of Teacher Education*. Routledge, 2021.

15. Hehir T. A Summary of the Evidence on Inclusive Education. Alana Institute, 2016. URL:
https://www.researchgate.net/publication/312084483_A_Summary_of_the_Research_Evidence_on_Inclusive_Education

16. Hernández-Torrano D., Faucher C. Role of School Psychologists in Wellbeing and Academic Success // *School Psychology International*. 2021.

17. Howlett M. Designing Public Policies: Principles and Instruments. London : Routledge, 2019.

18. Howlett M., Mukherjee I. The Policy Design Primer: Choosing the Right Tools for the Job. London : Routledge, 2018.

19. Kooy M., van Veen K. (eds.). Teacher Learning That Matters: International Perspectives. Routledge, 2012. URL:
https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781136651359_A23860686/preview-9781136651359_A23860686.pdf

20. Kupiainen S. Teachers as Agents of Strategic Curriculum Reform: The Finnish Experience. Helsinki : Finnish Education Institute, 2020.

21. Ladd H. Education Policy in the Netherlands: Accountability and Oversight // *Journal of Education Policy*. 2012.

22. Levin B. How to Improve Education Systems: Strong Foundations, Successful Reform. Paris : UNESCO IIEP, 2010.

23. Mehrjou L. Inclusive Assessment Practices in Secondary Education // *Journal of Applied Professional Studies*. 2021.
24. Ministry of Education and Science of Ukraine. New Ukrainian School: Conceptual Framework. Kyiv, 2016.
25. Mourshed M., Chijioke C., Barber M. How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better. London : McKinsey & Company, 2010.
26. NASP (National Association of School Psychologists). Shortage of School Psychologists. URL: <https://www.nasponline.org/research-and-policy/policy-priorities/critical-policy-issues/shortage-of-school-psychologists>
27. NCES. Number of Regular Public School Districts and Schools. Washington, DC : U.S. Department of Education, 2024.
28. Nieminen J. H. Rethinking Inclusive Assessment in Higher Education // *Teaching in Higher Education*. 2022. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2021.1872534>
29. Normann D. A. Reduced Grading in Assessment: A Scoping Review // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2022.
30. Nordic Council of Ministers. Well-being in Nordic Schools: Policy and Practice. 2018. URL: <https://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1183562>
31. OECD. Education at a Glance 2022: OECD Indicators. Paris : OECD Publishing, 2022.
32. OECD. Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre. Paris : OECD Publishing, 2018.
33. OECD. Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve Their Potential. Paris : OECD Publishing, 2019.
34. OECD. Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education Systems. Paris : OECD Publishing, 2021.
35. OECD. Education Policy Outlook 2023: Stronger Policies for Stronger Education Systems. Paris : OECD Publishing, 2023. URL: https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-2023_f5063653-en.html

36. OECD. Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. Paris : OECD, 2019.
37. OECD. Governing Education in a Complex World. Paris : OECD Publishing, 2016.
38. OECD. PISA 2018 Results. Vol. I–III. Paris : OECD Publishing, 2019–2021.
39. OECD. PISA 2022 Results. Volume I: The State of Learning and Equity in Education. Paris : OECD Publishing, 2023.
40. OECD. PISA 2022 Results. Country Notes: Finland, Estonia, Poland, Canada, Netherlands, United States. Paris : OECD Publishing, 2023.
41. OECD. Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness and Success. 2021.
42. OECD. Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2018. URL: https://www.oecd.org/en/publications/supporting-teacher-professionalism_9789264248601-en.html
43. OECD. Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. Paris : OECD Publishing, 2013.
44. Ontario Ministry of Education. Growing Success: Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario Schools. Grades 1–12. Toronto, 2010.
45. Richter A. Implementing School-Based Mental Health Services // *Journal of School Health*. 2022. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/josh.13162>
46. Rorrer A. K., Skrla L., Scheurich J. J. Districts as Institutional Actors in Educational Reform // *Educational Administration Quarterly*. 2008. Vol. 44(3). P. 307–357.
47. Sahlberg P. Finnish Lessons 2.0. New York : Teachers College Press, 2015.
48. Schleicher A. World Class: How to Build a 21st-Century School System. Paris : OECD Publishing, 2018.
49. Timperley H. A Framework for Professional Learning. Ministry of Education New Zealand, 2011. URL: http://www.iaood.org/downloads/EdPractices_18.pdf
50. U-LEAD with Europe. Спроможність громад у сфері освіти: аналітичний звіт. Київ : U-LEAD, 2020.
51. U-LEAD with Europe. Управління освітньою мережею в територіальних громадах: виклики та рішення. Київ : U-LEAD, 2021.

52. U-LEAD with Europe. Централізація і децентралізація освітніх повноважень: аналітичний огляд. Київ : U-LEAD, 2022.
53. UNESCO. Accountability in Education: Meeting Our Commitments. GEM Report 2017/8. Paris : UNESCO, 2017.
54. UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Paris : UNESCO, 2016.
55. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education. Paris : UNESCO Publishing, 2020.
56. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Education in Times of Crisis. Paris : UNESCO Publishing, 2023.
57. UNICEF. Education in Emergencies in Ukraine. New York : UNICEF, 2023. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/>
58. U.S. Department of Education. Every Student Succeeds Act (ESSA). Washington, DC : U.S. Government Publishing Office, 2015.
59. World Bank. Digital Governance in Education: Lessons from Estonia. Washington, DC : World Bank Group, 2023.
60. World Bank. Review of the Education Sector in Ukraine: Moving toward Effectiveness, Equity and Efficiency. Washington, DC : World Bank, 2018.
61. World Bank. Ukraine Education Sector Review. Washington, DC : World Bank Group, 2023.
62. World Health Organization (WHO). School Mental Health Framework. Geneva : WHO, 2021.
63. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: теорія і технологія. Київ : Либідь, 2008. 256 с.
64. Гриневич Л. М. Освіта в контексті суспільних трансформацій. Київ : Освіта України, 2020. 284 с.
65. Грищенко І. (ред.). Розвиток освіти в об'єднаних громадах: управлінські моделі та інновації : монографія. Київ : Академвидав, 2020. 304 с.
66. Державна служба якості освіти України. Інституційний аудит закладів загальної середньої освіти: методичні рекомендації. Київ : ДСЯО, 2020.

67. Державна служба якості освіти України. Річні звіти про стан якості освіти в Україні (2019–2023). URL: <https://sqe.gov.ua>
68. Заболотна О. А. Зарубіжний досвід реформ шкільної освіти: тенденції та виклики // Збірник наукових праць. 2018.
69. Закон України «Про освіту» : від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
70. Закон України «Про повну загальну середню освіту» : від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
71. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозування освіти. Київ : Богдана, 2011. 368 с.
72. Іванова О., Махинько Т. (ред.). Освітня політика в умовах децентралізації : монографія. Київ : УАДО, 2021. 272 с.
73. Конституція України : Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР (зі змін.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>
74. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016–2029 роки). Київ : МОН України, 2016.
75. Кремень В. Г. (ред.). Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія. Київ : Т-во «Знання», 2013.
76. Кремень В. Г. Філософія освіти. Київ : Знання, 2018. 432 с.
77. Локшина О. І. Порівняльна педагогіка в Україні у контексті розвитку світової компаративістики // Український педагогічний журнал. 2015. № 1. С. 7–18.
78. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти в європейських країнах: теорія і практика. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2019. 368 с.
79. Локшина О. І., Ляшенко О. І. Міжнародні порівняльні дослідження якості освіти: методологія та результати. Київ : Педагогічна думка, 2020. 240 с.
80. Луговий В. І. Державна освітня політика: зміст, структура, механізми. Київ : НАДУ, 2015. 220 с.

81. Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти : затверджені наказом МОН України від 30.11.2020 № 1480.^[1]Офіційне повідомлення МОН:^[2]
82. Міністерство освіти і науки України. Стратегія розвитку освіти України на 2022–2032 роки. Київ : МОН України, 2022.
83. Міністерство освіти і науки України. *Стратегія цифрової трансформації освіти і науки України на період до 2026 року* <https://mon.gov.ua/tag/tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki?&tag=tsifrova-transformatsiya-osviti-i-nauki>
84. МОН України; Наказ від 02.08.2024 № 1093
«Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання»
<https://zakon.rada.gov.ua/go/v1093729-24> Закон України
85. Побірченко Н. С. Освітня політика та педагогічна наука. Київ : НАПН України, 2021. 312 с.
86. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87.^[3]Доступ: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> stsaltiv.osv.org.ua
87. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова КМУ від 12.07.2017 № 545.^[4] Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898.^[5]Доступ: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF> [МінАПК](https://minapik.gov.ua)
88. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2021–2031 роки / МОН України. – Київ, 2020/2021.^[6]<https://profkom.lnu.edu.ua/archives/4187> ; <https://mon.gov.ua/news/u-mon-startuvala-rozrobka-proektu-strategii-rozvitku-vishchoi-osviti-na-2021-2031-rr-doluchitis-mozhut-usi-okhochi>
89. Савченко О. Я. Удосконалення змісту освіти в умовах реформ. Київ : Педагогічна думка, 2019. 200 с.
90. Український центр оцінювання якості освіти. Звіти про результати НМТ (2020–2023).

91. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Київ : НАПН України, 2016.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Таблиця 1

Нормативно-правові акти, що формують державну освітню політику у сфері загальної середньої освіти**

Рівень документа	Назва нормативно-правового акта	Рік	Основний зміст / що регулює	Значення для ЗЗСО
Конституційний	Конституція України (ст. 53)	1996	Гарантує право на освіту, безоплатність повної ЗСО, обов'язковість середньої освіти.	Визначає освіту як державний пріоритет і основоположне право громадян.
Закони України	Закон «Про освіту» №2145-VIII	2017	Принципи освітньої політики, автономія ЗЗСО, академічна свобода, інклюзія, механізми забезпечення якості.	Базова рамка функціонування ЗЗСО, визначає управлінські та організаційні засади.
	Закон «Про повну загальну середню освіту» №463-IX	2020	Структура ПЗСО, статус гімназій і ліцеїв, контрактність директорів, підвищення кваліфікації, організація освітнього процесу.	Регламентує діяльність ЗЗСО, кадрову політику, умови автономії та профільності.
Стратегічні документи	Концепція НУШ	2016	Філософія реформи: компетентнісний підхід, педагогіка партнерства, інклюзивність, автономія.	Визначає стратегічний напрям розвитку ЗЗСО, реформує зміст і методики навчання.
	Національна стратегія розвитку освіти 2021–2031 (проект)	2021	Цифровізація, інклюзивність, інфраструктура, педагогічне лідерство, автономія.	Орієнтири довгострокового розвитку освітньої системи.
	Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання до 2029 року	2024	Підтримка ІРЦ, доступність освіти, міжвідомча взаємодія.	Забезпечує державну політику інклюзивності та підтримки дітей з ООП.
	Нац. стратегія розбудови безпечного освітнього середовища	2020	Фізична та психологічна безпека, протоколи захисту, добробут учасників.	Визначає вимоги до безпечних умов навчання.
Державні стандарти	Державний стандарт початкової освіти	2018	Діяльнісний, інтегрований підхід, формувальне оцінювання.	Регулює освітній процес 1–4 класів за моделлю НУШ.

	Державний стандарт базової середньої освіти	2020	Очікувані результати, інтегровані курси, цифрова компетентність.	Визначає зміст та вимоги до навчання 5–9 класів.
	Державний стандарт профільної середньої освіти	2023/2024	Профільність, дослідницькі компетентності, модульність.	Оновлює зміст та структуру старшої школи.
Підзаконні акти КМУ	Положення про ІРЦ (Постанова №545)	2017	Мережа ІРЦ, комплексна оцінка розвитку дитини.	Інструмент підтримки дітей з ООП.
	Постанова №88 про інклюзивну субвенцію	2017	Фінансовий механізм підтримки дітей з ООП.	Забезпечує ресурсну базу інклюзивності.
Акти МОН	Методрекомендації щодо ВСЗЯО (наказ №1480)	2020	Принципи, індикатори й структура внутрішньої системи якості.	Інструмент управління якістю в школах.
	Наказ МОН №1093 про оцінювання	2024	Формувальне оцінювання, прогрес учнів.	Уніфікує підходи до оцінювання в НУШ.
Цифровізація	Стратегія цифрової трансформації освіти (до 2026)	2021	Е-ресурси, цифрові навички, е-щоденники, EdTech.	Формує цифрову політику для ЗЗСО.
Міжнародні документи	EU Key Competences Framework	2018	Європейські компетентності XXI століття.	Ідейна база НУШ і державних стандартів.
	DigComp 2.1	2017	Модель цифрової компетентності.	Визначає цифрові навички педагогів та учнів.
	OECD (PISA, policy guidelines)	Різні	Міжнародні рекомендації щодо методик, змісту, оцінювання.	Оцінна й аналітична база для реформ.