

ІВАНО-ФРАНКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ НАФТИ І ГАЗУ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КУХАР Володимир Іванович

УДК 35.08:35.07:352/354

ДИСЕРТАЦІЯ
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ
ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ВЛАДИ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

281 – Публічне управління та адміністрування

28 – Публічне управління та адміністрування

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

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

_____ В. І. Кухар

Науковий керівник

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

Івано-Франківськ – 2026

АНОТАЦІЯ

Кухар В. І. Професійна підготовка публічних службовців в умовах децентралізації влади: регіональний аспект. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування». – Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, Івано-Франківськ, 2026.

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нове розв’язання важливого наукового завдання у сфері публічного управління та адміністрування, зміст якого полягає в обґрунтуванні та розробленні організаційно-управлінських засад удосконалення системи професійної підготовки публічних службовців в умовах децентралізації влади з урахуванням регіонально диференційованих потреб, функціональної неоднорідності середовища публічної служби та сучасних викликів до результативності управлінської діяльності. У роботі вихідною є позиція, відповідно до якої професійна підготовка публічних службовців не може надалі розглядатися як допоміжний елемент кадрового супроводу чи як сукупність окремих освітніх заходів, спрямованих винятково на формальне оновлення знань. Вона осмислюється як самостійний об’єкт публічного управління, через який відтворюється здатність державних органів, органів місцевого самоврядування та інших суб’єктів публічної влади діяти компетентно, узгоджено, адаптивно та інституційно стійко в умовах територіальної диференціації, динамічних змін та підвищеної складності управлінського середовища.

Концептуальна ідея дисертації полягає в тому, що професійна підготовка публічних службовців повинна інтерпретуватися як одна з базових передумов інституційної спроможності публічної влади. Ідеться не просто про набуття чи оновлення знань, а про відтворення здатності інституцій забезпечувати належне виконання публічних функцій, ухвалювати обґрунтовані рішення, працювати в умовах невизначеності, координувати дії з іншими суб’єктами управління,

підтримувати сталість адміністративних процесів та адаптуватися до змін зовнішнього середовища. Саме тому в дисертації професійна підготовка осмислюється в ширшому, ніж традиційно, ракурсі – як простір взаємодії освітнього змісту, кадрової політики, інституційної координації, цифрової інфраструктури, організаційної культури, механізмів оцінювання та регіонального контексту функціонування публічної служби.

Перший розділ дисертації присвячено формуванню теоретико-методологічних засад дослідження, без яких неможливо коректно окреслити межі проблеми та обґрунтувати дальший аналітичний інструментарій. Аргументовано, що професійна підготовка має розглядатися як багаторівнева система, у якій поєднуються освітній, кадровий, функціональний, інституційний, комунікаційний, цифровий та результативний виміри. Такий підхід дозволяє подолати спрощене трактування професійного розвитку лише як навчального процесу і вивести його в площину управлінського аналізу. Особливу увагу зосереджено на впорядкуванні категоріально-понятійного апарату дослідження. Це дало змогу чітко розмежувати споріднені, але не тотожні категорії – публічне управління, публічна служба, професійна підготовка, професійне навчання, професійний розвиток, підвищення кваліфікації, компетентність, інституційна спроможність, регіональна диференціація. У цьому ж розділі сформовано методологічну основу роботи, у якій поєднано системний, інституційний, функціональний, компетентнісний, регіональний і порівняльний підходи. Їх поєднання створило підґрунтя для багатовимірного бачення досліджуваного явища, де професійна підготовка розглядається водночас як керована система, як механізм кадрового відтворення, як інструмент адаптації до змін і як чинник підвищення результативності публічного управління.

Другий розділ зосереджено на дослідженні інституційно-організаційної конфігурації системи професійної підготовки публічних службовців в Україні. У межах цього розділу досліджено нормативно-організаційні засади функціонування системи, роль основних інституцій, відповідальних за

формування та реалізацію політики професійного розвитку публічних службовців, значення закладів освіти, провайдерів професійного навчання, кадрових служб, цифрових платформ і механізмів замовлення на навчання. Водночас, основну увагу зосереджено не на описі переліку суб'єктів чи процедур, а на аналізі характеру їх взаємодії, рівня координації, функціональної узгодженості та спроможності забезпечувати зв'язок між освітньою пропозицією і фактичними управлінськими потребами. Саме в межах другого розділу доведено, що одна із ключових проблем чинної системи професійної підготовки полягає в її недостатній чутливості до регіонального контексту. Показано, що професійні потреби публічних службовців формуються не в абстрактному адміністративному просторі, а в конкретних умовах функціонування територій, що суттєво різняться за кадровими можливостями, рівнем ресурсного забезпечення, функціональним навантаженням, темпами цифрової трансформації, соціально-економічними параметрами, безпековою ситуацією та ступенем інституційної зрілості. У роботі запропоновано підхід до типологізації регіонально диференційованих потреб у професійній підготовці публічних службовців, побудований на інтегрованому врахуванні кадрових, ресурсних, функціональних та інституційних параметрів розвитку територій. Ця типологізація дозволяє перейти від загального декларування потреби врахування регіональної специфіки до більш чіткої аналітичної моделі, у межах якої зміст і форми професійного розвитку можуть бути адаптовані до конкретного середовища функціонування публічної служби.

Третій розділ має інтегративно-проектний характер і спрямований на вироблення прикладних рішень для вдосконалення системи професійної підготовки публічних службовців. У цьому розділі увагу сконцентровано на двох взаємопов'язаних площинах: оцінюванні ефективності чинної системи та конструюванні концептуальної моделі її модернізації. Аргументовано, що однією з істотних слабкостей наявної практики є домінування формально-звітної логіки оцінювання, у межах якої професійне навчання найчастіше аналізується через кількісні показники охоплення, кількість проведених заходів

або факт участі службовця в освітній активності. Такий підхід не дозволяє встановити, наскільки отримані знання й компетентності реально впливають на якість виконання управлінських функцій, спроможність до ухвалення рішень, ефективність взаємодії з громадою, стійкість до кризових ситуацій або результативність реалізації делегованих повноважень. З огляду на це в дисертації розроблено систему критеріїв і показників оцінювання ефективності професійної підготовки публічних службовців, структуровану за логікою «ресурси – процес – результат – вплив». Її методологічна значущість полягає в тому, що вона дозволяє розглядати професійну підготовку не як самодостатню освітню активність, а як частину причинно-функціонального ланцюга, що пов'язує ресурсне забезпечення навчання, організацію освітнього процесу, формування професійних компетентностей, їх практичне застосування та ширший управлінський ефект. У результаті оцінювання переноситься з рівня фіксації активностей на рівень аналізу управлінської дієвості. Цей підхід створює можливість для формування більш обґрунтованих рішень у сфері кадрової політики, професійного розвитку та модернізації інституційних механізмів публічного управління.

Важливим складником третього розділу є також узагальнення зарубіжного досвіду професійної підготовки публічних службовців. У роботі цей досвід не розглядається як набір готових для перенесення моделей, а аналізується крізь призму адаптаційної придатності до українських умов. Доведено, що продуктивне використання зарубіжних практик можливе лише за умови критичного врахування інституційних обмежень, особливостей адміністративної культури, ресурсних можливостей, рівня цифровізації та специфіки децентралізаційних процесів в Україні.

Ключовим інтегральним результатом дослідження стало розроблення концептуальної моделі вдосконалення системи професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті. Її авторська цінність полягає в тому, що вона не зводиться до пропозиції часткових змін у змісті навчальних програм чи окремих організаційних процедур. Модель вибудовано як

функціонально узгоджену конструкцію, що поєднує цільовий, інституційний, компетентнісний, організаційно-управлінський, оціночно-результативний та імплементаційний компоненти. Вона орієнтована на забезпечення змістової, організаційної та результативної відповідності між потребами регіонального розвитку, управлінськими завданнями органів публічної влади та механізмами формування професійної спроможності публічних службовців.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що в дисертації розроблено науково-теоретичні та прикладні засади вдосконалення системи професійної підготовки публічних службовців в умовах децентралізації влади на основі поєднання регіонально орієнтованого підходу, інституційної координації, функціональної релевантності професійного розвитку та результативного оцінювання. Уперше розроблено концептуальну модель удосконалення системи професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті, що інтегрує цільовий, інституційний, компетентнісний, організаційно-управлінський, оціночно-результативний та імплементаційний компоненти в єдину систему. Удосконалено підхід до типологізації регіонально диференційованих потреб у професійній підготовці публічних службовців, систему критеріїв і показників оцінювання її ефективності, а також науково-методичні засади адаптації зарубіжного досвіду. Подальшого розвитку набули положення щодо розуміння професійної підготовки як об'єкта публічного управління, наукові уявлення про її роль у забезпеченні інституційної спроможності органів публічної влади та підходи до обґрунтування визначального впливу регіонального чинника на формування змісту й механізмів професійного розвитку публічних службовців.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості використання сформульованих у роботі положень і розроблених інструментів у діяльності органів державної влади, органів місцевого самоврядування, суб'єктів професійного навчання, закладів вищої та післядипломної освіти, а також кадрових служб, що відповідають за професійний розвиток персоналу. Ідеться про можливість модернізації освітніх програм, посилення адресності

професійного навчання, розвитку цифрових механізмів підтримки професійного розвитку, запровадження більш обґрунтованих систем оцінювання та підвищення зв'язку між професійною підготовкою і реальною результативністю управлінської діяльності. Запропоновані в дисертації типологія регіонально диференційованих потреб, система критеріїв і показників оцінювання, засади адаптації зарубіжного досвіду та концептуальна модель удосконалення системи професійної підготовки можуть бути використані як інструментальна основа для формування більш гнучкої, аналітично підкріпленої та функціонально орієнтованої політики професійного розвитку публічних службовців.

Ключові слова: публічне управління, публічна служба, державна служба, професійний розвиток, професійна підготовка, професійне навчання, децентралізація, воєнний стан, інноваційні інструменти, управління кадрами, компетентність, управлінські компетентності, орган управління, органи місцевого самоврядування, територіальна громада.

ABSTRACT

Kukhar V. I. Professional training of public servants in the context of power decentralization: the regional aspect. – Qualification scientific work in the form of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in specialty 281 «Public Management and Administration». – Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk, 2026.

The dissertation provides a theoretical generalisation and proposes a novel solution to an important scientific problem in the field of public administration, the essence of which lies in substantiating and developing organisational and managerial foundations for improving the system of professional training of public servants under conditions of decentralisation, taking into account regionally differentiated needs, the functional heterogeneity of the public service environment, and

contemporary challenges to the effectiveness of managerial activity.

The study is grounded in the premise that professional training of public servants can no longer be regarded as an auxiliary component of human resource support or as a set of isolated educational activities aimed solely at formal knowledge renewal. Instead, it is conceptualised as an independent object of public administration through which the capacity of state authorities, local self-government bodies, and other public institutions to operate competently, coherently, adaptively, and with institutional resilience is reproduced under conditions of territorial differentiation, dynamic change, and increasing complexity of the governance environment.

The conceptual framework of the dissertation is based on the assumption that professional training of public servants should be interpreted as one of the fundamental prerequisites for institutional capacity in public governance. This involves not merely the acquisition or updating of knowledge, but the reproduction of the ability of institutions to ensure the proper execution of public functions, make informed decisions, operate under conditions of uncertainty, coordinate actions with other actors, maintain the stability of administrative processes, and adapt to changes in the external environment. Accordingly, professional training is examined in a broader analytical perspective – as a space of interaction between educational content, human resource policy, institutional coordination, digital infrastructure, organisational culture, evaluation mechanisms, and the regional context of public service functioning.

The first chapter of the dissertation is devoted to establishing the theoretical and methodological foundations of the study. It substantiates the understanding of professional training as a multi-level system integrating educational, staffing, functional, institutional, communicative, digital, and performance-related dimensions. This approach makes it possible to overcome the reductionist interpretation of professional development as merely a training process and to reposition it within the analytical domain of public administration. Particular attention is paid to structuring the conceptual and categorical framework of the research, enabling a clear distinction

between related but non-identical categories such as public administration, public service, professional training, professional learning, professional development, continuing education, competence, institutional capacity, and regional differentiation. The methodological basis of the study combines systemic, institutional, functional, competency-based, regional, and comparative approaches, ensuring a multidimensional analysis of the phenomenon under investigation.

The second chapter focuses on analysing the institutional and organisational configuration of the system of professional training of public servants in Ukraine. It examines the regulatory and organisational framework of the system, the role of key institutions responsible for shaping and implementing professional development policy, the significance of educational institutions, training providers, human resource units, digital platforms, and training demand mechanisms. Emphasis is placed not on the descriptive listing of actors or procedures, but on analysing the nature of their interaction, the level of coordination, functional coherence, and their capacity to ensure alignment between educational supply and actual managerial needs.

Within this chapter, it is demonstrated that one of the key shortcomings of the existing system is its insufficient sensitivity to the regional context. It is shown that the professional needs of public servants are not formed within an abstract administrative space but emerge from specific territorial conditions characterised by differences in staffing capacity, resource availability, functional workload, pace of digital transformation, socio-economic conditions, security challenges, and levels of institutional maturity. In response, the dissertation proposes an approach to the typologisation of regionally differentiated needs in professional training, based on the integrated consideration of staffing, resource, functional, and institutional parameters of territorial development. This typology enables a transition from general declarations about the need to consider regional specificity to a more precise analytical model that allows the content and forms of professional development to be adapted to specific contexts.

The third chapter has an integrative and design-oriented character and is aimed

at developing applied solutions for improving the system of professional training of public servants. It focuses on two interrelated dimensions: the assessment of the effectiveness of the existing system and the construction of a conceptual model for its modernisation. It is argued that a major weakness of current practice lies in the dominance of a formal reporting logic of evaluation, where professional training is typically assessed through quantitative indicators such as participation rates, number of activities, or attendance. Such an approach fails to capture the extent to which acquired knowledge and competencies influence the quality of managerial performance, decision-making capacity, interaction with citizens, resilience to crises, or the effectiveness of delegated powers.

In response, the dissertation develops a system of criteria and indicators for evaluating the effectiveness of professional training, structured according to the logic «resources – process – results – impact». Its methodological significance lies in the possibility of analysing professional training not as an autonomous educational activity, but as part of a causal-functional chain linking resource inputs, the organisation of the training process, the development of competencies, their practical application, and broader managerial outcomes. This approach shifts evaluation from the level of activity recording to the level of analysing governance effectiveness, thereby enabling more substantiated decision-making in the areas of human resource policy, professional development, and institutional modernisation.

An important component of the third chapter is the generalisation of foreign experience in professional training of public servants. This experience is not treated as a set of ready-made models for direct transfer, but is analysed in terms of its adaptability to Ukrainian conditions. It is demonstrated that effective use of international practices requires critical consideration of institutional constraints, administrative culture, resource capacity, the level of digitalisation, and the specific features of decentralisation processes in Ukraine.

The key integrative outcome of the study is the development of a conceptual model for improving the system of professional training of public servants in a regional context. Its distinctive feature lies in its comprehensive nature: it does not

merely propose partial changes to training content or organisational procedures but offers a functionally coherent framework integrating target, institutional, competency-based, organisational-managerial, evaluative-resultative, and implementation components. The model is oriented towards ensuring substantive, organisational, and performance alignment between regional development needs, managerial tasks of public authorities, and mechanisms for building professional capacity among public servants.

The scientific novelty of the results lies in the development of theoretical, methodological, and applied foundations for improving the system of professional training of public servants under conditions of decentralisation through the integration of a region-oriented approach, institutional coordination, functional relevance of professional development, and performance-based evaluation. For the first time, a conceptual model of professional training modernisation in a regional context has been developed. The approach to typologising regionally differentiated needs, the system of evaluation criteria and indicators, and the methodological principles for adapting international experience have been improved. Further development has been achieved in the conceptualisation of professional training as an object of public administration and in understanding its role in ensuring institutional capacity of public authorities.

The practical significance of the results lies in the possibility of their application in the activities of public authorities, local self-government bodies, professional training providers, higher and postgraduate education institutions, as well as human resource units responsible for staff development. The proposed approaches can be used to modernise educational programmes, enhance the targeting of professional training, develop digital support mechanisms, introduce more robust evaluation systems, and strengthen the link between professional training and actual managerial performance. The typology of regionally differentiated needs, the system of evaluation indicators, the principles of adapting international experience, and the conceptual model of system improvement constitute a methodological basis for designing a more flexible, analytically grounded, and functionally oriented

professional development policy for public servants.

Keywords: public administration, public service, civil service, professional development, professional training, professional education, decentralization, martial law, innovative tools, human resources management, competence, managerial competencies, management body, local government bodies, territorial community.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ:

*Статті у наукових виданнях, включених
до Переліку наукових фахових видань України:*

1. Лопушинський І. П., Кухар В. І. Удосконалення нормативно-правового механізму підготовки публічних службовців до професійної діяльності. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія «Публічне управління та адміністрування»*. 2024. № 1 (6). С. 46-55. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-698X-2024-1-7>

2. Кухар В. І., Мусіловський І. М. Механізми забезпечення якості підвищення кваліфікації посадових осіб місцевого самоврядування в контексті компетентнісно-орієнтованого управління людськими ресурсами в публічному секторі України. *Координати публічного управління*. 2024. № 2 (3). С. 339-363. DOI: <https://doi.org/10.62664/cpa.2024.02.17>

3. Кухар В. І. Інформальна підготовка публічних службовців до професійної діяльності на регіональному рівні. *Координати публічного управління*. 2025. № 1 (4). С. 303-322. DOI: <https://doi.org/10.62664/cpa.2025.01.14>

4. Кухар В. І. Професійна підготовка публічних службовців на регіональному рівні в контексті євроінтеграції України та цифровізації управлінських процесів. *Координати публічного управління*. 2025. № 2 (5). С. 331-349. DOI: <https://doi.org/10.62664/cpa.2025.02.14>

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

5. Мазак А. В., Кухар В. І. До проблеми професійного навчання працівників органів публічної влади в сучасних умовах. *Актуальні проблеми*

науки, освіти та технологій: досвід та перспективи: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (м. Ізмаїл, 24 травня 2023 р.). м. Ізмаїл, 2023. С. 82-83.

6. Кухар В. І. Удосконалення професійного навчання посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад в умовах децентралізації влади в Україні. *Державна політика щодо місцевого самоврядування: стан, проблеми та перспективи*: збірник матеріалів 14-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції. (м. Хмельницький, 07 грудня 2023 р.). м. Хмельницький, 2023. С. 57-59.

7. Лопушинський І., Кухар В. Публічне управління та адміністрування в умовах правового режиму воєнного стану в Україні: організаційно-правові аспекти. *Сучасна парадигма публічного управління*: Збірник тез V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 30 листопада – 2 грудня 2023 р.). м. Львів, 2024. С. 144-149.

8. Кухар В. І. Сучасні підходи до підготовки публічних службовців України шляхом інформальної освіти (самоосвіти). *Сучасні стратегії сталого розвитку держави та суспільства: наукові горизонти та перспективи*: збірник матеріалів І-ї науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Хмельницький, 22 лютого 2024 р.). м. Хмельницький, 2024. С. 220-223.

9. Кухар В. І. Удосконалення підготовки публічних службовців у контексті перспективної євроінтеграції України. *Публічне управління та адміністрування в Україні: євроінтеграційний поступ*: збірник матеріалів 1-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції за міжнародною участю (м. Івано-Франківськ, 31 травня 2024 р.). м. Івано-Франківськ, 2024. С. 565-567.

10. Кухар В. І. Особливості професійної підготовки публічних службовців в умовах російсько-української війни. *Організаційно-правові аспекти публічного управління в Україні*: Матеріали XII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Полтава, 24 квітня 2025 р.). м. Полтава, 2025. С. 54-56.

11. Кухар В. І. Професійна підготовка публічних службовців на

регіональному рівні в контексті децентралізації влади в Україні. *Державна політика щодо місцевого самоврядування: стан, проблеми та перспективи: збірник матеріалів 16-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції / за наук. ред. Чепелюк О. В, Філіппової В. Д., Демченка В. М. (м. Хмельницький, 08 грудня 2025 р.). м. Хмельницький, 2025. С. 105-111.*

ЗМІСТ

ВСТУП	17
РОЗДІЛ 1	
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ВЛАДИ	29
1.1 Професійна підготовка публічних службовців як об'єкт публічного управління: сутність, функції та місце в умовах децентралізації влади	29
1.2 Категоріально-понятійний апарат дослідження: дефініційна визначеність і розмежування суміжних понять у сфері професійної підготовки публічних службовців	44
1.3 Методологічні підходи та дослідницький дизайн аналізу регіонально диференційованої системи професійної підготовки публічних службовців	65
Висновки до розділу 1	87
РОЗДІЛ 2	
ІНСТИТУЦІЙНО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ, РЕГІОНАЛЬНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ В УКРАЇНІ	89
2.1 Інституційно-організаційні засади функціонування системи професійної підготовки публічних службовців в Україні	89
2.2 Регіональна диференціація потреб у професійній підготовці публічних службовців: чинники формування, типологізація та емпірична верифікація	108
2.3 Методичні засади, критерії та показники оцінювання ефективності професійної підготовки публічних службовців у регіональному вимірі	133
Висновки до розділу 2	148
РОЗДІЛ 3	
ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКІ МЕХАНІЗМИ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ У РЕГІОНАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ	151

3.1 Організаційно-управлінські механізми вдосконалення професійної підготовки публічних службовців на регіональному рівні: структура та інструменти реалізації	151
3.2 Адаптація зарубіжного досвіду професійної підготовки публічних службовців: критерії відбору, обмеження та механізми імплементації в Україні	163
3.3 Концептуальна модель удосконалення професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті: структура, логіка функціонування та напрями практичної реалізації	176
Висновки до розділу 3	195
ВИСНОВКИ	197
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	203
ДОДАТКИ	230

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Трансформація системи публічного управління в Україні на сучасному етапі відбувається під впливом глибоких інституційних змін, пов'язаних із децентралізацією влади, перерозподілом управлінських повноважень, зміною конфігурації відповідальності між рівнями публічної влади та посиленням ролі територіальних громад у забезпеченні розвитку територій. За таких умов визначального значення набуває не лише структурне оновлення владних інституцій, а й формування кадрового потенціалу, здатного забезпечити результативне функціонування оновленої моделі публічного управління.

У цьому контексті професійна підготовка публічних службовців постає як функціонально значущий чинник забезпечення якості управлінських рішень, належного рівня публічних послуг, інституційної спроможності органів влади та стійкості системи публічного управління загалом. В умовах децентралізації змінюється не лише організаційне середовище діяльності публічних службовців, а й зміст їхніх функцій, характер професійних вимог, структура відповідальності та логіка взаємодії між суб'єктами публічної влади.

Децентралізація влади зумовлює сутнісне ускладнення професійної діяльності публічних службовців. Її сучасний зміст уже не зводиться до формалізованого виконання нормативно визначених процедур, а охоплює здатність діяти в умовах багаторівневого управління, ресурсних обмежень, підвищених суспільних очікувань, динамічних змін зовнішнього середовища та необхідності врахування специфіки конкретних територій. За таких умов професійна підготовка має бути зорієнтована не лише на передавання знань, а й на формування комплексу управлінських, аналітичних, комунікативних, координаційних і стратегічних компетентностей, потрібних для результативної діяльності в регіонально диференційованому управлінському середовищі.

Водночас, чинна система професійної підготовки та професійного навчання публічних службовців в Україні не повною мірою відповідає новим

умовам функціонування публічної влади. Їй властиві ознаки змістової інерційності, недостатньої адаптивності до територіальної специфіки, обмеженої практичної спрямованості, нерівномірного врахування кадрових і функціональних потреб різних регіонів, а також недостатньої узгодженості між запитами органів публічної влади та можливостями системи професійного навчання. Це обмежує вплив професійної підготовки на реальну результативність управлінської діяльності та знижує її здатність поставати інструментом зміцнення інституційної спроможності публічної влади.

У зв'язку з цим професійну підготовку публічних службовців доцільно розглядати не лише як складник освітнього процесу, а як і повноцінний об'єкт публічного управління, що охоплює інституційні, організаційні, ресурсні, компетентнісні та оцінно-аналітичні компоненти. Такий підхід дає змогу дослідити її в ширшій логіці – як систему, пов'язану з кадровою політикою, професіоналізацією публічної служби, координацією між суб'єктами професійного навчання, регіональною диференціацією потреб і формуванням механізмів оцінювання ефективності професійного розвитку.

Особливого значення в межах теми нашого дослідження набуває регіональний вимір. Саме на регіональному та локальному рівнях найбільш виразно проявляються відмінності в кадровому потенціалі, інституційній спроможності, ресурсному забезпеченні, функціональному навантаженні органів влади, доступі до освітньої інфраструктури та змісті управлінських викликів. Територіальна неоднорідність управлінського середовища об'єктивно зумовлює потребу переходу від надмірно уніфікованих моделей професійної підготовки до диференційованих підходів, здатних забезпечити відповідність між змістом навчання та реальними потребами конкретного регіону або територіальної громади.

Наукову основу пропонованого нами дослідження становить вагомий доробок вітчизняних учених у сфері професійної підготовки, професійного навчання, розвитку компетентностей публічних службовців, кадрового забезпечення публічної служби, інституційного розвитку та децентралізації

влади. Значний масив праць присвячено організаційно-інституційним, компетентнісним і професіоналізаційним аспектам професійного навчання публічних службовців. У цьому контексті варто назвати наукові праці Л. Антонової, К. Ващенко, Н. Гончарук, Д. Дзвінчука, Г. Коваль, С. Кушніра, Н. Ларіної, С. Ларіна, Н. Липовської, І. Лопушинського, В. Лугового, О. Окіс, С. Сердюка, Е. Топалової, І. Хомишина. Окремий напрям становлять дослідження цифрових, мовних і комунікативних компетентностей, віддзеркалені в працях Д. Герман, К. Копняка, І. Мельничук, О. Назаренка, В. Покинньчереда, Ю. Рака, В. Шостак та ін.

Важливе місце у структурі наукового знання посідають праці, присвячені децентралізаційному, регіональному, самоосвітньому, євроінтеграційному та воєнно-безпековому вимірам професійної підготовки публічних службовців. У цьому контексті істотний внесок зробили Д. Дзвінчук, І. Лопушинський, В. Малімон, Л. Мосора, В. Петренко та ін. Емпіричну базу осмислення проблеми доповнюють аналітичні звіти та нормативно-методичні матеріали Національного агентства України з питань державної служби щодо потреб у професійному навчанні, результатів підвищення кваліфікації та пріоритетних напрямів професійного розвитку публічних службовців.

Попри значний обсяг наукових напрацювань, проведений аналіз засвідчує, що наявні дослідження переважно висвітлюють окремі аспекти професійної підготовки публічних службовців – освітній, компетентнісний, інституційний, цифровий, регіональний або нормативний. Натомість недостатньо розробленими залишаються питання цілісної концептуалізації професійної підготовки як об'єкта публічного управління, формалізації регіонально диференційованих потреб, розроблення критеріїв і показників оцінювання її ефективності, а також обґрунтування організаційно-управлінських механізмів і концептуальної моделі її вдосконалення в умовах децентралізації влади. Саме ця наукова лакуна зумовлює актуальність обраної теми дослідження.

Отже, актуальність теми дисертації визначається потребою в теоретико-

методологічному обґрунтуванні, емпіричному аналізі та прикладному розробленні засад удосконалення професійної підготовки публічних службовців в умовах децентралізації влади з урахуванням регіонального контексту, що має значення як для розвитку науки публічного управління, так і для підвищення якості кадрового забезпечення публічної служби та результативності діяльності органів влади.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами темами.

Дисертаційну роботу виконано в межах загальної теми досліджень науковців кафедри публічного управління та адміністрування Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу «*Публічне управління та адміністрування в Україні в умовах глобальних викликів і загроз*» (номер державної реєстрації 0122U200825).

Мета і завдання дослідження. *Метою* дисертаційного дослідження є теоретичне обґрунтування вдосконалення системи професійної підготовки публічних службовців в умовах децентралізації влади з урахуванням регіонально диференційованих потреб.

Для досягнення сформульованої мети потрібно вирішити такі *наукові завдання*:

розкрити сутність професійної підготовки публічних службовців як об'єкта публічного управління та визначити її функціональне призначення в умовах децентралізації влади;

уточнити категоріально-понятійний апарат дослідження та здійснити розмежування ключових понять у сфері професійної підготовки публічних службовців;

обґрунтувати методичні підходи та розробити дослідницький дизайн аналізу регіонально диференційованої системи професійної підготовки публічних службовців;

охарактеризувати інституційно-організаційні засади функціонування системи професійної підготовки та професійного навчання публічних службовців в Україні;

ідентифікувати та типологізувати регіонально диференційовані потреби в професійній підготовці публічних службовців і визначити чинники їх формування на основі емпіричного аналізу;

розробити систему критеріїв і показників оцінювання ефективності професійної підготовки публічних службовців у регіональному вимірі;

визначити організаційно-управлінські механізми вдосконалення професійної підготовки публічних службовців на регіональному рівні;

обґрунтувати підходи до адаптації зарубіжного досвіду професійної підготовки публічних службовців із визначенням критеріїв відбору, обмежень і механізмів імплементації в Україні.

розробити концептуальну модель удосконалення професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті та визначити напрями її практичної реалізації.

Об'єктом дослідження є система професійної підготовки публічних службовців в Україні в умовах децентралізації влади.

Предметом дослідження є науково-теоретичні, організаційно-управлінські та прикладні засади вдосконалення професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті в умовах децентралізації влади.

Методи дослідження. Методологічну основу дисертаційного дослідження становить інтегрована сукупність загальнонаукових і спеціальних методів наукового пізнання, застосування яких забезпечило комплексне дослідження системи професійної підготовки публічних службовців, інституційно-організаційних засад її функціонування, регіонально диференційованих потреб у професійному розвитку, а також обґрунтування напрямів її вдосконалення в умовах децентралізації влади.

У підрозділах 1.1–1.3 застосовано системний підхід, методи наукового аналізу, узагальнення та абстрагування для опрацювання наукових джерел, концептуальних підходів і теоретичних положень, релевантних предмету дослідження. Це дозволило розглянути професійну підготовку публічних

службовців як складний багаторівневий об'єкт публічного управління, а також визначити її місце в архітектоніці публічної служби.

У підрозділі 1.1 застосовано структурно-логічний метод і функціональний аналіз для розкриття змісту професійної підготовки публічних службовців, визначення її функцій, принципів і ролі в забезпеченні результативності публічного управління. Це дало змогу подати професійну підготовку не як сукупність окремих освітніх заходів, а як цілісну систему управлінського впливу.

У підрозділі 1.2 використано логіко-семантичний метод, понятійно-термінологічний аналіз і метод абстрагування з метою уточнення категоріально-понятійного апарату дослідження, розмежування понять «публічна служба», «публічні службовці», «професійна підготовка» та інших, а також обґрунтування їх змісту в контексті публічного управління.

У підрозділі 1.3 використано методологічний аналіз, системний і компетентнісний підходи, а також метод узагальнення для обґрунтування методологічних засад дослідження професійної підготовки публічних службовців та визначення дослідницької логіки роботи з урахуванням регіонального чинника.

У підрозділі 2.1 застосовано нормативно-правовий аналіз, інституційний аналіз і структурно-функціональний метод для дослідження інституційно-організаційних засад функціонування системи професійної підготовки публічних службовців в Україні. Це дозволило визначити суб'єктний склад системи, розподіл повноважень, ролей і відповідальності, а також механізми координації між основними учасниками професійного навчання.

У підрозділі 2.2 використано структурно-логічне узагальнення, елементи функціонального аналізу та метод типологізації для ідентифікації та систематизації регіонально диференційованих потреб у професійному розвитку публічних службовців. Застосування цих методів дозволило виявити залежність змісту професійної підготовки від соціально-економічних, кадрових і функціональних характеристик регіонів.

У підрозділі 2.3 застосовано елементи організаційного та комунікаційного аналізу для дослідження практик функціонування системи професійної підготовки, включаючи механізми підвищення кваліфікації, використання цифрових платформ та інструменти взаємодії між суб'єктами професійного навчання.

У підрозділі 3.1 застосовано метод оцінювання результативності, індикативний аналіз й аналітичне зіставлення для визначення ефективності функціонування системи професійної підготовки публічних службовців, виявлення її структурних дисбалансів і встановлення взаємозв'язку між застосованими інструментами та досягнутими результатами.

У підрозділі 3.2 використано порівняльний (компаративний) метод для аналізу зарубіжного досвіду професійної підготовки публічних службовців і визначення можливостей його адаптації до умов України. Це дозволило оцінити функціональну придатність різних моделей професійного навчання в контексті децентралізації влади.

У підрозділі 3.3 застосовано метод моделювання, абстрактно-логічний метод і структурно-конструктивний підхід для розроблення концептуальної моделі вдосконалення системи професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті та формулювання практичних рекомендацій щодо її впровадження.

Методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення застосовувалися на всіх етапах дослідження – під час опрацювання джерельної бази, інтерпретації отриманих результатів, формулювання висновків до підрозділів і розділів, а також підготовки загальних висновків дисертації.

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає в розробленні науково-теоретичних і прикладних засад удосконалення системи професійної підготовки публічних службовців в умовах децентралізації влади на основі врахування регіонально диференційованих потреб та формалізації механізмів її публічного управління.

У результаті проведеного дослідження отримано такі нові наукові

результати:

уперше:

розроблено концептуальну модель удосконалення системи професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті, у якій інтегровано цільовий, інституційний, компетентнісний, організаційно-управлінський, оціночно-результативний та імплементаційний компоненти в єдину функціонально узгоджену систему, орієнтовану на узгодження змісту підготовки з регіонально диференційованими потребами, забезпечення інтеграції суб'єктів професійного навчання, запровадження системи оцінювання результативності та підвищення інституційної спроможності органів публічної влади;

удосконалено:

типологізацію регіонально диференційованих потреб у професійній підготовці публічних службовців, яку, на відміну від наявних, розроблено для ідентифікації та систематизації потреб у професійному розвитку, вона ґрунтується на інтегрованому врахуванні кадрових, ресурсних, функціональних та інституційних параметрів розвитку територій та забезпечує диференціацію змісту, форм і механізмів професійної підготовки відповідно до специфіки регіонального середовища;

систему критеріїв і показників оцінювання ефективності професійної підготовки публічних службовців, сформовану відповідно до завдання оцінювання результативності функціонування системи професійної підготовки, що, на відміну від відомих, є структурованою за логікою «ресурси – процес – результат – вплив» й адаптованою до регіональних умов публічного управління, яка забезпечує встановлення причинно-наслідкових зв'язків між параметрами професійного навчання та досягнутими управлінськими результатами;

науково-методичні засади адаптації зарубіжного досвіду професійної підготовки публічних службовців, розроблені в межах завдання обґрунтування можливостей імплементації міжнародних практик, у яких, на відміну від

відомих, визначено критерії відбору релевантних моделей, оцінювання їх трансферності, урахування інституційних обмежень та формалізацію механізмів впровадження з урахуванням регіональної специфіки розвитку публічного управління в Україні;

набули подальшого розвитку:

визначення професійної підготовки публічних службовців як об'єкта публічного управління в архітектоніці публічної служби та її ролі в забезпеченні інституційної спроможності органів публічної влади, що ґрунтується на інтеграції освітнього, кадрового, інституційного, функціонального та результативного вимірів і розглядає професійну підготовку не як сукупність освітніх заходів, а як системоутворювальний механізм відтворення управлінської спроможності публічної влади, яка забезпечує узгодженість між формуванням компетентностей, організацією управлінських процесів і досягненням результатів публічної діяльності;

визначення впливу регіональних чинників на формування змісту, форм і механізмів професійного розвитку публічних службовців в умовах децентралізації влади, що базується на інтегрованому врахуванні кадрових, ресурсних, функціональних, інституційних і безпекових характеристик територій та дозволяє перейти від уніфікованої моделі професійної підготовки до диференційованого конструювання освітнього змісту й організаційних рішень, адаптованих до специфіки регіонального управлінського середовища та реальних потреб органів публічної влади.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблені в дисертації науково-теоретичні положення, науково-методичні підходи та прикладні інструменти можуть бути використані в діяльності органів публічної влади, органів місцевого самоврядування, закладів вищої освіти, центрів підвищення кваліфікації та інших суб'єктів системи професійного навчання публічних службовців.

Практичну цінність мають:

концептуальна модель удосконалення системи професійної підготовки

публічних службовців у регіональному контексті, що може бути використана органами державної влади та органами місцевого самоврядування як методологічна основа для формування та реалізації політики у сфері професійного розвитку кадрів, удосконалення інституційної взаємодії між суб'єктами професійного навчання, а також запровадження результативно орієнтованих механізмів управління системою професійної підготовки;

підхід до типологізації регіонально диференційованих потреб у професійній підготовці публічних службовців, що може бути застосований у практиці діяльності органів публічної влади та освітніх інституцій для формування регіонально чутливих програм професійного розвитку, визначення пріоритетних напрямів підвищення кваліфікації та оптимізації розподілу ресурсів у системі професійного навчання;

система критеріїв і показників оцінювання ефективності професійної підготовки публічних службовців, що може бути використана для здійснення моніторингу та оцінювання результативності освітніх програм, визначення їх впливу на якість управлінської діяльності, а також ухвалення обґрунтованих управлінських рішень у сфері кадрового забезпечення публічної служби;

науково-методичні засади адаптації зарубіжного досвіду професійної підготовки публічних службовців, що можуть бути використані при розробленні та впровадженні інноваційних освітніх практик, модернізації змісту професійного навчання та інтеграції міжнародних стандартів до національної системи підготовки кадрів з урахуванням регіональної специфіки;

теоретичні та прикладні положення дослідження можуть бути використані в навчальному процесі закладів вищої освіти під час підготовки здобувачів за спеціальністю D4 (281) Публічне управління та адміністрування, а також у системі підвищення кваліфікації публічних службовців, зокрема при розробленні навчальних дисциплін, освітніх програм і методичних матеріалів.

Реалізація запропонованих у дисертації підходів забезпечує підвищення якості професійної підготовки публічних службовців, посилення її відповідності потребам регіонального розвитку, удосконалення механізмів

управління системою професійного навчання та, як наслідок, підвищення інституційної спроможності органів публічної влади до ефективного виконання покладених на них функцій.

Сформульовані у дослідженні теоретичні положення та розроблені на їх основі практичні рекомендації було впроваджено під час організації освітнього процесу в Науково-дослідному інституті імені академіка І. М. Луцького Університету Короля Данила (довідка про впровадження від 11.11.2025), а також у практичній діяльності Департаменту архітектури та містобудування Івано-Франківської міської ради (довідка про впровадження від 09.09.2025 № 183/31 1-15/17), Івано-Франківського регіонального відділення Асоціації міст України (довідка про впровадження від 11.12.2025 № 308/2025).

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійно виконаним науковим дослідженням. Усі наукові положення, результати, висновки та рекомендації, винесені на захист, є самостійно отриманими автором. Особистий внесок здобувача полягає в здійсненні теоретичного узагальнення наукових підходів до професійної підготовки публічних службовців в умовах децентралізації влади, уточненні категоріально-понятійного апарату дослідження, розробленні дослідницького дизайну, аналізі сучасного стану системи професійної підготовки, типологізації регіональних потреб, обґрунтуванні критеріїв і показників оцінювання її ефективності, визначенні організаційно-управлінських механізмів удосконалення професійної підготовки та побудові концептуальної моделі її модернізації в регіональному контексті.

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні результати дисертаційного дослідження, сформульовані на їх основі практичні рекомендації, а також підсумки їх апробації та впровадження висвітлено автором у доповідях і повідомленнях на всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференціях: 1) Міжнародна науково-практична конференція *«Актуальні проблеми науки, освіти та технологій: досвід та перспективи»* (Ізмаїл, 24 травня 2023 р.); 2) 14-а Всеукраїнська науково-практична конференція *«Державна політика щодо місцевого самоврядування:*

стан, проблеми та перспективи» (Хмельницький, 06 грудня 2023 р.); 3) V Міжнародна науково-практична конференція *«Сучасна парадигма публічного управління»* (Львів, 30 листопада – 2 грудня 2023 р.); 4) I-а науково-практична конференція з міжнародною участю *«Сучасні стратегії сталого розвитку держави та суспільства: наукові горизонти та перспективи»* (Хмельницький, 22 лютого 2024 р.); 5) 1-а Всеукраїнська науково-практична конференція за міжнародною участю *«Публічне управління та адміністрування в Україні: євроінтеграційний поступ»* (м. Івано-Франківськ, 31 травня 2024 р.); 6) XII Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція *«Організаційно-правові аспекти публічного управління в Україні»* (Полтава, 24 квітня 2025 р.); 7) 16-а Всеукраїнська науково-практична конференція *«Державна політика щодо місцевого самоврядування: стан, проблеми та перспективи»* (Хмельницький, 08 грудня 2025 р.).

Публікації. За темою і результатами дослідження опубліковано 11 наукових праць: 4 статті в наукових фахових виданнях категорії «Б» за спеціальністю D4 (281) Публічне управління та адміністрування (1 у співавторстві з науковим керівником), а також 7 тез доповідей у матеріалах всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференцій (1 у співавторстві з науковим керівником).

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, дев'яти підрозділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 243 сторінки. Дисертація містить 4 таблиці, 8 рисунків, 6 додатків. Список використаних джерел налічує 162 найменування, з них 58 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ ВЛАДИ

1.1 Професійна підготовка публічних службовців як об'єкт публічного управління: сутність, функції, місце в умовах децентралізації

Професійна підготовка публічних службовців у сучасних умовах трансформації публічного управління виходить за межі традиційного розуміння як освітнього процесу і набуває ознак інтегрованого управлінського феномену, що безпосередньо впливає на спроможність держави забезпечувати результативне функціонування інституцій публічної влади. В умовах децентралізації її значущість суттєво посилюється, оскільки саме на рівні територіальних громад концентрується реалізація значної частини управлінських повноважень і практичних функцій публічної влади.

У науковому дискурсі професійна підготовка публічних службовців інтерпретується багатовимірно, що віддзеркалює складність цього явища та різні підходи до його осмислення.

Так, професійну підготовку розглядають як складник системи управління людськими ресурсами, спрямовану на формування, розвиток і відтворення професійних компетентностей, потрібних для виконання функцій публічного управління [2].

У межах інституційного підходу професійна підготовка осмислюється як системно впорядкована сукупність організаційно-правових і управлінських інструментів, спрямованих на забезпечення підготовки, підвищення кваліфікації та неперервного професійного розвитку публічних службовців з орієнтацією на підвищення результативності виконання ними посадових функцій [11, с. 3-4].

У межах компетентнісної парадигми професійна підготовка інтерпретується як неперервно організований процес формування та розвитку

професійних компетентностей, що забезпечує спроможність публічного службовця адаптуватися до динамічних змін управлінського середовища та результативно реалізовувати управлінські функції [25, с. 303-304].

У контексті професіоналізації публічної служби вона розглядається як системоутворювальний чинник розвитку людського капіталу публічного управління, що забезпечує формування професійної ідентичності, управлінської культури та етичних засад діяльності публічних службовців [4, с. 13-15].

У дисертаційному дослідженні Чжана Фенхао обґрунтовано, що професійний розвиток публічних службовців доцільно здійснювати з урахуванням індивідуалізованих потреб у навчанні, забезпеченням можливості вибору програм підвищення кваліфікації та за умови скоординованої взаємодії між органами публічного управління, провайдерами освітніх послуг і самими публічними службовцями [100, с. 4].

У межах європейського адміністративного підходу професійна підготовка осмислюється не як допоміжний освітній компонент, а як системний інструмент забезпечення якості публічного управління, що реалізується через цілеспрямований розвиток професійної спроможності публічних службовців, органічно вбудовується у стратегічне управління людськими ресурсами та орієнтується на досягнення вимірюваних результатів діяльності органів публічної влади [16].

З огляду на це, у межах нашого дослідження *професійну підготовку публічних службовців доцільно визначити як системно організований, нормативно врегульований і функціонально спрямований процес формування, розвитку та реалізації професійних компетентностей суб'єктів публічної служби, що забезпечується через механізми публічного управління та орієнтований на досягнення результативності управлінської діяльності в умовах децентралізації влади*. Авторське значення цього визначення полягає в тому, що воно, по-перше, відмежовує професійну підготовку від вузького розуміння навчання; по-друге, безпосередньо пов'язує її з механізмами публічного управління; по-третє, фіксує її результативний характер; по-

четверте, інтегрує регіональний вимір як сутнісну, а не факультативну ознаку досліджуваного явища.

Методологічна обґрунтованість такого підходу посилюється тим, що в сучасних наукових дослідженнях професійний розвиток публічних службовців осмислюється як комплекс організаційно-правових заходів, спрямованих на підготовку, підвищення кваліфікації, посадове просування, управління кар'єрною траєкторією та підвищення результативності виконання службових повноважень. За такої логіки професійна підготовка не може розглядатися відокремлено від ширшої системи розвитку персоналу публічної служби, однак так само недоцільно повністю ототожнювати її з цією системою. Саме тому в межах дисертації професійна підготовка визначається як самостійний, хоча й органічно інтегрований, об'єкт публічного управління, що має власне функціональне призначення, окреслений суб'єктний склад, відповідні механізми реалізації та критерії оцінювання.

Водночас, професійна підготовка публічних службовців здійснюється в межах складно організованої багатосуб'єктної системи, до якої входять центральні органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування, служби управління персоналом, заклади вищої й післядипломної освіти, провайдери освітніх послуг, а також інституції, уповноважені здійснювати координацію, моніторинг і методичний супровід професійного навчання.

В інституційному вимірі ця система охоплює органи державної влади, органи місцевого самоврядування, заклади вищої освіти, центри підвищення кваліфікації та спеціалізовані установи, що забезпечують організацію, координацію й методичну підтримку професійної підготовки. При цьому визначальне місце в ній належить Національному агентству України з питань державної служби, що задає стратегічні орієнтири розвитку системи професійного навчання та забезпечує її інституційне спрямування.

У функціональному аспекті професійна підготовка публічних службовців реалізує сукупність взаємопов'язаних функцій, кожна з яких репрезентує окремий напрям її впливу як на формування індивідуального професійного

потенціалу публічного службовця, так і на зміцнення інституційної спроможності публічної влади.

Компетентнісна функція професійної підготовки полягає в цілеспрямованому формуванні та розвитку такого комплексу професійних знань, умінь, навичок і компетентностей, що забезпечує реальну спроможність публічного службовця належно виконувати управлінські функції. Її зміст не обмежується засвоєнням нормативно-правових приписів чи процедурних алгоритмів, а охоплює також розвиток аналітичного мислення, здатності до обґрунтованого ухвалення рішень, управління процесами, ефективної комунікації та міжінституційної взаємодії. За сучасних умов ця функція дедалі виразніше зміщується від моделі нагромадження знань до компетентнісної логіки підготовки, у межах якої визначальним стає не сам факт навчання, а сформована здатність службовця до результативної управлінської дії.

Адаптаційна функція професійної підготовки полягає в забезпеченні спроможності публічних службовців результативно діяти в умовах динамічної зміни управлінського середовища, зумовленої реформуванням системи публічного управління, децентралізацією влади, цифровізацією управлінських процесів, євроінтеграційними перетвореннями та кризовими викликами. У цьому вимірі професійна підготовка виконує роль механізму, через який зменшується інституційна інерційність, посилюється гнучкість управлінської поведінки та формується готовність службовця до роботи в нових нормативних, організаційних і функціональних умовах. Саме тому неперервність професійного навчання варто розглядати не як додаткову характеристику системи підготовки, а як її базову умову, без якої адаптація публічної служби до сучасних змін втрачає стійкий і результативний характер.

Інноваційна функція професійної підготовки виявляється в забезпеченні впровадження нових управлінських підходів, методів і технологій у практику діяльності органів публічної влади. У цьому контексті вона постає не лише засобом оновлення професійних знань, а й механізмом перенесення сучасних управлінських практик, нових інструментів діяльності та європейських

стандартів врядування до вітчизняного публічноуправлінського середовища. Саме через професійну підготовку забезпечується модернізаційний потенціал системи публічного управління, оскільки вона створює умови для засвоєння й практичного використання інноваційних рішень. Особливої ваги ця функція набуває за умов цифровізації, коли розвиток цифрових компетентностей перестає бути додатковою перевагою і перетворюється на потрібну передумову належного виконання управлінських функцій.

Інституційна функція професійної підготовки віддзеркалює її вплив на зміцнення спроможності органів державної влади та органів місцевого самоврядування як суб'єктів публічного управління. Її зміст полягає у формуванні такого кадрового потенціалу, що забезпечує стабільність, результативність і неперервність управлінських процесів, а також здатність інституцій належно виконувати покладені на них повноваження в умовах змінного управлінського середовища. У цьому значенні професійна підготовка постає одним із базових інструментів інституційного розвитку, оскільки саме через неї відбувається формування, відтворення й оновлення людського капіталу публічного управління, без якого неможливі ні організаційна стійкість, ні якісна реалізація публічної політики.

Як відомо, стратегічна функція професійної підготовки пов'язана з формуванням довгострокового кадрового потенціалу публічної служби, що охоплює підготовку кадрового резерву, розвиток управлінських компетентностей і забезпечення наступності кадрів у системі публічної влади. Її зміст полягає в інтеграції професійної підготовки до системи стратегічного управління людськими ресурсами, завдяки чому досягається узгодженість між цілями розвитку публічного управління та кадровою політикою держави. За такої логіки професійна підготовка орієнтується не лише на задоволення поточних потреб службової діяльності, а й на врахування перспективних викликів розвитку держави, що зумовлює її стратегічне значення як інструменту випереджального формування кадрової спроможності публічної служби [27, с. 105-106].

Зазначимо, що в контексті децентралізації влади зазначені функції набувають нової якості, оскільки зростає значення регіонального рівня управління. Як наголошується в сучасних дослідженнях, децентралізація передбачає не лише передачу повноважень, а й формування відповідного кадрового потенціалу територіальних громад, а в основі повинна лежати «концепція людиноцентризму як форма соціально-економічно-екологічно організованої діяльності сукупності людей, публічно об'єднаної в межах певної території за такими ознаками системного характеру, як демографічна, правова, майнова, професійна, культурна, мовна, релігійна тощо, з правом кожного члена громади індивідуальність і плюралізм, на окреме житло і дозвілля» [15, с. 1138-1139].

Це об'єктивно актуалізує потребу переходу від стандартизовано-уніфікованої моделі професійної підготовки до регіонально диференційованої системи, здатної враховувати особливості соціально-економічного розвитку територій, реальні кадрові запити органів місцевого самоврядування та відмінності в рівні їх інституційної спроможності.

Отже, у сучасних умовах професійна підготовка публічних службовців постає не лише засобом професійного розвитку персоналу, а одним із визначальних механізмів забезпечення результативності публічного управління. Її оновлення в умовах децентралізаційної трансформації влади вимагає цілісного підходу, що поєднує теоретичне переосмислення її сутності, інституційне вдосконалення організації та практичне спрямування на потреби регіонального розвитку.

Водночас, осмислення професійної підготовки публічних службовців як об'єкта публічного управління неможливе без розкриття механізмів її реалізації, оскільки саме через них стратегічні орієнтири кадрової політики набувають форми конкретних результатів професійного розвитку.

У сучасному науковому осмисленні механізми публічного управління доцільно трактувати не як механічний набір окремих засобів впливу, а як внутрішньо впорядковану систему інструментів, методів, процедур і

організаційних рішень, через яку суб'єкти управління забезпечують належне функціонування, коригування та розвиток відповідного об'єкта. За такої логіки професійна підготовка публічних службовців не постає самодостатнім або саморегульованим процесом, а здійснюється через узгоджену дію кількох взаємопов'язаних механізмів – нормативно-правового, організаційного, фінансового, освітнього та інформаційно-аналітичного. Саме характер їх взаємодії визначає, чи набуває професійна підготовка ознак дієвого інструменту посилення спроможності публічної влади, чи фактично зводиться до формально впорядкованої сукупності навчальних заходів [11, с. 13; 5].

Нормативно-правовий механізм окреслює інституційно обов'язкові межі, у яких формується і функціонує система професійної підготовки публічних службовців. Його зміст зводиться не лише до формального закріплення правових засад організації навчання, а й до визначення вимог до програм підвищення кваліфікації, унормування процедур виявлення потреб у професійному розвитку, акредитації освітніх програм, моніторингу якості освітніх послуг та оцінювання результатів навчання. Саме через цей механізм визначаються обов'язковість і періодичність окремих форм професійного навчання, розмежовуються інституційні повноваження суб'єктів системи та встановлюються базові стандарти її функціонування. Водночас, аналіз наукових матеріалів дає підстави стверджувати, що навіть за наявності відносно цілісного нормативного поля однією із ключових проблем залишається його недостатня адаптивність до швидких змін у системі публічного управління, а також нерівномірність переходу від формального закріплення відповідних вимог до їх повноцінної інституційної реалізації. У цьому зв'язку особливої ваги набувають положення про необхідність систематичного виявлення освітніх потреб, повноцінного моніторингу результатів навчання, удосконалення механізму державного замовлення та використання цифрових інструментів управління знаннями, що переконливо засвідчує: визначальне значення має не лише наявність правових норм як таких, а й їх практична, організаційно забезпечена дієвість [4; 5].

Організаційний механізм професійної підготовки пов'язаний із функціонуванням тих інституцій, що безпосередньо забезпечують професійний розвиток публічних службовців, а також із координацією їхньої діяльності в межах цілісної системи. Його зміст охоплює розмежування повноважень між органами державної влади, органами місцевого самоврядування, службами управління персоналом, закладами вищої та післядипломної освіти, центрами підвищення кваліфікації, тренерами, наставниками та іншими суб'єктами надання освітніх послуг. Саме на організаційному рівні визначається, хто здійснює виявлення потреб у навчанні, хто формує замовлення на професійну підготовку, хто реалізує відповідні програми, хто координує взаємодію учасників системи, хто відповідає за оцінювання якості та в який спосіб використовується зворотний зв'язок для дальшого вдосконалення підготовки. У цьому сенсі організаційний механізм фактично визначає, чи функціонує система професійної підготовки як цілісний управлінський контур, чи залишається сукупністю інституційно роз'єднаних елементів із послабленими горизонтальними та вертикальними зв'язками. Аналіз наукових джерел засвідчує, що однією із центральних проблем у цій сфері залишається саме фрагментованість взаємодії між суб'єктами системи. Зокрема, у дисертаційному дослідженні Чжана Фенхао обґрунтовано важливість тісної взаємодії органів публічного управління, самих службовців, провайдерів професійної освіти, центрів підвищення кваліфікації та коучів. Це дає підстави стверджувати, що дієвий організаційний механізм професійної підготовки має будуватися не на логіці інституційної відокремленості, а на принципі скоординованої взаємодії, за якого кожен суб'єкт виконує власну функцію в межах єдиного управлінського процесу [100, с. 4-7].

Фінансовий механізм формує ресурсну базу, без якої система професійної підготовки публічних службовців не може набути ні реальної здійсненності, ні стабільності, ні інституційної дієздатності. Його зміст полягає у формуванні, розподілі та цільовому використанні фінансових ресурсів, потрібних для розроблення й упровадження освітніх програм, залучення викладачів, тренерів і

наставників, підтримки цифрових платформ, організації стажувань і менторських практик, здійснення моніторингу якості навчання та оновлення освітньої інфраструктури. В умовах децентралізації цей механізм істотно ускладнюється, оскільки професійна підготовка дедалі більше залежить не лише від централізованих джерел фінансування, а й від реальної ресурсної спроможності регіонів і територіальних громад. За такої логіки території з вищою економічною активністю та розвиненішою інституційною інфраструктурою об'єктивно мають ширші можливості для інвестування в розвиток кадрового потенціалу, тоді як менш спроможні громади потребують більш адресної підтримки та диференційованого підходу до організації навчання. Це дає підстави стверджувати, що фінансовий механізм не є нейтральним щодо територіальних відмінностей, оскільки за відсутності коригувальних інструментів він не зменшує, а, навпаки, відтворює регіональні дисбаланси в кадровій спроможності публічної влади. Показово, що в дисертаційному дослідженні Чжана Фенхао фінансове регулювання безпосередньо віднесено до засобів реалізації професіоналізації публічних службовців, що додатково підтверджує принципову неможливість осмислення професійної підготовки поза її ресурсним виміром [100, с. 5].

Освітній механізм охоплює змістове наповнення, форми організації, методичний інструментарій та моделі побудови професійного навчання публічних службовців. Його центральним елементом є безпосередня архітектоніка освітнього процесу, що включає визначення цілей навчання, структурування програм, відбір компетентностей, які підлягають формуванню, добір методів викладання, установлення співвідношення між формальною, неформальною та інформальною освітою, а також використання модульних курсів, тренінгів, стажувань, наставництва й самоосвітніх практик. За сучасних умов цей механізм зазнає істотної трансформації під впливом цифровізації, поширення компетентнісного підходу та посилення запиту на індивідуалізацію професійного розвитку. У цьому контексті український дослідник Костянтин Ващенко акцентує на потребі оновлення галузевих стандартів вищої освіти за

спеціальністю «Публічне управління та адміністрування» з орієнтацією на формування інтегрованих компетентностей, співвіднесених із типологією посад і рівнями відповідальності, а також на доцільності включення до освітньо-професійних програм модульних блоків, що поєднують фахову підготовку з розвитком управлінських, етичних, комунікативних і стратегічних компетентностей [4; 5].

У тому самому річищі в дисертаційному дослідженні Чжана Фенхао наголошується на значенні можливості вибору програм підвищення кваліфікації, модульної побудови навчання та неперервності професійного розвитку публічних службовців, що додатково засвідчує потребу переходу від жорстко стандартизованої моделі навчання до більш гнучкої, варіативної та адаптивної системи професійної підготовки [100, с. 4-6].

Як зазначають українські дослідниці Г. Коваль і М. Волікова, «у сучасних умовах вища освіта має стати простором не лише професійної підготовки, а й становлення відповідального громадянина, здатного до критичного мислення, соціальної дії та участі в розбудові демократичного суспільства» [20, с. 367].

Отже, освітній механізм повинен забезпечувати не лише передачу знань, а й побудову гнучкої, багатоканальної та персоналізованої системи професійного розвитку, орієнтованої на реальні функції службовця і змінне управлінське середовище.

Інформаційно-аналітичний механізм забезпечує формування й використання доказової основи управління професійною підготовкою публічних службовців, оскільки охоплює збирання, оброблення, інтерпретацію та практичне застосування даних про потреби в професійному розвитку, параметри освітнього процесу, результати навчання та рівень професійної спроможності службовців. Його ключове значення полягає в переході від формалізованого планування навчання до аналітично обґрунтованого управління професійним розвитком. Саме через цей механізм стає можливим виявлення індивідуальних і групових освітніх потреб, співвіднесення запиту на навчання з реальним змістом посадових функцій, моніторинг освітніх

траєкторій, оцінювання результатів навчання та коригування програм на основі отриманих даних. У цьому сенсі інформаційно-аналітичний механізм потрібно розглядати не як допоміжний технічний компонент системи підготовки, а як її пізнавально-управлінську основу, без якої неможливо забезпечити адресність, своєчасність і результативність управлінських рішень у сфері професійного розвитку.

Системний аналіз дає підстави стверджувати, що дієвість кожного з окреслених механізмів визначається не лише внутрішньою якістю його побудови, а й рівнем інтегрованості з іншими механізмами системи. Нормативно-правове регулювання за відсутності належної організаційної координації неминуче набуває формального характеру; фінансове забезпечення без адекватної освітньої моделі не трансформується в якісний результат; інформаційно-аналітична система без інституційної готовності до використання даних не стає повноцінним інструментом управління. Саме тому професійна підготовка публічних службовців має розглядатися не як сукупність розрізнених заходів, а як цілісна система взаємопов'язаних механізмів, у межах якої стратегічні орієнтири кадрової політики послідовно перетворюються на конкретні результати професійного розвитку, а отже – на підвищення якості й результативності публічного управління.

На особливу увагу заслуговує також положення про те, що сучасний публічний службовець перестає бути лише виконавцем адміністративних процедур і трансформується в суб'єкта формування та реалізації публічної політики, носія суспільної довіри та активного учасника взаємодії між державою і громадянським суспільством [3]. Це положення суттєво змінює акценти в розумінні професійної підготовки: вона має забезпечувати не лише функціональну готовність до виконання посадових обов'язків, а й формування стратегічного мислення, аналітичних здібностей, етичної відповідальності та здатності діяти в умовах невизначеності.

У цьому контексті доцільно наголосити, що К. Ващенко обґрунтовує потребу переходу від традиційної системоцентричної моделі підготовки кадрів

до людиноцентричної парадигми професійної освіти, у межах якої ключовим об'єктом розвитку постає особистість публічного службовця з її ціннісними орієнтирами, здатністю до рефлексії, критичного мислення та відповідальної управлінської дії [3]. Такий підхід безпосередньо корелює із сучасними європейськими стандартами публічного управління і водночас дозволяє подолати один із ключових недоліків національної системи професійної підготовки – її надмірну формалізованість і відірваність від реальних управлінських практик.

З позицій нашого дослідження це означає, що професійна підготовка повинна розглядатися як інструмент формування людського капіталу публічного управління, що визначає не лише ефективність функціонування окремих органів влади, а й загальну спроможність держави до трансформації, адаптації та розвитку. Як слушно зазначає К. Ващенко, саме якість людського капіталу, сформованого в процесі системної професійної освіти, визначає стійкість і результативність публічних інституцій [3].

Визначальною ознакою професійної підготовки публічних службовців як об'єкта публічного управління є її подвійна функціональна спрямованість. З одного боку, її орієнтовано на розвиток конкретного публічного службовця – його професійних якостей, компетентностей, здатності діяти в межах посадових повноважень й адаптуватися до змін управлінського середовища. З іншого, – професійна підготовка виконує системну роль, оскільки саме через неї забезпечуються відтворення кадрового потенціалу публічної влади, підтримання управлінської неперервності, інституційної стійкості та здатності органів влади реалізовувати стратегічні зміни. У цьому значенні її не можна зводити до індивідуалізованого освітнього процесу, відірваного від завдань державного і самоврядного управління, оскільки її сутність полягає в органічному поєднанні індивідуального професійного розвитку з функціональними потребами інституцій публічної влади.

Такий підхід віднаходить підтвердження в сучасних наукових дослідженнях, де ефективність функціонування органів публічної влади

безпосередньо пов'язується з рівнем професійної підготовленості службовців. Зокрема, наголошується, що результативність управлінської діяльності визначається якістю кадрового забезпечення, оскільки саме публічні службовці постають носіями управлінських рішень і практик їх реалізації [6, с. 12-13]. У цьому контексті професійна підготовка набуває статусу не допоміжного, а системоутворювального елемента функціонування публічної влади.

Водночас, у сучасних умовах трансформації публічного управління зростає значення компетентнісного виміру професійної підготовки. Підвищення складності управлінських процесів, вплив цифровізації, євроінтеграційних змін та кризових чинників зумовлюють потребу формування не лише знань, а й здатності до їх гнучкого застосування, аналітичного мислення та ухвалення рішень в умовах невизначеності [6, с. 14]. На слушну думку українського дослідника В. Малімона, «швидкість змін, що відбуваються в системі публічного управління, вимагають існування гнучкої й дієвої системи професійного навчання державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування. Особливістю професійної перепідготовки і підвищення кваліфікації в сучасних умовах стає освоєння творчого використання інформаційно-комп'ютерних технологій під час підготовки й реалізації управлінських рішень не лише для вирішення поточних інформаційно-облікових завдань, а й стратегічних і перспективних питань» [41, с. 379].

Як нам видається, суттєвим є також взаємозв'язок професійної підготовки з категорією професійної компетентності як інтегративної характеристики публічного службовця. У наукових дослідженнях обґрунтовано, що рівень професійної компетентності безпосередньо визначає якість надання публічних послуг і постає індикатором ефективності функціонування державної служби [33, с. 3-4]. Це дозволяє розглядати професійну підготовку як ключовий механізм формування і розвитку цієї компетентності, що реалізується через системні та неперервні форми навчання. Зокрема, на думку української дослідниці Г. Коваль, «Підготовка кваліфікованих державних службовців є ключовим елементом розвитку ефективного державного управління.

Інвестування в освіту, професійний розвиток та вдосконалення навичок держслужбовців не лише підвищить ефективність роботи державного апарату, але й допоможе успішно протистояти сучасним викликам, з якими стикається українське суспільство» [19, с. 157].

Розширення змісту професійної підготовки у сучасному науковому дискурсі пов'язується також із включенням ціннісного та етичного компонентів. Зокрема, обґрунтовується, що поряд із когнітивним і діяльнісним вимірами важливого значення набуває розвиток аксіологічних і рефлексивних характеристик, що забезпечують здатність службовця діяти відповідально та доброчесно в системі публічного управління [21]. Такий підхід дає можливість розглядати професійну підготовку як процес формування не лише професійних якостей, а й публічних цінностей.

Додатково наукові джерела наголошують на інноваційному характері сучасної професійної підготовки, що проявляється в поєднанні формальної, неформальної та інформальної освіти, а також у запровадженні нових інструментів розвитку професійної компетентності [13, с. 106-107]. Зокрема, як зазначають українські автори В. Петренко та І. Лопушинський, «сучасний етап розвитку інновацій у публічному управлінні дедалі більше характеризується переходом від процедурно орієнтованих управлінських підходів до дизайн-мислення як людиноцентрованої технології формування та впровадження управлінських рішень у територіальних громадах» [72, с. 2067].

На слушну думку українських дослідників Л. Мосори, Ю. Мосори «В Україні варто працювати над формуванням публічної служби європейського рівня, зокрема щодо підвищення кваліфікації публічних службовців. На практиці це означає, що публічні службовці повинні чітко розуміти, як реалізовується публічна служба в країнах Європи та запроваджувати європейські стандарти в Україні, розробляти вітчизняне законодавство відповідно до європейських стандартів, застосовувати проєктний менеджмент» [46, с. 665].

Сукупно це дає підстави визначати професійну підготовку публічних службовців як багаторівневий, функціонально інтегрований і результативно орієнтований процес, що безпосередньо впливає на інституційну спроможність публічної влади.

Особливої уваги в межах дослідження потребує регіональний аспект професійної підготовки. Саме він дозволяє виявити, наскільки професійна підготовка є чутливою до реальних умов функціонування публічної влади на місцях. Процес децентралізації, розпочатий 2014 року, змінив не лише розподіл повноважень між рівнями влади, а й логіку кадрового забезпечення. Передання значної частини управлінських функцій на рівень територіальних громад об'єктивно висунуло нові вимоги до змісту підготовки публічних службовців, оскільки сучасний службовець на місцевому і регіональному рівнях повинен володіти не лише нормативно-правовими знаннями, а й компетентностями у сфері стратегічного планування, управління проєктами, бюджетування, цифрової взаємодії, комунікації з громадськістю та міжінституційної координації [27, с. 105-111; 28, с. 331-349].

Саме через це професійна підготовка в умовах децентралізації не може зберігати повністю уніфікованого характеру. Її зміст, організація та пріоритети повинні формуватися з урахуванням функціональної специфіки конкретного регіону, рівня інституційної спроможності територіальних громад, кадрових дефіцитів, ресурсних можливостей та характеру управлінських викликів. Зазначимо, що регіони з більш високою економічною активністю й розвиненішою інституційною інфраструктурою мають ширші можливості для інвестування в підготовку кадрів, тоді як менш спроможні громади потребують більш адресної підтримки та диференційованого підходу до організації навчання [28, с. 345-346]. Це означає, що професійна підготовка як об'єкт публічного управління повинна проєктуватися не лише вертикально – від центрального рівня до локального, – а й горизонтально, через урахування просторово-територіальної неоднорідності управлінського середовища.

Узагальнення наведених положень дає підстави стверджувати, що професійна підготовка публічних службовців у сучасному науковому дискурсі постає як комплексне, багаторівневе та функціонально інтегроване явище, яке поєднує розвиток індивідуального професійного потенціалу службовця із забезпеченням інституційної спроможності публічної влади. Саме така інтерпретація дозволяє уникнути редукції цього поняття до освітнього процесу та обґрунтувати його як ключовий об'єкт публічного управління, що визначає якість і результативність функціонування держави в умовах децентралізації влади.

Водночас, здійснене теоретичне узагальнення виявило низку внутрішніх суперечностей, пов'язаних із неоднозначністю трактування базових категорій, що використовуються в дослідженні. Саме тому наступний підрозділ спрямовано на системне уточнення дефініцій, розмежування суміжних понять і формування внутрішньо узгодженої понятійної матриці дослідження.

1.2 Категоріально-понятійний апарат дослідження: дефініційна визначеність і розмежування суміжних понять у сфері професійної підготовки публічних службовців

У межах дослідження професійної підготовки публічних службовців в умовах децентралізації влади впорядкування категоріально-понятійного апарату набуває не допоміжного, а конструктивного значення, оскільки саме через дефініційну визначеність забезпечується цілісність дослідницької логіки, коректність окреслення предмета та валідність дальших аналітичних узагальнень. Для нашої роботи понятійна точність є принциповою з огляду на те, що розмитість меж між категоріями «професійна підготовка», «професійне навчання», «професійний розвиток», «компетентність», «інституційна спроможність» неминуче призводить до зміщення аналітичного фокусу: замість дослідження механізмів публічного управління професійною підготовкою публічних службовців науковий аналіз переходить або в площину загальної освітньої проблематики, або до надмірно широкого дискурсу професійного

розвитку як такого. Саме тому в цьому підрозділі категоріально-понятійний апарат розглядається нами як методологічна основа дослідження, а не просто як формальний перелік термінів [97, с. 30—1; 23, с. 354-355; 96, с. 7-8].

Методологічну основу уточнення змісту ключових категорій становлять логіко-семантичний метод, понятійно-термінологічний аналіз і метод абстрагування. Логіко-семантичний метод використано для виявлення внутрішніх зв'язків між спорідненими поняттями та встановлення меж їх коректного вживання. Понятійно-термінологічний аналіз дав змогу зіставити нормативне закріплення відповідних категорій із науковими підходами до їх тлумачення. Метод абстрагування дозволив відокремити сутнісні ознаки кожного поняття від похідних або ситуативних характеристик і на цій основі запропонувати такі дефініції, що придатні не лише для теоретичного опису, а й для дальшої аналітичної операціоналізації.

Вихідним поняттям, від якого має вибудовуватися вся дефініційна архітектура дослідження, є категорія *публічної служби*, оскільки саме вона задає базові інституційно-правові координати реалізації публічно-владних функцій і, відповідно, визначає межі формування вимог до суб'єктів, на яких покладається їх виконання. Без чіткого окреслення змісту цієї категорії неможливо ані коректно визначити коло публічних службовців як об'єкт професійної підготовки, ані належно обґрунтувати зміст, спрямованість і функціональне призначення самої підготовки в системі публічного управління. Саме тому поняття *публічної служби* в нашому дослідженні виконує не лише номінативну, а й системоутворювальну функцію, оскільки воно слугує вихідною теоретичною межею для дальшого розгортання всього категоріально-понятійного апарату.

Водночас, аналіз наукових джерел і нормативно-правового поля дає підстави констатувати, що у вітчизняному правовому та управлінському дискурсі поняття *публічної служби* досі не набуло цілком усталеного, внутрішньо узгодженого та методологічно завершеного змісту. Його трактування нерідко коливається між вузьким нормативно-юридичним

розумінням, зосередженим на переліку окремих видів служби, і ширшим інституційно-функціональним підходом, у межах якого *публічна служба* осмислюється як особливий різновид професійної діяльності, спрямованої на реалізацію публічного інтересу, забезпечення діяльності органів публічної влади та досягнення суспільно значущих результатів. Саме ця невиробленість єдиного підходу зумовлює потребу в спеціальному дефініційному уточненні, оскільки без нього поняття *публічної служби* залишається надто широким, змістово нестабільним і недостатньо придатним для виконання функції базової аналітичної категорії.

Особливо показовим є те, що чинне нормативне закріплення цієї категорії впродовж тривалого часу зазнавало обґрунтованої критики через свою переважно перелічувальну, а не сутнісну побудову. Така модель фіксації поняття не розкриває внутрішньої природи публічної служби, не виявляє її функціонального призначення, не окреслює системних ознак і не дає достатніх підстав для чіткого відмежування її від суміжних форм професійної діяльності в публічній сфері. У результаті сама категорія нерідко сприймається не як концептуально завершене поняття, а як формальна сукупність окремих видів службової діяльності, об'єднаних лише належністю до державного або муніципального сектору. Проте для цілей нашого дисертаційного дослідження такого підходу недостатньо, оскільки він не дозволяє виявити ті сутнісні характеристики публічної служби, що прямо впливають на зміст професійної підготовки, вимоги до компетентностей, логіку кадрового забезпечення та механізми розвитку інституційної спроможності.

З огляду на це *поняття публічної служби в нашій роботі доцільно розглядати не як техніко-юридичний перелік посад, статусів або різновидів службової діяльності, а як інституційно врегульовану форму професійної участі у здійсненні публічної влади, реалізації публічного інтересу та забезпеченні функціонування механізмів публічного управління*. Саме таке розуміння дозволяє перейти від формального переліку до змістової інтерпретації, у межах якої *публічна служба* постає як особливий простір

професійної відповідальності, владно-організаційної діяльності й суспільної підзвітності. У такій логіці вона стає не лише правовою, а й управлінською категорією, а отже може бути покладеною в основу дальшого аналізу професійної підготовки публічних службовців [96, с. 7-8]. Водночас, для цілей нашого дослідження продуктивним є саме інституційний підхід, згідно з яким *публічна служба* охоплює професійну діяльність у межах органів державної влади та органів місцевого самоврядування, спрямовану на реалізацію публічного інтересу, виконання функцій публічної влади та забезпечення суспільно значущих результатів. Такий підхід дає змогу уникнути не виправданого розширення меж дослідження до всього публічного сектору й водночас зберегти зв'язок із предметом спеціальності D4 (281) Публічне управління та адміністрування, де визначальним є не будь-який вид професійної діяльності, а саме діяльність, пов'язана з реалізацією владно-управлінських повноважень [76; 86].

У цьому контексті доцільно виходити з того, що *державна служба* та *служба в органах місцевого самоврядування* є не тотожними, проте функціонально спорідненими складниками ширшого феномену публічної служби. Закон України «Про державну службу» визначає її як публічну, професійну, політично неупереджену, ефективну, орієнтовану на громадян діяльність, яка функціонує в інтересах держави і суспільства [76]. Натомість Закон України «Про службу в органах місцевого самоврядування» акцентує, що така служба є професійною, постійною діяльністю громадян України, спрямованою на реалізацію територіальною громадою права на місцеве самоврядування та окремих делегованих повноважень органів виконавчої влади [86]. Саме ця двоєдина конструкція є принципово важливою для теми нашої дисертації, оскільки дозволяє уникнути редукції поняття «*публічні службовці*» лише до державних службовців. Водночас, таке розуміння не повинно розчиняти межі категорії: ідеться не про весь персонал публічної сфери, а про тих суб'єктів, чия діяльність безпосередньо пов'язана зі здійсненням публічних

повноважень або організаційним забезпеченням їх реалізації [76; 86; 23, с. 354-355].

З огляду на окреслене розуміння публічної служби закономірно постає потреба в чіткому визначенні змісту поняття «*публічні службовці*», оскільки саме через цю категорію конкретизується суб'єктний склад досліджуваної сфери та визначається коло осіб, щодо яких може бути коректно поставлене питання професійної підготовки, компетентнісного розвитку й інституційної відповідальності. Без належного розмежування цього поняття дальший аналіз неминуче втрачає предметну точність, оскільки межі між різними видами службової діяльності в публічній сфері починають розмиватися, що, своєю чергою, ускладнює як теоретичне осмислення статусу відповідних суб'єктів, так і побудову валідної дослідницької моделі.

У науковому дискурсі цілком обґрунтовано наголошується на тому, що категорії «*державний службовець*» і «*публічний службовець*» не можуть розглядатися як синонімічні чи взаємозамінні. Їх механічне ототожнення не лише спрощує реальну структуру публічної служби, а й породжує теоретичну та нормативну некоректність, оскільки стирає межі між видовими й родовими характеристиками відповідних суб'єктів. У такій ситуації поняття «*державний службовець*», що має чіткіший нормативно визначений зміст, починає невинувато підміняти собою ширшу категорію «*публічний службовець*», тоді як остання охоплює ширший інституційний простір реалізації публічно-владних функцій. Саме тому для цілей нашого дисертаційного дослідження принципово важливо не лише зафіксувати нетотожність цих понять, а й показати, у чому саме полягає їх змістове, функціональне та нормативне розрізнення.

Проведений Л. Корнутою [23, с. 354-355] категоріально-порівняльний аналіз переконливо засвідчує, що відмінності між державним службовцем і публічним службовцем не є випадковими чи другорядними, а мають системний характер і простежуються за низкою суттєвих критеріїв. Ідеться, зокрема, про відмінності в колі осіб, на яких поширюється відповідний статус, у характері нормативно-правового регулювання, у вимогах до посад і порядку їх

заміщення, у специфіці матеріального забезпечення, правилах сумісництва, системі антикорупційних обмежень, вимогах до громадянства, а також в інших параметрах, що визначають правове становище, службовий режим і характер публічноправової відповідальності. Така багатовимірність розрізнення свідчить про те, що йдеться не про термінологічний нюанс, а про різні рівні категоріального узагальнення, кожен із яких виконує власну функцію в теоретичній і прикладній логіці дослідження.

У цьому контексті поняття *«публічні службовці»* доцільно розглядати як ширшу узагальнювальну категорію, що охоплює суб'єктів професійної діяльності у сфері публічної служби, які беруть участь у реалізації публічного інтересу, виконанні публічновладних, адміністративно-організаційних та управлінських функцій і діють у межах спеціально встановленого правового статусу. Натомість поняття *«державний службовець»* варто тлумачити як більш вузьку, спеціалізовану категорію, що позначає осіб, які здійснюють професійну діяльність саме в системі органів державної влади та перебувають у специфічному режимі державної служби.

Отже, співвідношення між цими поняттями має будуватися не за принципом взаємозамінності, а за логікою співвідношення ширшої та вузької категорії, де словосполучення *«публічний службовець»* постає родовим поняттям, а словосполучення *«державний службовець»* – одним із його видових проявів.

Для нашого дослідження таке розмежування має принципове значення, оскільки дозволяє уникнути не виправданого звуження предмета аналізу лише до державної служби та водночас не допустити надмірного розширення кола суб'єктів до всіх працівників публічного сектору. Інакше кажучи, категорія *«публічні службовці»* повинна використовуватися тут як концептуально вивірене позначення тих осіб, які в межах органів державної влади та органів місцевого самоврядування реалізують публічно значущі функції, виконують владно-організаційні повноваження або забезпечують їх належне здійснення. Саме таке трактування дає можливість зберегти належну предметну чіткість,

правильно окреслити адресатів професійної підготовки та забезпечити внутрішню узгодженість усієї дефініційної конструкції.

Отже, уточнення змісту поняття «*публічні службовці*» виконує в роботі не лише класифікаційну, а й методологічну функцію. Воно уможлиблює коректне визначення суб'єктного складу дослідження, унеможлиблює змішування різнорівневих категорій, усуває ризик нормативно-теоретичних підмін і створює потрібну основу для дальшого аналізу професійної підготовки саме тих осіб, від якості діяльності яких безпосередньо залежить результативність функціонування системи публічного управління.

Центральне місце в понятійній конструкції нашого дисертаційного дослідження посідає категорія *професійної підготовки публічних службовців*, оскільки саме вона концентрує в собі предметний зміст роботи, визначає напрям теоретичного аналізу й водночас постає тим вузловим поняттям, через яке поєднуються інституційний, компетентнісний, організаційно-управлінський і регіональний виміри дослідження. Саме навколо цієї категорії має вибудовуватися вся дефініційна матриця, оскільки без її чіткого змістового окреслення неможливо ані коректно відмежувати предмет дисертації від суміжних категорій, ані належно обґрунтувати логіку дальшого аналізу механізмів публічного управління у сфері формування професійної спроможності публічних службовців. Інакше кажучи, *професійна підготовка в нашій роботі постає не як один із багатьох дотичних термінів, а як базова аналітична категорія, від точності тлумачення якої залежить внутрішня узгодженість усієї дослідницької конструкції*.

У сучасному науковому дискурсі [3; 11; 19; 20; 41] цілком обґрунтовано наголошується, що *професійна підготовка публічних службовців* має власну предметну специфіку, що не дозволяє зводити її ані до загальної професійної освіти, ані до сукупності окремих навчальних заходів, ані до формального підвищення кваліфікації. Її особливість визначається тим, що вона розгортається на перетині кількох взаємопов'язаних вимірів: професіоналізації публічної служби як інституційної системи, андрагогічної логіки навчання

дорослих, динамічних змін управлінського середовища, а також практичної потреби здійснювати навчання в умовах неперервного виконання службових повноважень. Унаслідок цього професійна підготовка публічних службовців не може бути побудована за моделлю відокремленого від професійної діяльності навчального циклу, оскільки її ефективність безпосередньо залежить від здатності інтегрувати освітній процес у реальну тканину службової діяльності, не руйнуючи функціональної стійкості органу публічної влади.

Змістова своєрідність *професійної підготовки публічних службовців* зумовлюється передусім тим, що вона має забезпечувати не абстрактне нагромадження знань, а формування й постійне оновлення здатності діяти в умовах нормативної визначеності, організаційної відповідальності, часових обмежень, публічної підзвітності та багаторівневої координації. На відміну від підготовки в багатьох інших професійних сферах, у системі публічної служби йдеться про таке навчально-професійне забезпечення, яке повинно одночасно відповідати вимогам законності, результативності, етичної належності, функціональної адаптивності та суспільної орієнтованості. Саме тому професійна підготовка в цій сфері не може бути нейтральною щодо змісту посадових повноважень, логіки інституційної організації, специфіки публічного інтересу та управлінських викликів, які постають перед конкретним органом або системою органів публічної влади [123].

Не менш важливою є й та обставина, що *професійна підготовка публічних службовців* функціонує в логіці навчання дорослих, а отже не зводиться до традиційної педагогічної моделі трансляції готового знання. Її результативність визначається не стільки обсягом переданої інформації, скільки здатністю суб'єкта професійної діяльності осмислити, засвоїти, критично адаптувати й практично застосувати нові знання та інструменти у власній службовій практиці. У цьому сенсі професійна підготовка має бути зорієнтована на вже наявний досвід публічного службовця, на конкретні проблемні ситуації його професійної діяльності, на потребу швидкого реагування на зміни нормативного, інституційного чи суспільного середовища, а також на потребу

поєднання навчального процесу з виконанням щоденних посадових обов'язків. Саме ця обставина посилює її прикладний, контекстно зумовлений і функціонально орієнтований характер.

Окремої уваги потребує те, що сучасне управлінське середовище, у межах якого функціонують публічні службовці, характеризується високим рівнем динамічності, нормативної мінливості, цифрової трансформації, посилення міжсекторальної взаємодії, ускладнення процедур ухвалення рішень і зростання суспільних очікувань щодо якості публічного управління. За таких умов *професійна підготовка* не може мати разового, епізодичного чи інерційного характеру. Вона повинна набувати ознак неперервного, гнучкого й адаптивного процесу, здатного оперативно реагувати на появу нових функціональних завдань, зміну компетентнісних вимог, трансформацію управлінських процедур і виникнення нових інституційних або безпекових викликів. Саме тому професійна підготовка публічних службовців у сучасних умовах об'єктивно виходить за межі вузького освітнього розуміння і стає складником ширшого механізму підтримання спроможності публічної служби до результативного функціонування [36].

Важливо також урахувати, що *професійна підготовка публічних службовців* у більшості випадків не може здійснюватися в умовах повного відриву від виконання службових повноважень, оскільки сама природа публічної служби вимагає неперервності виконання управлінських функцій. Це означає, що організація підготовки повинна передбачати таке поєднання навчальних і службових процесів, за якого професійне навчання не дезорганізує діяльність інституції, а, навпаки, вбудовується в її функціональний ритм. Звідси випливає потреба в таких формах, форматах і механізмах професійної підготовки, що забезпечують її доступність, неперервність, практичну спрямованість і мінімізацію функціональних втрат для органу публічної влади. Саме тому в сучасних умовах особливого значення набувають змішані моделі навчання, дистанційні платформи, модульні програми, короткі спеціалізовані курси, інструменти індивідуалізованої освітньої траєкторії та інші рішення,

здатні поєднати вимоги професійного вдосконалення з потребою стабільного виконання посадових обов'язків.

У зв'язку з цим у межах нашої дисертації *професійна підготовка* публічних службовців розглядається не як формалізована освітня процедура і не як механічна сукупність навчальних заходів, а як системно організований, інституційно забезпечений і функціонально орієнтований процес формування, оновлення та поглиблення професійної спроможності суб'єктів публічної служби. Така інтерпретація дозволяє, по-перше, пов'язати професійну підготовку зі змістом реальних службових функцій; по-друге, відмежувати її від суміжних категорій професійного навчання та професійного розвитку; по-третє, розглядати її як об'єкт цілеспрямованого управлінського впливу, а не лише як компонент освітньої системи. Саме в цьому полягає її концептуальне значення для нашого дослідження: професійна підготовка постає тією категорією, через яку можна пояснити, яким чином система публічного управління формує, відтворює та модернізує власну кадрову спроможність [97, с. 30-31]. На цій підставі *професійну підготовку в межах нашої роботи доцільно визначати як системно організований, інституційно забезпечений, цілеспрямований процес формування, оновлення та поглиблення спроможності публічного службовця належно виконувати покладені на нього службові функції відповідно до нормативних, компетентнісних, організаційних і суспільно зумовлених вимог*. У цьому визначенні принциповими є кілька акцентів. По-перше, професійна підготовка розглядається як процес, а не як одноразовий освітній захід. По-друге, її зміст зводиться не до передачі інформації, а до формування здатності діяти в межах конкретних управлінських повноважень. По-третє, така підготовка не існує поза інституційним контекстом публічної служби й тому повинна співвідноситися з реальними функціональними потребами органів публічної влади [2; 6; 97, с. 31].

Саме на цьому етапі потрібно розмежувати поняття *професійної підготовки* і *професійного навчання*, оскільки їх змішування є одним із найбільш типових недоліків досліджень у цій сфері. Положення про систему

професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад фіксує організаційні засади функціонування саме системи професійного навчання [80].

Отже, *професійне навчання варто трактувати як сукупність організаційних форм, програм, курсів, модулів, заходів і процедур, за допомогою яких реалізується професійна підготовка*. Іншими словами, *професійне навчання* є інструментальною та процедурною формою організації освітнього процесу, тоді як *професійна підготовка* є ширшим за змістом процесом формування службової спроможності. Таке розмежування має не стилістичне, а методологічне значення: воно не дозволяє підміняти оцінювання професійної підготовки формальним обліком проведених курсів, тренінгів або програм підвищення кваліфікації. Кількість навчальних заходів сама собою ще не свідчить про наявність або зростання професійної спроможності службовця, так само як проходження окремого курсу не є тотожним досягненню результату професійної підготовки [80; 97, с. 31].

Ширшою й змістово більш об'ємною порівняно з професійною підготовкою є категорія *професійного розвитку*, оскільки вона охоплює не окремий організований етап або сукупність спеціально спроектованих навчальних впливів, а цілісну, тривалу й неперервну траєкторію професійного становлення публічного службовця впродовж усього періоду його службової діяльності. Якщо *професійна підготовка* має переважно цільовий, інституційно впорядкований і функціонально орієнтований характер та спрямовується на формування спроможності до належного виконання службових повноважень, то *професійний розвиток* відбиває ширший процес якісного зростання особистості в межах професії, що включає не лише цілеспрямоване навчання, а й нагромадження досвіду, поступове ускладнення професійних ролей, зміну моделей службової поведінки, розширення здатності до аналітичного мислення, вироблення стійких управлінських підходів і вдосконалення способів реагування на нові інституційні виклики [96, с. 93].

У цьому сенсі *професійний розвиток* не може бути зведений лише до формальної участі в програмах підвищення кваліфікації або до проходження окремих курсів, тренінгів чи модулів. Його зміст значно ширший, оскільки він охоплює також самоосвіту, тобто самостійне оновлення знань і розширення професійного світогляду; нагромадження практичного досвіду, через який відбувається перевірка й корекція набутих знань у реальних управлінських ситуаціях; професійну соціалізацію, що забезпечує засвоєння норм, цінностей, стандартів і моделей службової поведінки; адаптацію до нових організаційних, нормативних і функціональних умов; внутрішню мотивацію до самовдосконалення; а також зміну професійних ролей, пов'язану з розширенням повноважень, переходом на інший рівень відповідальності або включенням до складніших управлінських процесів. Саме тому професійний розвиток доцільно розглядати як багатовимірний процес, у якому формальне навчання становить лише один, хоча й важливий, компонент [11; 67; 103].

Такий підхід має принципове значення для збереження понятійної чіткості дослідження, оскільки дозволяє не змішувати процесуально близькі, але не тотожні категорії. *Професійна підготовка* у цій логіці постає як один із механізмів забезпечення професійного розвитку, але не охоплює його повністю. Вона має більш конкретну функцію – цілеспрямовано формувати або оновлювати професійну спроможність службовця відповідно до визначених вимог посади, компетентнісного профілю й потреб органу публічної влади. Натомість *професійний розвиток* охоплює весь спектр змін, через які публічний службовець поступово переходить від формального володіння знаннями до зрілої здатності діяти в умовах складності, невизначеності, підвищеної відповідальності та постійної зміни управлінського середовища.

Отже, співвідношення між цими поняттями має будуватися не за принципом взаємозамінності, а за логікою частини й цілого, де професійна підготовка є структурним компонентом, а професійний розвиток – ширшим процесом професіоналізації.

Не менш важливо враховувати, що в умовах сучасного публічного управління *професійний розвиток* уже не може мислитися як факультативний або другорядний елемент кадрової політики. Динаміка нормативних змін, посилення цифровізації, розширення міжсекторальної взаємодії, зростання вимог до якості управлінських рішень, необхідність функціонування в умовах суспільної нестабільності та багаторівневої координації зумовлюють потребу в такій моделі професійної діяльності, за якої службовець не просто виконує усталений набір функцій, а здатний постійно оновлювати власний професійний потенціал. Саме тому в науковій літературі [3; 13; 15; 17; 40; 93; 95; 102] закономірно акцентується увага на потребі неперервного професійного навчання, системного моніторингу його ефективності, а також на тісному взаємозв'язку між підготовкою, перепідготовкою та підвищенням кваліфікації як складниками єдиного процесу професійного зростання. Такий акцент віддзеркалює усвідомлення того, що професійна придатність публічного службовця не є сталою величиною, а потребує постійного підтримання, оновлення й розвитку відповідно до змін у самій системі публічного управління.

У межах нашого дослідження це означає, що *професійний розвиток* доцільно тлумачити як неперервний, динамічний і багатокомпонентний процес якісного вдосконалення професійного потенціалу публічного службовця, який відбувається під впливом як інституційно організованих освітніх механізмів, так і практичного досвіду, професійної взаємодії, особистісної рефлексії та адаптації до змінних умов службової діяльності. Саме таке розуміння дозволяє, з одного боку, не звужувати професійний розвиток до формального навчального процесу, а з іншого – не втрачати зв'язок між ним і тими управлінськими інструментами, через які система публічної служби здатна цілеспрямовано впливати на якість кадрового потенціалу.

Отже, виокремлення *професійного розвитку* як ширшої категорії порівняно з професійною підготовкою дає змогу забезпечити потрібну аналітичну точність дослідження, уникнути термінологічного змішування та

правильно визначити місце професійної підготовки в загальній логіці професіоналізації публічної служби.

Окремого змістового й методологічного уточнення потребує категорія *професійної компетентності*, оскільки саме через неї професійна підготовка набуває вимірюваного результатного вираження і, відповідно, може бути оцінена не лише як організований процес, а як така, що реально забезпечує формування належної спроможності до виконання службових повноважень. Якщо професійна підготовка характеризує цілеспрямований, інституційно впорядкований і функціонально зорієнтований процес формування професійної здатності публічного службовця, то професійна компетентність віддзеркалює той індивідуальний результат, у якому цей процес віднаходить своє практичне втілення. Саме тому в логіці дослідження категорія професійної компетентності виконує роль своєрідного результатного індикатора, що дозволяє перейти від аналізу освітньо-організаційних впливів до оцінювання їх реальної службово-управлінської ефективності.

У фаховій юридичній літературі [44, с. 162] *професійна компетентність* державного службовця обґрунтовано розглядається як поєднання знання предмета діяльності, наявності професійної освіти, відповідних навичок у роботі, уміння застосовувати набуті знання на практиці та володіння передовим професійним досвідом. Проте таке визначення, попри свою змістову цінність, потребує дальшого аналітичного розгортання, оскільки професійна компетентність у сфері публічної служби не може бути зведена лише до механічної суми освітніх, знаннєвих або навичкових компонентів. Її сутність полягає значно глибше – у сформованій здатності особи діяти професійно, правомірно, результативно й відповідально в межах конкретного функціонального поля публічної служби.

Саме тому принципово слушним є наголос на тому, що *професійна компетентність повинна тлумачитися не як проста сукупність знань, умінь і навичок, а як інтегрована здатність належно виконувати посадові обов'язки відповідно до змісту посади, вимог чинного законодавства, інституційних умов*

діяльності та функціонального профілю конкретної службової ролі. У такому розумінні компетентність виходить за межі формального кваліфікаційного опису й охоплює також здатність орієнтуватися в управлінській ситуації, застосовувати релевантні аналітичні інструменти, ухвалювати обґрунтовані рішення, дотримуватися професійно-етичних стандартів, діяти в межах нормативно визначених повноважень і забезпечувати належну якість виконання публічних функцій [6; 21; 100; 104].

У межах нашого дослідження професійна компетентність трактується як вимірюваний індивідуальний результат професійної підготовки та професійного розвитку, що виявляється в здатності публічного службовця ефективно використовувати знання, уміння, практичні навички, аналітичні інструменти, ціннісні орієнтири й поведінкові моделі для розв'язання реальних управлінських завдань у межах визначених посадових повноважень. Таке трактування дає можливість уключити до змісту компетентності не лише факт володіння певним обсягом професійної інформації, а насамперед здатність продуктивно трансформувати цю інформацію в якість управлінської дії, у правомірне службове рішення, у належну комунікацію, у відповідальне застосування владних інструментів і, зрештою, у досягнення результату, що має публічну значущість.

Водночас, запропоноване розуміння *професійної компетентності* має принципове методологічне значення для побудови всієї дефініційної матриці дослідження, оскільки воно дає змогу чітко розвести процесуальний і результатний рівні аналізу. За такої логіки професійна підготовка постає як процес формування, оновлення та вдосконалення службової спроможності, тоді як професійна компетентність є безпосереднім індивідуальним результатом цього процесу. Саме це розмежування унеможливорює поширену теоретичну помилку, коли професійну підготовку ототожнюють із досягнутим рівнем компетентності, хоча насправді йдеться про різні, хоч і взаємопов'язані, площини аналізу. Підготовка відповідає на питання, як формується професійна

спроможність, тоді як компетентність дає відповідь на питання, якою мірою ця спроможність реально сформована й проявляється в діяльності.

Не менш важливим є й те, що саме через категорію *професійної компетентності* стає можливим пов'язати освітньо-професійний блок дослідження з управлінською результативністю публічної служби. Компетентність у цьому сенсі є тією ланкою, що поєднує професійну підготовку як інституційно організований процес із якістю виконання службових функцій, належністю управлінських рішень, ефективністю службової поведінки та, в ширшому вимірі, з інституційною спроможністю органу публічної влади. Без такого посередницького результатного рівня професійна підготовка залишалася б лише формально зафіксованою освітньою діяльністю, а її вплив на якість публічного управління був би складно верифікувати.

Отже, звернення до категорії *професійної компетентності* в цьому підрозділі зумовлене не лише потребою термінологічного впорядкування, а й потребою сформулювати чіткий аналітичний міст між професійною підготовкою як процесом і професійною діяльністю публічного службовця як сферою практичної реалізації її результатів. Саме тому професійна компетентність у роботі постає як ключова результатна категорія, через яку може бути оцінена дієвість професійної підготовки, обґрунтована її функціональна значущість і пояснений її зв'язок із забезпеченням належного рівня професіоналізму у сфері публічної служби [44, с. 162].

Ще однією принципово важливою для нашого дослідження категорією є *інституційна спроможність*, зміст якої потребує окремого уточнення насамперед тому, що її не можна ані ототожнювати з професійною підготовкою, ані зводити до рівня професійної компетентності окремого публічного службовця. У понятійній логіці дисертації ця категорія посідає особливе місце, оскільки дозволяє перейти від індивідуального виміру професіоналізації до організаційного рівня функціонування системи публічної влади. Якщо професійна підготовка характеризує процес формування

службової спроможності, а професійна компетентність відбиває безпосередній результат цього процесу на рівні конкретної особи, то інституційна спроможність репрезентує ширший, агрегований і функціонально значущий ефект, що проявляється вже на рівні органу, інституції або системи публічного управління в цілому.

У сучасній науковій літературі *інституційна спроможність* обґрунтовано визначається як здатність конкретної інституції виконувати свої функції, забезпечуючи належний рівень професійної підготовки персоналу, організації внутрішніх процесів та використання наявних ресурсів [18, с. 275]. Уже в цьому визначенні простежується принципово важливий для нашого дослідження акцент: інституційна спроможність не є ізольованою властивістю організації як абстрактної структури, а формується через поєднання кадрових, організаційних, процедурних і ресурсних компонентів, що забезпечують її здатність діяти не номінально, а результативно. Це означає, що *інституційна спроможність* не може бути витлумачена лише як наявність формально закріплених повноважень або як простий факт існування відповідного органу. Її сутність виявляється саме в здатності інституції реально здійснювати покладені на неї функції, підтримувати належну якість внутрішньої організації, узгоджувати дії персоналу, використовувати ресурси відповідно до поставлених цілей і забезпечувати стійкість управлінського процесу.

Водночас, у колективній монографії «Інституційна (не)спроможність держави в Україні: як розірвати замкнене коло» *інституційна спроможність* окреслюється ще ширше – як здатність держави й органів влади адаптуватися до внутрішніх і зовнішніх викликів та ефективно реалізовувати державні політики [18, с. 386-387]. Таке трактування істотно розширює аналітичні межі цієї категорії, додаючи до її змісту не лише функціональну здатність підтримувати належний внутрішній порядок діяльності, а й спроможність до адаптації, реакції на зміни, оновлення організаційних механізмів, подолання зовнішніх і внутрішніх обмежень та досягнення публічно значущих результатів у змінному середовищі. У цьому сенсі *інституційна спроможність* постає не

як статичний стан, а як динамічна характеристика інституції, що виявляється в її здатності не лише формально існувати в межах правового поля, а й ефективно діяти, навчатися, перебудовуватися та зберігати функціональну дієздатність у ситуаціях підвищеної складності.

Для логіки нашої дисертації це має принципове значення, оскільки дозволяє чітко зафіксувати: інституційна спроможність повинна розглядатися саме як організаційний ефект, а не як індивідуальна характеристика. Вона не належить безпосередньо окремому службовцю, навіть якщо рівень його професіоналізму є високим. Так само вона не є тотожною професійній підготовці, хоча якість останньої безпосередньо впливає на її формування. *Інституційна спроможність* виникає на тому рівні, де індивідуальні компетентності, організаційні процедури, механізми координації, управлінські практики, ресурсне забезпечення й інституційна структура починають діяти як взаємопов'язана система. Саме тому її не можна редукувати ані до рівня підготовки персоналу, ані до сукупності індивідуальних якостей працівників. Вона є результатом інтегрованої дії багатьох чинників, серед яких професійна підготовка відіграє важливу, але не самодостатню роль.

Звідси випливає принципове для дослідження розмежування: якщо професійна компетентність є результатом на рівні окремого публічного службовця, то інституційна спроможність є узагальненим ефектом на рівні органу, системи або підсистеми публічної влади. Таке розуміння дозволяє подолати доволі поширену методологічну помилку, коли якість інституції автоматично виводиться з наявності професійно підготовлених кадрів без урахування організаційного середовища, механізмів координації, якості управлінських процедур і здатності інституції перетворювати індивідуальні професійні якості персоналу на колективну управлінську результативність. Насправді високий рівень компетентності окремих службовців ще не гарантує високого рівня інституційної спроможності, якщо відповідна інституція функціонує в умовах процедурної неузгодженості, дефіциту ресурсів, слабкої координації, нестійких внутрішніх зв'язків або обмеженої здатності

адаптуватися до змін. Саме тому *інституційна спроможність у нашій роботі трактується як окрема аналітична категорія, що віддзеркалює вже не індивідуальну, а системну якість функціонування публічної влади.*

У такій логіці стає можливим вибудувати й більш чіткий причинно-наслідковий ланцюг, у межах якого професійна підготовка не є самоціллю, а постає вихідним механізмом формування ширшого управлінського результату: *професійна підготовка → зміна компетентностей → зміна службової поведінки → зміна якості управлінських рішень → посилення інституційної спроможності* [18, с. 275; 386-387]. Цінність такої аналітичної побудови полягає в тому, що вона дозволяє вивести дослідження професійної підготовки за межі суто освітньої проблематики й безпосередньо пов'язати його з результативністю публічного управління. Інакше кажучи, професійна підготовка набуває в дослідженні значення не лише як спосіб вдосконалення кадрового потенціалу, а як один із базових механізмів підсилення організаційної дієздатності публічної влади.

З огляду на вищезазначене в межах нашого дослідження доцільно зафіксувати таку дефініційну таблицю (таблиця 1.1).

Публічна служба – це інституційно врегульована професійна діяльність у системі органів публічної влади, спрямована на реалізацію публічного інтересу та виконання публічних функцій. *Публічні службовці* – це суб'єкти такої діяльності, наділені визначеними законом повноваженнями й відповідальністю. *Професійна підготовка* – системно організований процес формування та оновлення спроможності до належного виконання службових функцій. *Професійне навчання* – сукупність форм, програм, курсів і заходів, через які реалізується професійна підготовка. *Професійний розвиток* – ширша неперервна траєкторія вдосконалення професійного потенціалу службовця. *Професійна компетентність* – вимірюваний індивідуальний результат підготовки й розвитку. *Інституційна спроможність* – організаційний ефект, що виявляє здатність органу влади стабільно та результативно виконувати свої функції.

Таблиця 1.1

Основні дефініції дослідження

Поняття	Сутність	Відмежування	Функція в логіці дослідження
Публічна служба	Інституційно врегульована професійна діяльність у системі органів публічної влади, спрямована на реалізацію публічного інтересу та виконання публічних функцій	Не зводиться до всього публічного сектору чи будь-якої бюджетної зайнятості; охоплює саме сферу реалізації публічно-владних повноважень	Задає інституційно-правові межі дослідження та визначає середовище формування вимог до службової діяльності
Публічні службовці	Су'єкти професійної діяльності у системі публічної служби, наділені визначеними законом повноваженнями та відповідальністю за реалізацію публічних функцій	Не ототожнюються лише з державними службовцями, але й не охоплюють усіх працівників бюджетної сфери чи публічного сектору загалом	Виступають безпосереднім кадровим носієм предмета дослідження та адресатом професійної підготовки
Професійна підготовка	Системно організований, інституційно забезпечений процес формування, оновлення та поглиблення спроможності публічного службовця належно виконувати службові функції	Не є одноразовим заходом, окремим курсом або сукупністю освітніх подій; охоплює цілісний процес формування службової спроможності	Є центральною категорією дисертації та основним об'єктом управлінського вдосконалення
Професійне навчання	Сукупність програм, курсів, модулів, форм і заходів, через які реалізується професійна підготовка	Є інструментальною формою реалізації підготовки, але не тотожне їй за змістом і результатом	Дає змогу аналізувати організаційні механізми, формати, інструменти й процедури забезпечення підготовки
Професійний розвиток	Безперервна траєкторія набуття, оновлення й поглиблення професійного потенціалу службовця впродовж усього періоду служби	Ширший за професійну підготовку, оскільки включає самоосвіту, практичний досвід, адаптацію, кар'єрне зростання та зміну професійних ролей	Дозволяє розмістити професійну підготовку в ширшому контексті професіоналізації публічної служби
Професійна компетентність	Вимірюваний індивідуальний результат професійної підготовки та професійного розвитку, що виявляється у здатності ефективно виконувати управлінські завдання	Не є самим процесом підготовки й не зводиться до суми знань; віддзеркалює інтегровану здатність діяти відповідно до змісту посади	Слугує результатним виміром для оцінювання дієвості професійної підготовки
Інституційна спроможність	Здатність органу публічної влади або системи публічної служби стабільно, результативно й адаптивно виконувати свої функції завдяки належним кадровим, організаційним та ресурсним передумовам	Не тотожна компетентності окремого службовця; є організаційним, а не індивідуальним ефектом	Дозволяє пов'язати професійну підготовку з результативністю публічного управління та якістю функціонування інституцій

Джерело: авторська розробка

Особливої уваги потребує та обставина, що в умовах децентралізації влади професійна підготовка публічних службовців втрачає підстави для тлумачення як стандартизований, лінійно організований і змістово однаковий для всіх територій процес. Такий підхід був би методологічно спрощеним, оскільки ігнорував би реальну неоднорідність середовища функціонування

публічної служби, відмінності в розподілі повноважень, кадровій спроможності, ресурсній базі, рівні цифрової зрілості, інституційній організації та характері управлінських завдань, що постають перед органами публічної влади в різних регіонах і територіальних громадах. За цих умов професійна підготовка не може будуватися за логікою універсального шаблону, оскільки її результативність безпосередньо залежить від того, наскільки точно її зміст, форми, інструменти, організаційні моделі та інтенсивність узгоджені з конкретним управлінським контекстом.

У зв'язку з цим у межах дисертаційного дослідження професійна підготовка публічних службовців розглядається не як самодостатній освітній феномен і не як формалізована сукупність навчальних заходів, а як управлінськи детермінований процес формування та оновлення професійної спроможності, безпосередньо вбудований у систему функціонування публічної служби. Його змістове наповнення, структурна побудова, вибір навчальних форматів, співвідношення між очною, дистанційною та змішаною формами, пріоритетність окремих компетентнісних блоків, а також механізми координації й оцінювання повинні визначатися не абстрактною моделлю «належної підготовки», а реальною конфігурацією потреб, обмежень і можливостей конкретного регіонального середовища.

Саме тому регіональний аспект у цій роботі не тлумачиться як зовнішній фон, на якому відбувається професійна підготовка, і не зводиться до загального констатування територіальних відмінностей. Навпаки, він набуває статусу повноцінної аналітичної змінної, що безпосередньо впливає на архітектуру системи професійної підготовки, визначає її пріоритети та зумовлює потребу в диференційованих управлінських рішеннях. Ідеться про те, що кадровий дефіцит, різний рівень професіоналізації персоналу, асиметрія фінансових і організаційних ресурсів, нерівномірний доступ до цифрової інфраструктури, відмінності в обсязі делегованих і власних повноважень, а також специфіка безпекових, соціальних і демографічних викликів формують відмінні запити до змісту й механізмів професійної підготовки. Відповідно, одна й та сама освітня

модель не може бути однаково релевантною для всіх суб'єктів публічної служби.

Такий підхід має принципове значення для всієї логіки дослідження, оскільки дозволяє перевести регіональний вимір із площини описовості в площину операціонального аналізу. Інакше кажучи, регіональна специфіка розглядається не як другорядна характеристика середовища, а як чинник, що підлягає виявленню, структуризації, оцінюванню та дальшому врахуванню під час розроблення механізмів удосконалення професійної підготовки публічних службовців.

Отже, через розмежування базових і суміжних понять забезпечується, по-перше, предметна сфокусованість дослідження; по-друге, коректне відмежування індивідуального рівня професійної компетентності від організаційного рівня інституційної спроможності; по-третє, належний методологічний зв'язок між нормативним регулюванням, професійною підготовкою, оцінюванням її результатів та формуванням спроможної системи публічного управління.

1.3 Методологічні підходи та дослідницький дизайн аналізу регіонально диференційованої системи професійної підготовки публічних службовців

Узагальнення теоретичних положень, обґрунтованих у підрозділах 1.1–1.2, дає підстави для принципового висновку: професійна підготовка публічних службовців у регіональному контексті не може бути належно осмислена, пояснена й інтерпретована в межах одного, методологічно ізольованого аналітичного підходу. Такий висновок зумовлено не зовнішньою складністю формулювання, а внутрішньою природою самого об'єкта дослідження, що поєднує в собі кілька взаємопов'язаних, але не тотожних площин аналізу. Ідеться одночасно про освітньо-процесуальний вимір, у межах якого професійна підготовка постає як спеціально організований процес формування професійної спроможності; кадрово-відтворювальний вимір, пов'язаний із

відновленням, оновленням і розвитком кадрового потенціалу публічної служби; компетентнісно-розвивальний вимір, що акцентує увагу на результативному боці підготовки та зміні професійних якостей службовця; інституційно-регулятивний вимір, що охоплює нормативні, організаційні та координаційні засади функціонування системи підготовки; а також територіально диференційований вимір, що віддзеркалює неоднорідність регіональних умов, ресурсних можливостей, функціональних навантажень і кадрових запитів. За такої багатшарової природи об'єкта будь-яка спроба пояснити його через одну теоретичну оптику неминуче призводила б або до надмірного спрощення, або до втрати істотних зв'язків між його складовими.

Складність досліджуваного явища посилюється ще й тим, що професійна підготовка публічних службовців не формується винятково в межах внутрішньої логіки самої системи публічної служби, а перебуває під безпосереднім впливом ширших зовнішніх трансформацій, що змінюють зміст службової діяльності, вимоги до професійної компетентності, способи організації управлінських процесів та саму конфігурацію публічної влади. Передусім ідеться про децентралізацію влади, що не лише перерозподіляє повноваження між рівнями управління, а й змінює сам характер кадрових потреб на місцях, посилює значення локального управлінського рівня, вимагає нової якості координації та висуває підвищені вимоги до автономності, відповідальності й функціональної гнучкості публічних службовців. Не менш вагомим чинником є цифровізація управлінських процесів, що трансформує канали комунікації, форми надання публічних послуг, процедури ухвалення рішень, механізми моніторингу й оцінювання, а отже безпосередньо впливає і на зміст професійної підготовки, і на організаційні формати її здійснення. До цього додаються посилення міжрівневої взаємодії, що ускладнює архітектуру управлінських зв'язків, зростання динаміки суспільних запитів, яке підвищує вимоги до швидкості, якості й адаптивності управлінських рішень, а також ускладнення функціонального середовища діяльності органів публічної влади, у межах якого службова діяльність дедалі більше залежить від здатності

реагувати на нестабільність, невизначеність і багатофакторність управлінських викликів.

Усе це дає підстави розглядати професійну підготовку публічних службовців не як лінійний освітній процес і не як технічну сукупність заходів з підвищення кваліфікації, а як багаторівневу, відкриту, внутрішньо взаємопов'язану й динамічну систему, у якій освітні, кадрові, компетентнісні, інституційні та регіональні компоненти перебувають у стані постійної взаємодії. За таких умов досліджуване явище не піддається адекватному поясненню через спрощені моделі, що акцентують увагу лише на одному його аспекті – наприклад, лише на нормативному регулюванні, лише на освітній організації або лише на компетентнісному результаті. Навпаки, воно потребує такої методологічної основи, що дозволяє одночасно врахувати системні зв'язки, інституційні механізми, функціональне призначення, регіональну диференціацію та динаміку зовнішніх і внутрішніх змін [99, с. 558-559; 5, с. 115-117].

Саме багаторівнева структура досліджуваного явища об'єктивно унеможлиблює його адекватне пояснення через застосування одного методологічного підходу, оскільки кожен із них здатен відобразити лише окремий аспект функціонування системи професійної підготовки. У сучасній науковій літературі послідовно наголошується, що складні соціально-управлінські системи потребують використання інтегрованої методології, яка дозволяє поєднати структурний, функціональний, інституційний і результатний аналіз [99, с. 559-560]. Отже, належне наукове пояснення професійної підготовки публічних службовців потребує формування такої методологічної конструкції, що забезпечує одночасне розкриття внутрішньої будови досліджуваного явища, логіки його функціонування, механізмів трансформації, характеру інституційних обмежень, результативних характеристик і залежності від регіонального контексту.

За таких умов методологічний блок дослідження не може зводитися до формального переліку загальноновживаних підходів і методів. Його

функціональне призначення полягає у формуванні цілісного дослідницького каркасу, у межах якого кожен підхід має чітко визначене пізнавальне навантаження, кожен метод – конкретну аналітичну функцію, а кожен етап дослідження – логічно вмотивоване місце в структурі наукового пошуку. У цьому контексті методологія розглядається не як формальний атрибут академічного тексту, а як інструмент організації дослідження, що забезпечує перехід від дефініційної визначеності до виявлення закономірностей функціонування та обґрунтування напрямів удосконалення регіонально диференційованої системи професійної підготовки публічних службовців [68, с. 21-22].

Методологічну основу дослідження становить поєднання системного, компетентнісного, інституційного, функціонального та регіонального підходів, застосування яких зумовлене самою природою об'єкта дослідження. Така комбінація не є випадковою або довільною, а має внутрішньо обґрунтований характер, оскільки кожен із зазначених підходів фіксує окрему, проте суттєву сторону досліджуваного явища, тоді як їх інтеграція дозволяє сформулювати цілісне уявлення про систему професійної підготовки публічних службовців.

Першим і концептуально визначальним для нашого дослідження є *системний підхід*, оскільки саме він уможливорює розгляд професійної підготовки публічних службовців не як механічної сукупності окремих курсів, програм, тренінгів чи процедур підвищення кваліфікації, а як цілісного, внутрішньо організованого й динамічного комплексу взаємопов'язаних елементів, що функціонують у межах єдиної логіки публічного управління. За такої оптики професійна підготовка постає не як периферійний освітній додаток до публічної служби, а як одна з її внутрішніх підсистем, через яку забезпечується відтворення, оновлення й розвиток кадрової спроможності органів публічної влади. Саме системний підхід дозволяє побачити, що професійна підготовка охоплює не лише навчальний контент і форми його передачі, а значно ширше коло компонентів – суб'єктів формування політики у

сфері професійного навчання, кадрові служби, провайдерів освітніх послуг, нормативно-регулятивне середовище, фінансові, організаційні й цифрові ресурси, процедури виявлення потреб, інструменти оцінювання, канали зворотного зв'язку та ті результати, що виявляються як у зміні професійної спроможності окремого службовця, так і в підвищенні функціональної дієздатності відповідного органу влади [148, р. 10-13; 97, с. 30-31].

Застосування системного підходу має для цього дослідження принципове значення ще й тому, що він дає змогу виявити не лише склад професійної підготовки, а й характер зв'язків між її елементами, а саме – їх взаємозалежність, ієрархію, координаційні механізми, внутрішню логіку функціонування та чутливість до змін зовнішнього середовища. У межах такої методологічної оптики стає очевидним, що професійна підготовка публічних службовців не може бути зведена до лінійної моделі «навчальний вплив – засвоєння знань – завершення програми», оскільки її реальна результативність залежить від того, наскільки узгоджено взаємодіють усі структурні компоненти системи: чи відповідають освітні програми актуальним кадровим потребам, чи забезпечено інституційний зв'язок між замовником і виконавцем підготовки, чи існують належні механізми моніторингу та зворотного зв'язку, чи дозволяє ресурсна база підтримувати неперервність професійного розвитку, чи вбудоване навчання до ширшої системи управління людськими ресурсами. Саме тому в сучасних міжнародних підходах до розвитку публічної служби особливий наголос робиться не лише на формуванні навичок як таких, а на створенні культури навчання, побудові організаційних механізмів розвитку кадрів, плануванні майбутніх потреб у вміннях та забезпеченні того, щоб наявні компетентності використовувалися у спосіб, релевантний завданням інституції [148, р. 55, 90, 116-117; 144, р. 4, 10-11].

У такому аналітичному ракурсі професійна підготовка публічних службовців постає одночасно як процес, ресурс, інституційний інструмент і результат. Як процес вона охоплює організацію навчальної діяльності, планування програм, застосування різних форм і технологій навчання, а також

послідовне оновлення професійного потенціалу службовців. Як ресурс – постає засобом підтримання й розвитку кадрового потенціалу органів публічної влади, без якого неможливо забезпечити належну якість управлінських рішень. Як інституційний інструмент – слугує механізмом реалізації кадрової політики, модернізації публічної служби та адаптації її до нових управлінських викликів. Як результат – виявляється у зростанні професійної компетентності, зміні службової поведінки, поліпшенні координації, підвищенні адаптивності органу та, ширше, у посиленні його інституційної спроможності. Така багатовимірність безпосередньо підтверджується сучасними дослідженнями, у яких професійна підготовка розглядається як складник системи розвитку навичок, механізм організації навчальної діяльності й водночас засіб професіоналізації публічної служби в умовах цифровізації та змінного середовища управління [137, р. 3-4; 97, с. 30-31].

Водночас евристичний потенціал системного підходу не усуває його методологічних обмежень. Його безперечна сила полягає в здатності розкрити цілісність об'єкта, показати структуру професійної підготовки, установити логіку взаємодії між її складниками та пояснити, чому збій в одному елементі системи може породжувати негативний ефект в інших її сегментах. Однак, саме ця здатність до синтезу й узагальнення одночасно створює і певну методологічну загрозу: системний підхід, фокусуючись на єдності об'єкта, не завжди достатньо виразно відбиває внутрішню нерівномірність середовища, асиметрію ресурсів, локальні відмінності організаційних умов, різну інтенсивність кадрових дефіцитів та варіативність функціонального навантаження між окремими територіями. Інакше кажучи, він добре пояснює, як система влаштована загалом, але не завжди з належною точністю відповідає на запитання, як саме територіальна специфіка змінює її конфігурацію, пріоритети та результативність [148, р. 116; 144, р. 12-13].

Саме тому в межах цього дослідження системний підхід виконує роль методологічного фундаменту, на якому вибудовується вся дальша дослідницька конструкція, водночас не претендує на вичерпне пояснення всіх аспектів

регіонально диференційованої системи професійної підготовки публічних службовців. Його застосування є потрібним для того, щоб не втратити цілісність об'єкта, не редукувати підготовку до окремих освітніх заходів і не розірвати зв'язок між її процесуальними, ресурсними, організаційними та результатними складниками. Водночас, саме через обмежену здатність системного підходу самостійно пояснити вплив регіональної неоднорідності, цифрової асиметрії, різниці в інституційній зрілості та локальних кадрових запитах він потребує доповнення іншими аналітичними підходами – насамперед інституційним, компетентнісним, функціональним і регіональним. Лише така комбінація дозволяє перейти від загального бачення цілісності системи до виявлення тих конкретних механізмів, через які професійна підготовка адаптується до реальних умов функціонування публічної служби в різних територіальних контекстах [144, р. 10-13; 137, р. 3-4].

Другим у методологічній архітектоніці дослідження є *інституційний підхід*, оскільки саме він дозволяє пояснити, яким чином професійна підготовка публічних службовців вбудовується в систему формальних правил, нормативних приписів, організаційних структур, кадрових процедур і розподілу владно-управлінських повноважень. У межах цього підходу професійна підготовка та професійний розвиток постають не як самодостатні освітні процеси, а як інституційно зумовлені форми відтворення та оновлення кадрової спроможності публічної служби, зміст й організація яких залежать від правового регулювання, моделей управління людськими ресурсами, місця навчальних установ у системі підготовки кадрів, а також від механізмів координації між суб'єктами, що формують, замовляють, організовують і оцінюють навчання [144, р. 18; 139; 101, с. 213-216; 38].

Застосування інституційного підходу дає змогу побачити, що якість професійної підготовки визначається не лише змістом програм чи професійністю викладачів, а значно ширшим колом чинників: хто саме формує політику у сфері професійного навчання, якими є повноваження органів управління персоналом, чи існують сталі процедури виявлення потреб у

навчанні, яким є статус провайдерів освітніх послуг, як організовано фінансування, за якою логікою здійснюються добір, просування, оцінювання та розвиток службовців, а також чи включене навчання до цілісної системи HRM у публічному секторі. Саме тому OECD у документах щодо публічної служби та управління безпосередньо пов'язує розвиток навичок і компетентностей із людиноорієнтованою політикою, інструментами лідерства та управлінської спроможності, а також із інституційними механізмами залучення, утримання, розвитку і керування висококваліфікованою публічною службою [147].

Особливого значення інституційний підхід набуває в умовах децентралізації влади, оскільки саме децентралізаційні процеси змінюють функціональний розподіл повноважень між рівнями управління, розширюють сферу відповідальності органів місцевого самоврядування, актуалізують нові кадрові потреби та формують інший запит до професійної підготовки публічних службовців. За цих умов професійний розвиток уже не може організовуватися за інерцією попередньої централізованої моделі, у якій головний наголос робився на уніфікації форм і змісту навчання. Натомість постає потреба в переосмисленні ролей і відповідальності різних суб'єктів системи, оновленні координаційних механізмів, посиленні ролі кадрових служб, налагодженні зворотного зв'язку між потребами територіальних громад і змістом підготовки, а також у нормативному доопрацюванні механізмів професійного навчання відповідно до нової архітектури публічної влади [101].

Водночас, інституційний підхід не є самодостатнім. Його аналітична сила полягає в тому, що він переконливо розкриває формальні межі, організаційні умови, правила координації та місце суб'єктів у системі професійної підготовки, проте менш виразно відповідає на питання про те, які саме професійні якості мають бути сформовані внаслідок цих інституційно організованих процесів. Інакше кажучи, інституційний підхід добре пояснює, як улаштована система, але не повною мірою розкриває, яким має бути зміст результату, що формується в її межах. Саме тому він потребує поєднання з компетентнісним підходом, що дозволяє перевести аналіз із рівня

інституційних умов на рівень змістових і результативних характеристик професійного розвитку.

Третім у дослідженні є *компетентнісний підхід*, що в сучасних студіях публічної служби посідає одне з центральних місць, оскільки дозволяє перейти від аналізу форм, процедур і механізмів навчання до з'ясування того, які саме професійні якості, знання, уміння, навички, ціннісні орієнтири та поведінкові моделі повинні бути сформовані в процесі професійної підготовки. Якщо системний підхід акцентує увагу на цілісності об'єкта, а інституційний – на його організаційній і нормативній зумовленості, то компетентнісний підхід фокусується на змістових і результативних характеристиках професійного розвитку, тобто на тому, що саме становить безпосередній індивідуальний ефект професійної підготовки [144, р. 18].

Принципова перевага компетентнісного підходу полягає в тому, що він не дозволяє зводити професійну підготовку до формального обліку програм, сертифікатів, годин навчання чи проходження курсів. У його межах професійна підготовка оцінюється через здатність публічного службовця застосовувати знання і навички для належного виконання посадових обов'язків, правомірного ухвалення рішень, ефективної комунікації, аналітичного супроводу управлінських процесів, дотримання етичних стандартів та адаптації до змінного функціонального середовища. Саме така логіка відповідає і міжнародним підходам, де компетентність розглядається як поєднання знання, практичні навички, моделі поведінки, тип мислення та інших атрибутів, потрібних для досягнення впливу в конкретному робочому контексті, і українським юридичним трактуванням, у яких професійна компетентність державного службовця тлумачиться як інтегрована здатність, а не проста сума освітніх компонентів [148, р. 26; 44, с. 162].

У сучасних дослідженнях компетентнісний підхід охоплює не лише галузеві або процедурні компетентності, а й значно ширший набір складників, потрібних для функціонування сучасної публічної служби. Ідеться про стратегічні, комунікативні, аналітичні, лідерські, етичні, соціокультурні та,

особливо, цифрові компетентності. OECD прямо наголошує, що цивільна служба створює публічну цінність через аналітико-консультативний супровід формування публічної політики; надання послуг, орієнтоване на потреби користувача; замовлення та контракування послуг; забезпечення належного функціонування складних систем, а отже потребує нових комплексів професійних навичок, що виходять далеко за межі традиційного адміністративного виконавства [144, р. 18]. У документах OECD щодо кадрового потенціалу і компетентностей у сфері цифрового розвитку [137] додатково наголошується, що для публічного сектору критично важливими стають уміння працювати з даними, розуміння цифрової трансформації, використання технологій у сервісній діяльності, а також здатність поєднувати цифрові інструменти з ціннісно орієнтованим публічним управлінням. Це означає, що цифрові компетентності вже не є периферійним доповненням, а безпосередньо пов'язані з якістю адміністративних послуг, аналітичним супроводом рішень, організацією міжвідомчої взаємодії та здатністю органів влади до цифрових перетворень.

Для логіки нашого дослідження компетентнісний підхід є особливо важливим ще й тому, що дозволяє пов'язати професійну підготовку з її результативним виміром. У такій оптиці професійна підготовка осмислюється не як самодостатній освітній процес, а як цілеспрямований механізм формування тих компетентностей, без яких неможливо забезпечити належне виконання публічних функцій у сучасному середовищі. Це дає змогу перейти від опису форм навчання до аналізу професійної спроможності службовця як вимірюваного індивідуального результату підготовки. Отже, компетентнісний підхід фактично виконує роль результатного методологічного фільтра, через який оцінюється дієвість усієї системи професійної підготовки.

Водночас, критичне осмислення компетентнісного підходу дозволяє чітко побачити і його межі. Якщо компетентності розглядати у відриві від інституційного, організаційного та територіального середовища, цей підхід ризикує перетворитися на перелік бажаних якостей без належного пояснення

того, яким чином вони реально формуються, за допомогою яких механізмів підтримуються, у яких інституційних умовах реалізуються та якими процедурами оцінюються. Інакше кажучи, він добре відповідає на запитання, що саме має бути сформовано, але менш повно пояснює, чому одні й ті самі компетентності формуються нерівномірно в різних управлінських і регіональних контекстах. Саме тому в дослідженні регіонально адаптованої професійної підготовки публічних службовців компетентнісний підхід повинен поєднуватися з інституційним, територіальним і організаційно-управлінським аналізом. Лише за такої комбінації можливо не просто назвати набір потрібних компетентностей, а пояснити механізми їх формування, відтворення й оцінювання в різних умовах функціонування публічної служби.

Отже, інституційний і компетентнісний підходи в межах нашого дослідження перебувають не у відношенні конкуренції, а у відношенні методологічного взаємодоповнення. Перший дозволяє розкрити формальні межі, організаційні структури, процедури та механізми координації, у межах яких здійснюється професійна підготовка; другий – конкретизує, яким має бути її змістовий результат на рівні професійної спроможності публічного службовця. Саме тому їх поєднання є потрібною умовою науково коректного аналізу регіонально диференційованої системи професійної підготовки публічних службовців.

Функціональний підхід у межах нашого дослідження також має принципове методологічне значення, оскільки саме він дозволяє розкрити місце й роль професійної підготовки публічних службовців не як допоміжного освітнього компонента, а як одного з дієвих механізмів забезпечення належного функціонування системи публічного управління. У цій аналітичній оптиці професійна підготовка розглядається через призму тих завдань і функцій, що виконують органи публічної влади, а отже – через її здатність забезпечувати належний рівень реалізації владно-управлінських повноважень, підтримувати кадрову спроможність інституцій, сприяти підвищенню якості управлінських рішень і посилювати адаптивність органів влади до змінного середовища їх

діяльності. Саме завдяки функціональному підходу стає можливим перейти від абстрактного уявлення про професійну підготовку як процесу навчання до її осмислення як інструмента, безпосередньо пов'язаного з виконанням публічних функцій.

У такому розумінні професійна підготовка виконує кілька взаємопов'язаних функцій. По-перше, вона має забезпечувальну функцію, оскільки формує той рівень професійної готовності, без якого виконання посадових обов'язків набуває формального або недостатньо результативного характеру. По-друге, їй властива відтворювальна функція, оскільки саме через систему професійної підготовки й професійного розвитку здійснюється підтримання та оновлення кадрового потенціалу публічної служби. По-третє, вона виконує адаптаційну функцію, оскільки дозволяє публічним службовцям реагувати на зміни нормативного середовища, організаційних процедур, цифрових умов діяльності та суспільних запитів. По-четверте, професійна підготовка має якісно-управлінську функцію, оскільки її результативність безпосередньо впливає на обґрунтованість, своєчасність і належність управлінських рішень. Саме в цій логіці вона постає не як зовнішній щодо публічного управління освітній процес, а як внутрішній функціональний механізм, через який підтримується дієздатність органів публічної влади.

Функціональний підхід дозволяє також чіткіше виявити, що професійна підготовка не може бути однаково значущою для всіх посад і всіх рівнів публічної влади поза урахуванням змісту конкретних управлінських функцій. Її спрямованість, інтенсивність, змістове наповнення й організаційні форми мають співвідноситися з тим, які саме повноваження реалізує відповідний орган, який характер управлінських завдань він виконує, у яких умовах ухвалюються рішення та які компетентності є критично потрібними для належного виконання службових ролей.

Отже, функціональний підхід дає змогу обґрунтувати, що професійна підготовка має проєктуватися не за логікою абстрактного «загального професійного вдосконалення», а за логікою відповідності реальним

функціональним запитам системи публічного управління.

У дослідженнях обґрунтовано наголошується, що професійна підготовка публічних службовців повинна розглядатися не ізольовано, а у безпосередньому зв'язку з функціональними завданнями органів публічної влади, оскільки лише за такої умови вона набуває прикладної змістовності й управлінської доцільності [17, с. 45-46]. Саме це положення є методологічно важливим для нашої роботи, оскільки воно дозволяє розглядати професійну підготовку не як самодостатню сферу освітньої активності, а як функціонально зумовлений процес, підпорядкований завданням результативного публічного управління.

Водночас, функціональний підхід має і свої аналітичні межі. Його перевага полягає в тому, що він переконливо демонструє, для чого саме потрібна професійна підготовка в системі публічного управління і які функції вона виконує. Проте сам по собі він менш повно розкриває інституційні механізми організації цієї підготовки, територіальну диференціацію умов її здійснення та конкретні компетентності, що мають бути сформовані як результат. Саме тому в межах нашого дослідження функціональний підхід доцільно розглядати як важливий, але не самодостатній компонент методологічної конструкції, що потребує поєднання з інституційним, компетентнісним, системним і регіональним підходами.

П'ятим у методологічній конструкції дослідження є *регіональний підхід*, значення якого для нашої роботи має концептуально визначальний характер. Саме він дозволяє вийти за межі уніфікованого бачення професійної підготовки публічних службовців і розглядати її не як стандартизований процес, однаково придатний для всіх територій, а як складне, контекстно зумовлене явище, зміст, форми, інтенсивність і результативність якого істотно залежать від особливостей конкретного регіонального середовища. У межах цього підходу професійна підготовка постає не як абстрактна освітня процедура, а як елемент ширшої системи публічного управління, тісно пов'язаний із кадровим потенціалом території, інституційною зрілістю органів влади, ресурсною

забезпеченістю, доступом до освітньої та цифрової інфраструктури, характером локальних управлінських викликів і специфікою соціально-економічного розвитку.

Сутність регіонального підходу полягає в тому, що він орієнтує дослідження на виявлення територіально зумовлених відмінностей у функціонуванні системи професійної підготовки публічних службовців та на пояснення того, чому однакові за формою або змістом механізми професійного розвитку в різних регіональних умовах дають неоднаковий результат. Саме в цій оптиці стає очевидним, що кадрові потреби службовців, рівень інституційної спроможності органів місцевого самоврядування, якість управлінських практик, рівень соціальної довіри, ресурсна база територій і результати їхнього розвитку не можуть бути пояснені поза конкретним просторовим, соціальним і організаційним контекстом. Відповідно, професійна підготовка виявляється чутливою до регіональних відмінностей не лише на рівні умов реалізації, а й на рівні цілей, змістових пріоритетів, форм організації та критеріїв оцінювання [113; 118; 132; 151].

Аналітична цінність регіонального підходу полягає насамперед у тому, що він дозволяє подолати спрощене уявлення про професійну підготовку як про єдиний нормативно заданий і функціонально однорідний процес. Якщо виходити лише з формальної логіки централізованого управління, може скластися враження, що достатньо розробити одну загальну модель навчання, одну систему підвищення кваліфікації або один типовий набір компетентностей, щоб забезпечити належний рівень професійної спроможності публічних службовців на всій території держави. Проте регіональна оптика переконливо демонструє, що така уніфікація має обмежену пояснювальну й практичну цінність. Одна й та сама модель професійного розвитку може бути відносно ефективною в інституційно спроможних, ресурсно забезпечених і кадрово стабільних регіонах, проте водночас виявитися малоефективною або навіть формальною там, де наявні кадровий дефіцит, слабкість організаційної інфраструктури, обмежений доступ до навчальних ресурсів, низький рівень

цифрової готовності або підвищене функціональне навантаження на органи місцевої влади.

Саме регіональний підхід дозволяє пояснити, чому однакові організаційні рішення не продукують однакових управлінських ефектів на різних територіях. Причина полягає в тому, що професійна підготовка реалізується не в нейтральному середовищі, а в конкретній системі місцевих умов, де поєднуються кадрові, фінансові, інфраструктурні, соціальні, безпекові та інституційні чинники. В одних громадах чи регіонах ключовою проблемою може бути нестача фахівців із широким функціональним профілем, в інших – дефіцит спеціалізованих управлінських компетентностей, у третіх – обмеженість ресурсів для системного навчання, у четвертих – слабкість організаційних механізмів координації або низька здатність трансформувати навчальні результати в реальну службову практику. За таких умов професійна підготовка потребує не уніфікації заради уніфікації, а диференціації, обґрунтованої реальними потребами територій і конкретними параметрами їх функціонування.

У контексті децентралізації влади значення регіонального підходу ще більше посилюється. Передача повноважень на місцевий рівень, розширення відповідальності територіальних громад, зростання ролі локального управлінського середовища та потреба самостійного вирішення дедалі ширшого кола питань означають, що саме на регіональному й місцевому рівнях дедалі більшою мірою концентруються вимоги до якості публічного управління. Відповідно, зі зростанням функціональної ваги місцевого рівня об'єктивно зростає й значення місцевої кадрової, інституційної та освітньої спроможності. Це означає, що професійна підготовка публічних службовців уже не може бути організована за логікою централізованого відтворення однакових освітніх рішень, не чутливих до відмінностей між територіями. Навпаки, вона має враховувати тип громади, масштаб і складність делегованих та власних повноважень, ресурсний потенціал, демографічні особливості, кадрову структуру, рівень цифрової інфраструктури, інституційний досвід і

навіть характер соціальної взаємодії в конкретному регіональному середовищі.

Для нашого дослідження це означає, що регіональний підхід виконує не функцію фону чи ілюстративного доповнення, а функцію ключового пояснювального інструмента, без якого неможливо ані коректно інтерпретувати реальні потреби в професійній підготовці, ані обґрунтувати механізми її вдосконалення. Саме через цей підхід професійна підготовка постає як регіонально чутливий процес, що має бути узгоджений з локальними кадровими запитами, інституційними можливостями, освітньою доступністю та специфікою управлінських завдань. Це дає змогу уникнути однієї з найбільш поширених методологічних помилок – трактування регіонального аспекту як другорядної характеристики, що лише описує середовище, але не впливає на внутрішню логіку системи професійної підготовки.

Водночас, регіональний підхід не варто зводити лише до констатації територіальних відмінностей. Його методологічна продуктивність полягає саме в тому, що він дозволяє операціоналізувати регіональну специфіку, тобто перетворити її з описової категорії на змінну дослідження. Це означає потребу виявлення тих параметрів, через які регіональний контекст реально впливає на професійну підготовку: кадрове забезпечення, ресурсна база, тип територіальної громади, рівень інституційної спроможності, доступ до освітніх і цифрових ресурсів, безпекові умови, організаційна складність управлінських завдань, інтенсивність міжмуніципальної та міжрівневої взаємодії. Лише за такої постановки питання регіональний підхід набуває справжньої наукової ваги й перестає бути суто описовою рамкою.

Отже, у межах нашої дисертації регіональний підхід є не допоміжним і не факультативним, а концептуально потрібним для дослідження професійної підготовки публічних службовців в умовах децентралізації влади. Саме він дозволяє пояснити територіально зумовлену неоднорідність професійних потреб, інституційних можливостей і результатів професійного розвитку; обґрунтувати потребу диференційованих моделей підготовки; пов'язати кадрову політику з особливостями функціонування конкретних громад і

регіонів; а також надати регіональному аспекту не декоративного, а реального аналітичного змісту. У такій логіці професійна підготовка публічних службовців постає як процес, що має проєктуватися й оцінюватися не лише через загальнодержавні стандарти, а й через здатність відповідати на конкретні виклики та потреби різних територіальних середовищ.

Таким чином, здійснений методологічний аналіз дає підстави стверджувати, що дослідження професійної підготовки публічних службовців у регіонально диференційованому середовищі потребує не ізольованого використання окремих наукових підходів, а їх системно узгодженого поєднання, що забезпечує багатовимірне осмислення досліджуваного явища. Кожен із застосованих підходів фіксує окремий, але суттєвий аспект професійної підготовки, тоді як їх інтеграція дозволяє сформувати цілісну методологічну рамку, що відповідає складній природі об'єкта дослідження.

Системний підхід забезпечує розуміння професійної підготовки як цілісної, внутрішньо структурованої системи, у межах якої взаємодіють суб'єкти, ресурси, механізми та результати, а також дозволяє виявити характер зв'язків між її елементами та логіку їх функціонування. Інституційний підхід, своєю чергою, розкриває нормативно-організаційні умови, у яких реалізується ця система, дозволяє проаналізувати архітектуру суб'єктів, розподіл повноважень, механізми координації та інституційні обмеження, що визначають можливості й межі професійної підготовки. Компетентнісний підхід фокусує увагу на результативному вимірі дослідження, забезпечуючи перехід від аналізу освітніх процедур до оцінювання змін у професійній спроможності публічних службовців як безпосереднього результату підготовки. Функціональний підхід дозволяє визначити місце професійної підготовки в системі публічного управління, розкрити її роль у забезпеченні виконання владно-управлінських повноважень, підтриманні кадрової спроможності та підвищенні якості управлінських рішень. Зрештою, регіональний підхід забезпечує врахування територіально зумовленої неоднорідності умов функціонування публічної служби, дозволяє пояснити відмінності в

професійних потребах, інституційних можливостях і результатах підготовки, а також обґрунтувати потребу диференційованих моделей професійного розвитку.

Саме у взаємодії цих підходів формується цілісна аналітична конструкція, у межах якої професійна підготовка публічних службовців постає одночасно як система, як інституційно організований процес, як функціонально зумовлений механізм і як результат, що виявляється в професійній компетентності та впливає на інституційну спроможність органів публічної влади. Така багатовимірна інтерпретація дозволяє подолати обмеження кожного окремого підходу: системний підхід доповнюється інституційною конкретизацією, інституційний – результатною орієнтацією компетентнісного підходу, компетентнісний – функціональним і регіональним контекстом, а функціональний і регіональний підходи, своєю чергою, набувають структурної завершеності завдяки системному підходу.

У результаті формується інтегрована методологічна рамка дослідження, що забезпечує перехід від дефініційного осмислення професійної підготовки до її комплексного аналізу як регіонально диференційованої системи, що функціонує в умовах децентралізації влади. Саме така методологічна побудова дозволяє не лише описати досліджуване явище, а й виявити внутрішні закономірності його розвитку, установити причинно-наслідкові зв'язки між підготовкою, професійною компетентністю та інституційною спроможністю, а також обґрунтувати напрями вдосконалення системи професійної підготовки публічних службовців з урахуванням регіональної специфіки.

Визначені нами методологічні підходи зумовлюють потребу побудови такого дослідницького дизайну, що забезпечує не механічне поєднання окремих методів, а внутрішньо узгоджену логіку аналізу професійної підготовки публічних службовців як регіонально диференційованої системи. Така потреба випливає з самої природи предмета дослідження, оскільки регіонально адаптована професійна підготовка не може бути вичерпно осмислена ані на одному аналітичному рівні, ані за допомогою одного

дослідницького інструмента. Вона одночасно постає як нормативно врегульована система, як інституційно організований процес, як механізм розвитку кадрового потенціалу, як чинник підтримання інституційної спроможності органів публічної влади та як засіб реагування на територіально диференційовані управлінські потреби. Саме тому дослідницький дизайн має бути багаторівневим, комбінованим і методологічно співмірним зі складністю об'єкта, а не обмежуватися описом окремих аспектів його функціонування.

У структурі такого дизайну доцільно виокремити кілька взаємопов'язаних рівнів аналізу, кожен із яких виконує окрему, але методологічно потрібну функцію. Першим є концептуально-теоретичний рівень, у межах якого здійснюється впорядкування категоріально-понятійного апарату, уточнення змісту базових дефініцій, зіставлення наукових підходів і формування аналітичної моделі дослідження. Саме на цьому рівні встановлюються смислові межі понять «професійна підготовка», «професійний розвиток», «професійна компетентність», «інституційна спроможність», а також визначаються логічні зв'язки між ними. Значення цього рівня полягає в тому, що без належної теоретико-дефініційної опори дальший аналіз ризикує перетворитися на фрагментарний опис окремих явищ без концептуальної єдності та без чіткого розуміння того, що саме є предметом дослідження.

Другим є інституційно-аналітичний рівень, спрямований на вивчення нормативно-правових, організаційних і процедурних засад професійної підготовки та професійного розвитку публічних службовців. На цьому рівні предметом уваги постають законодавчі й підзаконні акти, кадрові процедури, регламенти професійного навчання, компетенції основних суб'єктів управління професійним розвитком, форми взаємодії між органами публічної влади та освітніми інституціями, а також механізми координації, контролю й зворотного зв'язку. Саме інституційно-аналітичний рівень дає змогу встановити, яким чином професійну підготовку формально вбудовано в систему публічного управління, які організаційні механізми забезпечують її функціонування, у яких точках виникають інституційні розриви та які чинники посилюють або,

навпаки, обмежують її результативність. Така постановка питання дозволяє уникнути поверхневого інституційного опису й перейти до аналізу реальної архітектури системи професійної підготовки.

Третім є регіонально-порівняльний рівень, потреба якого зумовлена тим, що в умовах децентралізації влади професійна підготовка публічних службовців не може оцінюватися як однорідне й однаково організоване явище. На регіональному та локальному рівнях істотно різняться кадрові ресурси, інституційна спроможність органів влади, функціональне навантаження, доступ до освітньої інфраструктури, цифрові можливості, соціально-економічні умови та характер управлінських викликів. Саме тому дослідницький дизайн має передбачати можливість зіставлення різних територіальних контекстів, виявлення спільних і відмінних характеристик, типологізації потреб і встановлення того, наскільки чинна система професійної підготовки відповідає вимогам конкретних регіонів і територіальних громад. У цьому сенсі регіонально-порівняльний рівень є принципово важливим, оскільки саме він дозволяє перевести регіональний аспект із площини декларативного тла в площину операціонального аналізу.

Четвертим є емпірично-діагностичний рівень, у межах якого дослідження спрямовується на виявлення реальних потреб у професійній підготовці, оцінювання наявних компетентнісних дефіцитів, з'ясування бар'єрів професійного розвитку та встановлення того, як самі публічні службовці, керівники, експерти й представники освітніх інституцій оцінюють дієвість чинних механізмів професійного навчання. Саме цей рівень надає теоретичній моделі конкретного змісту, дозволяє співвіднести нормативно передбачене з фактично реалізованим і перевірити, наскільки заявлені механізми працюють у реальній управлінській практиці. Його значення особливо зростає тоді, коли йдеться про регіональну адаптацію професійної підготовки, оскільки без емпіричного виявлення локальних потреб будь-які пропозиції щодо вдосконалення неминуче набувають абстрактного характеру.

З огляду на складність предмета дослідження найбільш методологічно

виправданим є поєднаний дослідницький дизайн, заснований на взаємодоповнюваності якісних і кількісних методів. Його перевага полягає в тому, що кількісні інструменти дозволяють виявити загальні тенденції, типові запити, повторювані характеристики та масштаби тих чи інших явищ, тоді як якісні методи дають змогу проникнути в глибину мотивацій, організаційних контекстів, локальної специфіки та практичного розуміння професійного розвитку самими учасниками управлінського процесу. Саме в такому поєднанні досягається не лише більша аналітична повнота, а й вища достовірність висновків, оскільки різні типи даних починають працювати не ізольовано, а в режимі взаємного уточнення [108; 134; 156; 161].

Кількісний компонент у такому дизайні є особливо важливим для типологізації потреб, порівняння відповідей різних груп респондентів і виявлення повторюваних тенденцій у системі професійного розвитку. Натомість якісні методи дозволяють виявити ті аспекти, що не фіксуються через стандартизовані індикатори: специфіку управлінських викликів у конкретних громадах, труднощі міжінституційної координації, проблеми доступу до навчання, суперечності між формальними програмами та фактичними професійними потребами, а також оцінку інституційної спроможності з боку самих учасників системи. Саме в дослідженні регіонально адаптованої професійної підготовки якісні методи є особливо цінними, оскільки дозволяють зафіксувати контекст, без якого будь-який формалізований аналіз втрачає пояснювальну силу [108; 111; 158].

Важливим компонентом дослідницького дизайну має бути також аналіз випадків, що дозволяє вивчати професійну підготовку в конкретних регіональних або інституційних умовах, тобто не лише на рівні загальних закономірностей, а й через реальні практики функціонування органів публічної влади. Його застосування є особливо продуктивним у дослідженнях, пов'язаних із децентралізацією, оскільки саме на рівні окремих територій найбільш виразно проявляються як сильні сторони системи професійного розвитку, так і її структурні проблеми. Водночас, добір випадків не може бути випадковим: він

має ґрунтуватися на принципі аналітичної репрезентативності та враховувати різні типи територій, різний рівень інституційної спроможності, масштаб управлінських повноважень і умови доступу до освітньої інфраструктури. Лише за такої логіки аналіз випадків здатний виконати не ілюстративну, а справді пояснювальну функцію в структурі дослідження.

Окремої уваги в дослідницькому дизайні варто надати принципу триангуляції, сутність якого полягає в тому, що висновки мають підтверджуватися не одним джерелом або одним методом, а через співвіднесення кількох типів даних – теоретичних, нормативних, кількісних, якісних і порівняльних. У дослідженнях з публічного управління цей принцип має особливу вагу, оскільки дозволяє зменшити ризик однобічної інтерпретації, посилити достовірність результатів і забезпечити належну наукову виваженість авторських узагальнень. Саме завдяки триангуляції дослідницький дизайн перестає бути просто сукупністю методів і перетворюється на інтегровану логіку перевірки, зіставлення й уточнення результатів.

П'ятим важливим компонентом дослідницького дизайну є проєктувально-модельний рівень. Для нашого дисертаційного дослідження недостатньо лише описати наявний стан професійної підготовки або зафіксувати її проблеми. Не менш важливим є перехід до побудови узагальненої концептуальної моделі вдосконалення професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті. Саме тому дослідницький дизайн має бути зорієнтовано не лише на діагностику, а й на проєктування. Це означає, що виявлені теоретичні положення, емпіричні результати та регіональні відмінності повинні інтегруватися в єдину модель, яка пояснює, яким чином професійна підготовка може бути організована більш адресно, контекстно чутливо й управлінськи результативно. Саме на цьому рівні дослідження виходить за межі аналітичного опису й набуває власне прикладного, конструктивного значення.

Отже, дослідницький дизайн аналізу регіонально диференційованої системи професійної підготовки публічних службовців має будуватися як багаторівнева, комбінована й методологічно узгоджена конструкція, що

поєднує концептуально-теоретичний, інституційно-аналітичний, регіонально-порівняльний, емпірично-діагностичний і проєктувально-модельний рівні. Саме така побудова дозволяє забезпечити належну теоретичну визначеність, уникнути формального методологічного переліку, операціоналізувати регіональний чинник, посилити доказовість емпіричного аналізу та перейти від констатації проблем до обґрунтування механізмів їх розв'язання.

Висновки до розділу 1

Проведене науково-теоретичне дослідження дозволяє сформулювати низку узагальнювальних положень, що визначають концептуальні засади дальшого аналізу професійної підготовки публічних службовців у регіонально диференційованому середовищі.

По-перше, встановлено, що професійна підготовка публічних службовців має розглядатися не як допоміжний освітній процес, а як структурно вбудований елемент системи публічного управління, через який забезпечується відтворення, оновлення та розвиток кадрового потенціалу органів публічної влади. Її функціональна роль виходить за межі навчальної діяльності й охоплює формування професійної спроможності, підтримання інституційної дієздатності та забезпечення якості управлінських рішень.

По-друге, обґрунтовано потребу чіткого впорядкування категоріально-понятійного апарату дослідження, що дозволило розмежувати ключові поняття «публічна служба», «публічні службовці», «професійна підготовка», «професійний розвиток», «професійна компетентність» та «інституційна спроможність». Доведено, що професійна підготовка має процесуальний характер, тоді як професійна компетентність постає її результатним виміром, а інституційна спроможність – узагальненим ефектом на рівні органів публічної влади. Це дало змогу вибудувати причинно-наслідковий ланцюг: професійна підготовка → зміна компетентностей → трансформація службової діяльності → підвищення якості управлінських рішень → посилення інституційної спроможності.

По-третє, доведено, що професійна підготовка публічних службовців у сучасних умовах не може трактуватися як уніфікований процес, однаково придатний для всіх територій. Вона є контекстно зумовленою і залежить від функціонального навантаження органів влади, кадрового потенціалу, ресурсного забезпечення, інституційної зрілості, доступу до освітньої інфраструктури та характеру управлінських викликів. Саме це визначає потребу її розгляду як регіонально диференційованої системи.

По-четверте, обґрунтовано, що дослідження професійної підготовки публічних службовців потребує інтеграції взаємодоповнювальних методологічних підходів. Системний підхід дозволяє розкрити внутрішню структуру й логіку функціонування підготовки як цілісної системи; інституційний – виявити нормативно-організаційні механізми її реалізації; компетентнісний – зосередити увагу на результатах у вигляді професійної спроможності службовців; функціональний – визначити роль підготовки у виконанні владно-управлінських повноважень; регіональний – забезпечити врахування територіально зумовленої неоднорідності умов її здійснення.

По-п'яте, сформовано багаторівневий дослідницький дизайн, що поєднує концептуально-теоретичний, інституційно-аналітичний, регіонально-порівняльний, емпірично-діагностичний та проєктувально-модельний рівні. Такий дизайн дозволяє забезпечити послідовний перехід від уточнення дефініцій і теоретичних засад до аналізу інституційних механізмів, виявлення регіональних відмінностей, емпіричної перевірки та побудови узагальненої моделі вдосконалення професійної підготовки публічних службовців.

РОЗДІЛ 2

ІНСТИТУЦІЙНО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ, РЕГІОНАЛЬНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ В УКРАЇНІ

2.1 Інституційно-організаційні засади функціонування системи професійної підготовки публічних службовців в Україні

Інституційно-організаційні засади функціонування системи професійної підготовки та професійного навчання публічних службовців в Україні належить розглядати не як формально впорядковану сукупність установ, причетних до освітнього чи кадрового забезпечення публічної служби, а як цілісний механізм професійного розвитку, у межах якого кожен елемент має визначене функціональне призначення, включений у систему взаємодії з іншими суб'єктами та підпорядкований спільній меті – забезпеченню належного рівня професійної спроможності публічної влади. Такий підхід дозволяє уникнути спрощеного опису, за якого аналіз зводиться до переліку органів, закладів та процедур, і натомість зосередитися на внутрішній логіці побудови системи, її інституційній конфігурації, способах розподілу повноважень, характері координаційних зв'язків і реальній здатності забезпечувати неперервний професійний розвиток кадрів [123; 126; 157].

Саме з цих міркувань у межах підрозділу застосовано нормативно-правовий аналіз, інституційний аналіз і структурно-функціональний метод. Нормативно-правовий аналіз створює підстави для з'ясування правового каркаса системи, виявлення нормативно закріпленого складу її суб'єктів, визначення меж їх компетенції, форм відповідальності, а також тих процедурних механізмів, через які держава інституціоналізує професійне навчання як складник кадрової політики у сфері публічної служби. Це, своєю чергою, унеможлиблює довільне тлумачення організаційної побудови системи та дозволяє спиратися на чітко верифіковані правові засади її функціонування.

Водночас, інституційний аналіз дає змогу вийти за межі формально-

юридичного рівня дослідження і виявити фактичне місце кожного суб'єкта у процесах організації, координації, реалізації та супроводу професійного навчання. Його застосування є принципово важливим, оскільки дозволяє встановити, хто саме формує політику у сфері професійного розвитку публічних службовців, хто забезпечує її організаційне та методичне впровадження, хто здійснює надання освітніх послуг, а хто поєднує професійне навчання з поточними кадровими процесами всередині органів публічної влади. У такому вимірі система професійного навчання постає не як сукупність відокремлених інституцій, а як інституційно впорядкована модель, у якій відбувається розподіл ролей, функцій, відповідальності та управлінського впливу.

Застосування структурно-функціонального методу, своєю чергою, дозволяє простежити внутрішню архітектоніку системи, виявити стійкі зв'язки між її основними складниками, з'ясувати характер їх взаємодії та оцінити ступінь функціональної цілісності всієї конструкції. Завдяки цьому професійне навчання розглядається не як ізольований освітній сегмент, а як органічна частина ширшої системи управління людськими ресурсами у сфері публічної служби. У межах такого підходу воно пов'язується з виявленням потреб у професійному розвитку, плануванням кадрового забезпечення, службовим просуванням, оцінюванням результатів діяльності, формуванням кадрового резерву, розвитком професійної мобільності та зміцненням інституційної стійкості органів публічної влади.

Отже, поєднання зазначених методів формує цілісну аналітичну основу для дослідження інституційно-організаційних засад функціонування системи професійної підготовки та професійного навчання публічних службовців в Україні. Воно дозволяє не лише встановити нормативно визначений суб'єктний склад системи та розподіл повноважень між її основними учасниками, а й виявити їх реальні інституційні ролі, простежити координаційні зв'язки, механізми організаційної взаємодії та визначити, наскільки професійне навчання інтегроване до загальної логіки кадрових процесів у публічній службі.

Саме тому дальший аналіз доцільно вибудовувати через послідовне розкриття складу ключових суб'єктів цієї системи, їх функціонального призначення та тих механізмів координації, що забезпечують її відносну цілісність, керованість і здатність реагувати на актуальні потреби публічного управління.

Насамперед ідеться про Національне агентство України з питань державної служби як центральний координаційний суб'єкт системи, Вищу школу публічного управління як спеціалізований осередок професійного розвитку, заклади вищої освіти та центри підвищення кваліфікації як провайдерів освітніх послуг, служби управління персоналом як внутрішньоорганізаційну ланку поєднання навчання з кадровими процесами, а також цифрові платформи як інструмент координації, інформаційного супроводу й організаційного впорядкування професійного навчання. Саме аналіз їх взаємодії дає змогу перейти від загального методологічного окреслення проблеми до змістовного розкриття реальної інституційно-організаційної моделі функціонування системи професійного розвитку публічних службовців в Україні.

Отже, методологічне осмислення системи професійної підготовки та професійного навчання публічних службовців як цілісного інституційно-організаційного механізму закономірно зумовлює потребу перейти від загального визначення її функціональної природи до конкретизації тих правових і організаційних засад, на яких вона реально ґрунтується.

У зв'язку з цим першочергового значення набуває аналіз нормативної основи функціонування досліджуваної системи, оскільки саме вона задає межі її інституційної організації, визначає загальні правила взаємодії учасників, закріплює види професійного навчання, а також формує регуляторні передумови для поєднання професійного розвитку з кадровими процесами у сфері публічної служби. Отже, логіка дальшого викладу полягає у послідовному розкритті, з одного боку, правових засад побудови системи, а з іншого – ролі ключових суб'єктів, через діяльність яких ця система набуває практичної дієвості.

Нормативною основою функціонування досліджуваної системи є насамперед Закон України «Про державну службу» [76], у якому професійне навчання визначено як набуття та вдосконалення професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують відповідний рівень професійної кваліфікації державного службовця для його професійної діяльності. Саме це законодавче положення має принципове значення, оскільки воно закріплює професійне навчання не як допоміжний чи факультативний елемент службової діяльності, а як нормативно визнаний складник професійного розвитку, безпосередньо пов'язану з належним виконанням посадових повноважень. У такому розумінні професійне навчання вбудовується в загальну логіку функціонування публічної служби та набуває статусу одного з базових інструментів підтримання її кадрової спроможності.

Подібна нормативна логіка простежується і в новітньому правовому регулюванні служби в органах місцевого самоврядування. Закон України «Про службу в органах місцевого самоврядування» від 2 травня 2023 року № 3077-IX (набуває чинності через шість місяців після скасування або припинення правового режиму воєнного стану в Україні) [86] не лише фіксує саме поняття професійного навчання службовця місцевого самоврядування, а й інституційно вбудовує неперервний професійний розвиток до загальної моделі проходження служби. У цьому Законі професійне навчання визначено як набуття та вдосконалення професійних знань, умінь та навичок, що забезпечує відповідний рівень професійної кваліфікації для професійної діяльності службовця місцевого самоврядування. Тим самим законодавець закріплює професійний розвиток не як факультативну освітню можливість, а як органічний складник належного виконання службових повноважень у муніципальному сегменті публічної служби.

Принципово важливим є те, що новий Закон виходить із потребоорієнтованої моделі професійного розвитку. Його зміст засвідчує, що професійне навчання службовців місцевого самоврядування має здійснюватися з урахуванням визначених потреб, а до його форм віднесено підготовку,

підвищення кваліфікації, стажування та самоосвіту. Такий підхід істотно розширює традиційне уявлення про професійне навчання як лише про періодичне проходження окремих курсів, оскільки фактично визнає багатоканальність професійного розвитку та легітимує різні освітні траєкторії в межах службової кар'єри. У науковому вимірі це дає підстави стверджувати, що ідея навчання впродовж професійної діяльності поширюється вже не тільки на державну службу, а й на службу в органах місцевого самоврядування, що має особливу вагу в умовах децентралізації влади, коли якість кадрового забезпечення громади безпосередньо впливає на її інституційну спроможність.

Не менш показовим є й те, що Закон закладає ширшу організаційно-фінансову основу професійного навчання. Ідеться про можливість його фінансування не лише за рахунок державного та місцевих бюджетів, а й з інших джерел, не заборонених законодавством, а також про пов'язання професійного розвитку з діяльністю закладів освіти, установ та організацій, які мають право надавати відповідні послуги, у тому числі за межами України. Це свідчить про відхід від вузького адміністративного трактування професійного навчання і перехід до відкритішої моделі, у межах якої держава визнає мережевий, багатосуб'єктний і частково міжнародний характер сучасного професійного розвитку кадрів місцевого самоврядування.

Організаційні засади системи конкретизовано в Положенні про систему професійного навчання, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 06 лютого 2019 року № 106, чинна редакція якого враховує зміни, внесені, зокрема, постановою Кабінету Міністрів України від 15 липня 2025 року № 883 [75]. Значення цього акта полягає в тому, що саме він переводить загальне законодавче визначення професійного навчання в площину конкретного інституційно-організаційного регулювання. Положення не лише окреслює загальні принципи функціонування системи, а й визначає її основних учасників, види професійного навчання, логіку організації підвищення кваліфікації, базові засади виявлення потреб у професійному розвитку та механізми державного регулювання у цій сфері. Тим самим воно фактично

виконує роль системоутворювального нормативного акта, що забезпечує внутрішню впорядкованість досліджуваної системи та формує єдину рамку для взаємодії всіх її основних суб'єктів.

У чинній редакції Положення особливо важливо те, що воно розглядає підготовку як одну із форм професійного навчання і пов'язує її з успішним виконанням освітньо-професійної програми, яка є підставою для здобуття ступеня магістра за спеціальностями, потрібними для професійної діяльності на державній службі та службі в органах місцевого самоврядування, зокрема за спеціальністю D4 (281) Публічне управління та адміністрування. У науковому плані це має принципове значення, оскільки засвідчує пряме нормативне поєднання системи вищої освіти із системою професійного навчання публічних службовців. Інакше кажучи, освітня траєкторія підготовки кадрів для публічного управління в Україні інституційно закріплюється як частина ширшої системи професійного розвитку, а не як зовнішній щодо неї елемент.

Водночас, важливо наголосити, що сучасне нормативне поле не обмежується загальними деклараціями про потребу професійного розвитку, а поступово переходить до його більш індивідуалізованої організації. Про це свідчить, зокрема, затвердження 2024 року Типового порядку складання індивідуальної програми професійного розвитку службовця місцевого самоврядування. Поява такого акта означає дальше зміщення акценту від уніфікованої моделі навчання до підходу, у межах якого професійний розвиток вибудовується з огляду на індивідуальні потреби, посадові функції та перспективи службового зростання конкретного службовця. Це особливо важливо для муніципального рівня, де кадрові потреби істотно різняться залежно від масштабу громади, її ресурсної бази, управлінського навантаження та інституційної зрілості.

Однак саме по собі нормативне закріплення індивідуалізованого підходу ще не забезпечує його практичної реалізації. Для того щоб визначені в законодавстві принципи неперервного та потребоорієнтованого професійного розвитку набули реального управлінського змісту, потрібною є наявність

інституційно оформленої системи суб'єктів, здатних забезпечити організацію, координацію, методичний супровід і процедурне впорядкування відповідних процесів. Інакше кажучи, розвиток нормативної моделі закономірно виводить дослідження на наступний аналітичний рівень – рівень інституційного забезпечення, у межах якого професійне навчання постає вже не лише як правова конструкція, а як механізм кадрового розвитку публічної служби, що реально функціонує.

Саме тому дальший розгляд має бути зосереджено на суб'єктному осерді системи (рис. 2.1), тобто на тих інституціях, через які забезпечуються її поточне функціонування, управлінське спрямування, координаційна впорядкованість і організаційна цілісність. У цьому контексті першочергового значення набуває аналіз ролі центрального суб'єкта, що забезпечує нормативно-організаційне спрямування всієї системи професійного навчання.

ІНСТИТУЦІЙНО-ОРГАНІЗАЦІЙНА МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ

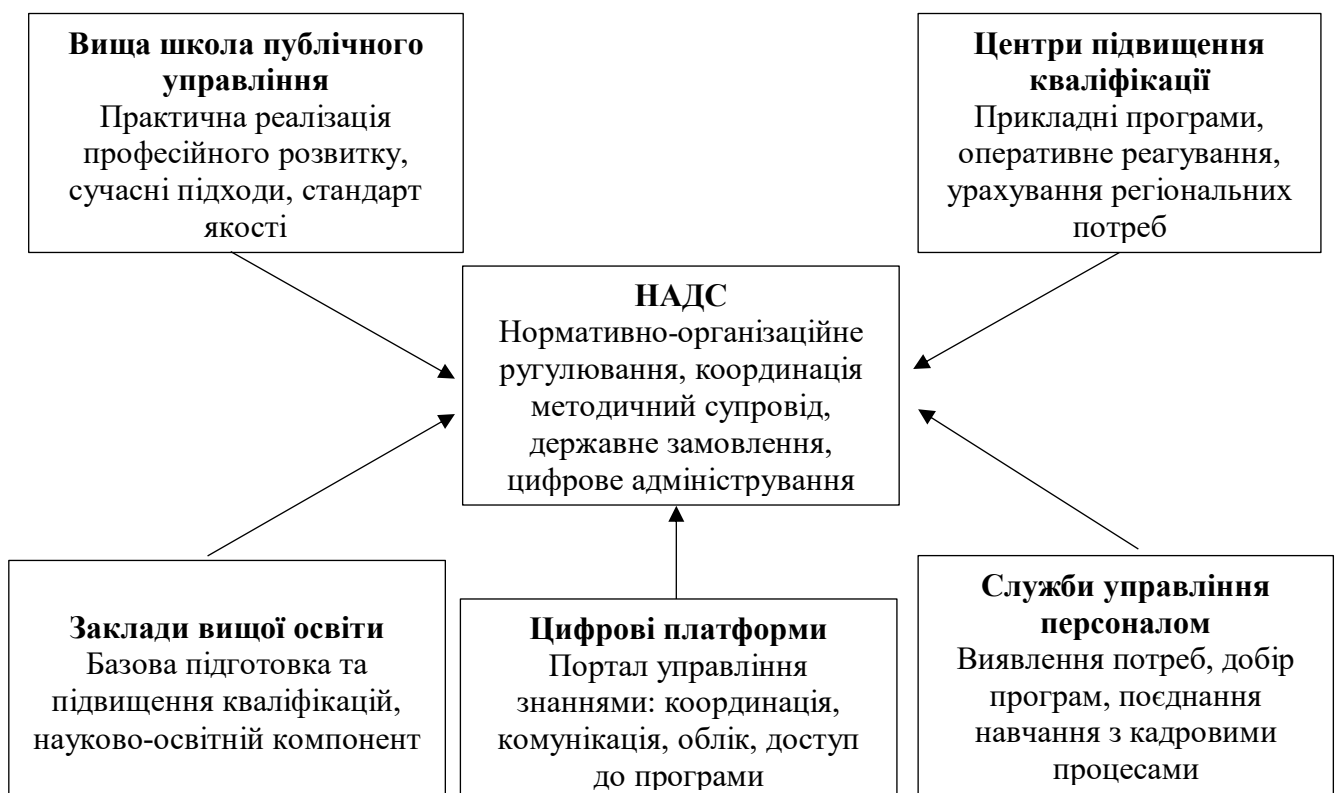


Рис. 2.1 Інституційно-організаційна модель системи професійного навчання публічних службовців

Джерело: авторська розробка

Центральним суб'єктом цієї системи постає Національне агентство України з питань державної служби. Його роль не може бути зведена до загального адміністративного супроводу чи формального нагляду, оскільки саме НАДС забезпечує нормативно-організаційне регулювання професійного навчання, затверджує та оновлює підзаконні процедури, визначає методичні підходи до аналізу потреб у професійному навчанні, погоджує програми підвищення кваліфікації, затверджує обсяги державного замовлення та адмініструє цифрову інфраструктуру системи [77-82]. У цьому виявляється його інституційна функція як центру координації, стандартизації та розвитку системи професійного навчання публічних службовців.

По суті, НАДС виконує роль ключового центра, через який поєднуються нормативне регулювання, організаційне впорядкування, методичний супровід і координація діяльності інших учасників системи. Саме через його рішення та затверджені ним процедури професійне навчання набуває ознак не ситуативної освітньої активності, а системно організованого процесу, підпорядкованого завданням кадрового розвитку публічної служби. Водночас, зосередження в межах повноважень НАДС функцій із погодження програм, організації державного замовлення, методичного забезпечення та цифрового адміністрування свідчить про те, що ця інституція виконує не лише регуляторну, а й інтеграційну функцію, забезпечуючи зв'язок між потребами публічної служби, можливостями надавачів освітніх послуг та механізмами професійного розвитку публічних службовців.

Водночас, ефективність функціонування системи професійної підготовки та професійного навчання не може бути забезпечена винятково за рахунок централізованого нормативно-організаційного регулювання, оскільки потребує наявності інституцій, здатних забезпечити безпосередню реалізацію освітніх і професійно-розвивальних функцій. У цьому контексті принципового значення набуває діяльність Вищої школи публічного управління, що постає спеціалізованим суб'єктом системи, орієнтованим на забезпечення цілісного, системно організованого професійного розвитку публічних службовців.

Створення Вищої школи публічного управління варто розглядати як інституційно значущий етап трансформації системи професійного навчання, що засвідчує перехід від розпорошеної моделі підвищення кваліфікації до більш структурованої та керованої форми організації професійного розвитку. На відміну від традиційної практики, за якої підвищення кваліфікації реалізовувалося переважно через множинні, слабо скоординовані освітні заходи, діяльність Вищої школи спрямовано на формування інтегрованого освітнього середовища, у межах якого поєднуються навчальні, методичні, аналітичні та організаційні компоненти професійного розвитку.

Зазначимо при цьому, що до інституційних змін 2020-2022 років системоутворювальні, методичні, наукові та освітні функції значною мірою виконувала Національна академія державного управління при Президентові України, яка тривалий час була ключовим інституційним осередком підготовки, перепідготовки та науково-методичного забезпечення професійного розвитку кадрів публічної служби. Водночас, 2020 року Президент України підписав Указ про передачу Академії до сфери управління Міністерства освіти і науки та її реорганізацію шляхом приєднання до Київського національного університету імені Тараса Шевченка, а її регіональних інститутів у Дніпрі, Львові, Одесі та Харкові – до інших закладів вищої освіти, що об'єктивно змінило попередню інституційну конфігурацію системи.

Функціональне призначення Вищої школи публічного управління не обмежується реалізацією окремих програм підвищення кваліфікації. У структурно-функціональному вимірі вона виконує роль інституції, що забезпечує концентрацію сучасних підходів до професійного навчання, формує стандарти якості освітніх програм, сприяє впровадженню інноваційних методів навчання, орієнтованих на практичні потреби публічного управління, а також постає платформою для поширення кращих практик професійного розвитку. Таким чином, Вища школа стає не лише провайдером освітніх послуг, а й важливим елементом інституційної інфраструктури системи, який забезпечує її змістовне наповнення та розвиток.

На особливу увагу заслуговує той факт, що діяльність Вищої школи спрямовано на різні категорії публічних службовців, включаючи державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування, а також інших учасників публічного управління. Це свідчить про її інтеграційну роль у системі професійного розвитку, оскільки вона забезпечує уніфікацію підходів до навчання, водночас зберігаючи можливість їх адаптації до специфіки різних рівнів і сегментів публічної служби.

У взаємозв'язку з діяльністю Національного агентства України з питань державної служби Вища школа публічного управління виконує функцію інституційного провідника державної політики у сфері професійного навчання. Якщо НАДС забезпечує нормативне, організаційне та координаційне підґрунтя функціонування системи, то Вища школа забезпечує її практичну реалізацію, наповнюючи відповідні нормативні вимоги конкретним освітнім змістом, формами та інструментами професійного розвитку. Такий розподіл ролей формує базову конструкцію системи, у якій поєднуються регуляторний та виконавчий рівні управління професійним навчанням.

Проте, варта зазначити, що Вища школа наразі ще не здійснює підготовку публічних службовців за спеціальністю D4 Публічне управління та адміністрування, що значною мірою послаблює її потенційні можливості.

Водночас, діяльність Вищої школи не функціонує ізольовано, а інтегрується до ширшої мережі суб'єктів системи професійної підготовки та професійного навчання. Саме це зумовлює потребу дальшого аналізу ролі інших учасників системи – закладів вищої освіти, центрів підвищення кваліфікації, служб управління персоналом та цифрових платформ, що своєю сукупністю забезпечують мережевий характер системи, її територіальну доступність, функціональну гнучкість і здатність реагувати на диференційовані потреби публічного управління.

Заклади вищої освіти у структурі досліджуваної системи виконують не лише традиційну освітню функцію, пов'язану з підготовкою фахівців за спеціальністю D4 (281) Публічне управління та адміністрування, а й відіграють

вагому роль у забезпеченні неперервного професійного розвитку вже чинних публічних службовців. У цьому аспекті їх діяльність набуває подвійного значення. З одного боку, вони формують базову професійну підготовку, закладаючи фундаментальні знання, аналітичні вміння та управлінські компетентності. З іншого – постають провайдерами програм підвищення кваліфікації, що орієнтовані на оновлення знань, розвиток практичних навичок й адаптацію публічних службовців до змін у нормативному середовищі та управлінській практиці.

У структурно-функціональному вимірі заклади вищої освіти забезпечують інтеграцію науково-освітнього компоненту до системи професійного навчання. Саме через їх діяльність у систему професійного розвитку впроваджуються сучасні теоретичні підходи, результати наукових досліджень, аналітичні методи та інноваційні освітні технології. Це дозволяє підвищити якість професійного навчання, забезпечити його методичну обґрунтованість і наблизити зміст освітніх програм до сучасних викликів публічного управління. Водночас, участь закладів вищої освіти в системі професійного навчання сприяє формуванню єдиного освітньо-наукового простору, у межах якого відбувається поєднання академічної підготовки та практичних потреб публічної служби.

Поряд із закладами вищої освіти вагому роль у функціонуванні системи відіграють центри підвищення кваліфікації, що забезпечують її територіальну децентралізацію та практичну наближеність до потреб органів публічної влади. Їх діяльність спрямовано на організацію та реалізацію програм підвищення кваліфікації з урахуванням специфіки регіонального розвитку, функціональних завдань органів місцевого самоврядування, кадрових потреб територіальних громад й особливостей управлінського середовища на місцях.

На відміну від закладів вищої освіти, що забезпечують переважно системно-теоретичну та методично узагальнену підготовку, центри підвищення кваліфікації орієнтовані на прикладний вимір професійного навчання. Вони забезпечують оперативне реагування на зміну управлінських умов,

організують короткострокові та спеціалізовані програми навчання, спрямовані на вирішення конкретних управлінських завдань, і сприяють адаптації публічних службовців до нових нормативних, організаційних та соціально-економічних викликів. Саме через їх діяльність система професійного навчання набуває потрібної гнучкості та здатності враховувати регіонально диференційовані потреби в професійному розвитку.

Водночас, ефективність функціонування закладів вищої освіти та центрів підвищення кваліфікації значною мірою залежить від їх інтегрованості до загальної системи професійного навчання та рівня координації з іншими її суб'єктами. Їх діяльність не є автономною, а здійснюється в межах нормативно визначених процедур погодження програм, участі у виконанні державного замовлення, дотримання встановлених вимог до змісту та структури освітніх програм, а також взаємодії з Національним агентством України з питань державної служби та іншими інституціями системи.

Сукупно заклади вищої освіти та центри підвищення кваліфікації формують мережевий рівень системи професійної підготовки та професійного навчання публічних службовців, що забезпечує її функціональну гнучкість, територіальну доступність і змістову варіативність. Саме цей рівень постає ключовим у забезпеченні практичної реалізації професійного розвитку, оскільки через нього відбувається безпосереднє надання освітніх послуг, адаптація програм до потреб різних категорій публічних службовців і трансформація нормативно визначених вимог у конкретні результати навчання.

Аналітичні матеріали НАДС засвідчують, що упродовж 2021–2026 років система функціонувала як багатосуб'єктна мережа, у межах якої діяли Вища школа публічного управління, регіональні центри підвищення кваліфікації, заклади вищої освіти та інші надавачі освітніх послуг. Така модель створює підстави для диференціації програм і форм навчання залежно від посадового профілю, функціональних завдань органу влади та територіального контексту [39, с. 1-3].

Окрему, концептуально важливу позицію в інституційно-організаційній

моделі системи професійної підготовки та професійного навчання публічних службовців посідають служби управління персоналом в органах державної влади та органах місцевого самоврядування. Їх значення зумовлене тим, що саме на рівні цих структур відбувається практичне поєднання професійного навчання з кадровими процесами, а отже – перехід від загальносистемних нормативних вимог до конкретних управлінських рішень щодо професійного розвитку персоналу. У цьому сенсі служби управління персоналом виконують не допоміжну, а змістовно інтеграційну функцію, оскільки забезпечують зв'язок між стратегічними орієнтирами розвитку публічної служби, функціональними потребами органу влади та індивідуальними освітніми траєкторіями публічних службовців.

Практична роль служб управління персоналом виявляється передусім у тому, що вони беруть участь у виявленні потреб службовців у професійному навчанні, узагальнюють інформацію про кадрові запити структурних підрозділів, формують пропозиції щодо підвищення кваліфікації, сприяють добору відповідних програм і враховують результати навчання в подальшому професійному розвитку працівників. Така діяльність має не епізодичний, а системний характер, оскільки саме через служби управління персоналом професійне навчання включається до ширшого контексту кадрового планування, оцінювання службової діяльності, формування кадрового резерву та службового просування. Саме тому їх не можна розглядати як технічний або суто адміністративний елемент системи. У структурно-функціональному вимірі вони постають проміжною, але критично важливою ланкою між нормативно визначеними параметрами системи професійного навчання та реальними кадровими потребами конкретного органу публічної влади [77-80].

Більше того, діяльність служб управління персоналом має принципове значення для забезпечення адресності та практичної релевантності професійного навчання. Саме вони найповніше володіють інформацією про кадрову ситуацію в органі, рівень професійної готовності працівників, наявні компетентнісні прогалини, зміни у функціональному навантаженні посад та

потребу в оновленні управлінських знань і навичок. Завдяки цьому служби управління персоналом забезпечують не лише організаційний супровід навчального процесу, а й його змістове спрямування, орієнтуючи професійний розвиток не на формальне проходження програм, а на реальне підвищення професійної спроможності персоналу. Саме через цю функцію вони відіграють важливу роль у подоланні розриву між уніфікованими моделями професійного навчання та фактично диференційованими потребами органів публічної влади.

Не менш важливою є й та обставина, що служби управління персоналом забезпечують внутрішньоорганізаційний зворотний зв'язок у системі професійного навчання. Через аналіз результатів проходження програм, оцінювання їх практичної корисності та співвіднесення набутих результатів з кадровими потребами органу вони здатні впливати на вдосконалення підходів до професійного розвитку. Отже, їх роль полягає не лише в передачі запиту на навчання, а й у формуванні постійного циклу уточнення потреб, організації навчання, оцінювання його результатів і повторного коригування кадрових рішень. Саме в такому ракурсі служби управління персоналом варто розглядати як внутрішньоорганізаційний механізм інтеграції професійного навчання до системи управління людськими ресурсами в публічній службі.

Самостійним і дедалі впливовішим інституційним компонентом сучасної системи професійної підготовки та професійного навчання стали цифрові платформи, передусім вебпортал управління знаннями у сфері професійного навчання «Портал управління знаннями». Його поява та нормативне закріплення засвідчують, що система професійного навчання в Україні поступово переходить від переважно документарно-адміністративної моделі організації до цифрово впорядкованого середовища, у межах якого координація, комунікація, облік і доступ до освітніх можливостей набувають нової якості. У цьому контексті Портал варто розглядати не просто як технічний ресурс, а як важливий інструмент інституційного впорядкування системи, що забезпечує її функціональну зв'язаність у цифровому форматі.

Відповідно до чинного регламенту Портал визначено як державну

спеціалізовану інформаційно-комунікаційну систему, що забезпечує доступ до інформаційних послуг у сфері професійного навчання через мережу Інтернет, а його адміністратором постає Національне агентство України з питань державної служби. Це означає, що Портал інтегрований до загальної архітектури системи не як зовнішній допоміжний ресурс, а як цифровий механізм реалізації та координації державної політики у сфері професійного розвитку публічних службовців. Завдяки цьому він виконує не лише сервісну, а й організаційно-регуляторну функцію, оскільки через нього забезпечується впорядкування взаємодії між ключовими суб'єктами системи [84].

У практичному вимірі «Портал управління знаннями» поєднує кілька взаємопов'язаних функцій – інформаційну, координаційну, реєстраційну, комунікаційну та облікову. Через нього відбувається подання та опрацювання відомостей про програми підвищення кваліфікації, забезпечується доступ до актуальної інформації про навчальні можливості, організовується взаємодія між провайдерами освітніх послуг, службами управління персоналом та учасниками навчання, а також ведеться цифровий супровід освітнього процесу. Унаслідок цього Портал створює єдине інформаційно-організаційне середовище, у межах якого зменшується фрагментарність системи, підвищується прозорість процедур та забезпечується краща керованість професійного навчання.

Функціональне значення Порталу полягає також у тому, що він сприяє стандартизації та впорядкуванню процедур у сфері професійного навчання, роблячи їх більш доступними, відстежуваними та узгодженими. У цифровому середовищі стає можливим не лише оперативне інформування про програми та організацію участі в них, а й нагромадження даних про структуру освітніх пропозицій, активність учасників, напрями професійного розвитку та динаміку навчальних процесів. Саме це створює передумови для посилення аналітичного супроводу системи, удосконалення її координації та більш обґрунтованого ухвалення управлінських рішень у сфері професійного розвитку публічних службовців.

Отже, служби управління персоналом та цифрові платформи

репрезентують два взаємодоповнювальні виміри сучасної системи професійного навчання – внутрішньоорганізаційний і цифрово-координаційний. Якщо перші забезпечують поєднання професійного навчання з кадровими процесами на рівні конкретного органу влади, то другі створюють єдине середовище координації, комунікації та процедурного впорядкування на рівні всієї системи. Своєю сукупністю вони істотно підвищують рівень її функціональної цілісності, керованості та спроможності реагувати на реальні потреби публічного управління [77-84].

Як відомо, функціональна цілісність системи професійної підготовки та професійного навчання публічних службовців забезпечується не лише наявністю визначених суб'єктів, а передусім існуванням формалізованих механізмів координації, через які узгоджуються державні пріоритети, організаційні можливості надавачів освітніх послуг, кадрові потреби органів публічної влади та індивідуальні траєкторії професійного розвитку публічних службовців. Саме ці механізми надають системі ознак впорядкованості, керованості та відносної внутрішньої цілісності, оскільки забезпечують не ситуативну, а процедурно врегульовану взаємодію між її ключовими елементами.

Першим із таких механізмів є державне замовлення на підвищення кваліфікації, що виконує не лише фінансово-організаційну, а й стратегічно спрямовувальну функцію. Його значення полягає в тому, що через нього конкретизуються пріоритети професійного навчання, визначаються обсяги підготовки, окреслюються цільові категорії учасників та забезпечується узгодження між потребами держави в професійно спроможних кадрах і можливостями суб'єктів, що надають відповідні освітні послуги. У межах цього механізму професійне навчання набуває рис не фрагментарної освітньої активності, а керованого процесу, зорієнтованого на досягнення визначених кадрових й управлінських результатів. Реалізація державного замовлення пов'язана з конкурсними процедурами відбору виконавців, діяльністю конкурсної комісії, ухваленням наказів щодо обсягів замовлення та

організаційним супроводом виконання відповідних програм. Саме тому державне замовлення доцільно розглядати як один із ключових інструментів інтеграції професійного навчання до системи державної кадрової політики [77-80].

Другим важливим механізмом координації є погодження програм підвищення кваліфікації, через яке забезпечується потрібний рівень змістової, структурної та організаційної впорядкованості освітніх продуктів у межах усієї системи. Його функціональне значення полягає в тому, що воно унеможливорює надмірну розпорошеність підходів до професійного навчання, сприяє дотриманню базових вимог до програм, підтримує єдиний орієнтир на якість і водночас створює рамкові умови для адаптації змісту навчання до потреб конкретних категорій публічних службовців. Через механізм погодження програм досягається потрібний баланс між стандартизацією та гнучкістю: з одного боку, система зберігає нормативно визначену єдність, а з іншого – не втрачає здатності реагувати на зміни у функціональному середовищі публічного управління. У цьому сенсі погодження програм варто розглядати як інструмент не лише контролю, а й змістового впорядкування професійного навчання [48-49].

Третім механізмом, що набув особливої ваги в сучасних умовах, є Портал управління знаннями як цифровий інструмент координації, адміністрування, поширення інформації та обліку програм професійного навчання. Його значення виходить далеко за межі технічного супроводу освітніх процесів. У функціональному вимірі він забезпечує єдине цифрове середовище взаємодії між НАДС, провайдерами освітніх послуг, службами управління персоналом та учасниками навчання, завдяки чому координація системи набуває більшої прозорості, оперативності та процедурної впорядкованості. Через Портал відбувається подання, систематизація та опрацювання інформації про програми, організація доступу до навчальних можливостей, комунікація між основними учасниками системи, а також ведення обліку навчальної активності. Унаслідок цього цифрова платформа стає не допоміжним сервісом, а одним із

системоутворювальних елементів сучасної моделі професійного навчання [84].

Своєю сукупністю державне замовлення, погодження програм підвищення кваліфікації та Портал управління знаннями формують процедурно впорядкований простір взаємодії між усіма основними суб'єктами системи. Саме завдяки цим механізмам забезпечується зв'язок між регуляторним рівнем, представленим НАДС, інституціями, що надають освітні послуги, службами управління персоналом як внутрішньоорганізаційною ланкою, та безпосередніми учасниками професійного навчання. У цьому полягає їх системна роль: вони не просто супроводжують окремі процеси, а забезпечують функціональне поєднання різних елементів моделі професійного розвитку публічних службовців [82-84].

У підсумку потрібно констатувати, що інституційно-організаційна модель професійної підготовки та професійного навчання публічних службовців в Україні ґрунтується на поєднанні кількох взаємодоповнювальних рівнів. Регуляторний рівень представлений НАДС, що забезпечує нормативне, методичне та координаційне спрямування системи. Спеціалізований рівень репрезентує Вища школа публічного управління, діяльність якої пов'язана з концентрацією освітнього та методичного потенціалу професійного розвитку. Мережевий рівень формують заклади вищої освіти й регіональні центри підвищення кваліфікації, що забезпечують територіальну доступність, змістову варіативність і практичну реалізацію освітніх програм. Внутрішньоорганізаційний рівень уособлюють служби управління персоналом, що поєднують професійне навчання з кадровими процесами конкретного органу публічної влади. Зрештою, цифрово-координаційний рівень забезпечується через Портал управління знаннями, що створює спільне інформаційно-комунікаційне середовище функціонування системи [80].

Саме така багаторівнева конструкція створює організаційні передумови для переходу від епізодичного підвищення кваліфікації до системного управління професійним розвитком у публічній службі. Водночас, рівень її дієвості визначається не стільки самим фактом нормативного існування,

скільки ступенем функціональної узгодженості між її елементами, процедурною впорядкованістю координації, якістю освітнього наповнення та здатністю системи реагувати на реальні, у тому числі територіально диференційовані, потреби органів публічної влади. Саме в цій площині відкривається потреба дальшого аналізу не лише загальної побудови системи, а й її практичної результативності, регіональної чутливості та спроможності забезпечувати реальний зв'язок між професійним розвитком публічних службовців та якістю публічного управління [80].

Узагальнюючи результати проведеного аналізу, варто констатувати, що інституційно-організаційні засади функціонування системи професійної підготовки та професійного навчання публічних службовців в Україні формують складну, багаторівневу та функціонально інтегровану конструкцію, у межах якої поєднуються нормативно-правові, інституційні, організаційні та цифрові компоненти. Проведене дослідження дозволило встановити, що сучасна модель цієї системи характеризується поступовим переходом від фрагментарно організованих освітніх практик до впорядкованого механізму управління професійним розвитком, у якому професійне навчання постає не допоміжним елементом, а одним із ключових інструментів забезпечення кадрової спроможності публічної служби. При цьому визначальним чинником її функціонування є не лише наявність відповідної нормативної бази, а передусім рівень узгодженості між основними суб'єктами системи, здатність забезпечити координацію їх діяльності та інтегрувати професійне навчання до загальної логіки управління людськими ресурсами [80].

Водночас, результати структурно-функціонального аналізу засвідчують, що попри наявність розвиненої інституційної архітектури, система професійного навчання зберігає низку внутрішніх суперечностей, пов'язаних із нерівномірністю розвитку її окремих елементів, обмеженою узгодженістю між нормативно визначеними механізмами та практиками їх реалізації, а також недостатнім урахуванням диференційованих потреб органів публічної влади. Зокрема, виявлено, що уніфіковані підходи до організації професійного

навчання не завжди забезпечують належну відповідність змісту освітніх програм реальним кадровим запитам, що знижує їх прикладну ефективність. Крім того, наявні координаційні механізми, попри їх формалізованість, потребують дальшого вдосконалення в напрямі підвищення гнучкості, адаптивності та орієнтації на результативність професійного розвитку.

У цьому контексті особливого значення набуває потреба переходу від переважно нормативно-орієнтованої моделі функціонування системи до моделі, заснованої на врахуванні регіонально диференційованих потреб у професійному розвитку публічних службовців. Саме такий підхід дозволяє забезпечити узгодження змісту, форм і механізмів професійного навчання зі специфікою соціально-економічного розвитку територій, рівнем інституційної спроможності органів публічної влади, кадровим потенціалом та характером управлінських завдань. Отже, дальший розвиток системи має бути спрямовано на формування інструментів і підходів, що дозволяють ідентифікувати, систематизувати та враховувати такі відмінності в процесі організації професійного навчання.

З огляду на викладене логіка дальшого дослідження зумовлює потребу переходу до аналізу регіонально диференційованих потреб у професійному розвитку публічних службовців, а також до розроблення підходів до їх типологізації як методологічної основи вдосконалення системи професійної підготовки. Саме в цьому ракурсі розгляд системи професійного навчання набуває не лише описового, а й прикладного значення, оскільки дозволяє обґрунтувати напрями її адаптації до реальних умов функціонування публічного управління та підвищення результативності професійного розвитку кадрів у різних територіальних середовищах.

2.2 Регіональна диференціація потреб у професійній підготовці публічних службовців: чинники формування, типологізація та емпірична верифікація

У науковому вимірі регіональну диференціацію потреб у професійній

підготовці публічних службовців доцільно розглядати не як другорядну ознаку територіальної неоднорідності, а як закономірний наслідок нерівномірного розвитку кадрового, інституційного, організаційного та цифрового потенціалу різних регіонів і територіальних громад. Ідеться не лише про формальні відмінності між областями чи типами адміністративно-територіальних утворень, а про складну систему взаємопов'язаних чинників, у межах якої запит на професійний розвиток формується під впливом різного рівня інституційної спроможності органів публічної влади, неоднакової щільності мережі надавачів освітніх послуг, специфіки кадрової структури, ступеня цифрової готовності, а також відмінного функціонального навантаження, що покладається на публічних службовців у конкретних соціально-економічних, демографічних і безпекових умовах. Саме тому регіональна диференціація має розглядатися не як описове тло функціонування системи професійного навчання, а як один із базових аналітичних параметрів її дослідження, без урахування якого неможливо ані адекватно виявити реальні потреби в навчанні, ані обґрунтовано оцінити результативність кадрової політики у сфері публічного управління [27; 34].

Теоретичні та прикладні дослідження у сфері професіоналізації публічної служби, компетентнісного підходу, управління людськими ресурсами в публічному секторі та розвитку цифрової компетентності публічних службовців дають підстави стверджувати, що професійний розвиток не може бути однаково результативним у межах жорстко централізованої та повністю уніфікованої моделі. Формально єдині програми, стандартизовані тематичні блоки та універсалізовані освітні пропозиції здатні забезпечити нормативну цілісність системи, проте вони не усувають фактичної неоднорідності середовища, у якому працюють органи державної влади та органи місцевого самоврядування. Унаслідок цього виникає методологічна потреба перейти від принципу *«однакове навчання для всіх»* до принципу контекстно чутливого професійного розвитку, у межах якого зміст, формат, тривалість і способи організації навчання визначаються не лише загальнодержавними вимогами, а й

типом органу, кадровим складом, обсягом повноважень, управлінською складністю та специфікою проблем, із якими щоденно стикаються публічні службовці на конкретній території [94].

Одним із визначальних чинників такої диференціації постає інституційна спроможність територій. У регіонах і громадах, де сформовано відносно розвинену організаційну інфраструктуру публічного управління, функціонують дієві служби управління персоналом, налагоджено стратегічне планування людських ресурсів та забезпечено стабільний доступ до надавачів освітніх послуг, потреби в професійному навчанні здебільшого набувають системного, прогнозованого й стратегічно орієнтованого характеру. Натомість на територіях із нижчим рівнем інституційної спроможності освітній попит часто виявляється фрагментарним, ситуативним або компенсаторним: навчання використовується передусім як засіб оперативного усунення критичних прогалин у знаннях і навичках, а не як інструмент послідовного професійного зростання. У цьому аспекті регіональна диференціація віддзеркалює не лише різницю в кількості освітніх можливостей, а насамперед різницю в здатності місцевих інституцій перетворювати професійне навчання на ресурс реальної модернізації управлінської практики, підвищення якості рішень і зміцнення організаційної стійкості [15].

Не менш істотним чинником є щільність і конфігурація мережі надавачів освітніх послуг. Регіони, у яких діють активні заклади вищої та післядипломної освіти, регіональні центри підвищення кваліфікації, спеціалізовані навчальні платформи та інші організовані форми професійного розвитку, мають значно ширші можливості для змістової та форматної диверсифікації навчання. За таких умов професійний розвиток публічних службовців може вибудовуватися гнучкіше, із поєднанням короткострокових, сертифікатних, тематичних, дистанційних і змішаних форматів, а отже – краще відповідати реальному профілю посад і управлінських завдань. Натомість у регіонах, де така мережа є менш розвиненою або функціонує з обмеженою інтенсивністю, доступ до якісного професійного навчання часто залежить від зовнішніх проєктів,

епізодичних програм або індивідуальної самоосвіти. У результаті сама архітектура освітньої пропозиції стає одним із механізмів відтворення регіональної нерівності в професійному розвитку публічних службовців, а отже – і нерівності в кадровій спроможності органів публічної влади.

Окремим чинником регіональної диференціації є нерівномірність організаційної та фінансової спроможності регіональної освітньої інфраструктури. Звіт про зовнішній моніторинг якості підвищення кваліфікації засвідчує, що 2024 року регіональні центри підвищення кваліфікації (РЦПК) фінансувалися переважно за рахунок місцевих бюджетів; частка цих коштів становила 92,3 % загального фінансування, а порівняно з 2023 роком обсяг фінансування з місцевих бюджетів зріс на 10 %. Водночас, між окремими центрами спостерігалися виразні відмінності: 2024 року в залученні додаткових коштів лідирував Вінницький РЦПК, а 16 РЦПК продемонстрували зростання фінансування засновниками. Це свідчить, що регіональна диференціація зумовлюється не лише попитом на навчання, а й нерівною спроможністю територій підтримувати провайдерів освітніх послуг. Цей висновок має високий рівень достовірності, оскільки прямо впливає зі звітних даних, а не з припущень [57].

Важливу роль відіграє і просторова концентрація провайдерів із високими обсягами навчання. За результатами аналізу освітньої діяльності 2024 року найбільшу кількість публічних службовців підготували Вища школа публічного управління – 28516 осіб, Вінницький РЦПК – 12634 особи, РЦПК Київської області – 9149 осіб, Полтавський РЦПК – 8767 осіб. Ці дані свідчать про наявність мережевих вузлів освітньої активності, через які проходить значна частина учасників навчання. Разом із висновками наукових праць щодо ролі РЦПК як найбільш потужної мережі провайдерів це дає підстави вважати, що інституційна щільність регіональної мережі навчання є одним із ключових предикторів доступу до підвищення кваліфікації [43; 57; 58; 94; 131].

Ще одним виміром диференціації є рівень юрисдикції органу та тип кадрових завдань, що особливо виразно простежується в опитуваннях

працівників служб управління персоналом. 2024 року НАДС отримало відповіді від 1858 респондентів, з них 1570 – працівники служб управління персоналом державних органів, включно зі 133 респондентами на деокупованих територіях. Сам факт виокремлення деокупованих територій в окрему групу свідчить, що кадрові потреби вже інституційно визнаються як територіально асиметричні. Серед найчастіших запитів респондентів були кадровий менеджмент, реформа оплати праці, цифрові інструменти у сфері HR та професійний розвиток персоналу. Це дозволяє зробити обґрунтований висновок, що територіальна диференціація виявляється не лише у змісті програм підвищення кваліфікації для службовців загалом, а й у специфіці HR-супроводу публічної служби, особливо в умовах деокупації та інституційного відновлення [58].

Матеріали 2024-2025 років [55-58] засвідчують також зміщення системи професійного навчання вбік повоєнних і кризово-адаптаційних компетентностей. У звітах про загальні потреби на 2024-2026 та 2026-2028 роки [52-53] серед значущих напрямів фіксуються запобігання корупції, іноземні мови, ведення переговорів і медіація, порядок денний «Жінки, мир, безпека», деокупація та реінтеграція тимчасово окупованих територій, управління деокупованими територіями, інформаційна грамотність і безбар'єрність. Крім того, звіт про індивідуальні потреби на 2025 рік прямо зазначає, що для врахування регіональних особливостей потреби державних службовців місцевих державних адміністрацій визначалися в розрізі адміністративно-територіальних одиниць.

Отже, станом на 2025 рік регіональна варіативність уже не лише фіксується емпірично, а й закладається в саму методологію планування професійного навчання. Це є важливим індикатором інституційного визнання територіальної неоднорідності потреб.

Суттєвим джерелом відмінностей постає також різний рівень цифрової готовності органів публічної влади та їх працівників. При цьому йдеться не лише про наявність технічного доступу до цифрових платформ чи формальну можливість проходження навчання дистанційно. Цифрова готовність охоплює

значно ширший спектр характеристик: навички роботи з електронними системами, здатність використовувати цифрові сервіси в кадровому менеджменті, готовність до дистанційного та змішаного навчання, уміння працювати з аналітичними інструментами, а також спроможність інтегрувати цифрові рішення в повсякденну управлінську діяльність. Саме тому в одних регіонах цифровізація професійного навчання реально підвищує доступність, гнучкість й оперативність освітнього процесу, тоді як в інших вона лише формально розширює набір інструментів, не забезпечуючи ані однакової якості засвоєння матеріалу, ані рівнозначного рівня включеності учасників до навчального процесу [10; 24; 72; 97; 102; 131].

Отже, цифрова трансформація професійного розвитку не ліквідовує регіональну диференціацію автоматично, а нерідко лише надає їй нових форм, пов'язаних із цифровим розривом між територіями, органами влади та професійними групами.

У підсумку регіональну диференціацію потреб у професійній підготовці публічних службовців варто трактувати як комплексний аналітичний феномен, що виникає на перетині інституційної спроможності, кадрової конфігурації, освітньої інфраструктури та цифрової зрілості територій. За такого підходу вона перестає бути зовнішньою характеристикою середовища і перетворюється на внутрішню змінну, що безпосередньо визначає архітектуру професійного розвитку публічної служби. Саме тому дальший аналіз має бути спрямовано не лише на фіксацію існування регіональних відмінностей, а на їх чітку типологізацію, операціоналізацію через систему індикаторів та встановлення того, яким чином різні регіональні профілі зумовлюють відмінності у змісті навчання, організаційних форматах, джерелах фінансування, координаційних механізмах і пріоритетах кадрової політики. Лише за такої умови регіональний аспект у темі дослідження набуває не декларативного, а справді пояснювального і прикладного значення.

Методологічно під регіональною диференціацією у нашому дослідженні запропоновано розуміти відмінності між територіальними та функціонально

пов'язаними групами органів публічної влади, що виявляються в кадровому складі, інституційній спроможності, соціально-демографічному профілі персоналу, ресурсній забезпеченості, безпековому навантаженні, цифровій готовності та освітньо-інфраструктурних умовах. Саме така конструкція дозволяє перейти від загального твердження про «неоднакові регіони» до аналітичної моделі, у межах якої кожний блок має власні індикатори та породжує різні управлінські рішення щодо професійного розвитку [71].

Операціоналізація регіональної диференціації

Перший блок – *кадровий* – охоплює структуру посад, стаж, вікову конфігурацію, співвідношення категорій посад та рівень кадрової стійкості. Саме цей блок найбільш безпосередньо впливає на запит щодо змісту програм: чим вища частка службовців категорій «Б» і «В», тим сильніше зростає потреба у короткострокових, прикладних і функціонально орієнтованих програмах. Офіційні звіти НАДС показують, що впродовж 2022–2025 років серед учасників професійного навчання переважали саме державні службовці категорій «Б» і «В»: 2022 року з 42 650 державних службовців 14 181 належали до категорії «Б», а 28 242 – до категорії «В»; 2023 року – відповідно 11 633 і 25 273 із 37 205; 2024 року – 14 119 і 30 915 із 45 421; 2025 року – 12 367 і 28 515 із 41 373 [57-61].

Отже, у всі означені роки домінував нижчий і середній управлінський корпус, для якого характерна підвищена потреба в оперативному, практико зорієнтованому й тематично спеціалізованому навчанні.

Другий блок – *інституційний* – відбиває, наскільки територію або групу органів включено до мережі професійного навчання, чи має вона доступ до Вищої школи публічного управління, закладів освіти, регіональних центрів підвищення кваліфікації, територіальних органів НАДС та внутрішніх служб управління персоналом. Загальні потреби на 2022-2028 роки [52-54] НАДС збирало через багаторівневу процедуру, до якої було залучено центральні органи влади, місцеві державні адміністрації, органи місцевого самоврядування та територіальні органи НАДС. Це означає, що регіональний вимір уже

вбудовано до механізму формування потреб, однак він і далі потребує глибшої аналітичної деталізації, оскільки сам факт збирання даних ще не тотожний диференційованому управлінському рішення.

Третій блок – *соціально-демографічний* – охоплює вік, гендерну структуру, професійну мотивацію та життєвий цикл служби. Для локального рівня цей блок особливо важливий, оскільки визначає не тільки зміст навчання, а й зручні формати його подання. У наших дослідженнях проведених в ІФНТУНГ 2024 року серед учасників навчання переважали особи віком 46-55 років – 218 осіб, або 42%, та службовці зі стажем понад 9 років – також 218 осіб, або 42%; 2025 року найчисельнішою стала група 36-45 років – 199 осіб, а група зі стажем понад 9 років зростає до 248 осіб [Додаток Д; Додаток Е]. Це свідчить про зміщення акценту від навчання для новопризначених осіб до навчання для працівників із вже сформованою практикою службової діяльності, яким потрібні не базові, а функціонально точні інструменти.

Четвертий блок – *ресурсний* – характеризує обсяг фінансування, джерела покриття витрат, кадрове забезпечення освітнього процесу та щільність програмної пропозиції. Наші дослідження [Додаток Д; Додаток Е] свідчать, що 2024 року фінансування підвищення кваліфікації становило 110 161,05 грн, а 2025 року – 76 267,24 грн, тобто відбулося помітне скорочення ресурсу при одночасному зменшенні кількості залучених викладачів і фахівців із 12 до 7. У таких умовах регіональна диференціація потреб стає ще виразнішою, оскільки ресурсно обмежені провайдери змушені концентруватися на дистанційних та короткострокових форматах, а не на ширшому спектрі освітніх моделей.

П'ятий блок – *безпековий* – не може більше розглядатися як периферійний. В умовах правового режиму воєнного стану саме він дедалі сильніше визначає зміст навчання. Офіційні звіти НАДС за 2024-2025 роки [57-58; 61] прямо показують зростання значення тем, пов'язаних із повоєнним відновленням, запобіганням криз, кібербезпекою, правами людини, загальною адміністративною процедурою, аналізом ризиків та стратегічним плануванням. 2025 року за державним замовленням передбачалося, зокрема, навчання з

комунікації та взаємодії для 1 980 осіб, цифрової грамотності для 1 650 осіб, європейської інтеграції для 1 430 осіб, загальної адміністративної процедури для 1 100 осіб, кібербезпеки для 1 210 осіб. Це дає підстави стверджувати, що регіональна специфіка дедалі більше пов'язана не лише з класичними кадровими відмінностями, а й із різною інтенсивністю безпекового та відновлювального навантаження на території.

Шостий блок – *цифровий* – охоплює частку дистанційного навчання, технічну доступність платформ, готовність до самоосвіти та наявність цифрових компетентностей. Саме в цьому блоці емпірична відмінність між рівнями публічного управління проявляється особливо чітко. 2022 року 95,4% респондентів у загальнодержавному моніторингу навчалися дистанційно, 3,6% – очно, 1% – у змішаному форматі [51].

Отже, цифровізація виявилася не просто додатковим каналом, а базовою інфраструктурою вирівнювання доступу до навчання, хоча вона не усунула відмінностей у змісті та практичній релевантності програм.

Сьомий блок – *освітньо-інфраструктурний* – охоплює кількість провайдерів, програм, викладачів, практиків і доступність освітніх майданчиків. Він тісно пов'язаний із попереднім, однак має власну вагу, оскільки відбиває, чи здатна територія або конкретний провайдер запропонувати достатню кількість програм належної якості.

Методика формування емпіричної бази та параметри дослідження регіональної диференціації

Узгоджуючи емпіричний блок дослідження з вимогами аналітичної строгості та відтворюваності результатів, доцільно чітко окреслити параметри формування емпіричної бази, що забезпечують обґрунтованість дальших висновків щодо регіональної диференціації потреб у професійній підготовці публічних службовців.

Генеральна сукупність дослідження охоплює публічних службовців України, залучених до системи професійного навчання, уключаючи державних службовців категорій «А», «Б», «В», посадових осіб місцевого самоврядування,

а також суб'єктів організації та забезпечення навчання (служби управління персоналом, надавачі освітніх послуг, інституції координації). У функціональному розумінні до генеральної сукупності включено також інституційні процеси формування, реалізації та оцінювання професійного навчання, відбиті в звітах і аналітичних матеріалах НАДС [50-61].

Вибірка має комбінований характер, її сформовано за принципом поєднання загальнодержавного та локального рівнів аналізу. На макрорівні її представлено офіційними аналітичними звітами НАДС за 2022-2025 роки, які акумулюють дані щодо десятків тисяч учасників професійного навчання, а отже, мають ознаки суцільного або близького до суцільного охоплення в межах державного замовлення. На мікрорівні вибірку конкретизовано матеріалами Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу як виконавця державного замовлення упродовж 2024-2025 років (516 осіб 2024 р. та 442 особи 2025 р.), що дозволяє здійснити поглиблену локальну верифікацію загальних тенденцій. Така побудова вибірки забезпечує поєднання репрезентативності та аналітичної деталізації.

Одиниці аналізу в дослідженні є багаторівневими. На макрорівні ними постають сегменти публічної служби (державна служба, місцеві державні адміністрації, органи місцевого самоврядування), типи професійного навчання (самоосвіта, короткострокові програми, довгострокові програми), тематичні напрями підвищення кваліфікації, а також регіонально диференційовані профілі потреб. На мезорівні одиницями аналізу є інституційні підсистеми (провайдери освітніх послуг, служби управління персоналом, цифрові платформи), а на мікрорівні – індивідуальні освітні траєкторії та очікування учасників навчання.

Одиниці спостереження подано конкретними статистичними та аналітичними показниками: кількість учасників навчання, розподіл за категоріями посад, віком і стажем, структура форм навчання, тематичні пріоритети, рівень задоволеності, очікувана практична корисність навчання, а також параметри ресурсного забезпечення (обсяги фінансування, кількість залучених викладачів тощо). На локальному рівні одиницями спостереження

постають індивідуальні відповіді респондентів анкетування, агреговані у відповідні статистичні розподіли.

Часові межі дослідження охоплюють період 2022-2025 років. Обраний інтервал є методологічно обґрунтованим, оскільки дозволяє зафіксувати динаміку професійного навчання в умовах трансформацій публічного управління, впливу воєнного стану, цифровізації освітніх процесів і зміни пріоритетів державної кадрової політики. Крім того, саме в цей період у звітах НАДС простежується найбільш повна й систематизована емпірична інформація щодо потреб і результатів професійного розвитку.

Територіальне охоплення дослідження має загальнонаціональний характер на рівні аналізу звітів НАДС і водночас деталізується на прикладі конкретного регіонального провайдера (Івано-Франківська область, ІФНТУНГ). Така побудова дозволяє поєднати широту охоплення із глибиною аналізу та забезпечує можливість перевірки загальнонаціональних тенденцій на локальному рівні.

Ключовим методологічним питанням є критерій зіставлення регіонів. У цьому дослідженні регіони не порівнюються за формальною адміністративною ознакою (область, район, громада) як такою. Натомість використано функціонально-параметричний підхід, відповідно до якого зіставлення здійснюється за сукупністю показників, що віддзеркалюють реальні умови формування освітніх потреб. До таких показників віднесено:

- кадрову структуру (категорії посад, стаж, віковий профіль);
- інституційну спроможність (наявність і активність провайдерів, ефективність HR-служб);
- ресурсне забезпечення (обсяги фінансування, кадровий потенціал освітніх установ);
- безпековий контекст (інтенсивність кризових і відновлювальних процесів);
- цифрову готовність (частка дистанційного навчання, доступ до цифрових платформ);

– освітньо-інфраструктурні умови (щільність і різноманітність програм).

Саме така багатовимірна система критеріїв забезпечує аналітичну коректність типологізації та дозволяє уникнути редукції регіонального аспекту до географічного чинника.

У межах дослідження експертне опитування у формалізованому вигляді не проводилося, однак використано елементи експертної оцінки, інтегровані в аналітичні матеріали НАДС. Зокрема, звіти щодо визначення загальних та індивідуальних потреб у професійному навчанні формуються на основі узагальнення інформації, поданої службами управління персоналом органів державної влади та органів місцевого самоврядування, що фактично виконують роль галузевих експертів.

Таким чином, емпірична база опосередковано включає експертні оцінки, сформовані представниками кадрових підрозділів, які:

- мають практичний досвід організації професійного навчання;
- безпосередньо працюють із визначенням потреб службовців;
- володіють інформацією про функціональне навантаження та кадрові проблеми відповідних органів.

Такий склад емпіричної бази має принципове методологічне значення, оскільки дозволяє поєднати статистично зафіксовані показники професійного навчання з практичним баченням кадрових і функціональних потреб, сформованим безпосередньо в середовищі публічної служби. Інакше кажучи, використані в дослідженні матеріали відбивають не лише формальну картину організації професійного розвитку, а й узагальнений досвід тих суб'єктів, які щодня працюють із кадровими запитами, професійними дефіцитами та освітніми потребами персоналу. Саме тому вони створюють належне підґрунтя для дальшого переходу від опису джерел інформації до аналітичного осмислення регіональної неоднорідності як предмета емпіричної перевірки.

Водночас, сама наявність опосередковано інтегрованих експертних оцінок ще не дає підстав автоматично вважати доведеним вплив регіонального чинника на професійний розвиток публічних службовців. Вона лише формує

інформаційну основу, на якій може бути побудована відповідна аналітична конструкція. Саме тому наступним логічним кроком є перехід від характеристики джерел та способів формування емпіричної бази до перевірки того, чи справді виявлені параметри – кадрові, інституційні, ресурсні, безпекові та цифрові – породжують відмінності у змісті, формах і механізмах професійного навчання в різних сегментах публічної служби.

У цьому контексті принципового значення набуває характер емпіричної бази дослідження. Хоча експертне опитування у формалізованому вигляді окремо не проводилося, використані в роботі аналітичні матеріали НАДС містять у собі опосередковано інтегрований експертний компонент. Ідеться насамперед про звіти щодо визначення загальних та індивідуальних потреб у професійному навчанні, що формуються на основі узагальнення інформації, поданої службами управління персоналом органів державної влади та органів місцевого самоврядування. У практичному сенсі саме ці суб'єкти фактично виконують роль галузевих експертів, оскільки вони мають досвід організації професійного навчання, безпосередньо працюють із виявленням потреб службовців і володіють інформацією про реальне функціональне навантаження, кадрові проблеми та дефіцити компетентностей у відповідних органах публічної влади.

Саме тому зібрана та узагальнена через механізми НАДС інформація становить не просто статистичний масив, а емпіричну основу, що поєднує кількісні показники з практичним знанням про реальні освітні запити публічної служби. Це, своєю чергою, дозволяє перейти від методологічного обґрунтування регіональної диференціації до її безпосередньої перевірки на основі конкретних даних, зіставлень і динамічних змін.

Як відомо, емпірична верифікація регіональної диференціації доцільна не як допоміжний ілюстративний елемент, а як ключовий етап перевірки того, чи справді регіональний вимір впливає на зміст, форми й механізми професійного розвитку публічних службовців. Саме на цьому рівні дослідження теоретичне припущення про неоднорідність потреб має бути підтверджене конкретними

даними, зіставленнями та динамічними змінами. Проведений аналіз не підтверджує гіпотези про однорідність потреб у професійному навчанні. Навпаки, офіційні аналітичні матеріали НАДС засвідчують стійку асиметрію між центральним, територіальним і муніципальним сегментами публічної служби, причому ця асиметрія виявляється не лише в тематичних пріоритетах, а й у бажаних формах навчання, способах покриття індивідуальних освітніх потреб та у співвідношенні між самоосвітою і структурованими програмами. Показовим у цьому сенсі є аналітичний звіт щодо визначення індивідуальних потреб державних службовців у професійному навчанні на 2025 рік [56]. Для державних службовців категорій «Б» і «В» у цілому найбільшу частку індивідуальних потреб передбачалося задовольняти через самоосвіту – 44%, а також через загальні короткострокові програми – 31%. Водночас, для державних службовців місцевих державних адміністрацій у тому самому звіті зафіксовано іншу конфігурацію: лише 27% потреб покриваються самоосвітою, тоді як 50% – загальними короткостроковими програмами. Це означає, що на місцевому рівні потреба у більш структурованому, організаційно підтриманому та процедурно оформленому навчанні є вищою, ніж у державних службовців, залучених до ширшого загальносистемного простору професійного розвитку. Інакше кажучи, центральний і загальнодержавний рівень сильніше тяжіє до самокерованих моделей професійного вдосконалення, тоді як територіальний рівень демонструє вищу залежність від організованих короткострокових програм, що саме по собі вже є формою емпірично підтвердженої диференціації [56, с. 12-20].

Ця відмінність має не лише формальний, а й глибший функціональний зміст. Самоосвіта як домінантний канал професійного розвитку частіше характерна для середовищ, у яких працівник має вищий рівень індивідуальної автономії, кращий доступ до цифрових ресурсів, сформовану культуру самостійного професійного вдосконалення та вищу здатність самостійно добирати релевантні навчальні продукти. Натомість переважання короткострокових програм свідчить про іншу логіку професійного розвитку –

більш інституційно підтриману, менш індивідуалізовану і водночас більш залежну від організованих зовнішніх форм навчання. Отже, вже на рівні вибору форм покриття освітніх потреб простежується різний тип професійного середовища, а це, своєю чергою, підтверджує, що регіональна і територіально-організаційна специфіка не є периферійною змінною, а безпосередньо впливає на архітектуру професійного розвитку.

Не менш переконливою є динаміка потреб посадових осіб місцевого самоврядування. Порівняння звітів НАДС щодо визначення загальних потреб у професійному навчанні на 2020-2022, 2024-2026 та 2026-2028 роки [52-54] свідчить, що осердя запиту для цього сегмента тривалий час формувалося навколо державної мови, доброчесності, розвитку місцевого самоврядування, комунікації та управління персоналом. Однак у прогнозі на 2024-2026 роки до переліку провідних напрямів уже входять повоєнне відновлення та розвиток України, а також стратегічне управління і планування. Така зміна є методологічно важливою, оскільки вона демонструє: потреби не просто різняться між типами органів, а ще й динамічно трансформуються під впливом зовнішнього контексту, передусім безпекового та відновлювального. Отже, регіональна диференціація має розглядатися не як статичний стан, а як змінний, історично й ситуаційно чутливий процес, у якому тематика професійного навчання реагує на зміну пріоритетів публічного управління.

У науковому сенсі це означає, що регіональний аспект проявляється не лише через «*просторову*» відмінність, а й через різну інтенсивність впливу макросередовища на професійні запити публічних службовців. Якщо в одних територіях і секторах системи професійне навчання зберігає відносно стабільну орієнтацію на базові управлінські та етичні компетентності, то в інших до змісту професійного розвитку дедалі активніше входять компетентності відновлення, стратегічного планування, антикризового управління, взаємодії з громадою в умовах підвищеної невизначеності. Саме тому емпірична верифікація регіональної диференціації не може обмежуватися лише зіставленням кількісних обсягів навчання; вона обов'язково має охоплювати

зміну тематичних акцентів і співвідношення між базовими та спеціалізованими потребами.

Локальна емпірика Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу деталізує цю картину на рівні конкретного виконавця державного замовлення і тим самим надає дослідженню потрібної предметної глибини. 2024 року навчання охопило 516 осіб, із яких 422 були державними службовцями, а 94 – посадовими особами місцевого самоврядування.

Отже, частка державних службовців становила близько 81,8%, а посадових осіб місцевого самоврядування – 18,2%. 2025 року загальна кількість учасників зменшилася до 442 осіб, з яких 359 були державними службовцями, а 83 – посадовими особами місцевого самоврядування, тобто співвідношення загалом збереглося: 81,2% і 18,8% відповідно (рис. 2.2).

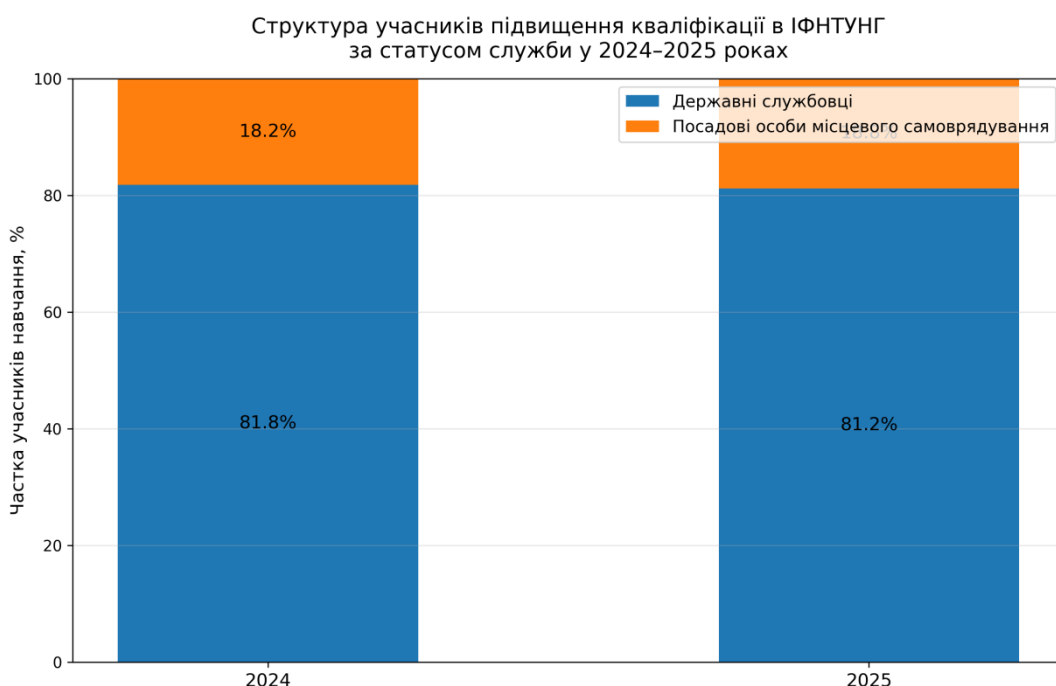


Рис. 2.2 Структура учасників підвищення кваліфікації в ІФНТУНГ за статусом служби у 2024-2025 роках

Джерело: авторська розробка

Ці дані свідчать, що навіть на рівні окремого провайдера зберігається домінування державної служби як основного сегмента попиту, проте водночас простежується сталий і окремо виражений муніципальний компонент, що не може зводитися до другорядного додатка до навчання держслужбовців.

Важливо й те, що локальні дані дають змогу оцінити не лише охоплення, а й соціально-професійний профіль аудиторії. 2024 року серед учасників навчання переважали державні службовці категорій «Б» і «В»: 204 та 218 осіб відповідно; серед посадових осіб місцевого самоврядування найбільше було представників п'ятої, шостої і сьомої категорій. 2025 року структура зберігає близьку конфігурацію: 152 особи з категорії «Б», 207 – з категорії «В», 83 посадові особи місцевого самоврядування, серед яких найбільшу частку становили представники п'ятої та шостої категорій (рис. 2.3).

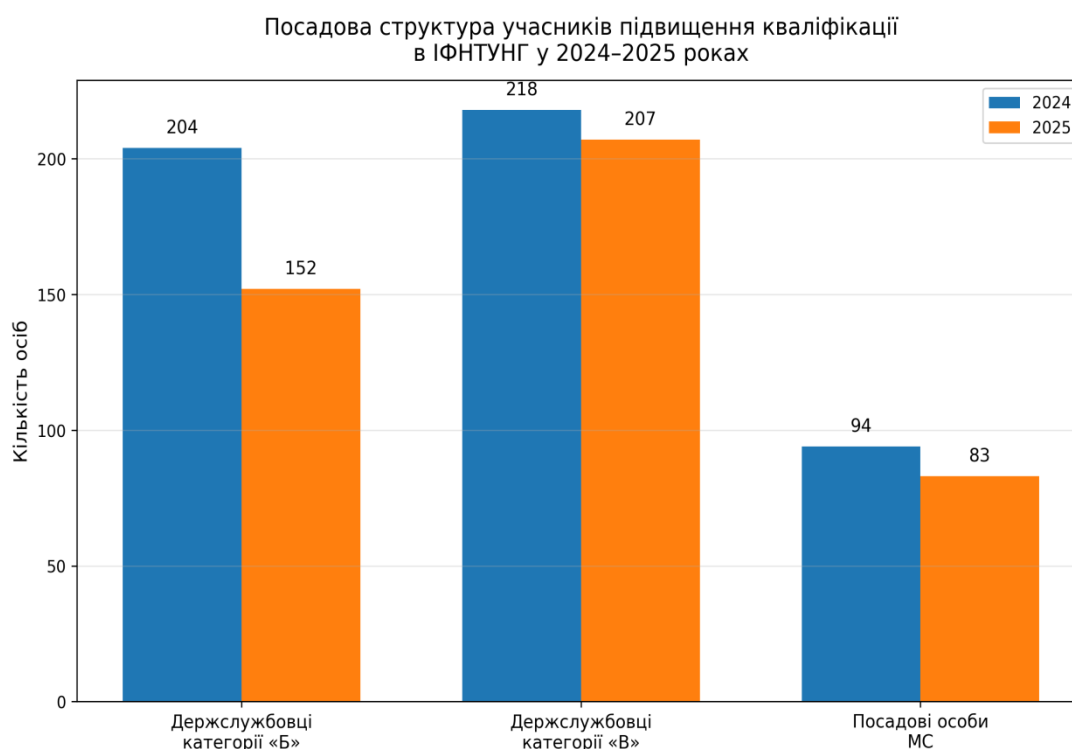


Рис. 2.3 Посадова структура учасників підвищення кваліфікації в ІФНТУНГ упродовж 2024-2025 років

Джерело: авторська розробка

Це підтверджує, що основний масив попиту формується не вищим корпусом управління, а середньою і базовою ланкою посад, для якої найбільш релевантними є не стільки концептуальні чи статусні програми, скільки прикладні, функціонально орієнтовані та швидко застосовні навчальні продукти.

Додатково локальна емпірика дозволяє виявити важливу віково-стажову специфіку. 2024 року найчисельнішими були групи учасників віком 46-55 років

– 218 осіб, або 42%, та зі стажем понад 9 років – також 218 осіб, або 42%. 2025 року найчисельнішою стала група 36-45 років – 199 осіб, але водночас ще більше зросла частка осіб зі стажем понад 9 років – до 248 (рис. 2.4).

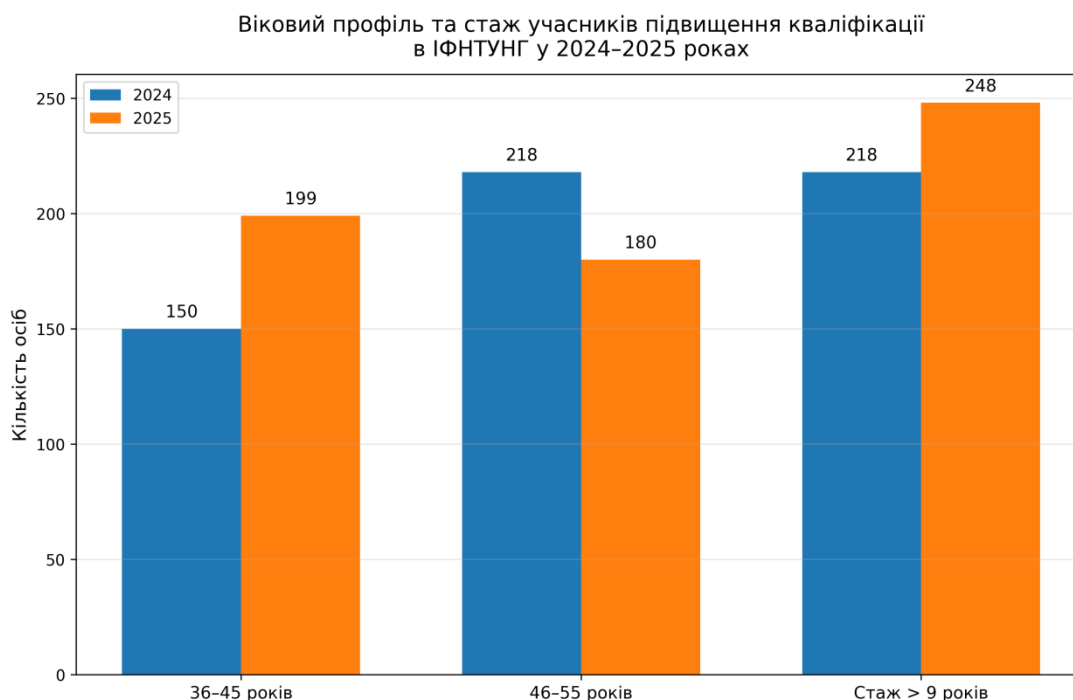


Рис. 2.4 Віковий профіль та стаж учасників підвищення кваліфікації в ІФНТУНГ у 2024–2025 роках

Джерело: авторська розробка

Це означає, що значна частина запиту на навчання формується не новопризначеними працівниками, а особами з уже тривалою професійною біографією. Для такого контингенту характерна підвищена потреба не в первинному засвоєнні основ служби, а в оновленні знань, адаптації до нових нормативних й управлінських умов, удосконаленні комунікаційних, аналітичних і цифрових компетентностей. Отже, навіть усередині одного провайдера простежується не просто кількісний, а якісний профіль освітнього попиту, що має враховуватися при формуванні програм.

Особливо показовими є дані про реальний або очікуваний зв'язок між навчанням і службовою практикою. За результатами анкетування 2024 року лише 34% учасників планували використати отримані знання повною мірою, тоді як 66% зазначили, що планують використати лише незначну частину отриманої інформації та знань. Такий розподіл є тривожним індикатором,

оскільки він засвідчує наявність розриву між позитивним сприйняттям самого навчального процесу і реальним очікуванням його практичної корисності. Водночас 2025 року ситуація істотно змінилася: 245 осіб задекларували намір використовувати знання повністю, 107 – більшу частину, 82 – незначну частину, а 8 – не планують використовувати зовсім. Якщо перевести це у відносні показники, то частка тих, хто очікує повного використання знань, становить вже близько 55,4%, часткового – 24,2%, незначного – 18,6%, а повної відмови від використання – близько 1,8% (рис. 2.5).

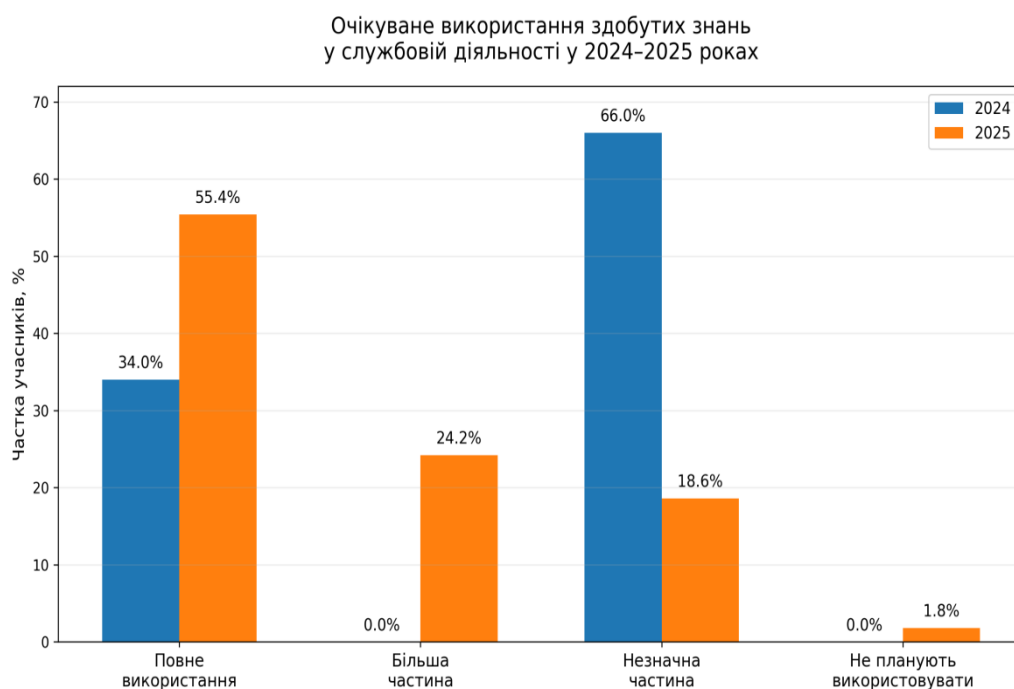


Рис. 2.5 Очікуване використання здобутих знань у службовій діяльності учасниками підвищення кваліфікації в ІФНТУНГ упродовж 2024-2025 років

Джерело: авторська розробка

Ця динаміка заслуговує на окрему інтерпретацію. З одного боку, вона може свідчити про точніше налаштування програм під реальні професійні запити аудиторії, посилення тематичної відповідності курсів або краще поєднання змісту навчання з функціональними обов'язками учасників. З іншого, вона дає змогу побачити, що навіть за формально високих показників задоволеності якістю викладання, організацією та професійністю викладачів, головним критерієм результативності залишається не лише оцінка процесу, а передусім очікувана можливість перенесення отриманих знань до службової

практики. Саме тут емпірична верифікація виходить за межі звичайної фіксації позитивних відгуків і переходить до питання про функціональну результативність навчання як таку.

Не менш важливим показником є форма організації навчання. 2024 року в ІФНТУНГ 462 учасники, тобто 89,53%, проходили навчання дистанційно, а 54 особи, або 10,46%, – очно. 2025 року навчання вже на 100% відбувалося дистанційно. Це свідчить про фактичне закріплення дистанційного формату як базового каналу забезпечення професійного розвитку принаймні для цього виконавця державного замовлення, що більшою мірою зумовлено існуванням тривалого періоду правового режиму воєнного стану в Україні і потребою заощадження державних коштів. Однак науково важливо наголосити, що така цифрова домінанта не скасовує регіональної диференціації, а змінює її форму. Якщо раніше обмеження доступу були насамперед пов'язані з територіальною віддаленістю, то нині вони дедалі більше стосуються цифрової готовності, якості залучення учасників, здатності до самостійної роботи та відповідності дистанційного формату характеру професійного запиту. Тобто цифровізація радше модифікує механізми нерівності, ніж автоматично усуває їх.

Локальні матеріали дозволяють також оцінити ресурсну і кадрову спроможність самого провайдера. 2024 року до надання освітніх послуг було залучено 12 осіб, з яких лише 3 мали практичний досвід роботи в державних органах та органах місцевого самоврядування. 2025 року загальна кількість залучених осіб скоротилася до 7, але кількість тих, хто має практичний досвід, залишилася такою самою – 3 особи. Із цього випливає подвійний висновок. По-перше, кадровий ресурс провайдера має тенденцію до скорочення, що потенційно звужує можливості для змістової диверсифікації програм. По-друге, частка практиків у структурі викладацького складу залишається обмеженою, а отже, посилення практико-орієнтованого складника освітніх програм потребує окремої уваги. Для дослідження регіональної диференціації це має принципове значення, оскільки регіональні відмінності проявляються не лише на боці попиту, а й на боці пропозиції: різні території та різні провайдери мають

неоднакову спроможність забезпечувати навчання однакового прикладного рівня.

Отже, емпірична верифікація підтверджує, що регіональна диференціація потреб у професійному навчанні має не декларативний, а цілком вимірюваний характер. Вона виявляється щонайменше у п'яти площинах: у відмінностях між формами покриття індивідуальних освітніх потреб; у динаміці тематичних пріоритетів залежно від безпекового та відновлювального контексту; у різному профілі учасників навчання за категоріями посад, віком і стажем; у відмінному ступені очікуваної практичної корисності програм; у неоднаковій ресурсній та кадровій спроможності провайдерів освітніх послуг. Саме тому регіональний аспект варто розглядати як змінну, що безпосередньо впливає на вибір моделі професійного розвитку: від переважання самоосвіти до домінування короткострокових програм; від універсальних тематичних курсів до спеціалізованих модулів; від формального задоволення освітньої потреби до реального підвищення прикладної спроможності службовця.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що сукупність загальнодержавної статистики НАДС і локальної емпірики ІФНТУНГ переконливо спростовує уявлення про можливість однаково ефективної уніфікованої моделі професійного навчання для всіх сегментів публічної служби. Дані свідчать, що різні рівні публічної влади, різні групи службовців і різні територіальні середовища генерують відмінні конфігурації освітнього попиту, а отже професійна підготовка публічних службовців потребує не лише нормативної цілісності, а й регіонально чутливої диференціації змісту, форматів, механізмів фінансування та інструментів координації.

На основі функціонального аналізу, структурно-логічного узагальнення та зіставлення емпіричних даних *доцільно типологізувати регіонально диференційовані потреби в професійній підготовці публічних службовців не за формальним адміністративно-територіальним критерієм, а за поєднанням кадрових, інституційних, ресурсних, безпекових і цифрових параметрів.*

Такий підхід є методологічно виправданим з кількох причин. По-перше,

сам по собі адміністративний статус регіону ще не пояснює ані структури професійних потреб, ані вибору оптимальних форм навчання. По-друге, реальні освітні запити формуються не стільки територіальною належністю як такою, скільки співвідношенням кадрової стійкості, інституційної спроможності, цифрової готовності, щільності мережі провайдерів та інтенсивності управлінських викликів. По-третє, саме така типологія дозволяє перейти від декларативного твердження про «*різні регіони*» до побудови диференційованих моделей професійного розвитку, у яких тип територіального середовища безпосередньо пов'язується зі змістом навчання, його організаційною формою, фінансовим забезпеченням і координаційними механізмами.

Основу типологізації становить сукупність взаємопов'язаних критеріїв, що віддзеркалюють не лише формальні параметри організації професійної підготовки, а й реальну спроможність регіонального середовища забезпечувати її результативність, адресність і сталість. До таких критеріїв віднесено кадрову стабільність; кількість і доступність провайдерів професійного навчання; рівень цифрової доступності; спроможність служб управління персоналом; характер професійного запиту – компенсаторний або розвивальний; частку дистанційного навчання в загальній структурі професійного розвитку; ступінь залежності від державного замовлення; а також рівень ресурсного забезпечення професійної підготовки. Саме сукупне врахування цих критеріїв дає змогу виявити відмінності між регіонами не лише за зовнішніми організаційними ознаками, а й за глибинною логікою функціонування системи професійного розвитку публічних службовців, її адаптивністю до потреб території та здатністю забезпечувати відтворення управлінської спроможності органів публічної влади

Перший тип – *регіони інституційно збалансованої спроможності*. До регіонів інституційно збалансованої спроможності доцільно віднести насамперед Львівську, Івано-Франківську, Тернопільську, Хмельницьку, Вінницьку та Полтавську області. Таке віднесення обґрунтовується тим, що саме для цих регіонів більшою мірою характерні відносно стабільна кадрова

база, наявність кількох доступних провайдерів професійного навчання, функціонально дієві служби управління персоналом, вищий рівень організаційної керованості професійного розвитку та здатність поєднувати компенсаторні й розвиткові моделі навчання. Для цього типу регіонів професійний запит формується не лише навколо усунення поточних прогалин, а й довкола вдосконалення стратегічного управління, цифрової зрілості, аналітичної спроможності, комунікації, координації та формування кадрового резерву. Відповідно, саме тут професійна підготовка найповніше реалізує свою функцію розвитку і постає не лише засобом підтримання поточної працездатності системи, а й механізмом відтворення управлінської якості.

Саме для цього типу територій оптимальною є модель професійного розвитку, що поєднує короткострокові програми, елементи самоосвіти, тематичні модулі з цифрової грамотності, стратегічного управління, комунікації, аналітики та лідерства. Важливо, що для інституційно збалансованих регіонів професійне навчання повинно поставати не лише інструментом оновлення знань, а й механізмом відтворення управлінської якості, формування кадрового резерву та поширення сучасних практик публічного управління. Саме в таких умовах найкраще працює поєднання централізованих рамкових вимог із відносно високою автономією у виборі освітніх траєкторій.

Другий тип – *регіони кадрово перевантаженої адаптації*. До регіонів кадрово перевантаженої адаптації доцільно переважно віднести Дніпропетровську, Одеську, Київську, Черкаську, Житомирську, Кіровоградську, Чернівецьку та Рівненську області. Їх віднесення до цього типу пов'язане з тим, що в цих регіонах у різних конфігураціях простежуються високе поточне навантаження на публічних службовців, домінування оперативно-реактивних управлінських завдань над розвитковими, значна інтенсивність адміністративної діяльності та підвищений попит на короткі практикоорієнтовані програми професійного навчання. У таких умовах професійний розвиток набуває передусім адаптаційного характеру: його

основна функція полягає не стільки у формуванні довгострокового кадрового потенціалу, скільки в забезпеченні здатності службовців швидко реагувати на зміни нормативного середовища, процедурні ускладнення, зростання вимог до службової комунікації та потребу працювати в умовах високої інтенсивності управлінських процесів. Саме тому для цього типу регіонів найбільш релевантними є короткотривалі прикладні курси з кризового управління, правових процедур, службової комунікації, медіації, організації роботи в режимі перевантаження та емоційної саморегуляції. Саме тут особливо виразно проявляється потреба в короткострокових загальних програмах, що підтверджується і структурою індивідуальних потреб державних службовців, де для окремих груп службовців місцевого рівня частка таких програм є вищою, ніж частка самоосвіти.

Третій тип – *регіони ресурсного дефіциту*. До регіонів ресурсного дефіциту доцільно віднести Закарпатську, Волинську, Чернігівську, Сумську, Херсонську, Миколаївську та Запорізьку області. Домінантні ознаки цього типу пов'язані з різною мірою обмеженості фінансових, кадрових, інфраструктурних та організаційних ресурсів, потрібних для підтримання стійкої й різноманітної системи професійного навчання. У таких регіонах слабшими можуть бути як локальна освітня інфраструктура, так і кадровий потенціал провайдерів, а також спроможність забезпечувати широкий спектр адресних програм без суттєвої залежності від зовнішніх компенсаторних механізмів. Унаслідок цього професійний розвиток тут частіше спирається на дистанційні формати, стандартизовані короткострокові програми, міжрегіональну кооперацію та державне замовлення як інструмент вирівнювання доступу до професійної підготовки. Водночас, слабкість цього типу полягає в тому, що уніфікованість і здешевлення навчання можуть супроводжуватися зниженням його адресності й практичної релевантності, а отже, потребують постійного коригування через дані про реальні кадрові запити.

Четвертий тип – *регіони цифрово-мережевої модернізації*. Сюди доцільно віднести місто Київ, Харківську, Львівську, Дніпропетровську та Одеську

області. Саме в цих територіях найбільш виразно простежуються зростання ролі дистанційного навчання, самоосвіти, цифрових сервісів, електронних інструментів професійного розвитку, а також підвищений попит на цифрові, аналітичні, комунікаційні та інформаційно-безпекові компетентності. Для цього типу регіонів цифрова інфраструктура вже не виконує лише допоміжної функції, а стає одним із системоутворювальних елементів професійного розвитку. Водночас, саме цей тип найменшою мірою допускає жорстке адміністративне закріплення, оскільки низка регіонів цифрово-мережевої модернізації одночасно може виявляти ознаки кадрово перевантаженої адаптації або інституційно збалансованої спроможності. Саме тому для цього типу критично важливим стає не лише розширення цифрових платформ, а й системний супровід результатів навчання через служби управління персоналом, а також постійне зіставлення цифрової форми навчання з реальною якістю засвоєння матеріалу та його далшим використанням у службовій практиці.

У цілому запропоноване віднесення областей до відповідних типів варто тлумачити як аналітичну інтерпретацію за переважними ознаками, а не як остаточну жорстку класифікацію. Його методологічна цінність полягає в тому, що воно дозволяє пов'язати різні регіональні профілі з різними моделями професійної підготовки публічних службовців. Для регіонів інституційно збалансованої спроможності пріоритетними постають програми стратегічного управління, цифрової грамотності, комунікації, координації та формування кадрового резерву. Для регіонів кадрово перевантаженої адаптації першочергового значення набувають короткі прикладні програми, безпосередньо інтегровані в поточну службову практику. Для регіонів ресурсного дефіциту визначальними стають доступність, дистанційність, стандартизованість і державне замовлення як компенсаторний механізм. Для регіонів цифрово-мережевої модернізації найбільш релевантними є програми, орієнтовані на цифрову грамотність, роботу з даними, кібербезпеку, електронне урядування та змішані формати самокерованого навчання. У такому вигляді типологізація перестає бути формальною класифікаційною вправою і

перетворюється на інструмент ухвалення адресних управлінських рішень у сфері професійного розвитку публічних службовців.

Отже, проведений аналіз засвідчив, що потреби в професійній підготовці публічних службовців не є однорідними ні за своїм змістом, ні за формами бажаного професійного розвитку, ні за механізмами їх задоволення. Вони формуються під впливом сукупності кадрових, інституційних, ресурсних, безпекових і цифрових чинників, що у своїй взаємодії породжують різні регіональні профілі професійного запиту. Саме тому регіональна диференціація має розглядатися не як зовнішній фон функціонування системи професійного навчання, а як внутрішня характеристика середовища, що безпосередньо визначає вимоги до змісту, форматів, організаційних рішень і координаційних механізмів професійного розвитку публічних службовців.

Водночас, виявлення регіонально диференційованих потреб саме по собі ще не дає відповіді на принципове запитання про те, наскільки чинна система професійного навчання спроможна адекватно, гнучко й результативно на них реагувати. Інакше кажучи, після встановлення структури та типології потреб дослідження закономірно варто перейти до аналізу практичного виміру функціонування системи – тих організаційних форм, інструментів, каналів взаємодії та цифрових рішень, через які професійний розвиток реально забезпечується в діяльності органів публічної влади.

2.3 Методичні засади, критерії та показники оцінювання ефективності професійної підготовки публічних службовців у регіональному вимірі

У сучасному нормативно-методичному та науковому дискурсі [64; 71; 83; 100; 119; 127; 130; 156] оцінювання ефективності професійної підготовки публічних службовців дедалі виразніше виходить за межі спрощеного кількісного підходу, за якого результат освітньої діяльності зводився переважно до обліку проведених заходів, кількості учасників або факту формального завершення програми. Така логіка дає змогу зафіксувати масштаби освітньої

активності, проте не дозволяє встановити головного – чи відбулося реальне професійне зростання службовця, чи було набуті компетентності перенесено до службової практики, чи спричинило навчання відчутні зміни в якості управлінських рішень та функціонуванні органу публічної влади. Саме тому в сучасних дослідженнях ефективність професійної підготовки дедалі частіше трактується як багаторівневе й багатокомпонентне явище, що охоплює не лише параметри освітнього процесу, а й результати, організаційні наслідки та управлінський вплив навчання.

За такого методологічного підходу професійна підготовка розглядається не як ізольований освітній захід, а як процес, результативність якого має оцінюватися на кількох взаємопов'язаних рівнях. Перший рівень стосується ресурсної та організаційної спроможності системи, тобто того, чи забезпечено потрібні кадрові, фінансові, цифрові та інституційні передумови для повноцінного професійного навчання. Другий рівень пов'язано із самим перебігом навчального процесу – його доступністю, змістовою релевантністю, організаційною якістю, відповідністю формату реальним умовам службової діяльності. Третій рівень охоплює безпосередній результат навчання, тобто приріст знань, умінь, навичок, поведінкових моделей і професійної готовності до виконання посадових функцій. Четвертий рівень виводить оцінювання за межі суто освітнього результату і фіксує, чи були здобуті компетентності реально інтегровані до службової практики, чи вплинули вони на комунікацію, підготовку рішень, проходження процедур, взаємодію з громадянами та колегами. Зрештою, п'ятий рівень стосується управлінського впливу – тобто того, чи породжує професійна підготовка відчутні зміни у функціонуванні органу влади, якості публічних послуг, координації внутрішніх процесів, інституційній стійкості та здатності реагувати на складні виклики.

Саме така багаторівнева логіка дозволяє подолати головний недолік спрощених моделей оцінювання, у яких освітня активність помилково ототожнюється з ефективністю. У наукових працях, присвячених професіоналізації публічної служби, трансферу навчання, розвитку

компетентностей, управлінню людськими ресурсами та якості публічного сервісу [5; 22; 24; 41; 70; 102], послідовно наголошується: реальна результативність професійної підготовки визначається не участю в програмі як такою, а тим, чи забезпечує вона приріст компетентностей, чи підкріплюється організаційною підтримкою, чи створює умови для практичного застосування нових знань і чи трансформується в вимірювані зміни в діяльності органу публічної влади.

Отже, центр ваги переноситься з обліку навчальних заходів на вивчення трансформаційного потенціалу професійної підготовки як чинника кадрової та інституційної спроможності.

Для регіонального виміру така постановка питання набуває особливої ваги. Професійна підготовка публічних службовців у різних регіонах України відбувається в неоднакових кадрових, інституційних, фінансових, цифрових і безпекових умовах. Це означає, що навіть ідентичні за формальною структурою програми не дають однакового ефекту, оскільки реалізуються в різному середовищі й адресуються різним типам службових ситуацій. На результативність навчання тут впливають щільність мережі провайдерів освітніх послуг, наявність дієвих служб управління персоналом, організаційна здатність органу влади супроводжувати професійний розвиток персоналу, рівень цифрової готовності службовців, характер локальних управлінських викликів, ступінь кадрового дефіциту чи перевантаження окремих категорій посад. За таких умов оцінювання ефективності професійної підготовки не може бути однаково універсальним для всіх територій, оскільки саме регіональне середовище значною мірою визначає, чи перетворюється навчання на дієвий інструмент розвитку, чи залишається формально виконаною процедурою.

Отже, у регіональному контексті оцінюванню підлягає не лише сам факт участі службовця в професійній підготовці, а насамперед те, наскільки навчання реально «працює» в конкретному територіальному середовищі. Ідеться про встановлення зв'язку між освітньою пропозицією та фактичною управлінською практикою регіону, між тематикою програм і локальними

потребами органів влади, між набутими компетентностями та здатністю службовця діяти в умовах певного кадрового, інституційного, безпекового й цифрового контексту. Саме тому регіональний підхід до оцінювання ефективності професійної підготовки вимагає врахування не лише стандартних освітніх індикаторів, а ширшої системи параметрів, що відбивають специфіку функціонування публічного управління на різних територіях та дозволяють пов'язати результати навчання з реальними наслідками для діяльності органів влади.

Саме така постановка питання закономірно переводить аналіз від рівня методичного конструювання критеріїв до рівня дослідження того, як система професійної підготовки функціонує в реальній управлінській практиці, оскільки для того, щоб пов'язати результати навчання з фактичними наслідками для діяльності органів влади, недостатньо лише окреслити систему індикаторів оцінювання. Потрібно також з'ясувати, через які організаційні механізми забезпечується підвищення кваліфікації, яким чином функціонує цифрова інфраструктура професійного навчання, а також якими є практичні форми взаємодії між суб'єктами, що беруть участь у формуванні, реалізації та супроводі професійного розвитку публічних службовців.

Інакше кажучи, регіонально чутливе оцінювання ефективності професійної підготовки неможливе без розуміння того, як саме влаштована й працює система в її повсякденному інституційному вимірі. Саме тому наступним кроком аналізу має стати розгляд не лише результатів професійного навчання, а й тих практик, через які ці результати формуються, підтримуються або, навпаки, втрачають свою управлінську результативність.

На основі звітів НАДС практики функціонування системи професійної підготовки публічних службовців доцільно розглядати як поєднання трьох взаємопов'язаних площин: механізмів підвищення кваліфікації, цифрової інфраструктури професійного навчання та інструментів взаємодії між основними суб'єктами системи. Такий підхід дозволяє побачити не лише формально закріплену модель, а й реальну організаційну логіку її

функціонування. Зокрема, у звітах НАДС [57-61] професійне навчання описується як система, що охоплює визначення потреб, формування пріоритетних напрямів, погодження програм, державне замовлення, організацію навчання провайдерами, цифрове адміністрування та дальший моніторинг якості.

Першою базовою практикою функціонування системи є механізм виявлення потреб у професійному навчанні. НАДС щороку узагальнює як загальні, так і індивідуальні потреби державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування, спираючись на інформацію, подану службами управління персоналом, органами влади та іншими учасниками системи. Саме через цей механізм професійне навчання пов'язується не з абстрактними навчальними темами, а з конкретними функціональними запитами, посадовими обов'язками та пріоритетами державної кадрової політики. 2024 року НАДС окремо проводило аналіз індивідуальних потреб у професійному навчанні державних службовців категорій «А», «Б» і «В», а результати цього аналізу використовувалися для належної організації професійного навчання [55].

Другою ключовою практикою є формування пріоритетних напрямів і тематичне структурування програм. НАДС щороку визначає перелік пріоритетних напрямів підвищення кваліфікації, що постає своєрідним тематичним каркасом системи. Через цей інструмент відбувається поєднання загальнодержавних пріоритетів із поточними управлінськими запитами, зокрема у сферах доброчесності, державної мови, цифрової грамотності, європейської інтеграції, кібербезпеки, загальної адміністративної процедури та інших напрямів. Це означає, що зміст програм у системі професійного навчання формується не довільно, а в межах попередньо визначених тематичних меж, що мають враховувати актуальні виклики публічного управління.

Третьою практикою є державне замовлення на підвищення кваліфікації, що виконує не лише фінансову, а й координаційну функцію. Через державне замовлення НАДС визначає обсяги підвищення кваліфікації, категорії цільових учасників і рамку для конкурсного відбору виконавців [78-80]. У звітах про

надання освітніх послуг за державним замовленням НАДС фіксуються кількість учасників, їх розподіл за категоріями посад, форми навчання та результати виконання відповідних програм.

Таким чином, державне замовлення є практичним механізмом перетворення кадрових і функціональних потреб на конкретні навчальні продукти.

Четверта практика стосується погодження й реалізації програм підвищення кваліфікації провайдерами освітніх послуг. У межах системи НАДС не лише координує тематику та обсяги підготовки, а й забезпечує рамковий контроль якості через процедури погодження програм, використання затверджених вимог до їх змісту та структури, а також дальший моніторинг виконання [78-82]. Це свідчить, що практики функціонування системи мають мережевий, а не виключно централізований характер.

П'ятою, дедалі важливішою, практикою є використання цифрових платформ, насамперед Порталу управління знаннями. За інформацією НАДС, цей портал став ключовим цифровим середовищем системи професійного навчання. Зареєстровані провайдери через нього можуть поширювати інформацію про свою освітню діяльність, розміщувати дані про програми й викладачів, а також формувати віддалено групи учасників навчання [84].

Отже, портал виконує не просто інформаційну функцію, а постає інструментом цифрового адміністрування, координації та операційної взаємодії між суб'єктами професійного навчання. Саме через нього цифровий складник системи переходить від допоміжного сервісу до одного з її системоутворювальних механізмів.

Шостою практикою є моніторинг й оцінювання якості підвищення кваліфікації. НАДС запровадило зовнішній моніторинг якості підвищення кваліфікації як загальнодержавне періодичне дослідження [83], а 2025 року подало результати відповідного моніторингу на спеціальному вебінарі для провайдерів. Це свідчить, що в системі професійного навчання оцінювання поступово набуває не епізодичного, а інституційно закріпленого характеру.

Моніторингова рамка, подана НАДС, охоплює період квітень – вересень 2025 року, а сам механізм орієнтований на отримання даних про якість програм і практики їх реалізації [64]. Це важливо, оскільки саме через моніторинг і зворотний зв'язок система переходить від простого обліку навчальних заходів до більш аналітичної моделі управління професійним розвитком.

Сьомою практикою є взаємодія між ключовими суб'єктами системи, що має одночасно організаційний і комунікаційний характер. У звітах НАДС [57-61] простежується, що система професійного навчання функціонує завдяки зв'язкам між НАДС як координатором, службами управління персоналом як основними збирачами й трансляторами потреб, провайдерами освітніх послуг як виконавцями програм, а також безпосередніми учасниками навчання як носіями освітнього запиту та джерелом зворотного зв'язку. Інструментами такої взаємодії постають аналіз індивідуальних і загальних потреб, погодження програм, державне замовлення, Портал управління знаннями, а також моніторингові процедури. У такий спосіб взаємодія між суб'єктами має не випадковий, а процедурно впорядкований характер.

Водночас, сама наявність інституційних та цифрових практик ще не означає, що проблему методології оцінювання вже розв'язано. Саме тут і виявляється одна із ключових аналітичних прогалин. Традиційні показники – охоплення навчанням, кількість програм, обсяг видатків, число провайдерів або користувачів цифрової платформи – дозволяють оцінити масштаби функціонування системи, проте не дають переконливої відповіді на питання, яким є реальний ефект професійної підготовки для якості управлінських рішень, результативності службової діяльності, якості публічних послуг, внутрішньої координації, інституційної стійкості та здатності регіональних органів влади діяти в кризових або трансформаційних умовах. Інакше кажучи, сама по собі статистика участі в навчанні ще не розкриває управлінського ефекту професійної підготовки, а отже – не дає змоги повноцінно оцінити її реальну ефективність у регіональному вимірі.

Виходячи з цього, нами в роботі вдосконалено підхід до оцінювання

ефективності професійної підготовки публічних службовців, що побудовано не як набір розрізнених показників, а як внутрішньо узгоджену багаторівневу систему, структуровану за логікою «ресурси – процес – результат – організаційний ефект – управлінський вплив». Така побудова дає змогу відійти від спрощеного трактування ефективності через кількість учасників, обсяг програм чи загальний рівень задоволеності навчанням і перейти до встановлення послідовного причинно-наслідкового зв'язку між вкладеними ресурсами, якістю організації освітнього процесу, безпосередніми результатами навчання, ступенем інтеграції набутих компетентностей до службової діяльності і тим управлінським ефектом, що виникає на рівні органу публічної влади. Саме така логіка, по-перше, надає системі оцінювання методичної жорсткості, по-друге, робить її придатною до апробації на реальному масиві даних, а по-третє, дозволяє адаптувати оцінювання до регіонально диференційованих умов функціонування публічного управління [71].

Методична новизна запропонованого підходу полягає в тому, що кожен критерій оцінювання подається не декларативно, а через чітко визначені складники: зміст критерію, перелік індикаторів, джерела даних, одиниці виміру, періодичність оцінювання, шкалу інтерпретації та місце в інтегральній моделі. Саме така деталізація усуває один із типових недоліків багатьох підходів до оцінювання професійного навчання, коли критерії є інтелектуально привабливими, але методично неповними. У запропонованій системі кожен рівень оцінювання має не лише змістовий, а й операційний вимір, що робить можливим повторне застосування методики в різних регіональних середовищах і порівняння результатів між ними. Це особливо важливо для теми нашої дисертації, оскільки в регіональному вимірі однакові формальні параметри навчання можуть давати різний ефект залежно від інституційної спроможності території, кадрової структури органів влади, цифрової готовності, щільності мережі провайдерів та характеру локальних управлінських викликів.

На першому рівні оцінювання – *рівні вхідних ресурсів* – предметом аналізу є спроможність системи професійного навчання забезпечити потрібні

передумови для результативного професійного розвитку. Ідеться про фінансові, кадрові, організаційні та цифрові ресурси, без яких навчання може формально відбутися, але не набуде належної якості й не матиме стійкого ефекту. До цього рівня доцільно віднести такі індикатори, як обсяг фінансування професійного навчання на одного службовця, кількість і доступність провайдерів освітніх послуг у регіоні, частка викладачів і тренерів із практичним досвідом у публічному управлінні, рівень доступу до цифрових платформ і сервісів професійного навчання, а також частка органів влади, у яких функціонують кадрові служби, спроможні системно супроводжувати професійний розвиток персоналу. Джерелами даних для цього рівня є аналітичні звіти НАДС, статистика державного замовлення, звіти виконавців освітніх послуг, матеріали служб управління персоналом, а одиницями виміру – гривні на особу, абсолютні значення, відсотки та коефіцієнти забезпеченості. Оптимальною є щорічна періодичність оцінювання, оскільки саме вона дозволяє зіставити ресурсну динаміку із дальшими змінами на рівнях процесу, результату й впливу. Інтерпретаційна шкала на цьому рівні має базуватися на нормуванні показників у діапазоні від 0 до 1, де значення до 0,39 віддзеркалюють низький рівень ресурсної спроможності, від 0,40 до 0,69 – середній, а від 0,70 до 1,00 – високий [52-56].

Другий рівень – *процес навчання* – фіксує не стільки наявність ресурсів, скільки спосіб їх перетворення на реально організований освітній процес. Тут ідеться про доступність програм, відповідність форм навчання професійним потребам, якість організації занять, структуру навчального навантаження, використання цифрових платформ, а також комунікаційну якість взаємодії між провайдером, учасником навчання та кадровою службою. Саме на цьому рівні особливого значення набувають елементи організаційного й комунікаційного аналізу, оскільки ефективність навчання визначається не лише «*що викладалося*», а й «*як це було організовано*», «*чи було забезпечено доступ*», «*чи було підтримано комунікацію*», «*чи відповідав формат реальним умовам служби*». До процесного рівня доцільно включити частку дистанційних, очних і

змішаних програм, середню тривалість навчання, рівень задоволеності організацією освітнього процесу, рівень задоволеності змістом програм, показники відповідності тематики програм виявленим потребам, а також ступінь використання цифрових сервісів, зокрема Порталу управління знаннями. Основними джерелами даних тут є анкетування учасників, результати зовнішнього моніторингу якості підвищення кваліфікації, аналітичні звіти НАДС і матеріали провайдерів. Для кількісних індикаторів можуть використовуватися відсотки, середні значення та бальні шкали, а періодичність оцінювання має визначатися за завершенням кожної програми та узагальнюватися щороку. Для інтерпретації доцільно застосовувати триступеневу шкалу: низька якість процесу – до 0,39; середня – 0,40-0,69; висока – 0,70-1,00 [71].

Третій рівень – *безпосередній результат* – спрямовано на встановлення того, чи дало навчання реальний приріст знань, умінь, навичок і професійної готовності. Саме тут оцінювання виходить за межі простого факту участі в програмі й концентрується на результативності засвоєння змісту. До складу результативного критерію доцільно включити частку учасників, які успішно завершили навчання, рівень приросту знань за результатами вхідного й вихідного тестування, самооцінку розвитку компетентностей, а також оцінку викладачами чи тренерами рівня сформованості цільових результатів навчання. Цей рівень є критичним, оскільки саме він дає відповідь на запитання, чи справді професійне навчання породило освітній результат, а не лише формально відбулося. Джерелами даних можуть бути результати тестування, підсумкові анкети, контрольні завдання, сертифікаційні процедури, а періодичність оцінювання – безпосередньо після завершення програми. Для регіонального виміру цей рівень важливий тим, що дозволяє зіставити однакові за тематикою програми в різних територіальних умовах і встановити, чи відрізняється їх безпосередній ефект залежно від кадрового, ресурсного або цифрового контексту [71].

Четвертий рівень – *організаційний ефект* – фіксує, чи було результати

навчання реально перенесено в діяльність органу публічної влади. Саме на цьому рівні виявляється одна з найбільш проблемних зон професійного навчання: позитивне сприйняття програми ще не гарантує її практичної корисності. Організаційний ефект доцільно оцінювати через частку службовців, які використовують отримані знання в роботі, зміни у виконанні функціональних обов'язків, впровадження нових управлінських практик, корекцію службової поведінки, удосконалення внутрішньої комунікації й процедурної взаємодії, а також оцінки керівників і кадрових служб щодо реального застосування результатів навчання. Для цього рівня особливо важливою є відкладена процедура оцінювання – через три, шість або дванадцять місяців після завершення програми. Лише такий часовий лаг дозволяє встановити, чи трансформувалося навчання у сталі зміни в організаційній практиці. Для регіонального аналізу саме цей рівень є принциповим, оскільки дозволяє перевірити, чи справді одна й та сама освітня пропозиція працює однаково в різних типах регіонального середовища. Якщо ні – це є прямою підставою для коригування змісту, форм і механізмів професійної підготовки [83].

П'ятий рівень – *управлінський вплив* – є найскладнішим і водночас найважливішим з погляду наукової новизни, оскільки саме він дозволяє встановити, чи трансформується професійна підготовка в реальний внесок у результативність публічного управління. Тут уже оцінюється не окремий учасник і навіть не окрема програма, а наслідки професійного розвитку для діяльності органу влади чи групи органів у регіональному середовищі. До цього рівня доцільно віднести такі індикатори, як поліпшення якості управлінських рішень, зниження кількості типових помилок і процедурних порушень, підвищення якості надання публічних послуг, поліпшення координації між структурними підрозділами, підвищення спроможності до реагування на кризові виклики, а в ширшому плані – опосередкований вплив на довіру до органів влади. Очевидно, що цей рівень потребує комбінованої методики збору даних: статистичних показників, аналітичних звітів, експертних оцінок,

соціологічних матеріалів, результатів зовнішнього моніторингу. Періодичність оцінювання тут має бути щорічною або дворічною, оскільки управлінський вплив не виникає миттєво. Саме цей рівень і забезпечує принципову відмінність запропонованої системи від спрощених моделей оцінювання, зосереджених лише на охопленні навчанням або задоволеності учасників [71].

Для забезпечення методичної цілісності оцінювання нами запропоновано використовувати *інтегральний індекс ефективності професійної підготовки*, що розраховується як зважена сума нормованих показників за всіма рівнями:

$$E = w_1R + w_2P + w_3O + w_4E_o + w_5I,$$

де E – інтегральний індекс ефективності професійної підготовки, R – індекс ресурсної спроможності, P – індекс процесної якості, O – індекс безпосереднього результату, E_o – індекс організаційного ефекту, I – індекс управлінського впливу, а w_1 – w_5 – вагові коефіцієнти. Нормування кожного показника пропонується здійснювати за формулою мін–макс або за шкалою цільового досягнення, щоб усі індикатори були приведені до єдиного інтервалу від 0 до 1. У базовому варіанті можливий рівномірний розподіл ваг по 0,20, однак у регіональному вимірі доцільно застосовувати адаптивне зважування. Для ресурсно обмежених регіонів більша вага може надаватися ресурсному й процесному компонентам; для цифрово модернізованих – процесному, результативному та організаційному; для регіонів кадрово перевантаженої адаптації – результативному й організаційному; для інституційно збалансованих – організаційному ефекту та управлінському впливу. Саме така варіативність і робить запропонований індекс не абстрактною формулою, а гнучким інструментом регіонально чутливого оцінювання [71].

Наукове обґрунтування запропонованої системи передбачає також вимогу до її валідності, узгодженості та придатності до перевірки. Змістова валідність забезпечується тим, що критерії охоплюють повний цикл професійної підготовки – від ресурсного забезпечення до управлінського впливу. Конструктна валідність полягає у відповідності між теоретично виділеними рівнями й реально доступними індикаторами, уже частково

інституціоналізованими в практиці НАДС. Практична валідність підтверджується можливістю застосування цієї системи до наявного масиву даних – звітів НАДС, зовнішнього моніторингу, матеріалів служб управління персоналом і провайдерів освітніх послуг.

Апробацію запропонованої системи критеріїв і показників доцільно розглядати не як формальну ілюстрацію її працездатності, а як потрібний етап перевірки того, чи справді розроблена модель здатна фіксувати не лише масштаби професійного навчання, а й його реальний організаційний та прикладний ефект. Саме тому апробацію було здійснено на основі емпіричних даних Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу як виконавця державного замовлення на підвищення кваліфікації упродовж 2024–2025 років, де наявний масив даних дозволяє співвіднести параметри освітнього процесу з очікуваними наслідками для службової діяльності учасників.

Методично важливо наголосити, що апробація не обмежувалася констатацією окремих позитивних показників, а здійснювалася через співвіднесення кількох рівнів запропонованої моделі оцінювання. На рівні ресурсного забезпечення було враховано кількість залучених до надання освітніх послуг науково-педагогічних працівників і фахівців, їхній практичний досвід у сфері державного управління та місцевого самоврядування, а також обсяг фінансування підвищення кваліфікації. На рівні процесу було взято до уваги формат організації навчання, ступінь охоплення різних категорій службовців, інтенсивність навчального процесу, рівень задоволеності організацією навчання та якістю викладання. На рівні безпосереднього результату аналізувалися оцінки впливу навчання на теоретичні знання та практичні навички. Зрештою, на рівні організаційного ефекту ключовим індикатором поставав намір учасників використовувати здобуті знання у своїй службовій діяльності, оскільки саме цей параметр у доступному емпіричному масиві найбільш наближений до перевірки перенесення результатів навчання до професійної практики [Додаток Д; Додаток Д].

Отримані результати апробації засвідчили наявність не лише формальної результативності освітнього процесу, а й позитивної динаміки за показниками, що безпосередньо пов'язані з очікуваною практичною корисністю навчання. Найбільш показовим у цьому сенсі є індикатор організаційного ефекту. Якщо 2024 року лише 34% учасників зазначили, що планують використати отримані знання у своїй службовій діяльності повною мірою, тоді як 66% планували використати лише незначну частину здобутої інформації та знань, то 2025 року структура відповідей істотно змінилася: 245 осіб, або близько 55,4%, задекларували намір використовувати знання повністю; 107 осіб, або близько 24,2%, – використовувати більшу частину; 82 особи, або близько 18,6%, – лише незначну частину; 8 осіб, або близько 1,8%, – не планують використовувати їх зовсім [Додаток Д; Додаток Е].

Така динаміка має принципове значення для перевірки дієвості запропонованої системи оцінювання. По-перше, вона свідчить про те, що сам по собі високий рівень задоволеності навчанням не є достатнім критерієм його ефективності, якщо не підтверджується готовністю до практичного застосування результатів. По-друге, зростання частки учасників, які очікують повного або переважного використання здобутих знань, вказує на посилення прикладної релевантності програм підвищення кваліфікації. По-третє, саме цей індикатор демонструє, що багаторівнева система оцінювання здатна фіксувати не лише освітню активність як таку, а й зміни в її функціональному сприйнятті з боку учасників, тобто переходити від поверхового обліку навчальних заходів до оцінювання їх потенційної організаційної віддачі.

Не менш важливим є те, що апробація дозволила перевірити внутрішню логіку побудови самої системи критеріїв. Аналіз засвідчив, що показники ресурсного й процесного рівнів мають значення не ізольовано, а сукупно. Так, 2024 року в ІФНТУНГ до надання освітніх послуг було залучено 12 осіб, а 2025 року – 7, при цьому кількість фахівців із практичним досвідом у державних органах та органах місцевого самоврядування залишилася сталою – 3 особи. Одночасно 2025 року зменшився загальний обсяг фінансування, однак це не

призвело до зниження індикаторів очікуваної практичної корисності навчання. Така ситуація дає підстави припускати, що вирішальне значення для організаційного ефекту мають не лише обсяги ресурсів, а й якість їх використання, тематична точність програм та ступінь відповідності змісту навчання професійним запитам цільових груп.

У науковому сенсі це підтверджує коректність самої логіки побудови моделі «ресурси – процес – результат – організаційний ефект – управлінський вплив». Апробація засвідчує, що ефективність професійної підготовки не може бути надійно оцінена на підставі одного-двох ізольованих параметрів, оскільки навіть за обмежених ресурсів можлива вища прикладна віддача навчання, якщо зміст програм краще відповідає реальним потребам службовців, а організація навчального процесу є точнішою й більш адресною. Отже, запропонована система критеріїв підтверджує свою аналітичну спроможність не лише як описова схема, а як методичний інструмент виявлення сильних і слабких сторін професійного навчання в конкретному організаційному середовищі.

Особливе значення має й те, що апробація проводилася на матеріалі регіонального провайдера, а отже, підтверджує придатність системи оцінювання до застосування саме в регіональному вимірі. Це важливо, оскільки одна з головних тез нашої дисертації полягає в тому, що оцінювання ефективності професійної підготовки не може бути однаково універсальним для всіх територій. Перевірка системи на емпіричних даних ІФНТУНГ свідчить, що вона здатна фіксувати не лише загальні освітні параметри, а й регіонально специфічні особливості професійного навчання – структуру контингенту, формат навчання, ресурсні обмеження, прикладну релевантність та потенціал інтеграції результатів до службової практики.

Таким чином, запропонована система критеріїв і показників оцінювання ефективності професійної підготовки публічних службовців має методично структурований характер і забезпечує кілька принципово важливих переваг. По-перше, вона надає оцінюванню внутрішньої логіки, оскільки пов'язує стартові ресурсні умови, параметри організації навчального процесу, освітній

результат, організаційний ефект і потенційний управлінський вплив в єдину аналітичну конструкцію. По-друге, вона створює підстави для встановлення причинно-наслідкових зв'язків між параметрами професійного навчання та досягнутими результатами, а отже, дозволяє перейти від фіксації окремих показників до пояснення того, чому саме навчання є більш або менш ефективним у конкретних умовах. По-третє, система придатна до адаптації в регіональному вимірі, оскільки враховує неоднакову інституційну, кадрову, ресурсну й цифрову спроможність територій. По-четверте, вона поєднує кількісні та якісні параметри, що робить її придатною як для статистичного узагальнення, так і для глибшої управлінської інтерпретації.

У практичному плані її впровадження означає можливість переходу від фрагментарного, переважно адміністративного оцінювання до системного управління результативністю професійного розвитку публічних службовців. Це особливо важливо в умовах децентралізації влади, коли зростає значення територіально диференційованих умов функціонування органів публічної влади, а отже, і потреба в більш чутливих інструментах оцінювання. Саме тому запропонована система має розглядатися не лише як дослідницький інструмент, а як методична основа для вдосконалення практики моніторингу, планування та коригування професійного навчання публічних службовців на регіональному рівні. Її застосування дає змогу перевести професійний розвиток із площини формального виконання навчальних заходів до площини вимірюваного управлінського результату.

Висновки до розділу 2

Проведене аналітико-емпіричне дослідження дозволяє сформулювати узагальнювальні висновки, що розкривають інституційно-організаційні, регіонально диференційовані та результативні параметри професійної підготовки публічних службовців в Україні.

По-перше, встановлено, що система професійної підготовки та професійного навчання публічних службовців в Україні функціонує як

інституційно впорядкована багаторівнева конструкція, у межах якої поєднуються регуляторний, організаційно-виконавчий, мережевий, внутрішньоорганізаційний і цифровий рівні. Доведено, що її цілісність забезпечується не лише нормативною базою, а й реальним розподілом ролей між НАДС, Вищою школою публічного управління, закладами вищої освіти, центрами підвищення кваліфікації, службами управління персоналом та цифровими платформами. Це дозволило показати, що професійне навчання має розглядатися не як ізольований освітній сегмент, а як інструмент кадрового розвитку, організаційної координації та підтримання інституційної спроможності органів публічної влади.

По-друге, обґрунтовано, що регіональний аспект у дослідженні професійної підготовки публічних службовців є не периферійною ознакою середовища, а аналітично самостійною змінною, що безпосередньо визначає конфігурацію освітніх потреб, форматів навчання та механізмів їх реалізації. Унаслідок цього регіональну диференціацію потреб у професійному розвитку операціоналізовано через кадрові, інституційні, соціально-демографічні, ресурсні, безпекові, цифрові та освітньо-інфраструктурні параметри. Це дало змогу перейти від загального твердження про неоднорідність територій до конкретного встановлення тих чинників, що формують різні профілі професійного запиту та потребують різних моделей професійної підготовки.

По-третє, удосконалено підхід до типологізації регіонально диференційованих потреб у професійній підготовці публічних службовців, що побудовано не за формальною адміністративно-територіальною ознакою, а за інтегрованим урахуванням кадрових, ресурсних, функціональних та інституційних параметрів розвитку територій. Це дозволило виокремити різні типи регіонального середовища та довести, що кожен із них потребує диференційованого поєднання змісту програм, організаційних форматів, координаційних механізмів і фінансових інструментів. Емпіричний аналіз звітів НАДС за 2022-2025 роки та локальних матеріалів ІФНТУНГ за 2024-2025 роки підтвердив, що освітні потреби є реально неоднорідними як між різними

сегментами публічної служби, так і між різними територіальними та організаційними контекстами.

По-четверте, удосконалено систему критеріїв і показників оцінювання ефективності професійної підготовки публічних службовців, структуровану за логікою «ресурси – процес – результат – організаційний ефект – управлінський вплив». Доведено, що така побудова забезпечує методичну жорсткість оцінювання, оскільки дозволяє не лише фіксувати окремі параметри навчання, а й встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ресурсною спроможністю системи, якістю організації навчального процесу, приростом компетентностей, перенесенням результатів навчання до службової практики та управлінським ефектом на рівні органу публічної влади. Це підсилює одну із ключових заявок наукової новизни дослідження та переводить оцінювання з площини освітньої статистики в площину вимірювання реальної результативності професійного розвитку.

По-п'яте, апробація запропонованої системи оцінювання на матеріалах ІФНТУНГ за 2024-2025 роки підтвердила її аналітичну придатність і прикладну цінність. Виявлено, що частка учасників, які очікують повного використання здобутих знань у службовій діяльності, зросла з 34% 2024 року до понад 55% 2025, що свідчить про посилення прикладної релевантності навчання. У цілому це дало підстави дійти висновку, що ефективність професійної підготовки публічних службовців може бути коректно оцінена лише за умови одночасного врахування регіонального контексту, типу освітнього запиту, організаційної практики реалізації навчання та його фактичного впливу на службову й управлінську результативність. Саме це створює аналітичне підґрунтя для переходу до наступного розділу, присвяченого прикладним напрямом удосконалення професійної підготовки публічних службовців в умовах децентралізації влади.

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКІ МЕХАНІЗМИ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ У РЕГІОНАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ

3.1 Організаційно-управлінські механізми вдосконалення професійної підготовки публічних службовців на регіональному рівні: структура та інструменти реалізації

Удосконалення професійної підготовки публічних службовців у регіональному вимірі об'єктивно вимагає відмови від спрощеного описово-нормативного підходу та переходу до системно-операціоналізованої моделі організаційно-управлінських механізмів, що мають внутрішньо узгоджену структуру, чітко визначену функціональну логіку, інструментальне наповнення, процедурний порядок дії та критерії результативності. Така постановка питання зумовлена не лише потребою теоретичного впорядкування досліджуваної проблематики, а передусім практичною потребою забезпечити керованість, відтворюваність і вимірюваність процесів професійного розвитку в системі публічної служби. У сучасних умовах професійна підготовка вже не може розглядатися як нейтральний освітній додаток до кадрової політики, оскільки вона дедалі виразніше постає як самостійна управлінська підсистема, через яку держава та органи місцевого самоврядування впливають на інституційну спроможність, якість публічних рішень, адаптивність адміністративних структур і здатність органів влади реагувати на комплексні виклики. Саме тому в умовах децентралізації влади професійна підготовка перестає бути уніфікованим і однаково релевантним для всіх територій освітнім процесом та набуває рис регіонально детермінованої управлінської підсистеми, інтегрованої до ширшого контексту публічного управління, багаторівневого врядування, територіальної диференціації ресурсів і нерівномірної інституційної спроможності громад. Такий висновок узгоджується з підходами OECD [135-

149], у межах яких розвиток навичок і спроможностей публічної служби розглядається як структурна передумова якості політики, ефективного надання послуг, взаємодії з громадянами та адаптації державного сектору до цифровізації й складності управлінського середовища, що постійно зростає.

З огляду на це, у межах дослідження організаційно-управлінські механізми доцільно трактувати не як абстрактні напрями діяльності чи загальні наміри модернізації, а як інституціоналізовані способи цілеспрямованого впливу суб'єктів публічного управління на процеси формування, реалізації, ресурсного забезпечення, цифрового супроводу та оцінювання професійної підготовки публічних службовців. Їх сутність полягає в тому, що вони поєднують у єдиній функціональній конфігурації нормативні приписи, інституційні зв'язки, кадрові рішення, фінансові важелі, інформаційно-аналітичні інструменти, цифрові платформи, процедури координації та механізми контролю. У такому розумінні механізм постає не як одиничний інструмент, а як структурована система взаємопов'язаних елементів, кожен із яких виконує окрему функцію, але водночас підпорядковується спільній управлінській меті. Саме тому ефективність професійної підготовки визначається не лише змістом навчальних програм, а насамперед архітектурою механізмів їх розроблення, узгодження, фінансування, реалізації, цифрової підтримки та дальшого оцінювання. Такий підхід цілком корелюється з інституційною та системною парадигмою публічного управління, відповідно до якої якість управлінського рішення залежить не тільки від його формального змісту, а й від того, через які інститути, процедури, ресурси та канали координації воно втілюється в практику. У працях OECD, присвячених лідерству, кадровій спроможності та розвитку навичок у публічному секторі [135-137; 147-149], також послідовно наголошується, що модернізація державної служби потребує не фрагментарних навчальних заходів, а системного підходу до розвитку спроможностей, що пов'язує добір кадрів, розвиток компетентностей, організаційне навчання, цифрову трансформацію та інституційну відповідальність за результат.

У такій логіці професійна підготовка публічних службовців повинна аналізуватися як багаторівнева система, у якій освітній, кадровий, управлінський, цифровий і ресурсний компоненти функціонують не ізольовано, а в режимі постійної взаємодії. На державному рівні задаються рамкові правила, стандарти, підходи до формування компетентностей і загальні принципи кадрового розвитку; на регіональному рівні відбувається конкретизація потреб, співвіднесення змісту навчання з функціональним профілем територій, рівнем інституційної спроможності органів влади, кадровою ситуацією, безпековими ризиками, цифровою інфраструктурою та запитом на конкретні управлінські результати; на локальному рівні перевіряється фактична дієвість навчання через зміну управлінських практик, якості міжвідомчої взаємодії, оперативності рішень і здатності службовця працювати з конкретними проблемами громади. Саме тому регіональний вимір професійної підготовки не зводиться до просторового уточнення місця надання освітніх послуг. Його зміст полягає у визнанні того, що територіальний контекст безпосередньо впливає на структуру потреб у навчанні, на можливості доступу до якісних програм, на інтенсивність використання цифрових форматів, на кадровий резерв, на спроможність органів влади замовляти релевантне навчання та на потенціал впровадження отриманих компетентностей до практичної діяльності. У цьому аспекті регіон постає не фоном, а активним чинником конструювання механізмів професійного розвитку [128; 129; 151].

Звідси випливає, що належне наукове обґрунтування організаційно-управлінських механізмів удосконалення професійної підготовки потребує зміщення акценту з формального опису інструментів на дослідження їх функціональної придатності, внутрішньої взаємодії та реального управлінського ефекту. Інакше кажучи, будь-який механізм має оцінюватися не за фактом наявності, а за здатністю забезпечити перехід від виявленої проблеми до результату, що піддається емпіричній верифікації. У регіональному вимірі це означає, що одна й та сама модель професійної підготовки не може

автоматично вважатися ефективною для різних типів територій, оскільки реальна дієвість механізмів залежить від поєднання кількох груп чинників – кадрових, інституційних, фінансових, цифрових, безпекових, демографічних і функціональних. Саме тому у фокусі дослідження повинне перебувати не лише розроблення універсальних механізмів, а й виявлення умов, за яких вони набувають або, навпаки, втрачають управлінську ефективність [122].

Поглиблення теоретико-методологічних меж дослідження закономірно підводить до висновку, що вдосконалення професійної підготовки публічних службовців на регіональному рівні не може бути забезпечене одним універсальним інструментом чи окремим управлінським рішенням. Ідеться про потребу формування цілісної системи взаємопов'язаних організаційно-управлінських механізмів, кожен із яких виконує специфічну функцію, але водночас включений до єдиного циклу управлінського впливу на професійний розвиток кадрів публічної служби. Саме системність у цьому разі є визначальною, оскільки недостатньо лише визначити потребу в навчанні, оновити програми чи розширити доступ до цифрових платформ. Без нормативного закріплення, інституційної координації, належного ресурсного забезпечення, кадрово-компетентнісного наповнення, цифрової підтримки та постійного моніторингу навіть змістовно правильні рішення залишатимуться фрагментарними та не трансформуватимуться в стійкий управлінський результат.

У цьому зв'язку пропонований підхід щодо вдосконалення професійної підготовки публічних службовців на регіональному рівні ґрунтується на виокремленні шести базових механізмів – *нормативно-правового, інституційно-координаційного, кадрово-компетентнісного, фінансового, цифрово-інформаційного та моніторингово-оціночного*. Їх розмежування має не формальний, а аналітико-операційний характер, оскільки дає змогу, з одного боку, розкласти складний процес професійної підготовки на функціонально визначені компоненти, а з другого – простежити, яким чином їх взаємодія забезпечує або, навпаки, стримує досягнення потрібного управлінського

ефекту. При цьому кожен механізм доцільно описувати не як загальний напрям діяльності, а як структуровану сукупність мети, суб'єктного складу, правової основи, інструментів реалізації, ресурсного забезпечення, процедур запуску, очікуваного ефекту та критеріїв оцінювання. Саме такий підхід дозволяє перетворити поняття «механізм» із декларативної категорії на операціоналізований інструмент наукового аналізу й практичного управління.

Першим системоутворювальним елементом постає нормативно-правовий механізм, оскільки саме він задає межі допустимої управлінської дії, закріплює інституційні ролі, визначає статус суб'єктів, формулює вимоги до змісту професійної підготовки та створює підстави для її обов'язковості, неперервності й цільового спрямування. У контексті регіонального виміру його значення особливо зростає, оскільки йдеться не лише про загальнодержавне регулювання підготовки кадрів, а й про правове забезпечення адаптації цієї системи до різного типу територій, інституційної спроможності органів влади, кадрового складу, функціонального навантаження та умов реалізації повноважень. Нормативно-правовий механізм повинен не просто фіксувати загальні вимоги до професійного навчання, а створювати рамку для регіонально диференційованого формування змісту програм, визначення пріоритетних компетентностей, поєднання очної, дистанційної та змішаної форм підготовки, а також інституціоналізації цифрових інструментів, мікросертифікації та аналітики освітніх потреб. Його управлінська функція полягає в зменшенні нормативної невизначеності, усуненні колізій між різними рівнями регулювання та закладенні єдиних правил, у межах яких регіональні суб'єкти можуть формувати адаптовані рішення без втрати цілісності системи.

Однак сама наявність правової бази ще не гарантує функціональної узгодженості системи професійної підготовки. Саме тому другою ланкою постає інституційно-координаційний механізм, що забезпечує організаційну зв'язаність суб'єктів, залучених до формування, замовлення, реалізації та оцінювання професійної підготовки. Його потреба пояснюється тим, що сучасна система підготовки публічних службовців має поліцентричний

характер: у ній одночасно діють центральні органи виконавчої влади, спеціально уповноважені суб'єкти у сфері державної служби, заклади вищої та післядипломної освіти, регіональні центри підвищення кваліфікації, кадрові служби, органи місцевого самоврядування, цифрові платформи та експертні спільноти. За відсутності скоординованої взаємодії ця множинність суб'єктів породжує дублювання функцій, тематичну розпорошеність програм, розрив між освітньою пропозицією і реальним запитом органів влади, а також неузгодженість критеріїв оцінювання результатів. Саме тому інституційно-координаційний механізм повинен забезпечувати не лише формальну взаємодію установ, а й сталі канали обміну інформацією, погодження пріоритетів, спільне планування програм, розподіл ролей і відповідальності, формування регіональних освітніх замовлень та постійний зворотний зв'язок між замовником навчання, його виконавцем і кінцевим користувачем результатів – органом публічної влади.

Наступним, змістово центральним, є кадрово-компетентнісний механізм, через який система професійної підготовки безпосередньо пов'язується з якістю управлінської діяльності. Його роль полягає в тому, що він забезпечує перехід від формального розуміння навчання як періодичного підвищення кваліфікації до цілеспрямованого розвитку тих компетентностей, які реально потрібні службовцю для виконання його функцій у конкретному інституційному й територіальному середовищі. У регіональному вимірі це означає потребу виходу за межі уніфікованих програм і формування диференційованих компетентнісних профілів, що враховують тип громади, характер повноважень, рівень цифрової зрілості органу влади, кадрову наповненість, безпекові умови, ступінь залученості до міжвідомчої взаємодії та потребу в роботі з місцевими програмами розвитку. Кадрово-компетентнісний механізм має забезпечувати не лише ідентифікацію дефіцитів знань і навичок, а й побудову індивідуалізованих та інституційно релевантних траєкторій професійного розвитку. Саме через нього стає можливою конкретизація зв'язку між навчанням і результатами роботи – коли службовець після проходження

підготовки демонструє не просто зростання обізнаності, а підвищення спроможності розробляти рішення, працювати з нормативними змінами, використовувати цифрові сервіси, координувати дії з іншими суб'єктами та досягати кращих результатів у реалізації політики.

Водночас, компетентнісна модернізація не може бути реалізована без чітко окресленого фінансового механізму, оскільки будь-яке вдосконалення системи професійної підготовки потребує відповідного ресурсного підкріплення. Слабкість багатьох концептуально переконливих моделей полягає саме в тому, що вони не відповідають на запитання про джерела фінансування, межі здійсненності, ресурсні пріоритети та співвідношення між базовими і розширеними сценаріями впровадження. Фінансовий механізм у цій системі виконує не суто забезпечувальну, а стратегічну функцію, оскільки саме через нього визначається реальний масштаб модернізації, доступність навчання для різних категорій службовців, можливість оновлення освітньої інфраструктури, залучення фахових тренерів, розроблення цифрових курсів, впровадження аналітичних платформ та забезпечення постійного супроводу програм. У регіональному аспекті цей механізм має враховувати нерівномірність бюджетної спроможності територій, відмінності у можливостях співфінансування, наявності або відсутності інституцій підтримки, а також потенціал використання змішаних джерел ресурсного забезпечення. Саме тому його доцільно вибудовувати за логікою мінімального та розширеного сценаріїв: перший орієнтований на реалізацію базових змін у межах чинної системи й наявних коштів, другий – на глибшу модернізацію із залученням додаткового фінансування, цифрових інвестицій, партнерських програм та експертного супроводу. Такий підхід не лише підвищує адміністративну реалістичність запропонованої моделі, а й дозволяє уникнути розриву між науковою концепцією та практичною можливістю її втілення.

Особливого значення в сучасних умовах набуває цифрово-інформаційний механізм, що не може більше тлумачитися як допоміжний технічний компонент системи професійної підготовки. У контексті децентралізації, воєнних ризиків,

територіальної нерівномірності доступу до освітніх ресурсів і потреби в швидкому оновленні компетентностей цифрове середовище перетворюється на один із ключових управлінських чинників. Саме воно забезпечує масштабованість освітніх рішень, доступність навчання для службовців із різних територій, гнучкість траєкторій професійного розвитку, нагромадження даних про освітні потреби, персоналізацію програм, мікросертифікацію результатів та цифровий моніторинг їх використання. У межах запропонованої моделі цифрово-інформаційний механізм охоплює не лише платформи дистанційного або змішаного навчання, а й систему аналітики освітніх потреб, електронні профілі компетентностей, цифрові кабінети слухачів, інструменти нагромадження й верифікації освітніх результатів, а також засоби управлінського аналізу, що дозволяють пов'язувати проходження навчання з наступними показниками діяльності. Завдяки цьому цифровізація перестає бути лише способом доставки освітнього контенту й набуває значення середовища, у якому відбувається управління професійним розвитком на основі даних. Саме через цифрово-інформаційний механізм можливо частково компенсувати регіональні дисбаланси, оскільки він дає змогу зменшити залежність доступу до якісного навчання від просторової віддаленості, кадрової ізоляваності чи слабкості локальної освітньої інфраструктури.

Однак навіть нормативно впорядкована, інституційно скоординована, кадрово орієнтована, фінансово забезпечена й цифрово підтримана система не буде завершеною без моніторингово-оціночного механізму, що виконує функцію постійного зворотного зв'язку, аналітичної корекції та верифікації результативності. Його принципова значущість полягає в тому, що він дає можливість вийти за межі традиційного звітування про кількість проведених заходів і перевести оцінювання професійної підготовки в площину аналізу її реального впливу на якість публічного управління. Саме в межах цього механізму набувають практичного значення метод оцінювання результативності, індикативний аналіз й аналітичне зіставлення, оскільки вони дають змогу не лише фіксувати факт навчання, а й зіставляти його з

досягнутими змінами на рівні компетентностей, організаційної поведінки, якості управлінських рішень і результатів реалізації політики. Моніторингово-оціночний механізм має бути побудовано за багаторівневою логікою «ресурси – процес – результат – вплив», де оцінюванню підлягають, по-перше, умови функціонування системи, по-друге, якість і повнота реалізації навчального процесу, по-третє, безпосередні результати професійного розвитку, а по-четверте, віддалені ефекти для інституційної спроможності органів влади. Саме такий підхід дає можливість побачити, чи справді певний набір інструментів і програм підвищує ефективність управління, чи лише формально відтворює активність без суттєвого впливу на практику.

Принципово важливо, що названі механізми не існують ізольовано (рис. 3.1).

ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКІ МЕХАНІЗМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПУБЛІЧНИХ СЛУЖБОВЦІВ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ



Логіка взаємодії: правове забезпечення — координація суб'єктів — розвиток компетентностей — ресурсне забезпечення цифрова реалізація — моніторинг і корекція

Рис. 3.1 Організаційно-управлінські механізми вдосконалення професійної підготовки публічних службовців на регіональному рівні

Джерело: авторська розробка

Рисунок 3.1 репрезентує концептуально-структурну схему організаційно-управлінських механізмів удосконалення професійної підготовки публічних службовців на регіональному рівні, побудовану за принципом інтегрованої системної взаємодії функціональних підсистем. Його композиційна логіка відбиває не лише перелік механізмів, а передусім їх функціональну взаємозалежність, ієрархію впливів та циклічний характер управління професійним розвитком у публічному секторі.

У центрі рисунка 3.1 розміщено концептуальне осердя – цілісну систему професійної підготовки, що інтерпретується як інтегрована управлінська підсистема публічного управління. Це осердя акумулює вплив усіх механізмів і водночас постає точкою трансформації ресурсів, інструментів і процедур до конкретних управлінських результатів. Його центральне розташування віддзеркалює положення про те, що професійна підготовка не є автономною освітньою діяльністю, а функціонує як інструмент підвищення інституційної спроможності органів влади та як чинник результативності публічної політики.

Верхній рівень рисунка 3.1 подано трьома механізмами – нормативно-правовим, інституційно-координаційним та кадрово-компетентнісним, що формують вихідні умови функціонування системи. Їх просторове розташування символізує їх первинну, настановчу роль у структурі управління. Нормативно-правовий механізм задає регуляторні межі, стандарти та правила функціонування системи професійної підготовки, забезпечуючи її легітимність і структурну визначеність. Інституційно-координаційний механізм забезпечує узгодженість дій суб'єктів, що беруть участь у формуванні та реалізації підготовки, мінімізуючи фрагментацію та дублювання функцій. Кадрово-компетентнісний механізм наповнює систему змістом, формуючи релевантні управлінські компетентності, без яких неможливе досягнення реального управлінського ефекту.

Стрілки, спрямовані від цих механізмів до центрального осердя, віддзеркалюють причинно-наслідковий зв'язок, у межах якого саме нормативні,

інституційні та кадрові параметри визначають конфігурацію системи професійної підготовки. Це означає, що якість освітнього процесу безпосередньо залежить від того, наскільки узгодженими є нормативні вимоги, наскільки ефективною є взаємодія суб'єктів та наскільки точно визначено потреби в компетентностях.

Нижній рівень рисунка 3.1 включає фінансовий, цифрово-інформаційний та моніторингово-оціночний механізми, що забезпечують реалізацію, підтримку та корекцію системи. Їх розташування під центральним осердям відбиває їх функціональну роль як механізмів забезпечення та зворотного впливу. Фінансовий механізм визначає ресурсну здійсненність системи, устанавлюючи межі її масштабування та модернізації. Цифрово-інформаційний механізм формує технологічне середовище функціонування підготовки, забезпечуючи доступність, персоналізацію та аналітичну підтримку навчального процесу. Моніторингово-оціночний механізм виконує функцію зворотного зв'язку, дозволяючи оцінити досягнуті результати, виявити відхилення та скоригувати управлінські рішення.

Стрілки, спрямовані від центрального осердя до нижніх механізмів, віддзеркалюють процес трансформації навчання у вимірювані результати та їх дальшу оцінку і ресурсне забезпечення. Таким чином візуалізується замкнений управлінський цикл, у якому професійна підготовка проходить стадії формування, реалізації, ресурсного забезпечення, цифрової підтримки, оцінювання та корекції.

Особливого значення набуває горизонтальна узгодженість механізмів, що на рисунку 3.1 передано через їх симетричне розміщення та спрямованість до єдиного центру. Це наголошує на тому, що жоден із механізмів не є самодостатнім: ефективність кожного із них залежить від рівня розвитку інших. Зокрема, навіть високоякісні освітні програми не забезпечать очікуваного ефекту без належного фінансування, цифрової підтримки та системи оцінювання; так само цифровізація без нормативного та інституційного підґрунтя не матиме системного впливу.

Узагальнюючи зазначимо, що рисунок 3.1 віддзеркалює концепцію інтегрованого управління професійною підготовкою публічних службовців, у межах якої всі механізми об'єднано в єдину функціональну систему, орієнтовану на досягнення кінцевого результату – підвищення якості управлінських рішень, інституційної спроможності органів публічної влади та ефективності реалізації публічної політики на державному і регіональному рівнях.

Нормативно-правовий механізм задає правила та межі, інституційно-координаційний – забезпечує узгодженість суб'єктів, кадрово-компетентнісний – наповнює систему змістом, фінансовий – гарантує здійсненність, цифрово-інформаційний – створює сучасне середовище реалізації та аналітики, а моніторингово-оціночний – забезпечує корекцію та доказовість. Взаємодіючи, вони утворюють замкнений цикл управління професійною підготовкою, у якому виявлена потреба трансформується в інституційно оформлене рішення, ресурсно підтримується, реалізується через змістовно й цифрово забезпечене навчання, а далі оцінюється з позицій фактичного управлінського ефекту. Саме ця цілісність дає підстави трактувати професійну підготовку не як допоміжний елемент кадрової роботи, а як один із ключових інструментів підвищення спроможності публічної служби в умовах регіональної диференціації та децентралізації влади.

Таким чином, розгляд організаційно-управлінських механізмів удосконалення професійної підготовки публічних службовців на регіональному рівні дає підстави стверджувати, що її модернізація не може бути зведена ані лише до оновлення окремих освітніх програм, ані до розширення переліку навчальних заходів. Вона потребує цілісного управлінського підходу, у межах якого нормативно-правові, інституційно-координаційні, кадрово-компетентнісні, фінансові, цифрово-інформаційні та моніторингово-оціночні механізми функціонують як взаємопов'язана система. Саме така система створює потрібні передумови для підвищення результативності професійної підготовки, однак сама по собі ще не вичерпує питання про змістове оновлення

її моделей, інструментів і практик.

На цьому фоні особливої ваги набуває звернення до зарубіжного досвіду, оскільки в умовах децентралізації влади, цифрової трансформації, зростання складності управлінських функцій та посилення вимог до спроможності публічної служби саме міжнародні практики дозволяють розширити аналітичне поле дослідження, виявити ефективні інституційні рішення та зіставити їх із потребами української системи професійної підготовки.

3.2 Адаптація зарубіжного досвіду професійної підготовки публічних службовців: критерії відбору, обмеження та механізми імплементації в Україні

Адаптація зарубіжного досвіду професійної підготовки публічних службовців до умов регіонального розвитку України повинна розглядатися не як формальне перенесення зовнішньо привабливих інституційних рішень, освітніх моделей чи організаційних практик, а як складний науково виважений процес, у межах якого поєднуються аналітичний відбір, критичне осмислення, оцінювання трансферності, контекстуальне узгодження та поетапне впровадження тих елементів іноземного досвіду, які є функціонально придатними для посилення спроможності української системи публічного управління. У такій постановці питання принципово важливим є зміщення акценту із самого факту запозичення на його реальну адаптаційну цінність. Для нашого дисертаційного дослідження це має методологічне значення, оскільки дозволяє уникнути типової вади порівняльного аналізу, коли зарубіжний досвід подається як сукупність позитивних прикладів без переконливого доведення того, чому саме ці моделі відібрані, які їх компоненти є придатними до перенесення, у яких умовах вони працюють і через які інституційні обмеження їх застосування в Україні є можливим, частково можливим або недоцільним.

У сучасних умовах така аналітичний підхід набуває особливої ваги, оскільки професійна підготовка публічних службовців дедалі виразніше виходить за межі вузько освітнього сегмента й постає як один із базових

інструментів забезпечення інституційної стійкості, кадрової модернізації, управлінської адаптивності та якісної реалізації публічної політики. Її функціональне призначення нині полягає не лише в оновленні знань і навичок окремого службовця, а й у формуванні такої кадрової спроможності органів публічної влади, що дає змогу діяти в умовах багаторівневого врядування, територіальної диференціації розвитку, цифрової трансформації, воєнних викликів та повоєнного відновлення. Саме тому в центрі уваги має перебувати не абстрактне *«використання міжнародного досвіду»*, а визначення того, які саме інструменти професійного розвитку, організаційні підходи, компетентнісні межі, форми координації та моделі ресурсного забезпечення можуть бути адаптовані до українського середовища без втрати змістової цілісності та управлінської результативності.

З огляду на це, звернення до досвіду Польщі, Словаччини, Франції, США та Японії [112; 115; 121; 130; 133; 134; 152; 157; 159; 160; 162] має селективно-аналітичний характер. Наукова доцільність вибору саме цих країн визначається не випадковим поєднанням різних прикладів, а використанням взаємопов'язаних критеріїв відбору, що забезпечують компаративну репрезентативність і прикладну цінність результатів для українського контексту. Передусім ідеться про критерій інституційної релевантності, відповідно до якого для аналізу залучаються не будь-які формально успішні моделі професійної підготовки, а такі, що дозволяють, з одного боку, виявити близькі до українських умови трансформації системи публічної служби, а з другого – простежити альтернативні, інституційно зріліші або функціонально відмінні способи розвитку кадрового потенціалу. Унаслідок цього формується порівняльне поле, де поєднуються моделі, типологічно ближчі до України, та моделі, цінні насамперед як джерело окремих інструментальних рішень, принципів організації та механізмів професіоналізації.

Особливе значення для українського дослідження мають Польща та Словаччина, оскільки їх адміністративний розвиток значною мірою відбувався в умовах постсоціалістичної трансформації, інституційної перебудови,

адаптації до європейських стандартів публічного врядування та одночасного реформування системи державної служби. Їх цінність для України не обмежується географічною близькістю чи політичною спорідненістю. Значно важливішою є типологічна подібність частини стартових умов, у межах яких відбувалося формування нової кадрової архітектури публічної служби. І в Польщі, і в Словаччині інституційне оновлення супроводжувалося потребою одночасно зміцнювати професійний статус службовця, розвивати механізми управління людськими ресурсами, оновлювати компетентнісні вимоги та адаптувати адміністративну практику до нових політико-правових реалій. Для України це має особливу наукову цінність, оскільки дозволяє співвідносити власну ситуацію не з абстрактно стабільними системами, сформованими в інших історичних координатах, а з такими моделями, що також виникали в умовах інституційної нестійкості, кадрового переформатування, потреби деполітизації служби та пошуку балансу між професіоналізацією і практичною ефективністю. У цьому сенсі досвід Польщі та Словаччини є важливим не лише як джерело позитивних рішень, а й як матеріал для критичного осмислення меж адаптації, темпів реформування та ризиків, що виникають у трансформаційних суспільствах під час модернізації кадрової системи [121; 133; 142].

Франція становить інший тип аналітичної цінності. На відміну від центральноєвропейських країн, вона репрезентує класичну континентальну модель кар'єрної державної служби, у межах якої професійну підготовку історично вбудовано в ширшу систему добору, соціалізації, просування та відтворення адміністративної культури [112]. Саме французький приклад дає змогу побачити професійну підготовку не як набір короткострокових освітніх втручань, а як елемент цілісної кадрової архітектури, де навчання, стажування, конкурсні процедури, етичні стандарти, формування управлінської ідентичності та професійна селекція взаємодіють як єдина система. Для українського контексту ця модель цінна не тим, що її можна відтворити в цілості, а тим, що вона дозволяє чітко усвідомити принципову важливість системності, послідовності та інституційної вбудованості професійної

підготовки. Інакше кажучи, французький досвід є трансферним не на рівні повної організаційної конструкції, а на рівні окремих принципів: тісного зв'язку між підготовкою та кар'єрною траєкторією, високих вимог до якості керівного корпусу, значення етичного й управлінського формування, а також розуміння навчання як механізму відтворення професійної державності. Саме ці компоненти мають для України більшу адаптаційну цінність, ніж спроби перенести завершену французьку модель до вітчизняного середовища.

Звернення до досвіду США [116] є науково виправданим з огляду на інший тип адміністративної організації, що функціонує в умовах багаторівневого врядування, значної ролі горизонтальної взаємодії, розвиненої культури міжсекторальної координації та акценту на лідерських і міжорганізаційних компетентностях. Цінність американського підходу для нашого дослідження полягає насамперед у тому, що він зміщує фокус професійної підготовки з формального підвищення кваліфікації на розвиток спроможності діяти в умовах складних координаційних зв'язків, розподіленої відповідальності, високої динаміки рішень і постійної потреби в міжінституційній взаємодії. Для України це особливо актуально, оскільки сучасний регіональний розвиток потребує не лише виконавців адміністративних процедур, а управлінців, здатних до лідерства, мережевої комунікації, адаптивного реагування, організації співпраці між суб'єктами влади, громадами, експертним середовищем і партнерами. У цьому сенсі американський досвід є важливим як джерело інструментів розвитку лідерських компетентностей, моделей навчання для багаторівневого середовища та підходів до формування управлінської гнучкості. Водночас, саме тут особливо важливо враховувати обмеження трансферності, оскільки американська модель спирається на інший тип інституційної культури, інший рівень автономії організацій і відмінну адміністративну традицію. Саме тому предметом адаптації повинна бути не модель у цілому, а окремі інструменти підготовки до роботи в мережевому й координаційно складному управлінському середовищі.

Японію нами включено до предмету аналізу не як контрастний або

екзотичний приклад, а як концептуально значуща модель, що дозволяє розширити порівняльне поле за межі європейсько-американської логіки професійного розвитку публічних службовців [152; 162]. Її цінність полягає у виразному акценті на меритократичних принципах, адміністративній дисципліні, довготривалій професійній соціалізації, етичній відповідальності, інституційній послідовності та стійкій організаційній культурі. Для України це має особливу аналітичну вагу, оскільки проблема професійної підготовки полягає не лише в нестачі окремих знань чи навичок, а й у потребі формування такої моделі службової поведінки, у якій професіоналізм, дисципліна, відповідальність, доброчесність і відданість публічному інтересу становлять не декларацію, а практичну норму функціонування публічної служби. Японський досвід, таким чином, є цінним передусім у культурно-ціннісному вимірі. Він дозволяє включити до аналізу ті компоненти професійної підготовки, що не зводяться до інструментального навчання, а стосуються формування службової етики, довгого горизонту професійного становлення та внутрішньої інституційної відповідальності. Водночас, саме цей приклад найвиразніше демонструє межі прямої рецепції, оскільки значна частина його ефективності спирається на специфічні культурні й соціальні передумови, що не підлягають простому перенесенню.

Отже, для України японський досвід є релевантним скоріше як джерело окремих принципів і орієнтирів, ніж як готова для відтворення організаційна модель.

Отже, вибір Польщі, Словаччини, Франції, США та Японії є науково виваженим і методологічно виправданим, оскільки дає можливість поєднати кілька різних, але взаємодоповнювальних аналітичних перспектив. По-перше, він забезпечує баланс між інституційно близькими для України моделями та більш віддаленими, проте концептуально цінними адміністративними системами. По-друге, він дозволяє охопити різні типи професійної підготовки публічних службовців: трансформаційно-постсоціалістичну, кар'єрно-державницьку, мережево-лідерську та культурно-меритократичну. По-третє,

саме така комбінація створює підстави для формування не декларативних висновків про «кращі практики», а справді адаптаційно придатних висновків щодо тих інструментів, які можуть бути використані в українському регіональному контексті. Інакше кажучи, наукова мета полягає не в побудові ієрархії «успішніших» і «менш успішних» країн, а у виокремленні функціонально релевантних елементів досвіду, придатних до селективної інтеграції в українську систему професійної підготовки.

Саме на цій підставі доцільно перейти до формулювання вдосконалених науково-методичних засад адаптації зарубіжного досвіду професійної підготовки публічних службовців, розроблених у межах завдання обґрунтування можливостей імплементації міжнародних практик. Їх зміст полягає в тому, що адаптація повинна спиратися на чітко визначені критерії відбору релевантних моделей, оцінювання їх трансферності, урахування інституційних обмежень та формалізацію механізмів впровадження з урахуванням регіональної специфіки розвитку публічного управління в Україні. У такому розумінні йдеться вже не про загальну рекомендацію *«враховувати міжнародний досвід»*, а про побудову спеціальної аналітичної рамки, що дозволяє послідовно відповісти на чотири принципові питання: який саме досвід є релевантним; які його елементи можуть бути перенесені; за яких умов таке перенесення є доцільним; через які механізми воно може бути впроваджене без втрати функціональної результативності.

Першою засадою такої рамки постає критерій контекстної сумісності, відповідно до якого жоден елемент іноземного досвіду не може оцінюватися поза тим інституційним середовищем, у якому він виник і функціонує. Для України це означає потребу співвіднесення зарубіжних моделей із власною структурою багаторівневого врядування, характером децентралізації, роллю регіонального рівня, станом кадрової системи, цифровою інфраструктурою та різномірністю територіального розвитку.

Другою засадою є функціональна релевантність, що вимагає відбирати не *«країни-зразки»*, а інструменти, що мають безпосереднє відношення до

конкретних управлінських функцій – стратегічного планування, координації, кризового реагування, територіального відновлення, цифрового врядування, комунікації з громадськістю, управління даними та міжсекторальної взаємодії.

Третьою засадою є оцінювання трансферності, що передбачає розмежування повністю трансферних, частково трансферних і нетрансферних компонентів досвіду. Саме тут вирішальним стає розуміння того, що адаптації підлягають насамперед інструменти, процедури, окремі формати навчання, принципи компетентнісного профілювання, моделі оцінювання результатів і координаційні механізми, тоді як цілісні адміністративні системи, сформовані в іншому політико-культурному середовищі, не можуть бути перенесені без істотної трансформації.

Четвертою засадою постає урахування інституційних обмежень, оскільки саме вони визначають реалістичні межі імплементації. До таких обмежень в українських умовах належать нерівномірність кадрової та ресурсної спроможності територій, відмінності в рівні цифрової готовності, незавершеність окремих сегментів кадрової модернізації, різна якість управлінської культури на місцях, а також вплив безпекових і відновлювальних чинників на пріоритети публічного управління.

П'ятою засадою є формалізація механізмів упровадження, що передбачає відмову від одномоментного перенесення рішень і перехід до поетапної імплементації через аналітичний відбір, адаптаційне моделювання, пілотну апробацію, оцінювання результатів і далі масштабування. Така логіка особливо важлива для України, оскільки дозволяє перевіряти життєздатність адаптованих інструментів у різних регіональних умовах і не допускати підміни реформи імітаційним копіюванням зовнішніх форм.

У підсумку адаптація зарубіжного досвіду професійної підготовки публічних службовців повинна розумітися як селективний, критично верифікований і функціонально зорієнтований процес, у якому порівняльний аналіз підпорядковується не логіці компліментарного опису, а логіці управлінської придатності. Саме такий підхід дозволяє перейти від загального

посилання на міжнародні практики до систематизації зарубіжного досвіду та визначення можливостей його адаптації в Україні (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Адаптація зарубіжного досвіду підготовки публічних службовців

Елемент досвіду	Ризики перенесення	Адаптована форма для України	Індикатори трансферності
Компетентнісна професіоналізація (Польща)	Політизація, кадрова нестабільність	Посилення конкурсності, інтеграція навчання з кар'єрою	Прозорість добору; зв'язок навчання з оцінюванням
HR-логіка (Словаччина)	Обмежена масштабованість	HR-планування та регіональна диференціація	Цифрова готовність; ресурсна здійсненність
Кар'єрна модель (Франція)	Закритість системи	Програми для керівного корпусу	Селективність; інституційна сумісність
Лідерські програми (США)	Несумісність інституцій	Регіональні leadership програми	Функціональна релевантність
Етична модель (Японія)	Культурна непереносність	Інтеграція етичних стандартів	Ціннісна адаптовність

Джерело: авторська розробка

Подана таблиця 3.1 виконує аналітико-методичну функцію, оскільки відбиває результати формалізованого оцінювання трансферності зарубіжного досвіду професійної підготовки публічних службовців у контексті його адаптації до умов України. Її побудова ґрунтується на принципі селективного перенесення, відповідно до якого предметом запозичення постають не цілісні національні моделі публічної служби, а окремі інструменти, практики та управлінські рішення, функціонально релевантні українському середовищу.

Методологічно таблиця віддзеркалює результати застосування індикативного аналізу та аналітичного зіставлення, що дозволило перейти від опису зарубіжних практик до їх структурованого оцінювання за трьома ключовими параметрами: ризики перенесення, адаптована форма та індикатори трансферності. Така трикомпонентна логіка є принципово важливою, оскільки забезпечує виявлення причинно-наслідкових зв'язків між інституційними характеристиками вихідної моделі та можливостями її інтеграції до українського контексту.

Перший стовпець таблиці – *«Елемент досвіду»* – віддзеркалює не країни як цілісні системи, а конкретизовані функціональні компоненти їх досвіду: компетентнісно орієнтовану професіоналізацію, HR-логіку розвитку, кар'єрну модель, лідерські програми та етичну соціалізацію. Такий підхід свідомо усуває типову помилку компаративних досліджень, у межах яких аналіз обмежується загальними характеристиками «національних моделей», що не піддаються практичному перенесенню. Натомість декомпозиція досвіду на окремі інструменти дозволяє ідентифікувати ті елементи, що можуть бути інтегровані до вітчизняної системи професійної підготовки.

Другий стовпець – *«Ризики перенесення»* – фіксує ключові інституційні, організаційні та культурні обмеження, що виникають у процесі адаптації. Його включення є принципово важливим з погляду наукової доброчесності та критичного аналізу, оскільки дозволяє уникнути ідеалізації зарубіжного досвіду та забезпечує реалістичність висновків. Ризики, подані в таблиці, віддзеркалюють типові проблеми трансферу: політизацію кадрових процесів, ресурсні обмеження, інституційну несумісність або культурну непереносність окремих практик. Їх ідентифікація дає змогу заздалегідь окреслити межі застосовності кожного інструменту та запобігти неефективному копіюванню.

Третій стовпець – *«Адаптована форма для України»* – репрезентує результати аналітичного моделювання, у межах якого зарубіжний досвід трансформується відповідно до українських інституційних умов. Ідеться не про спрощене «впровадження», а про модифікацію інструментів із урахуванням регіональної диференціації, кадрової ситуації, рівня цифровізації та ресурсних можливостей. Саме цей елемент таблиці демонструє прикладну спрямованість дослідження, оскільки переводить порівняльний аналіз у площину управлінських рішень.

Четвертий стовпець – *«Індикатори трансферності»* – виконує функцію операціоналізації адаптаційного процесу. Він дає можливість перейти від якісних суджень до вимірюваних параметрів, за допомогою яких може бути оцінено доцільність і результативність впровадження відповідних інструментів.

Зокрема, такі індикатори, як прозорість добору, зв'язок навчання з оцінюванням, цифрова готовність, інституційна сумісність або функціональна релевантність, постають критеріями, за якими можливо оцінити рівень інтеграції запозичених практик до національної системи публічного управління.

Узагальнюючи, зазначимо, що запропонована таблиця є інструментом систематизації та верифікації процесу адаптації зарубіжного досвіду. Вона забезпечує перехід від описового порівняння до формалізованого аналізу, у межах якого кожен елемент досвіду оцінюється з позицій його функціональної придатності, інституційних обмежень та можливостей практичного впровадження. Саме така логіка дозволяє довести, що адаптація міжнародних практик у сфері професійної підготовки публічних службовців є не запозиченням моделей, а процесом їх цілеспрямованої трансформації відповідно до умов розвитку публічного управління в Україні, передусім на регіональному рівні.

З метою подолання декларативності у використанні зарубіжного досвіду та забезпечення його аналітичної придатності до впровадження в українських умовах у нашому дослідженні сформовано систему критеріїв адаптації, що дозволяє перейти від описового порівняння до формалізованого оцінювання можливостей імплементації відповідних інструментів професійної підготовки публічних службовців. Запропонована система критеріїв виконує функцію аналітичного фільтра, через який проходить кожен елемент зарубіжного досвіду перед ухваленням рішення щодо доцільності його використання в національному та регіональному контекстах публічного управління. На відміну від традиційних підходів, у межах яких адаптація міжнародних практик часто зводиться до їх загального опису або декларативного визнання ефективності, запропонована логіка ґрунтується на поетапному зіставленні функціональних характеристик іноземних інструментів із реальними параметрами української системи публічної служби. Це дозволяє не лише встановити рівень їх відповідності, але й виявити потенційні обмеження, ризики та потрібні

трансформації, без яких імплементація втрачає управлінську результативність.

Таблиця 3.2

Критерії впровадження зарубіжного досвіду підготовки публічних службовців в Україні

Критерій	Зміст критерію	Питання для оцінювання	Управлінське значення
Контекстна сумісність	Відповідність інструменту інституційним умовам України	Чи узгоджується з моделлю децентралізації та роллю регіонів?	Запобігає механічному копіюванню
Функціональна релевантність	Відповідність управлінським функціям	Чи вирішує завдання планування, координації, цифровізації?	Забезпечує практичний ефект
Інституційна здійсненість	Наявність організаційних умов	Чи здатні органи влади впровадити інструмент?	Оцінює реальну можливість впровадження
Ресурсна забезпеченість	Відповідність ресурсам	Чи вистачає фінансів і кадрів?	Знижує ризик декларативності
Трансферність	Придатність до перенесення	Що можна перенести, а що ні?	Дозволяє відбирати інструменти
Регіональна чутливість	Урахування територіальних відмінностей	Чи підходить для різних громад?	Забезпечує диференціацію
Результативність	Орієнтація на ефект	Чи поліпшує якість рішень?	Дає доказову оцінку

Джерело: авторська розробка

Сформована система критеріїв охоплює визначальні виміри адаптації зарубіжного досвіду – контекстний, функціональний, інституційний, ресурсний, територіальний і результативний. Саме така багатовимірна побудова має принципове значення, оскільки дозволяє оцінювати кожен інструмент не ізольовано, не лише з погляду його формальної привабливості чи теоретично декларованої ефективності, а в сукупності тих умов, від яких реально залежить його придатність до впровадження в українському середовищі публічного управління. У цьому полягає її методологічна цінність: вона переводить адаптацію міжнародного досвіду з рівня загальних міркувань до площини структурованого аналітичного відбору.

Зокрема, критерій контекстної сумісності дозволяє встановити, наскільки та чи інша зарубіжна практика узгоджується з українською моделлю децентралізації, чинною архітектурою публічної служби, характером розподілу повноважень між рівнями управління та реальною роллю регіонального виміру в організації професійної підготовки. Його значення полягає в тому, що він

унеможливиює некритичне перенесення рішень, сформованих в іншому інституційному середовищі, та змушує оцінювати кожен інструмент з позицій його сумісності з вітчизняною системою врядування. Не менш вагомим є критерій функціональної релевантності, оскільки саме він забезпечує зв'язок між змістом підготовки й реальними управлінськими завданнями, що постають перед публічними службовцями. Завдяки цьому професійне навчання розглядається не як формальний освітній процес, відірваний від практики, а як засіб розвитку компетентностей, безпосередньо пов'язаних із виконанням службових функцій, координацією політики, стратегічним плануванням, цифровим урядуванням, кризовим реагуванням та іншими напрямками публічноуправлінської діяльності.

Інституційна здійсненність і ресурсна забезпеченість, своєю чергою, визначають межі реалістичної адаптації, тобто переводять її з площини концептуально бажаного до площини управлінсько можливого. Саме через ці критерії стає можливим відповісти на одне із ключових запитань публічного управління: не лише що доцільно запозичувати, а що справді може бути імплементоване з урахуванням кадрових, організаційних, фінансових і цифрових можливостей української системи. У цьому сенсі вони виконують функцію своєрідного фільтра практичної здійсненності, що відсікає привабливі, проте фактично нереалізовані рішення. Особливе місце в цій системі посідає критерій трансферності, який дозволяє розмежувати елементи досвіду, що можуть бути інтегровані безпосередньо, ті, що потребують попередньої модифікації, і ті, що залишаються інституційно або культурно несумісними з українським контекстом. Саме цей критерій забезпечує принципово важливий для дослідження висновок: адаптації підлягають не цілісні моделі публічної служби як завершені конструкції, а окремі функціональні інструменти, процедури, підходи й механізми, придатні до вбудування у вітчизняну систему.

Самостійне аналітичне значення має критерій регіональної чутливості, оскільки саме він відзеркалює авторську логіку дослідження і враховує неоднорідність територіального розвитку України. Його застосування дає змогу

осмислювати професійну підготовку не як уніфіковану й однаковою мірою придатну для всіх територій систему, а як диференційований інструмент, зміст і форми якого мають коригуватися залежно від типу громади, рівня її інституційної спроможності, кадрового потенціалу, ресурсної бази, безпекових умов і функціонального навантаження органів публічної влади. Такий підхід принципово важливий саме для регіонального рівня, оскільки дозволяє пов'язати адаптацію зарубіжного досвіду не з абстрактною національною моделлю, а з реальною просторовою диференціацією публічного управління в Україні.

Завершальним елементом системи постає критерій результативності, що переводить оцінювання адаптації в площину вимірюваного управлінського ефекту. Його роль полягає в тому, що він дозволяє співвіднести впровадження запозичених інструментів не з фактом їх формальної наявності, а з фактичними змінами в якості управлінських рішень, рівні координації, професійній спроможності кадрів і результативності реалізації публічної політики. Інакше кажучи, ідеться про таке розуміння адаптації, за якого її успішність визначається не кількістю формально впроваджених новацій, а доведеним впливом на функціонування системи публічного управління.

Отже, запропонована система критеріїв формує цілісну аналітичну основу для науково обґрунтованої адаптації зарубіжного досвіду професійної підготовки публічних службовців. Вона забезпечує перехід від інтуїтивного, фрагментарного або декларативного використання міжнародних практик до їх цілеспрямованого відбору, критичного оцінювання та функціонально виправданої інтеграції з урахуванням інституційних, ресурсних і регіональних особливостей розвитку публічного управління в Україні.

Таким чином, проведений аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки публічних службовців та його критична інтерпретація дають підстави стверджувати, що ефективне використання міжнародних практик можливе лише за умови їх селективного відбору, оцінювання трансферності, урахування інституційних обмежень і поетапної імплементації з урахуванням

регіональної специфіки публічного управління. Установлено, що адаптації підлягають не цілісні моделі публічної служби, сформовані в інших політико-адміністративних контекстах, а окремі функціональні інструменти, механізми та підходи, здатні посилити кадрову, інституційну та управлінську спроможність вітчизняної системи.

Водночас, результати проведеного дослідження засвідчують, що навіть обґрунтований відбір і коректна адаптація зарубіжного досвіду самі по собі не забезпечують системного ефекту без їх інтеграції до внутрішньо узгодженої моделі професійної підготовки. Фрагментарне впровадження окремих інструментів, позбавлене єдиної логіки функціонування, здатне лише частково впливати на якість підготовки та не формує стійкого управлінського результату. Це зумовлює потребу переходу від аналізу та адаптації окремих елементів до їх концептуального синтезу в межах цілісної моделі, що поєднує організаційно-управлінські механізми, адаптовані міжнародні практики та специфіку регіонального розвитку публічного управління в Україні.

3.3 Концептуальна модель удосконалення професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті: структура, логіка функціонування та напрями практичної реалізації

Узагальнення теоретичних положень, компаративних спостережень і прикладних висновків, сформульованих у попередніх підрозділах, створює належне наукове підґрунтя для переходу від аналізу окремих механізмів, зарубіжних практик і методичних орієнтирів до вищого рівня концептуального узагальнення – побудови авторської моделі вдосконалення професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті. Такий перехід є внутрішньо логічним і методологічно потрібним, оскільки фрагментарний розгляд навіть науково обґрунтованих інструментів не дає змоги пояснити, яким чином вони мають бути поєднані в єдину функціональну систему, підпорядковані спільній управлінській логіці та зорієнтовані на досягнення цілісного результату – підвищення спроможності органів публічної влади в

регіональному середовищі. Саме тому в межах цього підрозділу пропонується концептуальна модель удосконалення професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті, що об'єднує цільовий, компетентнісний, інституційний, організаційно-управлінський, оціночно-результативний та імплементаційний компоненти в єдину аналітичну й прикладну конструкцію (рис. 3.2).



Рис. 3.2 Концептуальна модель удосконалення професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті

Джерело: авторська розробка

Принциповою особливістю запропонованої моделі є те, що її структурним центром постає двоєдине осердя, утворене цільовим і компетентнісним компонентами. Саме вони визначають внутрішню логіку функціонування всієї системи, тоді як інші компоненти є функціонально похідними від них і забезпечують їх інституційне, процедурне, аналітичне та практичне розгортання. У такій побудові цільовий компонент задає стратегічно-телеологічну рамку моделі, а компетентнісний – конкретизує її

змістовний результат. Отже, ідеться не про два ізольовані елементи, а про взаємопов'язаний смислово-функціональний центр, від якого відходять усі інші лінії побудови моделі.

Цільовий компонент виконує функцію телеологічного осердя моделі, оскільки саме він визначає її стратегічну спрямованість, смислові орієнтири та загальні параметри функціонування. Його принципова відмінність полягає у відмові від формально універсальних освітніх цілей на користь контекстно зумовлених управлінських орієнтирів, що віддзеркалюють реальні потреби функціонування публічної влади на регіональному рівні. У цьому вимірі цілі професійної підготовки перестають бути абстрактно однаковими для всіх територій і набувають характеру диференційованих цільових конфігурацій, сформованих під впливом інституційних, кадрових, безпекових, функціональних і ресурсних характеристик конкретного регіону. Саме через це цільовий компонент не лише задає напрям розвитку системи, а й забезпечує її смислову узгодженість, виконуючи інтегрувальну функцію між стратегічними пріоритетами держави та практичними потребами органів публічної влади на місцях.

Компетентнісний компонент виконує функцію змістовного осердя моделі, оскільки саме в його межах конкретизується, які знання, уміння, навички, управлінські якості та професійні здатності мають бути сформовані в публічних службовців для досягнення цілей, закладених у моделі. Його ключова особливість полягає у відмові від уніфікованих освітніх стандартів як самодостатньої основи професійного розвитку та в переході до контекстно релевантних компетентнісних профілів, що відповідають специфіці функціонування органів публічної влади в різних регіональних умовах. У цьому сенсі компетентність розглядається не як статичний набір характеристик, а як динамічна здатність діяти в умовах невизначеності, складності, змінності нормативного середовища та підвищених вимог до результативності управління. Саме тому компетентнісний компонент безпосередньо пов'язує стратегічні орієнтири моделі з очікуваним професійним результатом, а в

поєднанні з цільовим компонентом утворює центральну основу всієї конструкції.

Таким чином, цільовий і компетентнісний компоненти утворюють центральне осердя концептуальної моделі, від якого функціонально залежать усі інші її елементи. Якщо цільовий компонент відповідає на запитання, заради чого функціонує система професійної підготовки в регіональному контексті, то компетентнісний компонент конкретизує, що саме має бути сформовано як професійний результат. Саме тому інституційний, організаційно-управлінський, оціночно-результативний та імплементаційний компоненти повинні розглядатися не як рівнозначно автономні блоки, а як такі, що розгортаються довкола цього осердя і забезпечують його практичну реалізацію.

Інституційний компонент відбиває суб'єктно-організаційну архітектуру моделі та визначає характер взаємодії між основними акторами системи професійної підготовки. Його зміст полягає у формуванні мережевої конфігурації взаємодії, у межах якої центральні органи виконавчої влади, освітні провайдери, регіональні структури, органи місцевого самоврядування, кадрові служби та інші суб'єкти професійного розвитку функціонують не ізольовано, а як взаємопов'язані елементи єдиної системи. На відміну від традиційного ієрархічного бачення, цей компонент зорієнтовано на координацію, горизонтальне узгодження та функціональне розмежування ролей, що дозволяє мінімізувати дублювання повноважень і посилити узгодженість рішень. Проте його місце в моделі є похідним від центрального осердя: інституційна конфігурація не формується сама по собі, а вибудовується відповідно до стратегічних цілей професійної підготовки та тих компетентностей, що мають бути забезпечені в конкретному регіональному середовищі.

Організаційно-управлінський компонент забезпечує процедурно-механізмну основу функціонування моделі, визначаючи способи реалізації її цілей, координації процесів, розподілу відповідальності та використання ресурсів. Його призначення полягає в тому, щоб перевести стратегічні

орієнтири та компетентнісні профілі до площини керованих дій, процедур і механізмів. Він інтегрує нормативні, фінансові, кадрові, цифрові та організаційні інструменти, забезпечуючи практичну здійсненність моделі, її стабільність і відтворюваність. Саме через цей компонент модель набуває не лише концептуального, а й управлінсько-прикладного статусу. Водночас, його логіка також є похідною: він не задає самостійних пріоритетів, а операціоналізує ті цілі й ті компетентності, що визначені центральним осердям моделі.

Оціночно-результативний компонент виконує функцію аналітичного супроводу, контролю та корекції моделі. Його значення полягає в переході від оцінювання самого факту навчання до оцінювання того, наскільки професійна підготовка впливає на результати управлінської діяльності. У межах цього компонента здійснюється індикативний аналіз, вимірювання результативності, порівняльне зіставлення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків між застосованими інструментами професійного розвитку й досягнутими управлінськими ефектами. Однак і цей компонент не є автономним: він оцінює не абстрактну ефективність навчального процесу, а ступінь досягнення тих цілей і формування тих компетентностей, що закладено в центральному осерді моделі. Саме тому його роль є не лише контрольною, а й регуляторною, оскільки через механізм зворотного зв'язку він забезпечує коригування інституційних і організаційно-управлінських параметрів системи.

Імплементаційний компонент відбиває механізм практичного впровадження моделі та забезпечує її інтеграцію до реальної діяльності органів публічної влади. Його сутність полягає в поетапному запровадженні моделі через апробацію, адаптацію, коригування та масштабування, що дозволяє враховувати регіональні особливості, інституційні обмеження та ризики впровадження. На відміну від декларативних підходів до реформування, цей компонент забезпечує перехід від концепції до системи, що функціонує. Він також охоплює механізми осмисленої адаптації зарубіжного досвіду, але не як механічного запозичення, а як інструмента, що підпорядковується внутрішній

логіці розвитку публічного управління в Україні. Його функціональна роль також визначається центральним осердям: імплементацію спрямовано саме на втілення цілей і компетентнісних результатів, а не на самостійну інституційну активність.

Сукупно зазначені компоненти формують не статичну структурну схему, а динамічну функціонально інтегровану систему, у межах якої центральне місце належить цільовому й компетентнісному осерддю, тоді як інші компоненти забезпечують його інституційне оформлення, організаційно-управлінську реалізацію, аналітичне супроводження та практичне впровадження. Відповідно до такої логіки:

- цільовий компонент визначає стратегічну спрямованість моделі;
- компетентнісний компонент конкретизує очікуваний професійний результат;
- інституційний компонент забезпечує суб'єктну й організаційну конфігурацію реалізації визначених орієнтирів;
- організаційно-управлінський компонент переводить їх до системи керованих механізмів і процедур;
- оціночно-результативний компонент встановлює ступінь їх досягнення та забезпечує корекцію;
- імплементаційний компонент забезпечує поетапне практичне втілення моделі в реальному управлінському середовищі.

Саме така побудова дозволяє розглядати запропоновану модель як цілісний інструмент модернізації системи професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті, у якому всі компоненти не просто співіснують у межах однієї схеми, а перебувають у відносинах смислової, функціональної та управлінської підпорядкованості. У цьому полягає її концептуальна відмінність від лінійних або фрагментарних підходів: вона вибудовується навколо центрального телеологічно-компетентнісного осердя і саме через це забезпечує внутрішню логічну цілісність, аналітичну послідовність та прикладну придатність до використання в системі публічного

управління.

Розроблена в межах нашого дослідження концептуальна модель удосконалення системи професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті обґрунтовується як повноцінна наукова модель, оскільки відповідає ключовим методологічним ознакам моделювання у сфері публічного управління. Її сутність полягає у відтворенні системи професійної підготовки в абстрагованій, але функціонально завершеній формі, що дозволяє виявити внутрішні зв'язки між її структурними елементами та логіку їх взаємодії.

По-перше, модель віддзеркалює об'єкт дослідження – систему професійної підготовки публічних службовців – як цілісну багаторівневу систему, у межах якої поєднуються цільові орієнтири, інституційна архітектура, компетентнісні характеристики, організаційно-управлінські механізми, інструменти оцінювання та імплементаційні процедури. Така структуризація дозволяє уникнути фрагментарного аналізу та перейти до системного осмислення процесів професійного розвитку у публічному секторі.

По-друге, модель має чітко виражену процесуальну логіку, що реалізується за принципом «входи – процеси – виходи – зворотний зв'язок». Вхідними параметрами постають регіонально диференційовані потреби, інституційні умови функціонування органів публічної влади, результати оцінювання компетентностей й адаптовані елементи зарубіжного досвіду. У процесуальній частині відбувається інтегрована взаємодія шести компонентів моделі, а на виході формуються зміни в якості управлінської діяльності, рівні професійної спроможності та результативності реалізації публічної політики. Наявність зворотного зв'язку забезпечує циклічність функціонування системи та її здатність до самокорекції.

По-третє, модель характеризується внутрішньою функціональною узгодженістю. Кожен її компонент виконує специфічну функцію, проте водночас перебуває в тісному взаємозв'язку з іншими елементами. Цільовий компонент визначає стратегічну спрямованість системи, інституційний –

забезпечує координацію суб'єктів, компетентнісний – формує зміст підготовки, організаційно-управлінський – відповідає за механізми реалізації, оціночно-результативний – за вимірювання ефективності, а імплементаційний – за практичне впровадження. Така взаємодія формує єдину логіку функціонування, у межах якої професійна підготовка розглядається як керований процес трансформації потреб у результати управління.

По-четверте, модель має операціоналізований характер, оскільки передбачає можливість її подання у вигляді алгоритму управлінських дій. Це дозволяє використовувати її не лише як аналітичний інструмент, але й як практичну основу для проєктування, упровадження та оцінювання системи професійної підготовки публічних службовців.

По-п'яте, наукова новизна моделі полягає в інтеграції структурних компонентів до єдиної функціонально узгодженої системи, орієнтованої на врахування регіональної диференціації потреб, забезпечення взаємодії суб'єктів підготовки та підвищення результативності публічного управління. На відміну від наявних підходів, модель не є уніфікованою, а має адаптивний характер, що дозволяє враховувати специфіку розвитку різних територій.

Переваги концептуальної моделі

Однією із ключових переваг розробленої нами моделі є її системність, що забезпечує інтеграцію різних аспектів професійної підготовки до єдиної логічно узгодженої конструкції. Це дозволяє розглядати підготовку публічних службовців не як ізольований освітній процес, а як складник ширшої системи публічного управління.

Другою суттєвою перевагою запропонованої моделі є її орієнтація на результативність. Модель фокусує увагу не на кількісних показниках навчання, а на його впливі на якість управлінських рішень, рівень координації та ефективність реалізації публічної політики.

Третьою перевагою моделі постає її регіональна адаптивність. Модель передбачає можливість диференційованого застосування залежно від рівня інституційної спроможності, ресурсного забезпечення та функціональних

потреб конкретних територій.

Четверта перевага нашої моделі полягає в поєднанні внутрішніх і зовнішніх джерел розвитку системи, що забезпечується інтеграцією адаптованих елементів зарубіжного досвіду до національного контексту із урахуванням критеріїв трансферності та сумісності.

П'ятою перевагою моделі є наявність механізму зворотного зв'язку, що забезпечує адаптивність моделі та можливість її постійного вдосконалення на основі результатів оцінювання.

Шостою перевагою розробленої нами моделі є можливість сценарного застосування, що дозволяє використовувати модель як у мінімальному, так і в розширеному форматі залежно від ресурсних можливостей і стратегічних пріоритетів.

Обмеження концептуальної моделі

Водночас, розроблена модель має низку обмежень, що потрібно враховувати під час її практичного застосування.

По-перше, вона має концептуальний характер, що передбачає потребу в дальшій емпіричній апробації для підтвердження її ефективності в різних регіональних умовах.

По-друге, модель неминуче спрощує реальну складність системи публічного управління, оскільки не може повністю врахувати всі неформальні інституційні практики, політичні чинники та ситуативні впливи.

По-третє, ефективність моделі значною мірою залежить від якості вхідних даних, зокрема результатів оцінювання компетентностей й аналізу потреб.

По-четверте, існує залежність від рівня інституційної та ресурсної спроможності регіонів, що може зумовлювати нерівномірність результатів її впровадження.

По-п'яте, існує ризик формального використання моделі без належного змістового наповнення, що може знизити її практичну ефективність.

По-шосте, реалізація моделі залежить від зовнішніх чинників, зокрема

політичної стабільності, безпекової ситуації та фінансових можливостей держави.

Шість ключових ризиків упровадження моделі в умовах правового режиму воєнного стану та повоєнного відновлення України

1. Ресурсно-фінансовий ризик

В умовах правового режиму воєнного стану та повоєнного відновлення значна частина бюджетних, кадрових і матеріально-технічних ресурсів спрямовується на безпекові, оборонні та відбудовчі потреби. За таких обставин професійна підготовка публічних службовців може відсуватися на другий план, що призводитиме до неповного фінансування програм, звуження їх змісту та нерівномірності впровадження моделі в різних регіонах. У повоєнний період цей ризик зберігатиметься через конкуренцію між витратами на відбудову інфраструктури та інвестиціями в інституційний розвиток.

2. Кадровий ризик

Воєнний стан посилює кадрову нестабільність у системі публічного управління через мобілізаційні процеси, внутрішнє переміщення населення, професійне вигорання, ротацію кадрів та перевантаження службовців кризовими функціями. Унаслідок цього впровадження моделі може ускладнюватися дефіцитом фахівців, здатних одночасно забезпечувати поточне управління, проходити навчання та брати участь у модернізації самої системи підготовки. У повоєнний період проблема може трансформуватися в потребу швидкого оновлення кадрового складу без достатнього часу на повноцінну професійну соціалізацію.

3. Інституційно-координаційний ризик

У кризових умовах зростає ймовірність порушення координації між центральним, регіональним і локальним рівнями влади, а також між суб'єктами, що забезпечують професійну підготовку. Це може проявлятися в дублюванні функцій, розмитості відповідальності, фрагментарності освітніх програм і неузгодженості між реальними потребами органів влади та пропозицією

навчальних провайдерів. У період повоєнного відновлення цей ризик посилюється через потребу одночасної взаємодії з міжнародними донорами, відбудовчими структурами та новими інституційними партнерами.

4. Ризик регіональної асиметрії

Оскільки українські регіони суттєво відрізняються за безпековими умовами, рівнем руйнувань, ресурсною базою, кадровою забезпеченістю та цифровою інфраструктурою, упровадження моделі може відбуватися нерівномірно. У відносно стабільних регіонах можлива реалізація розширеного сценарію, тоді як у прифронтових, деокупованих або найбільш постраждалих територіях модель може функціонувати лише в мінімальному форматі. Це створює ризик посилення міжрегіонального розриву в якості професійної підготовки та, відповідно, в інституційній спроможності органів публічної влади.

5. Цифрово-безпековий ризик

Модель значною мірою спирається на цифрові інструменти, дистанційне навчання, аналітику даних і платформені рішення. В умовах війни це породжує комплексний ризик, пов'язаний із пошкодженням інфраструктури, нестабільністю зв'язку, кібератаками, обмеженням доступу до даних і потребою дотримання підвищених вимог інформаційної безпеки. У повоєнний період цей ризик не зникає, оскільки цифрове середовище залишатиметься вразливим до зовнішніх втручань, а рівень цифрової готовності різних територій залишатиметься нерівномірним.

6. Ризик формалізації без реального управлінського ефекту

В умовах високого навантаження на систему публічного управління існує небезпека, що впровадження моделі буде зведене до формального виконання окремих процедур: затвердження документів, проведення окремих курсів, створення нових координаційних форматів без реального впливу на якість управлінських рішень. У період повоєнного відновлення такий ризик може посилюватися через прагнення продемонструвати швидкі результати реформ за рахунок зовнішньо правильних, але змістово поверхових рішень. У такому разі

модель функціонуватиме як нормативно оформлена конструкція, але не як дієвий інструмент підвищення інституційної спроможності.

Отже, упровадження концептуальної моделі в умовах правового режиму воєнного стану та повоєнного відновлення супроводжується ресурсними, кадровими, координаційними, територіальними, цифрово-безпековими та змістово-управлінськими ризиками. Їх урахування є принципово потрібним, оскільки без цього модель може залишитися теоретично переконливою, але практично неповною.

Сценарне моделювання застосування концептуальної моделі

З метою перевірки прикладної придатності та функціональної життєздатності розробленої концептуальної моделі в нашому дослідженні здійснено її сценарне моделювання. Такий підхід дозволяє не лише теоретично обґрунтувати можливості її впровадження, а й відтворити варіанти функціонування в різних управлінських умовах з урахуванням ресурсних, інституційних і безпекових обмежень. У межах дослідження виокремлено три базові сценарії реалізації моделі: мінімальний (адаптаційно-стабілізаційний), інтеграційний (базовий) та розширений (трансформаційний), кожен із яких віддзеркалює різний рівень зрілості системи публічного управління та різні можливості її модернізації (рис. 3.3).

Мінімальний сценарій передбачає функціонування моделі в умовах обмеженого ресурсного забезпечення, високого рівня невизначеності та підвищеного навантаження на органи публічної влади, що є типовим для періодів воєнного стану або для територій із низьким рівнем інституційної спроможності.

Інтеграційний сценарій відбиває умови поступового відновлення або стабілізації системи публічного управління, коли з'являється можливість переходу від підтримання функціонування до його вдосконалення.

Розширений сценарій передбачає повноцінну реалізацію моделі в умовах достатнього ресурсного забезпечення, високої інституційної спроможності та стратегічної орієнтації на модернізацію публічного управління.

Три сценарії функціонування моделі

Зростання інтегрованості, ресурсної забезпеченості та управлінського ефекту

Умови	Мінімальний	Інтеграційний	Розширений
Ознаки	Криза, дефіцит ресурсів	Стабілізація, базові ресурси	Достатні ресурси, висока спроможність
	– наявна інфраструктура – базові програми – часткова цифровізація – спрощене оцінювання	– координація суб'єктів – компетентнісні профілі – цифрові інструменти – індикативне оцінювання	– усі компоненти моделі – аналітика даних – персоналізовані траєкторії – повне оцінювання
Функція	Стабілізація	Стабілізація	Трансформація
Результат	– підтримання керованості – базові компетентності – зменшення кадрових прогалин	– ефективніші процеси – краща координація – вища результативність	– якісні зміни системи – вища інституційна спроможність – адаптивний розвиток

Зростання інтегрованості, ресурсної забезпеченості та управлінського ефекту



Рис. 3.3 Три сценарії функціонування концептуальної моделі

Джерело: авторська розробка

Проведене сценарне моделювання дозволяє зробити принципово важливий висновок: ефективність концептуальної моделі визначається не лише її внутрішньою логікою, а й здатністю адаптуватися до різних умов функціонування. Модель не є жорстко детермінованою конструкцією, а постає як гнучка управлінська система, що змінює інтенсивність і конфігурацію своїх компонентів залежно від рівня розвитку регіонального середовища.

Саме ця властивість забезпечує її прикладну цінність у контексті воєнного стану та повоєнного відновлення, де ключовим є не створення ідеальної моделі, а можливість її реалістичного та поетапного впровадження.

Функціонування концептуальної моделі в різних типах регіонів

Функціонування розробленої концептуальної моделі професійної

підготовки публічних службовців у регіональному контексті визначається не універсальною логікою її застосування, а варіативністю конфігурацій залежно від типу регіонального середовища. Це означає, що модель не реалізується як жорстко задана структура, а функціонує як адаптивна система, у якій змінюються акценти між компонентами, інструментами та результатами відповідно до сукупності інституційних, кадрових, ресурсних і цифрових характеристик території (таблиця 3.3).

У регіонах інституційно збалансованої спроможності модель функціонує як система розвитку. У межах цільового компонента відбувається орієнтація на стратегічні управлінські результати, що виходять за межі поточних адміністративних потреб. Інституційний компонент забезпечує розвинену мережеву взаємодію між суб'єктами професійної підготовки, що дозволяє інтегрувати освітні, аналітичні та управлінські ресурси. Компетентнісний компонент у таких умовах зміщується в напрям розвитку складних компетентностей – стратегічного мислення, аналітики, управління змінами, цифрового врядування. Організаційно-управлінський компонент реалізується через гнучкі механізми управління програмами підготовки, включаючи цифрові платформи та персоналізовані траєкторії навчання. Оціночно-результативний компонент дозволяє відслідковувати вплив підготовки на якість управлінських рішень, а імплементаційний – забезпечує масштабування ефективних практик. У такій конфігурації модель виконує трансформаційну функцію, постаючи інструментом підвищення якості публічного управління (Таблиця 3.3).

У регіонах кадрово перевантаженої адаптації модель функціонує як система підтримки та стабілізації. Цільовий компонент орієнтується на забезпечення здатності органів влади ефективно діяти в умовах підвищеного навантаження та нормативної мінливості. Інституційний компонент набуває більш централізованого характеру, оскільки координація стає важливішою за автономію. Компетентнісний компонент зосереджується на прикладних навичках – кризовому менеджменті, правовому забезпеченні, службовій комунікації, медіації та саморегуляції.

Функціонування концептуальної моделі в різних типах регіонів

Тип регіону	Конфігурація моделі	Функція моделі	Очікуваний результат
Регіони інституційно збалансованої спроможності	Посилення цільового, інституційного та компетентнісного компонентів; персоналізовані траєкторії; цифрові інструменти; розвиткові програми	Трансформаційна	Підвищення якості управлінських рішень, формування кадрового резерву, поширення сучасних практик врядування
Регіони кадрово перевантаженої адаптації	Пріоритет коротких прикладних програм; посилення організаційно-управлінського та імплементаційного компонентів; швидкий зворотний зв'язок	Адаптаційно-стабілізаційна	Підтримання функціональної спроможності органів влади, зниження впливу кадрового перевантаження, швидка практична конвертація навчання
Регіони ресурсного дефіциту	Стандартизовані модулі, дистанційне навчання, міжрегіональна кооперація, підвищена роль державного замовлення та типових програм	Компенсаторно-відновлювальна	Базове оновлення компетентностей, розширення доступу до навчання, зменшення нерівності освітніх можливостей
Регіони цифрово-мережевої модернізації	Посилення цифрово-інтегрованих рішень; розвиток аналітики даних, кібербезпеки, змішаних форматів і самокерованого навчання	Модернізаційна	Зростання цифрової зрілості, аналітичної спроможності та ефективності використання платформених інструментів

Джерело: авторська розробка

Організаційно-управлінський компонент реалізується через короткі, модульні та практико орієнтовані програми, інтегровані в робочий процес. Оціночно-результативний компонент функціонує в спрощеному режимі, орієнтуючись на швидкий зворотний зв'язок, а імплементаційний забезпечує оперативне впровадження навчальних результатів у практику. У такому разі модель виконує адаптаційну функцію, дозволяючи системі публічного управління зберігати ефективність у складних умовах.

У регіонах ресурсного дефіциту модель функціонує як компенсаторний механізм. Цільовий компонент фокусується на забезпеченні базової спроможності органів влади до виконання своїх функцій. Інституційний

компонент характеризується підвищеною роллю державного рівня, що постає ключовим координатором і постачальником освітніх ресурсів. Компетентнісний компонент обмежується формуванням базових управлінських компетентностей, потрібних для стабільного функціонування. Організаційно-управлінський компонент реалізується через стандартизовані програми, дистанційні формати навчання та міжрегіональну кооперацію провайдерів. Оціночно-результативний компонент спрямовано на контроль досягнення мінімально потрібного рівня підготовки, а імплементаційний забезпечує доступність навчання для максимально широкого кола публічних службовців. У цій конфігурації модель виконує відновлювально-компенсаторну функцію, спрямовану на зменшення нерівності доступу до професійного розвитку.

У регіонах цифрово-мережевої модернізації модель функціонує як цифрово-інтегрована система. Цільовий компонент орієнтується на розвиток цифрових й аналітичних компетентностей, а інституційний компонент трансформується у мережеву структуру, де ключову роль відіграють цифрові платформи та інформаційні системи. Компетентнісний компонент включає роботу з даними, кібербезпеку, електронне врядування та цифрову комунікацію. Організаційно-управлінський компонент базується на платформених рішеннях, що забезпечують доступність, масштабованість і персоналізацію навчання. Оціночно-результативний компонент використовує аналітику даних для оцінювання ефективності підготовки, а імплементаційний забезпечує швидке поширення інноваційних практик. У таких умовах модель виконує модернізаційну функцію, сприяючи переходу до нової якості публічного управління.

Водночас, наведені чотири типи регіонального середовища не вичерпують усього спектра територіальних конфігурацій, у межах яких реалізується концептуальна модель професійної підготовки публічних службовців. Якщо регіони цифрово-мережевої модернізації репрезентують середовище, у якому домінують логіка технологічного оновлення, мережевої інтеграції та нарощування цифрової спроможності, то поряд із ними існують

території з принципово іншою структурою обмежень, де визначальними є не модернізаційні можливості, а нагромадження просторових, кадрових, інфраструктурних та інституційних бар'єрів. Саме ця обставина зумовлює потребу розширення типології й виокремлення ще одного типу регіонального середовища, що не може бути повною мірою зведений ані до ресурсного дефіциту, ані до кадрово перевантаженої адаптації. Ідеться про депресивні гірські регіони, для яких характерне таке поєднання обмежень, що потребує окремої функціональної конфігурації моделі. На відміну від регіонів ресурсного дефіциту загалом, у депресивних гірських територіях до фінансової та кадрової вразливості додаються транспортна ускладненість, просторова ізольованість, нижча інституційна щільність, обмежений доступ до провайдерів професійного навчання, слабша цифрова доступність і потреба виконувати широкий спектр управлінських функцій вузьким колом посадових осіб. Саме ця сукупність чинників формує якісно інший тип регіонального середовища, у якому концептуальна модель професійної підготовки не може функціонувати ані як модель інтенсивного розвитку, ані лише як стандартний компенсаторний механізм. Саме тому модель у такому середовищі має бути не просто зменшеною копією загальної конструкції, а спеціально адаптованою конфігурацією, у якій змінюється співвідношення її компонентів, інструментів і механізмів реалізації.

У депресивних гірських районах цільовий компонент моделі повинен бути спрямований передусім на забезпечення базової та середньої інституційної спроможності органів публічної влади, а не лише на розвиток складних інноваційних компетентностей. Це означає, що професійна підготовка публічних службовців має орієнтуватися на ті функції, які є критично важливими для життєздатності місцевого врядування: забезпечення доступності адміністративних послуг, підготовка й реалізація місцевих програм, кризове реагування, бюджетне адміністрування, соціальна підтримка населення, міжмуніципальна взаємодія, робота з державними та донорськими програмами. У такому разі цілі навчання формулюються не як загальний

розвиток кадрового потенціалу, а як цільове зміцнення керованості території в умовах просторової та ресурсної вразливості.

Інституційний компонент у депресивних гірських районах повинен функціонувати на засадах підсиленої міжінституційної кооперації, оскільки власна освітня та кадрова база таких територій, як правило, є недостатньою, модель не може спиратися лише на внутрішні ресурси громади чи району. Її реалізація повинна передбачати:

- посилену роль державних і регіональних координаторів професійного навчання;
- мережеву взаємодію з провайдерами освітніх послуг з інших територій;
- міжмуніципальне об'єднання освітніх запитів;
- використання спільних навчальних платформ для кількох громад;
- залучення зовнішнього експертного й методичного супроводу.

Компетентнісний компонент у такому середовищі повинен мати функціонально прикладний і багатoproфільний характер. Це зумовлено тим, що в малих або кадрово обмежених органах публічної влади один службовець нерідко виконує функції, що в більш спроможних регіонах розподілені між кількома підрозділами чи спеціалістами. Відповідно, навчання має орієнтуватися не на вузьку спеціалізацію, а на формування комплексу універсально значущих компетентностей, зокрема:

- правове забезпечення управлінських рішень;
- бюджетна й програмна грамотність;
- підготовка проєктів і заявок на фінансування;
- цифрова комунікація;
- робота з населенням у віддалених громадах;
- кризове управління;
- міжвідомча та міжмуніципальна координація;
- організація доступності послуг у складних територіальних умовах.

Організаційно-управлінський компонент у депресивних гірських районах повинен бути максимально гнучким, низьковитратним і територіально

адаптованим. Його функціонування доцільно вибудовувати на таких засадах:

- короткі модульні програми замість тривалого навчання з відривом від роботи;
- поєднання дистанційного формату з виїзними очними сесіями;
- створення календарів навчання з урахуванням сезонності, транспортної доступності та навантаження на органи влади;
- використання типових навчальних пакетів для базових управлінських функцій;
- концентрація ресурсів не на розмаїтті програм, а на їх доступності та прикладній цінності.

У депресивних гірських районах оціночно-результативний компонент має бути зосереджено не на розширеній системі складних індикаторів, а на мінімально достатньому, але змістовно валідному наборі показників. Доцільно оцінювати:

- охоплення службовців навчанням;
- фактичну доступність програм;
- здатність застосовувати отримані знання в роботі;
- зменшення функціональних помилок;
- поліпшення якості підготовки рішень і документів;
- розширення спроможності громади залучати зовнішні ресурси;
- підвищення стабільності виконання базових управлінських функцій.

Імплементаційний компонент у депресивних гірських районах повинен реалізовуватися поетапно, з урахуванням стартових обмежень території. Найбільш доцільною є така логіка:

- первинна діагностика кадрових, цифрових і функціональних дефіцитів;
- визначення критично важливих компетентностей;
- запуск базового пакета коротких модулів;
- організація зовнішньої координаційної підтримки;
- апробація змішаних форматів навчання;
- оцінювання первинних результатів;

– поступове розширення моделі за умови підтвердження її дієвості.

Отже, удосконалення професійної підготовки публічних службовців потребує не фрагментарних змін, а цілісної концептуальної моделі, що інтегрує цільовий, інституційний, компетентнісний, організаційно-управлінський, оціночно-результативний та імплементаційний компоненти в єдину функціонально узгоджену систему. Доведено, що така модель є адаптивною, результатоморієнтованою та придатною до реалізації в різних типах регіонів і за різних сценаріїв впровадження, що забезпечує її прикладну цінність для модернізації системи професійної підготовки публічних службовців в умовах децентралізації, правового режиму воєнного стану та повоєнного відновлення України.

Висновки до розділу 3

Проведене теоретико-прикладне дослідження дозволяє сформулювати узагальнювальні висновки, що розкривають концептуально-методологічні, організаційно-управлінські та прикладні засади вдосконалення професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті.

По-перше, обґрунтовано, що вдосконалення професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті потребує переходу від описового підходу до системно-операціоналізованої логіки, у межах якої професійне навчання розглядається як керована підсистема публічного управління. Доведено, що її результативність визначається не лише змістом освітніх програм, а й структурою організаційно-управлінських механізмів, їх ресурсною забезпеченістю, цифровою підтримкою та здатністю трансформувати результати навчання до практики управлінської діяльності.

По-друге, сформовано й формалізовано систему організаційно-управлінських механізмів удосконалення професійної підготовки, що охоплює нормативно-правовий, інституційно-координаційний, кадрово-компетентнісний, фінансовий, цифрово-інформаційний та моніторингово-оціночний блоки. Установлено, що їх функціональна узгодженість забезпечує

цілісність системи, а деталізація за метою, суб'єктами, інструментами, ресурсами, процедурами та критеріями оцінювання переводить механізми з рівня декларацій у площину практичного застосування.

По-третє, удосконалено науково-методичні засади адаптації зарубіжного досвіду професійної підготовки публічних службовців, що базуються на критеріях відбору релевантних практик, оцінюванні їх трансферності, урахуванні інституційних обмежень та формалізації механізмів імплементації.

По-четверте, уперше розроблено концептуальну модель удосконалення системи професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті, що інтегрує цільовий, інституційний, компетентнісний, організаційно-управлінський, оціночно-результативний та імплементаційний компоненти в єдину функціонально узгоджену систему. Доведено, що її ключовими характеристиками є структурна цілісність, наявність механізму зворотного зв'язку, орієнтація на результативність та здатність узгоджувати зміст професійної підготовки з регіонально диференційованими потребами органів публічної влади.

По-п'яте, сценарне моделювання та аналіз функціонування моделі в різних типах регіонів підтвердили її адаптивність, масштабованість і прикладну придатність. Установлено, що модель може реалізовуватися в мінімальному, інтеграційному та розширеному сценаріях, а також набувати різних конфігурацій залежно від рівня інституційної спроможності, ресурсного забезпечення та територіальної специфіки. Це дає підстави розглядати її як дієвий інструмент модернізації професійної підготовки публічних службовців в умовах децентралізації, воєнного стану та повоєнного відновлення України.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне обґрунтування вдосконалення системи професійної підготовки публічних службовців в умовах децентралізації влади з урахуванням регіонально диференційованих потреб. Проведене дослідження дало змогу не лише уточнити зміст і межі відповідної наукової проблеми, а й виявити ті внутрішні суперечності, що стримують формування дієвої, адаптивної та результативної системи професійного розвитку кадрів публічної служби в Україні. Одержані результати дозволяють сформулювати такі висновки.

По-перше, *встановлено, що професійна підготовка публічних службовців у сучасних умовах не може бути адекватно осмислена як вузький освітній сегмент або допоміжний елемент кадрового супроводу, оскільки її реальне функціональне значення виходить на рівень системного чинника інституційної дієздатності публічної влади.* У дослідженні доведено, що в умовах децентралізації професійна підготовка набуває ознак повноцінного об'єкта публічного управління, через який забезпечується не лише передача знань чи розвиток окремих професійних умінь, а відтворення здатності органів публічної влади діяти послідовно, компетентно, відповідально та адаптивно в умовах зростання територіальної самостійності, ускладнення управлінських функцій і посилення вимог до якості управлінських рішень. Саме тому функціональне призначення професійної підготовки в дослідженні інтерпретується ширше, ніж це зазвичай подається в традиційних підходах: не як супровідна освітня діяльність, а як керований процес формування управлінської спроможності, що безпосередньо впливає на якість публічної політики, ефективність адміністративної діяльності та стійкість інституцій на державному, регіональному й локальному рівнях.

По-друге, *доведено, що належне дослідження системи професійної підготовки потребує категоріально-понятійної чіткості, без якої неможливо ані коректно визначити предмет наукового аналізу, ані вибудувати*

несуперечливу логіку дослідження. У роботі встановлено, що в науковому й прикладному дискурсі професійна підготовка публічних службовців часто змішується з професійним навчанням, професійним розвитком, підвищенням кваліфікації, компетентнісним оновленням і кадровим забезпеченням, що породжує розмитість інтерпретацій і знижує аналітичну точність висновків. Унаслідок цього було уточнено зміст і межі ключових категорій, а також розмежовано поняття, що функціонують у спільному проблемному полі, але не є тотожними. Значення цього результату полягає не лише в термінологічному впорядкуванні, а в тому, що воно створило підґрунтя для більш точної постановки наукової проблеми: професійна підготовка в дисертації розглядається як ширша й структурно складніша категорія, що охоплює цільовий, інституційний, змістовий, організаційний, результативний та імплементаційний виміри. Це, своєю чергою, дозволило перейти від описової логіки до концептуально впорядкованого аналізу.

По-третє, обґрунтовано, що дослідження системи професійної підготовки публічних службовців у регіональному вимірі потребує не одного домінантного підходу, а поєднання кількох взаємодоповнювальних методологічних оптик, здатних віддзеркалити багатовимірність досліджуваного явища. У роботі показано, що ізольоване застосування лише інституційного, лише компетентнісного або лише функціонального підходу неминуче звужує предмет аналізу. Саме тому методологічний каркас дослідження було вибудовано як інтегровану систему, у межах якої системний підхід забезпечує бачення професійної підготовки як цілісності, інституційний – розкриває конфігурацію суб'єктів і правил взаємодії, функціональний – дозволяє простежити її роль у забезпеченні дієздатності публічної влади, компетентнісний – виявляє зміст очікуваного професійного результату, а регіональний – фіксує територіальну варіативність умов, потреб і механізмів реалізації. Розроблений дослідницький дизайн не лише забезпечив методологічну завершеність роботи, а й дозволив виявити, що регіональна

диференціація не є зовнішнім фоном системи професійної підготовки, а внутрішнім параметром її функціонування.

По-четверте, встановлено, що чинна система професійної підготовки та професійного навчання публічних службовців в Україні є інституційно оформленою, проте внутрішньо нерівномірною системою, у якій формальна наявність суб'єктів, процедур й освітніх інструментів ще не забезпечує належної управлінської цілісності та однакової результативності в різних регіонах. У дослідженні доведено, що головна проблема полягає не у відсутності окремих інституцій чи форм навчання, а в недостатній узгодженості між ними, у фрагментарному характері координації, нерівномірності доступу до якісних освітніх можливостей, неоднаковій ролі кадрових служб та різних здатності територій поєднувати освітню пропозицію з реальними функціональними запитами органів влади. Отже, ключовим висновком є те, що інституційно-організаційна архітектура системи потребує не стільки кількісного розширення, скільки якісного переформатування в напрямі посилення координації, функціональної взаємопов'язаності та регіональної адресності.

По-п'яте, доведено, що регіонально диференційовані потреби в професійній підготовці публічних службовців мають не ситуативний, а закономірний характер, оскільки формуються під впливом стійкої сукупності кадрових, ресурсних, функціональних, інституційних, цифрових і просторових характеристик території. У роботі показано, що уніфікована модель професійного розвитку не здатна повною мірою відповідати реальній різноманітності регіонального середовища, а отже, відтворює нерівність замість її подолання. Типологізація регіонально диференційованих потреб дала змогу не лише зафіксувати відмінності між територіями, а й перевести їх у площину керованих рішень. Особливого значення набув висновок про доцільність виокремлення не лише регіонів інституційно збалансованої спроможності, кадрово перевантаженої адаптації, ресурсного дефіциту та цифрово-мережевої модернізації, а й депресивних гірських регіонів як окремого типу, для якого

характерне особливе поєднання просторової ізоляваності, інфраструктурної нерівності, кадрової вразливості та обмеженої доступності професійного навчання. Саме цей висновок дозволив поглибити регіональний аспект дослідження й уникнути надмірного узагальнення.

По-шосте, обґрунтовано, що ефективність професійної підготовки публічних службовців у регіональному вимірі не може оцінюватися лише через показники участі в навчанні, кількість програм або факт проходження підвищення кваліфікації, оскільки такі параметри не розкривають її реального впливу на якість публічного управління. У роботі доведено потребу переходу від формально-звітної логіки оцінювання до результативно-аналітичної, у межах якої освітній процес розглядається як частина ширшого причинно-функціонального ланцюга: від ресурсного забезпечення й організації навчання – до формування компетентностей, їх практичного застосування та впливу на результати управлінської діяльності. Запропонована система критеріїв і показників, побудована за логікою «ресурси – процес – результат – вплив», має значення не лише як інструмент вимірювання, а і як засіб переорієнтації самої системи професійної підготовки на реальний управлінський ефект. У цьому полягає її принципова відмінність від підходів, зосереджених переважно на фіксації навчальної активності.

По-сьоме, визначено, що вдосконалення професійної підготовки публічних службовців на регіональному рівні має здійснюватися через систему взаємопов'язаних організаційно-управлінських механізмів, які забезпечують не лише організацію навчання, а й перетворення професійного розвитку на інструмент підвищення якості публічного управління. У дослідженні показано, що такі механізми повинні охоплювати нормативне забезпечення, інституційну координацію, кадрове планування, ресурсне управління, цифрову підтримку, аналітичний супровід і процедури зворотного зв'язку. Їх сутність полягає не в окремому існуванні, а у функціональній узгодженості. Саме тому головний висновок полягає в тому, що професійна підготовка має управлятися не як набір автономних освітніх заходів, а як цілісний процес трансформації потреб

органів публічної влади в професійні результати службовців. Така постановка проблеми переводить професійний розвиток із площини освітньої діяльності в площину системного управлінського забезпечення.

По-восьме, доведено, що зарубіжний досвід професійної підготовки публічних службовців не може поставати джерелом готових моделей для прямого перенесення, а має розглядатися як матеріал для вибіркової, критично вивіреної та функціонально доцільної адаптації. У роботі обґрунтовано, що ефективність запозичення визначається не привабливістю зовнішньої практики як такої, а її відповідністю українському інституційному контексту, реальним можливостям системи публічного управління, рівню ресурсного забезпечення, ступеню цифрової зрілості та логіці децентралізаційних процесів. Це дозволило сформулювати принципово важливий висновок: адаптація зарубіжного досвіду має здійснюватися через критерії відбору, облік обмежень та визначення механізмів імплементації, а не через декларативне посилення на зовнішні зразки. Тим самим у роботі подолано одну з типових слабкостей прикладних досліджень, де іноземний досвід подається без належної операціоналізації.

По-дев'яте, розроблено концептуальну модель удосконалення професійної підготовки публічних службовців у регіональному контексті, що інтегрує цільовий, компетентнісний, інституційний, організаційно-управлінський, оціночно-результативний та імплементаційний компоненти в єдину функціонально узгоджену систему. Принципова новизна цієї моделі полягає в тому, що її побудовано не як статичну схему переліку елементів, а як динамічну систему, що функціонує за логікою «входи – трансформаційне осердя – процеси реалізації – виходи – оцінювання – зворотний зв'язок». Центральне місце в ній належить двоєдиному осердю, утвореному цільовим і компетентнісним компонентами, що визначають стратегічний зміст і очікуваний професійний результат. Інші компоненти розгортаються довкола цього осердя як похідні, проте потрібні умови його реального функціонування. Значення запропонованої моделі полягає в тому, що вона одночасно виконує аналітичну, проєктувальну й прикладну функції: пояснює логіку системи,

дозволяє моделювати її конфігурації для різних типів регіонів і може бути використана як інструмент удосконалення політики професійного розвитку.

Загальним підсумком дослідження є висновок про те, що професійна підготовка публічних службовців в умовах децентралізації має розвиватися не за логікою універсалізації, а за логікою адаптивної, регіонально чутливої, функціонально орієнтованої системи, у центрі якої перебуває зв'язок між потребами території, професійними компетентностями публічних службовців і результативністю публічного управління. Саме така переорієнтація дозволяє подолати розрив між освітнім процесом і реальною управлінською практикою. У цьому сенсі вдосконалення системи професійної підготовки є не лише кадровим або освітнім завданням, а одним із ключових напрямів зміцнення інституційної спроможності держави, регіонів і територіальних громад.

Отже, досягнення мети дисертаційного дослідження полягає в тому, що на теоретичному, методологічному й прикладному рівнях доведено потребу й можливість побудови такої системи професійної підготовки, що здатна не просто супроводжувати функціонування публічної служби, а стати дієвим механізмом її якісного оновлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова Л., Акімов О. Глобалізація та модернізація управління людськими ресурсами в системі державної служби : історико-організаційний аспект. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Публічне управління та адміністрування*. 2024. Том 35 (74) № 2. URL: https://www.pubadm.vernadskyjournals.in.ua/journals/2024/2_2024/20.pdf.
2. Антонова Л. В., Козлова Л. В. Професіоналізація державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування як напрям реформування системи державного управління в Україні. *Державне управління : удосконалення та розвиток*. 2020. № 1. DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2156-2020.1.4>. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/1_2020/6.pdf.
3. Ващенко К. Людський капітал публічного управління : роль професійної освіти у трансформації держави. *Вісник НАПН України*. 2025. 7 (2). DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7244>.
4. Ващенко К. Основи професійної публічної служби : монографія. Київ : Міжрегіональна Академія управління персоналом, 2025. 540 с.
5. Ващенко К. Професійна підготовка державних службовців : теорія, методологія, практика. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2017. 416 с.
6. Весоловська М. К. Професійний та особистісний розвиток державних службовців на засадах впровадження європейських стандартів. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 281 – Публічне управління та адміністрування. Національний університет «Львівська політехніка» Міністерства освіти і науки України. Львів, 2022. 273 с.
7. Виноградова Н., Серьогіна Н. Теорія прийняття управлінських рішень : використання в сучасній управлінській практиці державних службовців. *Теорія та практика державного управління*. 2020. № 2 (69). DOI: <https://doi.org/10.34213/tp.20.02.03>. URL: <https://periodicals.karazin.ua/tpdu/article/view/20744/19490>.

8. Впродовж грудня 2025 року навчання за програмами підвищення кваліфікації пройшли 4 612 публічних службовців. НАДС. 2026. URL: <https://nads.gov.ua/news/vprodovzh-hrudnia-navchannia-za-prohramamy-pidvyshchennia-kvalifikatsii-proishly-ponad-4-tysiachi-publichnykh-sluzhbovtiv>.

9. Впродовж січня 2026 року навчання за програмами підвищення кваліфікації пройшли 9 184 публічні службовці. НАДС. 2026. URL: <https://nads.gov.ua/news/vprodovzh-sichnia-navchannia-za-prohramamy-pidvyshchennia-kvalifikatsii-proishly-ponad-9-tysiach-publichnykh-sluzhbovtiv>.

10. Герман Д. Особливості нормативно-правового забезпечення державної політики цифрового розвитку України. *Аспекти публічного управління*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.15421/152510>. URL: <https://aspects.org.ua/index.php/journal/article/view/1110/1087>.

11. Година М. А. Забезпечення професійного розвитку державних службовців України в умовах європейської інтеграції. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі публічного управління та адміністрування за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування». Київський національний університет імені Тараса Шевченка МОН України. Київ, 2023. 240 с.

12. Гончарук Н. Т., Самойлов А. П. Європейський досвід розподілу компетенцій між органами муніципальної та державної влади. *Державне будівництво*. 2025. № 1 (37). С. 469–481. DOI: <https://doi.org/10.26565/1992-2337-2025-1-33>.

13. Гончарук Н. Т., Трегубенко Г. Напрями подальшого впровадження інноваційних компонентів підвищення рівня професійної компетентності державних службовців в Україні. *Аспекти публічного управління*. 2024. Том 12 № 1. DOI: <https://doi.org/10.15421/152414>. URL: <https://aspects.org.ua/index.php/journal/article/view/1057/1033>.

14. Двігун Н. Пріоритетні напрями розвитку децентралізації влади. *Менеджмент та підприємництво : тренди розвитку*. 2018. Випуск 4. DOI:

<https://doi.org/10.26661/2522-1566/2018-4/06-10>. URL: <https://management-journal.org.ua/index.php/journal/article/view/83/67>.

15. Дзвінчук Д., Петренко В., Лопушинський І. Децентралізація і модель людиноцентричного управління людськими ресурсами територіальних громад. *Публічне управління та регіональний розвиток*. 2024. № 26. С. 1132–1157. DOI: <https://doi.org/10.34132/pard2024.26.02>. URL: <https://pard.mk.ua/index.php/journal/article/view/455>.

16. Експертний документ на тему: «Професійний розвиток державних службовців: зарубіжний досвід». Підготовлено в рамках реалізації Проєкту ЄС–ПРООН з парламентської реформи. 2021. URL: <https://komsamovr.rada.gov.ua/uploads/documents/42505.pdf>.

17. Івашова Л. М. Удосконалення змісту, організації й управління системою професійного навчання та підвищення кваліфікації державних службовців. URL: <https://customs-admin.umsf.in.ua/archive/2024/1/13.pdf>.

18. Інституційна (не)спроможність держави в Україні : як розірвати замкнене коло : монографія / Кол. авт. : Галина Зеленько (кер., наук. ред.) та ін. Київ : ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2025. 480 с.

19. Коваль Г. Підготовка державних службовців в Україні : виклики та перспективи. *Публічне управління і адміністрування в Україні. Науковий журнал*. Видавничий дім «Гельветика». 2024. Випуск 42. С. 154–158. URL: <https://pag-journal.iei.od.ua/archives/2024/42-2024/29.pdf>.

20. Коваль Г., Волікова М. Філософсько-методичні засади формування громадянської компетентності здобувачів вищої освіти в умовах сучасного освітнього простору. *Наукові перспективи : журнал*. 2026. № 1 (67). С. 360–368. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/36133/36125>. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2026-1\(67\)-360-368](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2026-1(67)-360-368).

21. Копил-Філатова Т. В. Професійна підготовка майбутніх державних службовців для забезпечення академічної етики та доброчесності управління закладами освіти. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Київ, 2024. 215 с.

22. Копняк К. В., Покинйчереда В. В. Формування цифрової компетентності державних службовців у процесі фахової підготовки. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2021. № 10. DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2156-2021.10.31>. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/10_2021/33.pdf.

23. Корнута Л. М. Поняття «службовець» в публічній та державній службі: категоріально-порівняльна характеристика. *Право та державне управління*. 2024. № 1. С. 349–356.

24. Куйбіда В., Шпекторенко І. Ротація персоналу : ресурси інституційного каналу професіоналізації кадрів та інструмента (процедури) управління персоналом публічної служби. *Публічне управління та регіональний розвиток*. 2023. № 21. С. 850–867. DOI: <https://doi.org/10.34132/pard2023.21.11>. URL: <https://pard.mk.ua/index.php/journal/article/view/382/360>.

25. Кухар В. І. Інформальна підготовка публічних службовців до професійної діяльності на регіональному рівні. *Координати публічного управління*. 2025. № 1 (4). С. 303–322. URL: <https://kpu-journal.com.ua/index.php/journal/article/view/79/75>. DOI: <https://doi.org/10.62664/cpa.2025.01.14>.

26. Кухар В. І. Особливості професійної підготовки публічних службовців в умовах російсько-української війни. *Організаційно-правові аспекти публічного управління в Україні* : Матеріали XII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, 24 квітня 2025 р. Полтава : Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2025. С. 54–56. URL: <https://nupp.edu.ua/uploads/files/0/main/struct/nnifem/kaf-puap/images/ndr/zbirnik-2025.pdf>.

27. Кухар В. І. Професійна підготовка публічних службовців на регіональному рівні в контексті децентралізації влади в Україні. *Державна політика щодо місцевого самоврядування : стан, проблеми та перспективи* : збірник матеріалів 16-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції / За наук. ред. Чепелюк О. В, Філіппової В. Д., Демченка В. М. Хмельницький :

ХНТУ, 2025. С. 105–111. URL: <https://zenodo.org/records/18048469>.

28. Кухар В. І. Професійна підготовка публічних службовців на регіональному рівні в контексті євроінтеграції України та цифровізації управлінських процесів. *Координати публічного управління*. 2025. № 2 (5). С. 331–349. URL: <https://kpu-journal.com.ua/index.php/journal/article/view/116/112>. DOI <https://doi.org/10.62664/cpa.2025.02.14>.

29. Кухар В. І. Сучасні підходи до підготовки публічних службовців України шляхом інформальної освіти (самоосвіти). *Сучасні стратегії сталого розвитку держави та суспільства : наукові горизонти та перспективи* : збірник матеріалів І-ї Науково-практичної конференції з міжнародною участю. Хмельницький, 2024. С. 220–223. URL: <https://kntu.net.ua/ukr/content/download/113078/636667/file/ЗБІРНИК%20Конференції%2022.02.24.pdf>.

30. Кухар В. І. Удосконалення підготовки публічних службовців у контексті перспективної євроінтеграції України. *Публічне управління та адміністрування в Україні : євроінтеграційний поступ* : збірник матеріалів 1-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції за міжнародною участю (31 травня 2024 року). Івано-Франківськ, 2024. С. 565–567. URL: https://nung.edu.ua/sites/default/files/2024-07/Збірник_тез_ІФНТУНГ_2024.pdf.

31. Кухар В. І. Удосконалення професійного навчання посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад в умовах децентралізації влади в Україні. *Державна політика щодо місцевого самоврядування : стан, проблеми та перспективи* : збірник матеріалів 14-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції. Хмельницький, 2023. С. 57–59.

32. Кухар В. І., Мусіловський І. М. Механізми забезпечення якості підвищення кваліфікації посадових осіб місцевого самоврядування в контексті компетентнісно-орієнтованого управління людськими ресурсами в публічному секторі України. *Координати публічного управління*. 2024. № 2 (3). С. 339–363. URL: <https://kpu-journal.com.ua/index.php/journal/article/view/51/50>. DOI

<https://doi.org/10.62664/cpa.2024.02.17>.

33. Кушнір С. П. Професійна компетентність державного службовця: сутнісно-понятійна характеристика та правове регулювання. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 081 «Право». Одеса, 2021. 214 с.

34. Ларіна Н. Професіоналізація та професійно-кар'єрне зростання публічних службовців : виклики та перспективи. *Публічне управління та регіональний розвиток*. 2023. № 19. DOI: <https://doi.org/10.34132/pard2023.19.12>. URL: <https://pard.mk.ua/index.php/journal/article/view/355/313>.

35. Ларіна Н., Ларін С. Професіоналізація публічних службовців як напрям захисту національних цінностей в публічному управлінні. *Аспекти публічного управління*. 2022. Т. 10. № 6. DOI: <https://doi.org/10.15421/152249>. URL: <https://aspects.org.ua/index.php/journal/article/view/976/951>.

36. Липовська Н., Атаманчук П. Професійне навчання публічних службовців як умова реалізації професійного проєкту. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2020. № 4 (47). С. 93–104. DOI: <https://doi.org/10.33287/102073>. URL: <https://grani-print.dp.ua/index.php/dridu/article/view/453/369>.

37. Лопушинський І., Кухар В. Публічне управління та адміністрування в умовах правового режиму воєнного стану в Україні : організаційно-правові аспекти. *Сучасна парадигма публічного управління : Збірник тез V Міжнародної науково-практичної конференції (30 листопада – 2 грудня 2023 р.)*. Львів, 2024. С. 144–149. URL: https://nung.edu.ua/sites/default/files/2024-06/Збірник_5_Парадигма_2024.pdf.

38. Лопушинський І. П., Кухар В. І. Удосконалення нормативно-правового механізму підготовки публічних службовців до професійної діяльності. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія «Публічне управління та адміністрування»*. 2024. № 1 (6). С. 46–55. URL: <https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pma/article/view/172/162>. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-698X-2024-1-7>.

39. Лопушинський І. П., Топалова Е. Х. До проблеми законодавчого забезпечення професійного навчання публічних службовців за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування». *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування*. 2017. № 1. URL: https://el-zbirn-du.at.ua/2017_1/24.pdf.

40. Майстренко К. М. Аналіз державних політик і стратегій, спрямованих на розвиток професійної культури державних службовців. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Публічне управління та адміністрування*. 2023. Том 34 (73) № 1. DOI: <https://doi.org/10.32782/tnu-2663-6468/2023.1/34>. https://www.pubadm.vernadskyjournals.in.ua/journals/2023/1_2023/34.pdf.

41. Малімон В. І. Професійне навчання та підвищення кваліфікації публічних службовців (на прикладі Івано-Франківської області). *Децентралізація публічної влади в Україні у контексті зарубіжного досвіду та євроінтеграційних процесів: колективна монографія*. / За наук. ред. проф. О. В. Батанова, доц. Р. Б. Бедрія; передмова академіка НАН України Ю. С. Шемшученка. Львів: СПОЛОМ, 2021. С. 363–379.

42. Маргасова В. Інноваційність управління людськими ресурсами на державній службі в Україні в умовах її модернізації. *Держава та регіони. Серія: Публічне управління і адміністрування*. 2022. № 1 (75). URL: https://pa.stateandregions.zp.ua/archive/1_2022/23.pdf.

43. Мельничук І. Аналіз розвитку цифрової компетентності органів публічної влади в Україні. *Освітня аналітика України*. 2025. № 5. С. 95–108. DOI: <https://doi.org/10.32987/2617-8532-2025-5-95-108>. URL: <https://science.iea.gov.ua/en/2025-5-95-108en>.

44. Могил С. К. Професійна компетентність державного службовця : сутність, правове регулювання, вимоги. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Юриспруденція*. 2014. № 11, Т. 1. С. 162–165.

45. Мосора Л. С. Упровадження кращих практик управління кадрами в системі публічної служби України. *Національні інтереси України*. 2025. № 9 (14). С. 978–988. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-9\(14\)-978-988](https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-9(14)-978-988).

46. Мосора Л. С., Мосора Ю. Р. Інноваційні інструменти управління кадрами в системі публічної служби. *Успіхи і досягнення у науці*. 2025. № 9 (19). С. 662–670. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1254-2025-9\(19\)-662-670](https://doi.org/10.52058/3041-1254-2025-9(19)-662-670).

47. Назаренко О., Рак Ю. Медіаційна компетентність публічних службовців та лідерів громадянського суспільства в Україні. *Аспекти публічного управління*. 2024. № 12 (2). DOI: <https://doi.org/10.15421/152423>. URL: <https://aspects.org.ua/index.php/journal/article/view/1066/1042>.

48. Наказ про переліки пріоритетних напрямів підвищення кваліфікації на 2026 рік від 04.08.2025 № 104-25. URL: <https://nads.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-perelikiv-priorytetnykh-napriamiv-tem-pidvyshchennia-kvalifikatsii-derzhavnykh-sluzhbovtiv-holiv-mistsevykh-derzhavnykh-administratsii-ikh-pershykh-zastupnykiv-ta-zastup-2>.

49. Наказ про пріоритетні напрями (теми) підвищення кваліфікації державних службовців у 2024 році. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0004859-24>.

50. Національне агентство України з питань державної служби. Звіт за результатами опитування серед працівників служб управління персоналом державних органів щодо потреб у методичній допомозі з питань управління персоналом. Київ, 2024. URL: <https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/DIYALNIST/UPRAVLINJA%20PERSONALOM/Analitika%20ta%20doslidgenja/ds-2024-1.pdf>.

51. Національне агентство України з питань державної служби. Аналітичний звіт за результатами третього Всеукраїнського дослідження потреб у професійному навчанні посадових осіб місцевого самоврядування і депутатів місцевих рад. Київ, 2023. URL: <https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/DIYALNIST/PROFF%20NAVCHANJA/tna-2023report-regions-3.pdf>.

52. Національне агентство України з питань державної служби. Звіт про результати визначення загальних потреб у професійному навчанні державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування на 2024–2026 роки.

Київ,

2023.

URL:

<https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D0%97%D0%92%D0%86%D0%A2%202024-2026.pdf>.

53. Національне агентство України з питань державної служби. Звіт про результати визначення загальних потреб у професійному навчанні державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування на 2026–2028 роки.

Київ,

2025.

URL:

<https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/DIYALNIST/PROFF%20NAVCHANJA/zvit-2026-2028-1.pdf>.

54. Національне агентство України з питань державної служби. Звіт про результати пілотного визначення загальних потреб у професійному навчанні державних службовців, голів місцевих держадміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування на 2020–2022 роки. Київ, 2020. URL: <https://nads.gov.ua/diyalnist/profesijne-navchannya/analitichni-materiali/potreby-u-profesiinomu-navchanni>.

55. Національне агентство України з питань державної служби. Аналітичний звіт щодо визначення індивідуальних потреб у професійному навчанні державних службовців на 2024 рік. Київ, 2024. URL: <https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/DIYALNIST/PROFF%20NAVCHANJA/ip-2024-2.pdf>.

56. Національне агентство України з питань державної служби. Аналітичний звіт щодо визначення індивідуальних потреб у професійному навчанні державних службовців на 2025 рік. Київ, 2025. URL:

<https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/uploaded-files/zvit-individualni-potrebi-2025-1.pdf>.

57. Національне агентство України з питань державної служби. Аналітичний звіт щодо впровадження програм підвищення кваліфікації державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад, розроблених суб'єктами надання освітніх послуг та погоджених НАДС у 2024 році. Київ, 2025. URL: <https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/uploaded-files/zvit-shhodo-vprovadzenix-program-2024.pdf>.

58. Національне агентство України з питань державної служби. Аналітичний звіт щодо впровадження програм підвищення кваліфікації, погоджених НАДС, у 2024 році. Київ, 2024. URL: <https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/uploaded-files/zvit-shhodo-vprovadzenix-program-2024.pdf>.

59. Національне агентство України з питань державної служби. Аналітичний звіт щодо організації професійного навчання державних службовців у 2021 році. Київ, 2022. URL: <https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F/2021/zvit-sigma-2022-12042022-ostat-sayt.pdf>.

60. Національне агентство України з питань державної служби. Аналітичний звіт щодо організації професійного навчання державних службовців у 2022 році. Київ, 2023. URL: https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D0%97%D0%B2%D1%96%D1%82%20SIGMA%202023_04_14.pdf.

61. Національне агентство України з питань державної служби. Інформаційно-аналітичний звіт про результати надання освітніх послуг закладами освіти на підвищення кваліфікації державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування за державним замовленням НАДС у 2025 році. Київ, 2026. URL: <https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/uploaded-files/informaciino-analiticnii-zvit-po-pk-2025-rik.pdf>.

62. Національне агентство України з питань державної служби. Перелік пріоритетних напрямів (тем) для підвищення кваліфікації. URL: <https://nads.gov.ua/diyalnist/profesijne-navchannya/dlia-sluzhb-upravlinnia-personalom/perelik-priorytetnykh-napriamiv-tem-dlia-pidvyshchennia-kvalifikatsii>.

63. Національне агентство України з питань державної служби. Про затвердження типової загальної професійної (сертифікатної) програми підвищення кваліфікації державних службовців, вперше призначених на посаду державної служби категорії «В» : наказ від 26.03.2024 № 54-24. База даних «Законодавство України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0054859-24>.

64. Національне агентство України з питань державної служби. Про проведення зовнішнього моніторингу якості підвищення кваліфікації. Київ, 2025. URL: <https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/uploaded-files/monitoring-2025-zvit.pdf>.

65. Національне агентство України з питань державної служби. Прогнозні показники загальних потреб у професійному навчанні державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування на 2026–2028 роки. Київ, 2025. URL: <https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/DIYALNIST/PROFF%20NAVCHANJA/zvit-2026-2028-1.pdf>.

66. Національне агентство України з питань державної служби. Упродовж 2025 року майже 140 тисяч державних службовців планують пройти навчання за програмами підвищення кваліфікації. 2025. URL: <https://nads.gov.ua/news/uprodovzh-2025-roku-maizhe-140-tysiach-derzhavnykh>

[sluzhbovtsiv-planuiut-proity-navchannia-za-prohramamy-pidvyshchennia-kvalifikatsii.](#)

67. Огієнко О. І. Андрагогічні засади професійної підготовки фахівців з публічного управління та адміністрування. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 8 (102). С. 240–251. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.08/240-251>. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9e24d413-ebcc-4716-82f4-0c13b8aa5849/content>.

68. Окіс О. Я. Професійна підготовка державних службовців : теоретико-методологічні засади. Київ : НАДУ, 2018. 45 с.

69. Орлова Н. С., Шляхтіна Г. В. Цифрові компетентності лідера на державній службі. *Інвестиції : практика та досвід*. 2021. № 9. С. 98–102. DOI: <https://doi.org/10.32702/2306-6814.2021.9.98>. URL: http://www.investplan.com.ua/pdf/9_2021/16.pdf.

70. Пашов Р., Гермаш Ю. Професіоналізація публічної служби як чинник подолання бюрократичних викликів в Україні. *Інвестиції : практика та досвід*. 2025. № 6. DOI: <https://doi.org/10.32702/2306-6814.2025.6.218>.

71. Перелік індикаторів оцінювання якості підвищення кваліфікації державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад. URL: <https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/DIYALNIST/PROFF%20NAVCHANJA/Перелік%20індикаторів%20оцінювання%20якості%20підвищення%20кваліфікації.pdf>.

72. Петренко В. П., Лопушинський І. П. Дизайн-мислення як сучасна технологія інноваційного розвитку управління територіальними громадами. *Наукові перспективи. Серія «Державне управління»*. 2025. № 9 (63). С. 2062–2075. DOI: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-9\(63\)-2062-2075](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2025-9(63)-2062-2075).

73. Пінчук В. І. Інноваційне впровадження підвищення кваліфікації державних службовців під час пандемії коронавірусу в Україні. *Вчені записки*

ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія : Державне управління. 2021. Том 32 (71) № 3. DOI: <https://doi.org/10.32838/TNU-2663-6468/2021.3/06>.

74. Порядок визнання документів про професійне навчання (результатів професійного навчання) : наказ НАДС від 28.04.2023 № 64-23. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0812-23#Text>.

75. Про внесення змін до Положення про систему професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад : Постанова від 15.07.2025 № 883. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/883-2025-п>.

76. Про державну службу : Закон України від 10 грудня 2015 року № 889-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19#Text>.

77. Про затвердження Методики визначення та проведення аналізу потреб у професійному навчанні державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування : наказ НАДС від 15.10.2019 № 188-19. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/z1157-19>.

78. Про затвердження обсягів державного замовлення НАДС на підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування у 2025 році: наказ НАДС від 15.08.2025 № 112-25. URL: <https://nads.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-obsiahiv-derzhavnoho-zamovlennia-nads-na-pidvyshchennia-kvalifikatsii-derzhavnykh-sluzhbovtsiv-ta-posadovykh-osib-mistsevoho-samovriaduvannia-u-2025-rotsi>.

79. Про затвердження Положення про конкурс «Кращі практики впровадження освітніх інновацій у системі професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад): наказ Національного агентства України з питань державної служби від 04 липня 2022 р. № 53-22 (зареєстрований в Міністерстві юстиції України 12 липня 2022 року за № 764/38100. URL: <https://nads.gov.ua/npas/pro->

[zatverdzhennia-polozhennia-pro-konkurs-krashchi-praktyky-vprovadzhennia-osvitnikhinnovatsii-u-systemi-profesiinoho-navchannia-derzhavnykh-sluzhbovtsiv-hol.](#)

80. Про затвердження Положення про систему професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад : постанова Кабінету Міністрів України від 6 лютого 2019 року № 106. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/106-2019-%D0%BF#n14.](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/106-2019-%D0%BF#n14)

81. Про затвердження Порядку організації підвищення кваліфікації державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад : наказ НАДС від 26.11.2019 № 211-19. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/z0005-20.](https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/z0005-20)

82. Про затвердження Порядку прийому на навчання за освітньо-професійною програмою підготовки магістрів за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування» галузі знань «Публічне управління та адміністрування» : постанова Кабінету Міністрів України від 29 липня 2009 р. № 789 (із змінами). URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/789-2009-%D0%BF#Text.](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/789-2009-%D0%BF#Text)

83. Про затвердження Програми зовнішнього моніторингу якості підвищення кваліфікації державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування, депутатів місцевих рад» : наказ НАДС від від 19 червня 2024 р. № 99-24. URL: [https://nads.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-prohramy-zovnishnoho-monitorynhu-iakosti-pidvyshchennia-kvalifikatsii-derzhavnykh-sluzhbovtsiv-holiv-mistsevykh-derzhavnykh-administratsii-ikh-pershykh-zastupnykiv-ta-zastu.](https://nads.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-prohramy-zovnishnoho-monitorynhu-iakosti-pidvyshchennia-kvalifikatsii-derzhavnykh-sluzhbovtsiv-holiv-mistsevykh-derzhavnykh-administratsii-ikh-pershykh-zastupnykiv-ta-zastu)

84. Про затвердження Регламенту роботи вебпорталу управління знаннями у сфері професійного навчання «Портал управління знаннями» : наказ

НАДС від 19.10.2022 № 100-22. URL: <https://nads.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-rehlamentu-roboty-vebportal-u-pravlinnia-znanniamy-u-sferi-profesiinoho-navchannia-portal-upravlinnia-znanniamy>.

85. Про затвердження результатів конкурсу «Кращі практики впровадження освітніх інновацій у системі професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад» у 2023 році: наказ Національного агентства України з питань державної служби № 172-23 від 24 жовтня 2023 р. URL: <https://nads.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-rezultativ-konkursu-krashchi-praktykyvprovadzhennia-osvitnikh-innovatsii-u-systemi-profesiinoho-navchannia-derzhavnykh-sluzhbovtsiv-holivmistsevykh-derzhavnykh-administ-2>.

86. Про службу в органах місцевого самоврядування : Закон України № 3077-IX від 2 травня 2023 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3077-20#Text>.

87. Про схвалення Концепції впровадження інформаційної системи управління людськими ресурсами в державних органах та затвердження плану заходів щодо її реалізації : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 01.12.2017 № 844-р. *Офіційний вісник України*. 2017. № 98. Ст. 2998.

88. Про схвалення Концепції реформування системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад: розпорядження Кабінету Міністрів України від 01 грудня 2017 року № 974. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/974-2017-%D1%80#Text>.

89. Публічне управління та адміністрування. Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу (ІФНТУНГ). *Портал управління знаннями*. URL: <https://pdp.nacs.gov.ua/courses/publiczne-upravlinnia-ta-administruvannia-186377d6-7728-4f24-92da-320f7918e701>.

90. Публічні звіти та архів відкритих даних НАДС, 2017–2025. URL: <https://nads.gov.ua/dostup-do-publichnoyi-informaciyi/zviti-shchodo-zadovolennya-zapitiv-na-informaciyu/2017-2025>.

91. Розвиток системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад у 2021–2023 рр. НАДС, 2024. URL: <https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/DIYALNIST/PROFF%20NAVCHANJA/%2014.10.2024.pdf>.

92. Сердюк О. І., Горбатюк Л. М., Божко Б. В. Впровадження інноваційних форм навчання в системі підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування. *Державне управління : удосконалення та розвиток*. 2019. № 10. DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2156-2019.10.42>. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/10_2019/44.pdf.

93. Сердюк О., Корнійчук А. Підвищення кваліфікації у закладах післядипломної освіти в умовах воєнного стану. *Вісник Хмельницького національного університету. Серія : Економічні науки*. 2023. Том 322 № 5. DOI: <https://doi.org/10.31891/2307-5740-2023-322-5-34>. URL: <https://heraldes.khmnpu.edu.ua/index.php/heraldes/article/view/385/391>.

94. Сиченко В., Мареніченко В. Розвиток системи публічного управління в контексті компетентнісного підходу. *Публічне управління та регіональний розвиток*. 2022. № 16. С. 576–597. DOI: <https://doi.org/10.34132/pard2022.16.15>. URL: <https://pard.mk.ua/index.php/journal/article/view/311>.

95. Сітніков О. О. Організаційно-правовий механізм регулювання діяльності служби управління персоналом органів публічної влади. Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування». Національний університет «Одеська політехніка» МОН України, Одеса, 2025. 239 с. URL: https://op.edu.ua/sites/default/files/publicFiles/dissphd/dysertaciya_sitnikov_281.pdf.

96. Сорокіна Н. Г. Морально-етичні основи публічної служби в умовах трансформації влади в Україні : монографія. Дніпро : ГРАНІ, 2020. 224 с.

97. Сорокіна Н. Г., Серьогін С. М., Шеломовська О. В. Професійна підготовка публічних службовців в сучасних умовах цифровізації освіти. *Аспекти публічного управління*. 2022. Т. 10, № 4. С. 30–38. DOI: <https://doi.org/10.15421/152224>. URL: <https://aspects.org.ua/index.php/journal/article/view/950>.

98. Суходоля О., Кравченко С. Загальні підходи до розробки освітніх програм у сфері захисту критичної інфраструктури за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування». *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія : Публічне управління та адміністрування*. 2024. Том 35 (74) № 4. DOI: <https://doi.org/10.32782/TNU-2663-6468/2024.4/25>. URL: https://www.pubadm.vernadskyjournals.in.ua/journals/2024/4_2024/27.pdf.

99. Ткаченко О. Теоретичні моделі та методологічні підходи до розвитку публічної служби в Україні. *Вісник Хмельницького національного університету. Серія: Економічні науки*. 2026. №1. С. 557–560. DOI: <https://doi.org/10.31891/2307-5740-2026-350-76>.

100. Фенхао Чжан. Розвиток механізмів професіоналізації кадрів системи публічної служби в умовах євроінтеграції. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування» з галузі знань 28 «Публічне управління та адміністрування». Міжрегіональна Академія управління персоналом. Київ, 2023. 223 с.

101. Хомишин І. Підготовка і формування державно-управлінських кадрів в Україні : сучасний стан та нова візія. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія : Юридичні науки*. 2021. Т. 8. № 3 (31). С. 213–219. DOI: <https://doi.org/10.23939/law2021.31.213>. URL: <https://science.lpnu.ua/law/all-volumes-and-issues/volume-8-number-331-2021/training-and-formation-public-administration>.

102. Шелевер О. В., Коваль Г. В., Фізер В. С. Онлайн освіта : перспективи та проблеми в умовах військових конфліктів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 49. Том 2. С. 184–188.

103. Шляхтіна Г. В. Досвід зарубіжних країн у формуванні лідерських компетентностей в органах публічної влади. *Таврійський науковий вісник. Серія: Публічне управління та адміністрування*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.32838/TNU-2663-6468/2021.3/12>. URL: http://www.pubadm.vernadskyjournals.in.ua/journals/2021/3_2021/14.pdf.

104. Шостак В. Інновації в управлінні людськими ресурсами в публічному секторі України. *Філософія та управління*. 2024. № 2. URL: <https://www.eu-scientists.com/index.php/fag/article/view/32/26>.

105. Agata K. (ed.). *Public Administration in Japan*. Cham : Springer, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-58610-1>. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-58610-1>.

106. Alcaide-Muñoz L., et al. Analysing public sector innovation in local governments. an empirical assessment of Spanish city councils. *Local Government Studies*. 2026. Volume 52, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/03003930.2025.2467982>. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03003930.2025.2467982>.

107. Arends H., Brik T., Herrmann B., Rösel F. Decentralization and trust in government : Quasi-experimental evidence from Ukraine. *Journal of Comparative Economics*. 2023. Vol. 51, Issue 4. P. 1356–1365. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jce.2023.08.002>. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147596723000689>.

108. Backhaus L., Vogel R. Leader training in the public sector : Can micro-interventions at the pre-training stage enhance public leaders' motivation to develop? *The American Review of Public Administration*. 2025. Volume 28, Issue 5. DOI: <https://doi.org/10.1080/10967494.2025.2460639>. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10967494.2025.2460639>.

109. Balan O. S., Shepel M. Ye., Tsekhmistrenko L. Sociocultural Competence Development as Prerequisite for Future Public Administration Specialists'. *Economic Journal Odessa Polytechnic University*. 2021. № 1. DOI: <https://doi.org/10.15276/ej.01.2021.1>. URL:

<https://economics.net.ua/ejopu/2021/No1/5.pdf>.

110. Borovik L., Yessenova G., Shindaliyeva M., Kabykenova B. Assessing communication competencies of public servants in Kazakhstan : Current status and approaches for enhancement. *Problems and Perspectives in Management*. 2024. Vol. 22, Iss. 2. DOI: [https://doi.org/10.21511/ppm.22\(2\).2024.52](https://doi.org/10.21511/ppm.22(2).2024.52). URL: <https://www.businessperspectives.org/index.php/journals/problems-and-perspectives-in-management/issue-455/assessing-communication-competencies-of-public-servants-in-kazakhstan-current-status-and-approaches-for-enhancement>.

111. Brogaard L., et al. Human Resources for Public Sector Contracting : An Education and Training Perspective for Formal and Relational Management. 2025. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/29768829251369390>.

112. Capitant D. The Civil Service in France. Sommermann K.-P., Krzywoń A., Fraenkel-Haeberle C. (eds.). *The Civil Service in Europe*. London : Routledge, 2025. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003458333-10>. URL: https://www.uni-speyer.de/fileadmin/Lehrstuehle/Sommermann/2025_The_Civil_Service_in_Europe.pdf.

113. Choi J. K., et al. Examining the Impact of Local Government Competencies on Regional Economic Revitalization : Does Social Trust Matter? *Systems*. 2025. Vol. 13, Issue 1. Art. 5. DOI: <https://doi.org/10.3390/systems13010005>. URL: <https://www.mdpi.com/2079-8954/13/1/5>.

114. Cinar E., Prodius O., Sokoly I., Ozcan S., Guenduez A. A. The political context of public sector innovation : A critical interpretive synthesis on Ukraine. *Research Policy*. 2025. Vol. 54, Issue 10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2025.105322>. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0048733325001519>.

115. Cropf R. A., Wagner J. L. American Public Administration : Public Service for the Twenty-First Century. 3rd ed. New York : Routledge, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003396468>. URL:

https://www.researchgate.net/publication/371820226_American_Public_Administrati_on_Public_Service_for_the_Twenty-First_Century.

116. Dandalt E. Government-level public leadership development in the United States. *Australian Journal of Public Administration*. 2025. Vol. 84, No. 3. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8500.12670>. URL:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8500.12670>.

117. de Jong B., et al. How to predict transfer of training? Investigating the application of the unified model of task-specific motivation. *International Journal of Training and Development*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijtd.12297>

118. Demmke C. Civil Service Adaptation and Reform in the Context of European Governance, (De-)Europeanisation and National Competition. Sommermann K.-P., Krzywoń A., Fraenkel-Haeberle C. (eds.). *The Civil Service in Europe*. London : Routledge, 2025. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003458333-60>.

URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/oa-edit/10.4324/9781003458333-60/civil-service-adaptation-reform-context-european-governance-de-europeanisation-national-competition-christoph-demmke>.

119. Dos Santos S. P., et al. Retaining Talent in the Public Sector : Managing the Present While Looking to the Future. *Administrative Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 11. Article 456. DOI: <https://doi.org/10.3390/admsci15110456>. URL: <https://www.mdpi.com/2076-3387/15/11/456>.

120. Dudová I., Matúšová S. Development Trends of Human Resources in Public Administration in Slovakia. 8th International Scientific-Business Conference LIMEN 2022 – Conference Proceedings. 2023. DOI: <https://doi.org/10.31410/LIMEN.2022.229>. URL: <https://limen-conference.com/human-resources-in-public-administration-in-slovakia>.

121. Dudová I., Matúšová S. Directions of Public Administration Professionalisation in the Slovak Republic. *Contemporary Challenges in*

Administrative Law from an Interdisciplinary Perspective. ADJURIS, 2024. DOI: 10.62768/ADJURIS/2024/3/01. URL: <https://adjuris.ro/books/alpp/1.pdf>.

122. Fedotova T., et al. Enhancing Human Capital and Leadership in Public Administration : Training, Growth, and Retention Strategies. 2025. URL: https://ijol.cikd.ca/article_60798_2111624840320ede42865e6725836734.pdf.

123. Goncharuk N., Orhiiets O., & Prokopenko L. Formation and development of the system of professional training of public servants in Ukraine : organizational, legal, and economic aspects. *Baltic Journal of Economic Studies*. 2021. DOI: <https://doi.org/10.30525/2256-0742/2021-7-1-39-46>.

124. Goncharuk N., Pyrohova Yu. Conceptual foundations of human resources in public services : an archetypal approach. *Публічне урядування*. 2019. № 18 (3). DOI: <https://doi.org/10.32689/2617-2224-2019-18-3-158-170>. URL: http://vadnd.org.ua/app/uploads/2019/09/%D0%9F%D1%83%D0%B1%D0%BB%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B5-%D1%83%D1%80%D1%8F%D0%B4%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_318_%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB-158-170.pdf.

125. Hirv-Biene J., et al. Enhancing Learning Transfer From Continuing Education to the Workplace Through an Actor-Oriented Approach : A Design-Based Research Study. *International Journal of Training and Development*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijtd.12354>. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ijtd.12354>.

126. Itrich-Drabarek J., Mazur S., Baran K. Political Influence and the Transformation of Civil Service Systems. Sommermann K.-P., Krzywoń A., Fraenkel-Haeberle C. (eds.). *The Civil Service in Europe*. London : Routledge, 2025. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003458333-59>. URL: https://www.uni-speyer.de/fileadmin/Lehrstuehle/Sommermann/2025_The_Civil_Service_in_Europe.pdf.

127. Kambu A., et al. The effectiveness of civil servant training in improving the performance of local government apparatus. URL: <https://ejournal.appihi.or.id/index.php/Presidensial/article/view/1095/1050>.

128. Karkovska V. Updating the prestige of the civil service in the reform process. *Публічне управління та регіональний розвиток*. 2020. № 7. С. 125–134.

DOI: <https://doi.org/10.34132/pard2020.07.06>.

URL:

<https://pard.mk.ua/index.php/journal/article/view/168/132>.

129. Koch A., et al. Strengthening Trainers' Transfer Knowledge : An Intervention Study. *International Journal of Training and Development*. 2025.

DOI: <https://doi.org/10.1111/ijtd.12349>.

URL:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ijtd.12349>.

130. Krpálek P. et al. Formation of Professional Competences and Soft Skills of Public Administration Employees for Sustainable Professional Development. *Sustainability*. 2021. Vol. 13, Issue 10. Art. 5533. DOI:

<https://doi.org/10.3390/su13105533>.

URL: [https://www.mdpi.com/2071-](https://www.mdpi.com/2071-1050/13/10/5533)

[1050/13/10/5533](https://www.mdpi.com/2071-1050/13/10/5533).

131. Matvejciuk L. O., et al. Digital competence of public servants in the context of professional training. 2025. URL:

https://www.nvngu.in.ua/jdownloads/pdf/2025/3/03_2025_Matvejciuk.pdf.

132. Michels J., Wu Y. Implementing Regional Development Strategies : A Practitioner's Guide. *OECD Regional Development Papers*. Paris : OECD Publishing, 2025. URL:

[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/06/implementin](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/06/implementing-regional-development-strategies_850177cf/ae8b0b0e-en.pdf)
[g-regional-development-strategies_850177cf/ae8b0b0e-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/06/implementin-g-regional-development-strategies_850177cf/ae8b0b0e-en.pdf).

133. Mihăilă G. M. Civil Servants Competence Frameworks : A Necessity for Modern and Digital Public Administrations. Proceedings of the Central and Eastern European eDem and eGov Days (CEEeGov 2024). 2024. DOI:

<https://doi.org/10.1145/3670243.3670252>.

URL:

<https://dl.acm.org/doi/fullHtml/10.1145/3670243.3670252>.

134. Nor A. I., et al. The effect of training on public service delivery effectiveness in public sector organizations : the mediating role of civil servants' performance. *Cogent Social Sciences*. 2025. Volume 11. DOI:

<https://doi.org/10.1080/23311886.2025.2466788>.

URL:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311886.2025.2466788>.

135. OECD. Building Anticipatory Capacity with Strategic Foresight in Government : Lessons from Lithuania, Italy, and Malta. Paris : OECD Publishing, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1787/d7eb0bb6-en>. URL: https://www.oecd.org/en/publications/building-anticipatory-capacity-with-strategic-foresight-in-government_d7eb0bb6-en.html.

136. OECD. Civil Service Capacities in the SDG Era : An Assessment Framework. OECD Working Papers on Public Governance. 2021. No. 47. DOI: <https://doi.org/10.1787/a20bad7c-en>. URL: https://www.oecd.org/en/publications/civil-service-capacities-in-the-sdg-era_a20bad7c-en.html.

137. OECD. Developing Skills for Digital Government. Paris : OECD Publishing, 2024. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/02/developing-skills-for-digital-government_ea7d9105/f4dab2e9-en.pdf.

138. OECD. Government at a Glance 2023. Paris : OECD Publishing, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/3d5c5d31-en>. URL: https://www.oecd.org/en/publications/government-at-a-glance-2023_3d5c5d31-en.html.

139. OECD. Innovation Skills and Leadership in Brazil's Public Sector : Towards a Senior Civil Service System. Paris : OECD Publishing, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/ef660e75-en>. URL: https://www.oecd.org/en/publications/innovation-skills-and-leadership-in-brazil-s-public-sector_ef660e75-en.html.

140. OECD. Lessons Learned from the Implementation of the European Competency Framework for Public Procurement Professionals : Towards an International Competency Framework. OECD Public Governance Policy Papers. 2023. No. 32. DOI: <https://doi.org/10.1787/a0b8c9b7-en>. URL: <https://www.oecd.org/en/publications/lessons-learned-from-the-implementation-of->

[the-european-competency-framework-for-public-procurement-professionals_a0b8c9b7-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/professionalising-the-public-procurement-workforce_a0b8c9b7-en.html).

141. OECD. Maintaining the Momentum of Decentralisation in Ukraine. Paris : OECD Publishing, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264301436-en>. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/maintaining-the-momentum-of-decentralisation-in-ukraine_g1g8e51c/9789264301436-en.pdf.

142. OECD. Making Decentralisation Work. Paris : OECD Publishing, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/g2g9faa7-en>. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/03/making-decentralisation-work_g1g9faa7/g2g9faa7-en.pdf.

143. OECD. Professionalising the Public Procurement Workforce : A Review of Current Initiatives and Challenges. OECD Public Governance Policy Papers. 2023. No. 26. DOI: <https://doi.org/10.1787/e2eda150-en>. URL: https://www.oecd.org/en/publications/professionalising-the-public-procurement-workforce_e2eda150-en.html.

144. OECD. Public Employment and Management 2023 : Towards a More Flexible Public Service. Paris : OECD Publishing, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/5b378e11-en>. URL: https://www.oecd.org/en/publications/public-employment-and-management-2023_5b378e11-en.html.

145. OECD. Public Integrity Handbook. Paris : OECD Publishing, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1787/ac8ed8e8-en>. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/05/oecd-public-integrity-handbook_598692a5/ac8ed8e8-en.pdf.

146. OECD. Rebuilding Ukraine by Reinforcing Regional and Municipal Governance. Paris : OECD Publishing, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1787/63a6b479-en>. URL: https://www.oecd.org/en/publications/rebuilding-ukraine-by-reinforcing-regional-and-municipal-governance_63a6b479-en.html.

147. OECD. Recommendation of the Council on Public Service Leadership and Capability. Paris : OECD, 2019. URL: <https://legalinstruments.oecd.org/public/doc/641/641.en.pdf>.

148. OECD. Skills for a High Performing Civil Service. Paris : OECD Publishing, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264280724-en>. URL: https://www.oecd.org/en/publications/skills-for-a-high-performing-civil-service_9789264280724-en.html.

149. OECD. The OECD Framework for Digital Talent and Skills in the Public Sector. Paris : OECD Publishing, 2021. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/04/the-oecd-framework-for-digital-talent-and-skills-in-the-public-sector_f6fb7838/4e7c3f58-en.pdf.

150. Omonov M. S., Ahn Yo. Towards Smart Public Administration : A TOE-Based Empirical Study of AI Chatbot Adoption in a Transitioning Government Context. *Administrative Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 8. Article 324. DOI: <https://doi.org/10.3390/admsci15080324>. URL: <https://www.mdpi.com/2076-3387/15/8/324>.

151. Petrenko V. P., Mazak A. V., Ozminska I. D., Malimon V. I., Serniak O. I. 3D Model of Managing the Sustainable Development Process of a Territorial Community. *International Journal of Sustainable Development and Planning*. 2023. T. 18. № 4. C. 1129–1135. URL: <https://www.iieta.org/journals/ijsdp/paper/10.18280/ijsdp.180416>.

152. Podger A. Public Administration in Asia in the 21st Century : Achievements and Challenges. *Asia Pacific Journal of Public Administration*. 2026. Volume 48, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/23276665.2025.2606995>. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23276665.2025.2606995>.

153. Rabinovych M. & Brik T. & Darkovich A. & Hatsko V. & Savisko M. Ukrainian decentralization under martial law : challenges for regional and local self-governance. *Post-Soviet Affairs*. Taylor & Francis Journals. 2025. Vol. 41 (5). P. 411–435.

154. Radinger-Peer V., et al. The CAPS framework for governance capacity building for local climate action. *Journal of Environmental Policy & Planning*. 2025. Vol. 27, Issue 3. DOI: <https://doi.org/10.1080/1523908X.2025.2497934>. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1523908X.2025.2497934>.

155. Romanova V. Does decentralization boost Ukrainian resilience? The role of local authorities in supporting internally displaced persons. *Post-Soviet Affairs*. 2025. Volume 41. DOI: <https://doi.org/10.1080/1060586X.2025.2547336>. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1060586X.2025.2547336>.

156. Yaremko I., Karkovska V. Assessment of governmental bodies officials activity results based on factor model development. *Economics, Entrepreneurship, Management*. 2017. Vol. 4. No. 1. P. 83–89. DOI: <https://doi.org/10.23939/eem2017.01.083>. URL: <https://eem.com.ua/en/journals/tom-4-1-2017/otsinka-rezultativ-diyalnosti-posadovikh-osib-organiv-derzhavnoyi-vladi-na-osnovi-rozrobki-faktornoyi-modeli>.

157. Woo J. J. Legitimation capacity : System-level resources and political skills in public policy. *Policy and Society*. 2015. Volume 34, Issue 3–4. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2015.09.008>. URL: <https://academic.oup.com/policyandsociety/article/34/3-4/271/6401371>.

158. Woodall J., et al. Exploring research capacity and capability in a local authority : qualitative insights from leaders and staff. *BMC Public Health*. 2025. Volume 25. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-025-23705-0>. URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s12889-025-23705-0>.

159. World Bank. Strengthening Public Services in the Context of Fragility. What works for strengthening public service training in postconflict environments? Washington, DC : World Bank, 2016. URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/965831467196591382/pdf/ACS17796-REVISED-WP-P152498-PUBLIC.pdf>.

160. World Bank. Strengthening Subnational Human Resource Management Systems : A Primer. Washington, DC : World Bank, 2023. URL:

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099225502022348809/pdf/P1754490dbaaa300f0a2b60af27d2e3508c.pdf>.

161. Zolak Poljašević B., Gričnik A. M., Šarotar Žižek S. Human Resource Management in Public Administration : The Ongoing Tension Between Reform Requirements and Resistance to Change. *Administrative Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 3. Art. 94. DOI: <https://doi.org/10.3390/admsci15030094>. URL: <https://www.mdpi.com/2076-3387/15/3/94>.

162. Zulkarnain Z. P., Prasajo E. Understanding Japan's Civil Service System : Norms, Meritocracy, and Institutional Change. *Policy & Governance Review*. 2021. URL: <https://scispace.com/pdf/understanding-japan-s-civil-service-system-norms-meritocracy-1i6uqfo07u.pdf>.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ:

*Статті у наукових виданнях, включених
до Переліку наукових фахових видань України:*

1. Лопушинський І. П., Кухар В. І. Удосконалення нормативно-правового механізму підготовки публічних службовців до професійної діяльності. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія «Публічне управління та адміністрування»*. 2024. № 1 (6). С. 46-55. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-698X-2024-1-7>

2. Кухар В. І., Мусіловський І. М. Механізми забезпечення якості підвищення кваліфікації посадових осіб місцевого самоврядування в контексті компетентнісно-орієнтованого управління людськими ресурсами в публічному секторі України. *Координати публічного управління*. 2024. № 2 (3). С. 339-363. DOI: <https://doi.org/10.62664/cpa.2024.02.17>

3. Кухар В. І. Інформальна підготовка публічних службовців до професійної діяльності на регіональному рівні. *Координати публічного управління*. 2025. № 1 (4). С. 303-322. DOI: <https://doi.org/10.62664/cpa.2025.01.14>

4. Кухар В. І. Професійна підготовка публічних службовців на регіональному рівні в контексті євроінтеграції України та цифровізації управлінських процесів. *Координати публічного управління*. 2025. № 2 (5). С. 331-349. DOI: <https://doi.org/10.62664/cpa.2025.02.14>

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

5. Мазак А. В., Кухар В. І. До проблеми професійного навчання працівників органів публічної влади в сучасних умовах. *Актуальні проблеми науки, освіти та технологій: досвід та перспективи*: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (м. Ізмаїл, 24 травня 2023 р.).

м. Ізмаїл, 2023. С. 82-83.

6. Кухар В. І. Удосконалення професійного навчання посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад в умовах децентралізації влади в Україні. *Державна політика щодо місцевого самоврядування: стан, проблеми та перспективи*: збірник матеріалів 14-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції. (м. Хмельницький, 07 грудня 2023 р.). м. Хмельницький, 2023. С. 57-59.

7. Лопушинський І., Кухар В. Публічне управління та адміністрування в умовах правового режиму воєнного стану в Україні: організаційно-правові аспекти. *Сучасна парадигма публічного управління*: Збірник тез V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 30 листопада – 2 грудня 2023 р.). м. Львів, 2024. С. 144-149.

8. Кухар В. І. Сучасні підходи до підготовки публічних службовців України шляхом інформальної освіти (самоосвіти). *Сучасні стратегії сталого розвитку держави та суспільства: наукові горизонти та перспективи*: збірник матеріалів І-ї науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Хмельницький, 22 лютого 2024 р.). м. Хмельницький, 2024. С. 220-223.

9. Кухар В. І. Удосконалення підготовки публічних службовців у контексті перспективної євроінтеграції України. *Публічне управління та адміністрування в Україні: євроінтеграційний поступ*: збірник матеріалів 1-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції за міжнародною участю (м. Івано-Франківськ, 31 травня 2024 р.). м. Івано-Франківськ, 2024. С. 565-567.

10. Кухар В. І. Особливості професійної підготовки публічних службовців в умовах російсько-української війни. *Організаційно-правові аспекти публічного управління в Україні*: Матеріали XII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Полтава, 24 квітня 2025 р.). м. Полтава, 2025. С. 54-56.

11. Кухар В. І. Професійна підготовка публічних службовців на регіональному рівні в контексті децентралізації влади в Україні. *Державна політика щодо місцевого самоврядування: стан, проблеми та перспективи*:

збірник матеріалів 16-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції / за наук. ред. Чепелюк О. В, Філіппової В. Д., Демченка В. М. (м. Хмельницький, 08 грудня 2025 р.). м. Хмельницький, 2025. С. 105-111.

Додаток Б



УНІВЕРСИТЕТ КОРОЛЯ ДАНИЛА
KING DANYLO UNIVERSITY

76018, м. Івано-Франківськ, вул. Є. Коновальця, 35, тел. +38(0342)77 18 45, факс +38(0342)77 62 82
35 Konowal'tsia St. Ivano-Frankivsk 76018, Ukraine, tel. +38(0342)77-18-45
e-mail: university@ful.edu.ua Офіційна сторінка: www.ful.edu.ua

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ ІМЕНІ
АКАДЕМІКА І.М. ЛУЦЬКОГО

Довідка
впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кухара Володимира Івановича

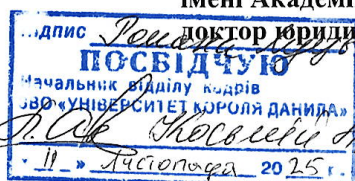
Результати дисертаційного дослідження Кухара Володимира Івановича на тему «Професійна підготовка публічних службовців в умовах децентралізації влади: регіональний аспект» були впроваджені у практику діяльності органів публічного управління та в освітній процес підготовки й підвищення кваліфікації публічних службовців на регіональному рівні. Основні теоретичні положення, наукові висновки та практичні рекомендації використовуються Інститутом в науково-дослідній і експертно-аналітичній роботі під час розроблення та вдосконалення навчальних програм, методичних матеріалів, а також у процесі організації професійного навчання кадрів для органів державної влади та органів місцевого самоврядування в умовах реалізації реформи децентралізації.

Запропоновані в дослідженні підходи сприяли підвищенню рівня професійної компетентності публічних службовців, удосконаленню механізмів кадрового забезпечення на регіональному рівні та формуванню сучасної моделі професійної підготовки з урахуванням специфіки територіального розвитку й управлінських повноважень, що передаються в межах децентралізації влади.

« 11 » листопада 2025 року

Директор
Науково-дослідного інституту
імені Академіка І.М. Луцького
доктор юридичних наук, професор

Р.П. ЛУЦЬКИЙ



Додаток В



Івано-Франківська міська рада

ДЕПАРТАМЕНТ МІСТОБУДУВАННЯ ТА АРХІТЕКТУРИ

76018, м. Івано-Франківськ, вул. Незалежності, 9

 тел.: (0342) 53-19-28
 e-mail: dma.if.mvk@gmail.com
 www.dma.if.ua

№ _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри
 публічного управління та адміністрування Івано-Франківського національного
 технічного університету нафти і газу
 Кухара Володимира Івановича

Результати дисертаційного дослідження Кухара В. І. «Професійна підготовка публічних службовців в умовах децентралізації влади: регіональний аспект» та висновки про те, що професійна підготовка публічних службовців повинна розглядатися як стратегічний інструмент зміцнення спроможності публічного управління на державному, регіональному та місцевому рівнях та буде використовуватись та впроваджуватись при виконанні відповідних завдань щодо розвитку території громади Департаментом містобудування та архітектури Івано-Франківської міської ради.

Департамент містобудування та архітектури засвідчує, що результати дослідження дисертаційної роботи аспіранта кафедри публічного управління та адміністрування ІФНТУНГ Кухара Володимира Івановича застосовуються структурними підрозділами.

Вищевказані матеріали мають практичне значення та можуть бути використані в діяльності органів місцевого самоврядування для удосконалення публічного управління.

Довідку видано для подання до спеціалізованої вченої ради по захисту дисертації.

Директор Департаменту

Орест КОШИК



Департамент М та А

ВІХ № 183/31.1-15/17в від 09.09.2025



Додаток Г



АСОЦІАЦІЯ МІСТ УКРАЇНИ

ВСЕУКРАЇНЬСКА АСОЦІАЦІЯ ОРГАНІВ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ
ІВАНО-ФРАНКІВСЬКЕ РЕГІОНАЛЬНЕ ВІДДІЛЕННЯ

вул. Незалежності, 89, м. Івано-Франківськ, Івано-Франківська обл., 76018
+38 050 447 57 88
if.rv.amu@gmail.com amu.if.ua
t.me/auc_ua auc.org.ua

11.12.2025 р. № 308/2025

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта
кафедри публічного управління та адміністрування Івано-Франківського
національного технічного університету нафти і газу
Кухара Володимира Івановича

Івано-Франківське регіональне відділення Всеукраїнської асоціації органів місцевого самоврядування «Асоціація міст України» засвідчує, що результати дисертаційного дослідження Кухара Володимира Івановича на тему «Професійна підготовка публічних службовців в умовах децентралізації влади: регіональний аспект» були розглянуті та прийняті до використання в практичній діяльності відділення.

Зокрема, наукові висновки автора щодо розгляду професійної підготовки, як стратегічного інструменту зміцнення спроможності публічного управління впроваджуються при:

- організації навчально-методичних тренінгів та консультацій для представників громад-членів Асоціації;
- розробці пропозицій щодо вдосконалення кадрової політики в органах місцевого самоврядування Івано-Франківської області;
- наданні експертної підтримки громадам у питаннях підвищення професійної компетентності публічних службовців в умовах децентралізації.

Вищевказані матеріали мають практичне значення, сприяють зміцненню інституційної спроможності місцевого самоврядування та використовуються фахівцями регіонального відділення при виконанні статутних завдань щодо розвитку територіальних громад.

Довідку видано для подання до спеціалізованої вченої ради по захисту дисертації.

Виконавчий директор



Юрій СТЕФАНЧУК

ДОДАТОК Д
РЕЗУЛЬТАТИ АНКЕТУВАННЯ УЧАСНИКІВ НАВЧАННЯ
щодо якості підвищення кваліфікації державних службовців, голів
місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників,
посадових осіб місцевого самоврядування в
Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу
в 2024 році

№ з/п	Питання анкети	Варіанти відповіді	Кількість осіб	Всього, %
1	2	3	4	5
1	Кількість учасників навчання, які взяли участь в анкетуванні		516	100%
2	Категорії посад, учасників навчання	державні службовці, посади яких віднесені до категорії «А», з них:	0	0%
		підкатегорії А1	0	0%
		підкатегорії А2	0	0%
		державні службовці, посади яких віднесені до категорії «Б», з них:	204	
		підкатегорії Б1	35	
		підкатегорії Б2	32	
		підкатегорії Б3	137	
		державні службовці, посади яких віднесені до категорії «В», з них:	218	
		підкатегорії В1	140	
		підкатегорії В2	38	
		підкатегорії В3	40	
		посадові особи місцевого самоврядування, посади яких віднесені до:	94	
		першої – четвертої категорії	9	
		п'ятої категорії	35	
		шостої категорії	27	
		сьомої категорії	23	
		голови місцевих державних адміністрацій	0	
		перші заступники голів місцевих державних адміністрацій	0	
		заступники голів місцевих державних адміністрацій	0	0%
3	Стаж державної служби / служби в органах місцевого самоврядування учасників навчання	1 – 3 роки	132	26%
		4 – 5 років	59	11%
		6 – 9 років	107	21%
		більше 9 років	218	42%

4	Вік учасників навчання	до 35 років	59	11%
		від 36 до 45 років	132	26%
		від 46 до 55 років	218	42%
		понад 56 років	107	21%
5	В якій мірі навчання вплинуло на зміну:			
	теоретичних знань учасника навчання (оціночна шкала від 1 до 3, де 1 – не дізналися нічого нового, 2 – частково дізналися, 3 – одержали корисну інформацію)	1		
		2		
		3	516	100%
	практичних умінь та навичок учасника навчання (оціночна шкала від 1 до 3, де 1 – не отримали, 2 – частково отримали, 3 – здобули)	1		
		2		
		3	516	100%
6	У якій мірі учасники навчання планують використати у своїй службовій діяльності інформацію, знання, отримані під час навчання	планують використати в повній мірі	176	34%
		планують використати більшу частину інформації та знань		
		планують використати незначну частину інформації та знань	340	66%
		не планують використовувати взагалі		
		інший варіант		
7	Які тематичні частини навчання для учасників навчання були найбільш корисними	1.Технології самоменеджменту та тайм-менеджменту в професійній діяльності державного службовця. 2.Переговори як мистецтво. 3.Діалог як підхід до вирішення чутливих питань, розв'язання конфліктів. 4.Практичні завдання 5.Частини навчання, які стосувалися ефективних методів взаємодії в команді та побудові конструктивного діалогу. 6.Особливо цінні стали практичні рекомендації щодо вирішення конфліктних ситуацій та розвитку навичок активного слухання.		
8	Які види навчальних	лекція	250	48,44%
		семінар	0	0%

	занять для учасників навчання найбільш ефективними були	тренінг	150	29,06%
		практичне заняття	116	22,48%
		інший варіант	0	0%
9	Навчання проводилось	очно	54	10,46%
		дистанційно	462	89,53%
		змішано	0	0%
10	Чи зручна для учасників навчання дистанційна форма навчання	так, зручна (подобається)	516	100%
		так, але складно	250	48,44%
		ні, дуже важко	0	0%
		ні, занадто легко	150	29,06%
		важко відповісти	116	22,48%
11	Які переваги дистанційної форми навчання на даний момент найбільш важливі для учасників навчання (зазначити від однієї до декількох варіантів відповідей)	гнучкість навчального процесу	292	57,58%
		можливість поєднувати роботу з навчанням		
		технологічність процесу навчання (використання інформаційних технологій)		
		навчання в комфортній і звичній обстановці	112	21,70%
		легкість оновлення змісту і можливості архівації старого матеріалу, будь-який навчальний матеріал залишається доступний для скачування		
		немає ніяких переваг		
		інший варіант	Гнучкість навчального процесу (112)	21%
12	Які недоліки, на думку учасників навчання, має дистанційна форма навчання	Технічні перешкоди, важко психологічно мати хороший контакт з викладачами та іншими учасниками		

13	Як оцінили учасники навчання рівень організації навчання за окремими параметрами: (оціночна шкала від 1 до 3, де 1 – незадоволені, 2 – частково задоволені, 3 – повністю задоволені)			
	планування графіку, тривалості навчання	1		
		2		
		3	516	100%
	приміщення, де відбувалося навчання (у разі навчання на базі закладу освіти)	1		
		2		
		3	54 (виїзне)	100%
	організація, атмосфера роботи під час заняття	1		
		2		
		3	516	100%
14	Як оцінили учасники навчання рівень задоволеності якістю викладання (оціночна шкала від 1 до 3, де 1 – незадоволені, 2 – частково задоволені, 3 – повністю задоволені):			
	зміст курсу	1		
		2		
		3	516	100%
	майстерність викладання	1		
		2		
		3	516	100%
	обізнаність в темі	1		
		2		
		3	516	100%
15	Як оцінили учасники навчання професійність викладацького складу	відмінно, все зрозуміло і цікаво	516	100%
		добре, хотіли ще більше додаткових матеріалів		
		задовільно, повністю не освоюють матеріал		
		погано, теми не розуміють		
		важко відповісти		
16	Яким методам навчання надають перевагу учасники навчання	таблицям, інфографікам, презентаціям, опорним конспектам, відеолекціям	258	50%
		лекціям, вебінарам та дискусіям	258	50%
		іншим (вказати)		

17	Яким формам навчання надають перевагу учасники навчання	очна форма		
		дистанційна форма	516	100%
		змішана форма		
18	Якою, на думку учасників навчання, була інтенсивність (напруженість) навчального процесу в цілому (оціночна шкала від 1 до 3, де 1 – недостатньо інтенсивною, 2 – оптимальною, 3 – дуже високою)	1		
		2	516	100%
		3		
19	Зазначте рівень задоволення професійних запитів і потреб учасників навчання за результатами навчання (оціночна шкала від 1 до 3, де 1 – незадоволені, 2 – частково задоволені, 3 – повністю задоволені)	1		
		2		
		3	516	100%
20	З яких ще тем учасники навчання хотіли б підвищити кваліфікацію			
21	Зазначте рівень задоволення учасників навчання якістю підвищення кваліфікації (оціночна шкала від 1 до 2, де 1 – незадоволені, 2 – повністю задоволені)	1		
		2	516	100%
22	Пропозиції учасників навчання щодо покращення якості навчального процесу			

ДОДАТОК Е

РЕЗУЛЬТАТИ АНКЕТУВАННЯ УЧАСНИКІВ НАВЧАННЯ
щодо якості підвищення кваліфікації державних службовців,
голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників,
посадових осіб місцевого самоврядування
в Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу
у 2025 році

№ з/п	Питання анкети	Варіанти відповіді	Кількість осіб
1	2	3	4
1	Кількість учасників навчання, які взяли участь в анкетуванні		
2	Категорії посад учасників навчання	державні службовці, посади яких віднесені до категорії «А»	–
		державні службовці, посади яких віднесені до категорії «Б»	152
		державні службовці, посади яких віднесені до категорії «В»	207
		посадові особи місцевого самоврядування, посади яких віднесені до:	83
		першої – четвертої категорії	2
		п'ятої категорії	32
		шостої категорії	39
		сьомої категорії	10
		голови місцевих державних адміністрацій	–
		перші заступники голів місцевих державних адміністрацій	–
		заступники голів місцевих державних адміністрацій	–
3	Стаж державної служби / служби в органах місцевого самоврядування учасників навчання	1 – 3 роки	57
		4 – 5 років	44
		6 – 9 років	93
		більше 9 років	248
4	Вік учасників навчання	до 35 років	66
		від 36 до 45 років	199
		від 46 до 55 років	133
		понад 56 років	44
1	2	3	4
5	Якою мірою навчання вплинуло на зміну:		
	теоретичних знань учасника навчання (оціночна шкала від 1 до 3, де 1 – не дізналися нічого нового, 2 – частково	1	15
		2	45
		3	382

	дізналися нову інформацію, 3 – отримали корисну інформацію)		
	практичних умінь та навичок учасника навчання (оціночна шкала від 1 до 3, де 1 – не отримали, 2 – частково отримали, 3 – здобули)	1	19
		2	41
		3	382
6	Як учасники навчання планують використати у своїй службовій діяльності інформацію, знання, отримані під час навчання	планують використати повністю	245
		планують використати більшу частину інформації та знань	107
		планують використати незначну частину інформації та знань	82
		не планують використовувати взагалі	8
		інший варіант	–
7	Які види навчальних занять для учасників навчання були найбільш ефективними	Лекція	221
		Семінар	100
		Тренінг	–
		практичне заняття	121
		інший варіант	–
8	Рівень задоволеності учасників навчання якістю викладання та професійною майстерністю викладачів/тренерів (оціночна шкала від 1 до 3, де 1 – незадоволені, 2 – частково задоволені, 3 – повністю задоволені)		
	володіння тематикою програми, актуальним змістом навчання	1	17
		2	43
		3	382
	володіння сучасними методами, технологіями викладання	1	17
		2	43
		3	382
	практико-орієнтований підхід до викладання	1	17
		2	43
		3	382
9	Яким прийомом, методом навчання надають перевагу учасники навчання	таблицям, інфографікам, презентаціям, опорним конспектам, відеолекціям	60
		лекціям, вебінарам та дискусіям	382
		іншим (вказати)	
10	Яким формам навчання надають перевагу учасники навчання	очна форма	17
		дистанційна форма	388
		змішана форма	43
11	Якою, на думку учасників навчання, була інтенсивність навчального процесу в цілому (оціночна шкала від 1 до 3, де 1 – недостатньо інтенсивною, 2 – оптимальною, 3 – дуже	1	17
		2	380
		3	45

	високою)		
12	З яких ще тем учасники навчання хотіли б підвищити кваліфікацію		
13	Задоволеність учасників навчання якістю підвищення кваліфікації (1 – незадоволені, 2 – задоволені)	1	4
		2	438
14	Пропозиції учасників навчання щодо покращення якості освітнього процесу	Багато інтерактивів, постійний зворотній зв'язок зі учасниками	