

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І.І.МЕЧНИКОВА

Факультет психології та соціальної роботи
Кафедра педагогічної освіти та соціальної реабілітації

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття другого рівня вищої освіти «магістр»

на тему «**Вплив військових умов на якість освітнього процесу у закладах вищої освіти: дослідження адаптації, викликів та ефективних рішень**»

«The influence of military conditions on the quality of the educational process in institutions of higher education: a study of adaptation, challenges and effective solutions»

Виконала: студентка очної форми навчання
Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
Рубан Софія Дмитрівна

Керівник: к.пед.наук, доц. Павлова В.В. _____
(ПІБ, звання, посада) (підпис)

Рецензент: к.пед.наук, доц. Кузнєцова Н.В. _____
(ПІБ, звання, посада) (підпис)

Рекомендовано до захисту:

Захищено на засіданні ЕК № 5

Протокол засідання кафедри
№ _____ від _____ 2025 р.

протокол № _ від _ 2025 р.

Оцінка _____ / _____ / _____
(за національною шкалою, ECTS, бали)

Завідувач кафедри _____

Голова ЕК _____

Лілія ВСЙЛАНДЄ

Вадим ПЄНОВ

Одеса 2025

АНОТАЦІЯ

Рубан Софія Дмитрівна. Вплив військових умов на якість освітнього процесу у закладах вищої освіти: дослідження адаптації, викликів та ефективних рішень.

У роботі досліджено вплив військових умов на якість освітнього процесу у закладах вищої освіти України. Уточнено зміст поняття «якість освітнього процесу у закладах вищої освіти в умовах війни» та показано, як на якість освітнього процесу у ЗВО впливають зовнішні соціальні чинники, зокрема повномасштабна збройна агресія. Узагальнено міжнародний досвід функціонування систем вищої освіти в умовах війни, криз та надзвичайних ситуацій і визначено можливості його адаптації до українського контексту. Запропоновано систему практичних рекомендацій щодо підвищення якості освітнього процесу на інституційному, педагогічному рівнях та рівні освітньої політики в умовах війни та повоєнного відновлення.

Дипломну (магістерську) роботу викладено на 107 сторінках. Наведено посилання на 70 джерел літератури.

Ключові слова: якість освіти, якість освітнього процесу, вища освіта, війна, військові умови, освіта в надзвичайних ситуаціях, забезпечення якості, резильєнтність.

ABSTRACT

RubanSofiiia. The influence of military conditions on the quality of the educational process in institutions of higher education: a study of adaptation, challenges and effective solutions.

The thesis examines the impact of military conditions on the quality of the educational process in higher education institutions of Ukraine. The concept and structure of the “quality of the educational process in higher education under wartime conditions” are clarified; its key components (content, organizational and activity-related, environmental, and quality assurance) are identified, and the mechanisms of their transformation under the influence of external social factors, in particular full-scale armed aggression, are revealed. International experience of higher education systems functioning in situations of war, crises and emergencies is summarized, and possibilities of its adaptation to the Ukrainian context are outlined. A system of practical recommendations is proposed to improve the quality of the educational process at institutional and pedagogical levels, as well as at the level of educational policy in conditions of war and post-war recovery.

The master’s thesis is presented on 107 pages. References to 70 literature sources are provided.

Key words: quality of education, quality of the educational process, higher education, war, military conditions, education in emergencies, quality assurance, resilience.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗВО В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ.....	8
1.1. Поняття якості освітнього процесу у ЗВО в педагогічній науці.....	8
1.2. Вплив зовнішніх соціальних умов на якість освіти у ЗВО.....	15
Висновки до розділу I.....	26
РОЗДІЛ II. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ВІЙСЬКОВИХ УМОВ НА ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ЗВО ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОКРАЩЕННЯ.....	29
2.1. Зарубіжний досвід організації освітнього процесу в умовах воєнного конфлікту на прикладі Ізраїлю.....	29
2.2. Практика України щодо забезпечення якості освіти у ЗВО в умовах воєнного стану.....	38
2.3. Рекомендації та ефективні рішення для підвищення якості освітнього процесу у ЗВО в умовах війни.....	58
Висновки до розділу II	89
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	94
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	97

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна Україна переживає один із найскладніших періодів своєї історії - період повномасштабної війни, яка вплинула на всі сфери життя суспільства, зокрема й на освіту. Система вищої освіти, що традиційно є однією з найважливіших складових інтелектуального та культурного потенціалу нації, опинилася перед необхідністю швидкої адаптації до нових умов функціонування. Військові дії зумовили руйнування матеріально-технічної бази окремих закладів, вимушене переміщення викладачів і студентів, зміни в організації навчального процесу, а також появу низки психологічних, соціальних і педагогічних викликів.

Попри значні труднощі, заклади вищої освіти України продовжують виконувати свою головну місію - забезпечення якісного навчання, формування професійних компетентностей та громадянської свідомості майбутніх фахівців. Освітній процес у таких умовах набуває особливого змісту: він стає не лише засобом здобуття знань, а й важливим чинником підтримки молоді, формування стійкості, взаємопідтримки та відчуття єдності. Саме тому питання забезпечення якості освіти під час війни набуває не лише педагогічного, а й суспільного, державного та навіть гуманітарного значення.

Варто зазначити, що якість освіти в умовах стабільного середовища і якість освіти в умовах воєнних дій - це два різні явища, які потребують окремого наукового осмислення. Якщо в мирний час ключовими чинниками освітнього процесу є рівень підготовки викладачів, зміст програм, методи навчання, то під час війни до цього додаються нові, нетипові фактори: безпекові ризики, психологічна напруга, нестабільність інфраструктури, обмежений доступ до ресурсів та інформаційних технологій. У таких умовах забезпечення стабільності навчання стає непростим завданням, що потребує не лише адміністративних рішень, а й педагогічної гнучкості, інноваційних підходів та моральної підтримки всіх учасників освітнього процесу.

Особливої уваги заслуговує роль дистанційного навчання, яке стало основною формою освітнього процесу під час війни. Воно дозволило забезпечити безперервність освіти, але водночас виявило низку проблем — технічних, організаційних та мотиваційних. Студенти й викладачі зіштовхнулися з труднощами доступу до стабільного інтернету, відсутністю належних умов для навчання, а також з психологічним виснаженням через постійне перебування у стані тривоги. В таких обставинах надзвичайно важливо зберегти не лише академічну успішність, а й емоційне благополуччя всіх учасників навчального процесу.

Таким чином, дослідження впливу військових умов на якість освітнього процесу має не лише теоретичну, але й значну практичну цінність. Його результати можуть бути використані у діяльності закладів вищої освіти, органів управління освітою, у формуванні стратегій державної політики у сфері вищої освіти, а також у створенні програм підтримки студентів і викладачів під час кризових ситуацій. Актуальність теми визначається також тим, що отримані результати сприятимуть осмисленню ролі освіти як фундаментальної складової національної безпеки та стійкого розвитку України.

Об’єкт дослідження - якість освітнього процесу у закладах вищої освіти України в умовах військових дій.

Предмет дослідження - особливості впливу військових умов на якість освітнього процесу у закладах вищої освіти України та шляхи її підвищення в умовах соціальної нестабільності.

Мета роботи - вивчення впливу військових умов на якість освітнього процесу у закладах вищої освіти України та визначення ефективних механізмів забезпечення її стабільності та підвищення в умовах війни.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до визначення поняття «якість вищої освіти у ЗВО» та її складових у педагогічній науці.

2. Виявити ключові виклики, спричинені військовими умовами, які безпосередньо впливають на якість освітнього процесу у ЗВО.

3. Узагальнити зарубіжний та вітчизняний досвід організації та забезпечення безперервності освіти у ЗВО в умовах кризових ситуацій та військових конфліктів.

4. Проаналізувати поточну практику ЗВО України щодо забезпечення якості освітнього процесу в умовах воєнного стану.

5. Розробити комплекс практичних рекомендацій, спрямованих на підвищення якості освітнього процесу у ЗВО.

Методи дослідження: У процесі виконання роботи використовувалися теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел), для узагальнення та систематизація наукових джерел з питань якості освіти, впливу кризових і екстремальних умов на освітній процес, педагогічних підходів до забезпечення ефективності навчання. Системний підхід для комплексного вивчення освітнього процесу як цілісної системи та впливу зовнішніх факторів (військових умов) на її функціонування. Також для реалізації задач дослідження застосовувався порівняльний аналіз та інтерпретація педагогічного досвіду.

Наукова новизна дослідження у тому, що у межах наукового пошуку уточнено зміст поняття «якість освітнього процесу у закладах вищої освіти в умовах війни»; узагальнено та адаптовано до українського контексту міжнародний досвід функціонування вищої освіти в умовах збройних конфліктів і криз; сформульовано практичні рекомендації щодо підвищення якості освітнього процесу у закладах вищої освіти України, організації навчання в умовах війни.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що сформульовані висновки та рекомендації можуть бути використані керівництвом закладів вищої освіти, підрозділами із забезпечення якості та науково-педагогічними працівниками для удосконалення організації освітнього процесу в умовах воєнного стану. Запропоновані підходи можуть лягти в основу внутрішніх

положень щодо забезпечення якості, стратегій розвитку ЗВО, програм підтримки здобувачів освіти та викладачів.

Апробація результатів дослідження відбувалася на: 81-й звітній студентській науковій конференції 22–23 квітня 2025 р. Одеса. 2025.

Рубан С.Д., Павлова В.В. Адаптація освітнього процесу ЗВО до військових умов. *Матеріали до 81-ої звітної студентської наукової конференції Одеського національного університету імені І. І. Мечникова Секція «Факультету психології та соціальної роботи». Підсекції «Соціальна робота», «Освітні, педагогічні науки», «Психологія» 22–23 квітня 2025 р. Одеса : 2025. С.77-79.*

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел з 70 найменувань (з них 24 - англійською мовою). Загальний обсяг роботи 105 сторінок (96 - основна частина).

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗВО В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

1.1. Поняття якості освітнього процесу у ЗВО в педагогічній науці

Питання якості освіти займає ключове місце в сучасній педагогічній науці, адже саме від результатів освітньої діяльності залежить розвиток держави, її економічна стійкість та здатність інтегруватися у світовий освітній простір. Якість освіти виступає важливим чинником формування людського капіталу, який є основним ресурсом суспільства в умовах швидких соціально-економічних змін. Аналіз цього явища дозволяє визначити, наскільки освітня система відповідає сучасним вимогам особистості та ринку праці, а також чи сприяє вона належному рівню професійних компетенцій і всебічному розвитку здобувачів освіти. Особливого значення це питання набуває в умовах воєнних викликів, коли система освіти змушена адаптуватися до дистанційних або змішаних форматів, що безпосередньо впливає на ефективність засвоєння знань. До того ж, підвищення якості освіти є не лише нормою, закріпленою національним законодавством, а й важливою передумовою для зростання довіри до освітніх інституцій. Від прозорості, дієвості та результативності навчальних процесів залежить суспільне сприйняття і цінність наданих освітніх послуг. Отже, дослідження проблем якості освіти є основою для вдосконалення всієї системи освітньої діяльності, її узгодження з європейськими стандартами та потребами сучасної України.

У науковій літературі поняття якості освіти має широкий спектр тлумачень і багаторівневий характер, що ускладнює його однозначну інтерпретацію. У короткому термінологічному словнику інноваційних педагогічних технологій якість освіти визначається наступним чином: це рівень знань та навичок, розумового, морального і фізичного розвитку осіб, які навчаються, відповідно до визначених цілей на певному етапі; рівень

забезпечення навчальної діяльності та надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу з боку навчально-виховного закладу.

В Енциклопедії освіти поняття якості освіти дається у такий спосіб: «якість освіти (англ.- quality of education) - певна збалансована відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості» [10, с. 1017-1018].

У цьому ж джерелі зазначено, що науковці виділяють два основні підходи до визначення суті якості освіти. Згідно з першим підходом, вона розглядається через відповідність задоволенню потреб та досягнення норм, стандартів і цілей особистості, суспільства та держави, які закріплені у відповідних нормативних документах. У рамках другого підходу якість освіти трактується як управлінська категорія відповідно до сучасних теорій і практик управління якістю. У цьому контексті якість освіти аналізується з трьох основних позицій: якості освітньої системи загалом, якості освітнього процесу (що включає споживання наданих освітніх послуг) та якості особистості випускника як результату функціонування освітньої системи. Оцінювання здійснюється за показниками освіченості випускників та сформованості в них соціально значущих цінностей [10, с. 1017-1018].

У процесі аналізу різних підходів до інтерпретації поняття «якості освіти» автори монографії «Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір» дійшли висновку, що якість освіти варто розглядати з кількох ключових перспектив. По-перше, це загальнофілософська категорія, яка слугує основою для розвитку знань як базового елементу освітнього процесу. По-друге, якість освіти слід трактувати як процес здобуття знань, навчання та освітньої діяльності, орієнтуючись на якісні характеристики через призму загальнонаукових підходів. Додатково, вона включає конкретно-науковий вимір освітньої,

педагогічної та навчальної діяльності разом із її результатами. Нарешті, якість освіти має кількісну складову, яка проявляється через технологічні аспекти, зокрема методи оцінювання знань і їх відповідність встановленим стандартам [37, с. 25].

Професор Саух П. трактує якість освіти як багатовимірну модель, яка інтегрує соціальні норми та вимоги до особистості, освітнього середовища, а також системи освіти, що забезпечує їх реалізацію на всіх етапах навчання індивіда [32,с.3]. Інші дослідники, зокрема Зуб'як Р. та Ляшенко О., підкреслюють, що якість освіти є характеристикою освітньої системи, яка відображає відповідність організованого освітнього процесу, досягнутих результатів і самої системи меті, соціальним нормам, стандартам освіти та потребам споживачів. У свою чергу, Хоруженко Т. акцентує увагу на тому, що якість освіти є мірою відповідності властивостей освітнього процесу та його результатів встановленим нормам та стандартам освіти.

Значущою складовою категорії якості освіти є якість підготовки фахівців. Подібної позиції дотримуються такі дослідники, як І. Распошнюк, Р.М. Зуб'як, М. Тализін, А. Токман, котрі розглядають якість освіти в контексті компетентнісного підходу [35, с. 25]. На їхню думку, якість освіти може бути визначена як сукупність характеристик освітнього процесу, що включають якість потенціалу досягнення поставлених цілей, ефективність процесу формування знань і компетентностей, а також якість кінцевих результатів навчання, що сприяють розвитку особистісної компетентності.

Спираючись на доробок низки українських науковців, К. Коваль зазначає, що підходи до визначення поняття якості освіти є багатоваріантними. Окремі автори розглядають якість освіти як суспільний ідеал освіченості індивіда; інші - як результат його навчальної діяльності; деякі - як процес організації навчання і виховання; а ще інші - як критерій функціонування освітньої системи [19].

Ми поділяю точку зору П. Дмитренка, який підходить до аналізу якості освіти через два основні аспекти: зовнішній, що охоплює якість результатів

освітнього процесу, та внутрішній, що стосується характеристик системи забезпечення якості. Якість результатів освітнього процесу відображає ступінь відповідності підготовки випускників вимогам встановлених стандартів. Водночас система забезпечення якості включає такі елементи, як зміст освіти, рівень підготовки здобувачів, професійна кваліфікація викладацького складу, навчально-методичне і матеріально-технічне забезпечення, а також застосування сучасних освітніх технологій [9].

Ідентичних поглядів дотримуються і інші дослідники, серед яких К. Коваль, М. Тализін, А. Токман [19; 35; 37]. Вони деталізують внутрішні й зовнішні чинники, що визначають якість освіти, її результати і функціонування системи освіти в цілому.

До внутрішніх складових якості освіти вчені відносять наступні параметри:

1. Якість освітнього середовища, що включає технологічність управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення процесу навчання, рівень кадрового потенціалу тощо;
2. Якість реалізації освітнього процесу, яка визначається науковістю та доступністю змісту навчання, професійною майстерністю педагогів, ефективністю використання засобів навчання;
3. Якість результатів освітнього процесу, що охоплює рівень навчальних досягнень здобувачів освіти, розвиток їх мислення, здатність до соціальної адаптації, рівень культури та інші показники.

До зовнішніх чинників якості освіти, що засвідчують ефективність функціонування освітньої системи і її соціальний вплив на особистість та суспільство, входять:

1. Доступність отримання освіти;
2. Відповідність системи освіти встановленим стандартам;
3. Задоволення освітніх запитів населення;
4. Забезпечення наступності навчання;
5. Відкриття можливостей для професійного зростання та розвитку.

Професор П. Сауха наголошує на тому, що оцінювання якості освіти можна здійснювати за кількома основними критеріями. До них, зокрема, належать уявлення про ідеальну модель освіченої особистості в суспільстві, фактичні результати навчальної діяльності вихованців та показники ефективності функціонування освітньої системи [32, с. 3].

Деякі дослідники схильні пов'язувати сутність поняття «якість освіти» переважно з результатами освітньої діяльності, тоді як інші акцентують увагу на стані самого освітнього процесу. Проте з огляду на багатокomпонентність оцінки якості освіти, більш раціональним є підхід, який об'єднує три основні складові: ресурси, освітній процес і його результати. З урахуванням того, що Україна взяла на себе зобов'язання адаптувати систему національної освіти до європейських стандартів, а також здійснити відповідні нормативно-правові зміни у сфері вищої освіти, які відповідають вимогам і рекомендаціям Європейського простору вищої освіти, актуальним залишається питання чіткого розуміння поняття «якість вищої освіти». Визначення терміну «якість вищої освіти» подане у «Національному освітньому глосарії: вища освіта», згідно з яким це характеристика освітньої діяльності, що відображає відповідність результатів навчання, освітніх процесів та інституційних умов актуальним завданням розвитку особистості й суспільства.

У Законі України «Про вищу освіту» якість вищої освіти визначено двома аспектами: рівнем здобутих знань, умінь, навичок та інших компетенцій, що репрезентують професійну компетентність здобувача освіти відповідно до державних освітніх стандартів; а також якістю освітньої діяльності — ступенем організації навчального процесу у закладах вищої освіти, який відповідає вимогам стандартів, сприяє отриманню якісної освіти та стимулює створення нових знань [12].

За словами дослідника Р. Кучми, якість вищої освіти слід трактувати як збалансовану відповідність результатів, процесу та структури системи освіти до визначених суспільних потреб, цілей, нормативів і стандартів. Учений

вважає, що якість вищої освіти складається з різних компонентів: якості навчального процесу й педагогічної діяльності, професійності науково-педагогічних кадрів, ефективності освітніх програм, матеріально-технічного забезпечення, інформаційно-освітнього середовища, а також якості абітурієнтів, наукових досліджень і управління освітою. [22, с.90].

Я. Яхнін у своїх дослідженнях визначає три основні аспекти якості вищої освіти: конструктивну якість професійних програм підготовки, що відповідає їх змістовій наповненості та організаційним ресурсам; експлуатаційну якість, яка характеризує рівень реалізації освітнього процесу; функціональну якість — ступінь досягнення кінцевої мети професійної підготовки фахівців [37, с. 27].

В. Зайчук аналізує параметри оцінки якості вищої освіти через такі чинники: відповідність результатів навчання студентів державним стандартам; якість навчально-виховного процесу, орієнтованого на розвиток особистості студента; динаміку особистісних досягнень у самовизначенні, саморозвитку та самореалізації; методично-організаційне забезпечення навчального процесу; позитивну мотивацію до пізнавальної діяльності; ефективність системи управління освітніми програмами для забезпечення умов всебічного розвитку студентів та формування громадянина демократичного суспільства [13, с. 57].

На думку Ю. Зінковського та Г. Мірського узагальненим критерієм якості вищої освіти є здатність випускника оволодіти всіма необхідними компетенціями, які дають змогу виконувати професійні завдання на високому творчому рівні, його працевлаштування за спеціальністю, а також безболісна адаптація на робочому місці [14, с. 13-14].

У монографії «Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір» група дослідників виділяє ключові критерії підвищення якості вищої освіти. Серед них: науковий потенціал професорсько-викладацького складу, задоволеність студентів

якістю та організацією навчального процесу, сучасне матеріально-технічне забезпечення закладу освіти тощо.

Подібні твердження підтверджують і такі науковці, як В. Ніколаєвський та Т. Хлебнікова. Вони вважають, що забезпечення якості вищої освіти ґрунтується на низці чинників, зокрема: професійній підготовці викладачів; сучасному матеріально-технічному й навчально-методичному забезпеченні; відповідності програм навчальних дисциплін сучасним вимогам; використанні інноваційних освітніх технологій у навчальному процесі; наявності системи контролю та оцінювання викладацької діяльності; рівні знань студентів; стимулюванні самостійної роботи студентів; спрямованості навчання на розвиток соціальних якостей сучасного фахівця; участі викладачів і студентів у науково-дослідній діяльності; застосуванні результатів соціологічних та інших досліджень; співпраці з провідними міжнародними фахівцями [27].

Останніми роками поняття «якість освіти» стало предметом численних дискусій серед українських науковців. Розмаїття підходів до визначення сутності цього поняття свідчить про багатогранність і різноплановість наукових поглядів. Це пояснюється тим, що «якість освіти» охоплює не лише сукупність закладених ресурсів і результати освітньої діяльності, а й процес їхнього досягнення. Таким чином, на сьогодні відсутній єдиний підхід до чіткого визначення цього терміну. Також немало важливими є чинники, які обумовлюють ефективність системи забезпечення якості вищої освіти.

До ключових чинників належать:

1. Віднесення вищої освіти до найважливіших цінностей як основи суспільного прогресу, національної безпеки, конкурентоспроможності держави, закладів освіти та окремих громадян.

2. Адекватне фінансування закладів вищої освіти, забезпечення достойної оплати праці науково-педагогічних працівників, які втілюють освітньо-виховні цілі та гарантують якісне навчання.

3. Просвітницька діяльність закладів освіти, регулярне інформування здобувачів, суспільства, роботодавців та інших зацікавлених сторін щодо власних стратегій забезпечення якості освіти, спільних завдань і заходів для підвищення ефективності навчального процесу.

4. Заохочення до дотримання академічної доброчесності та нетерпимість до її порушень, таких як компіляція, плагіат і фальсифікація. Судове впровадження загальнонаціональної антиплагіатної системи і введення чітких санкцій за прояви недоброчесності серед державних службовців, керівників ЗВО, викладачів, науковців і здобувачів освіти.

5. Усвідомлення особистої відповідальності всіма стейкхолдерами за підсумки освітньої діяльності, включаючи навчання, викладання, організацію професійної підготовки та ухвалення управлінських рішень.

6. Безперервний моніторинг ефективності систем зовнішнього і внутрішнього забезпечення якості освіти з боку держави, суспільства, громадських організацій та незалежних установ.

7. Забезпечення прозорості процедур та механізмів у сфері контролю якості вищої освіти, створення відкритого доступу до інформації про діяльність органів управління, закладів освіти та наукових установ, які працюють над вдосконаленням систем забезпечення якості.

Таким, чином, в нашому дослідженні під якістю освітнього процесу у закладі вищої освіти ми будемо розуміти цілеспрямований, системно організований процес взаємодії викладачів і здобувачів освіти, який забезпечує досягнення запланованих результатів навчання, розвиток компетентностей і особистісне зростання студентів за умов відповідного змісту, організації, освітнього середовища та ефективної системи управління.

1.2. Вплив зовнішніх соціальних умов на якість освіти у ЗВО

У попередньому підрозділі було розглянуто внутрішній вимір якості освітнього процесу у закладах вищої освіти: специфіку розуміння якості освіти, структуру змістових, організаційно-діяльнісних та середовищних

компонентів, а також функціонування системи забезпечення якості на рівні окремого закладу. Однак навіть найдосконаліша внутрішня модель освітнього процесу реалізується не у вакуумі, а в певному соціальному контексті. На зміст освітніх програм, форми організації навчання, характер освітнього середовища та можливості університету підтримувати належну якість істотно впливають зовнішні соціальні умови – суспільні, політичні, економічні, правові й безпекові фактори макrorівня [56; 57; 6]. Саме вони задають рамки, у яких функціонує система вищої освіти, визначають доступність ресурсів, стабільність інституцій, пріоритети державної освітньої політики. У сучасних українських реаліях особливого значення набуває вплив воєнних умов, що поєднують у собі комплекс соціально-економічних, гуманітарних та безпекових викликів. Тому подальший аналіз у цьому підрозділі буде присвячено розгляду зовнішніх факторів макrorівня, зокрема умов повномасштабної війни, та з'ясуванню того, яким чином вони трансформують можливості забезпечення якості освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Поняття зовнішніх соціальних умов у контексті функціонування вищої освіти пов'язане з аналізом тих чинників, які знаходяться поза межами самого закладу вищої освіти, але істотно визначають рамки його діяльності. Під зовнішніми соціальними умовами доцільно розуміти сукупність характеристик суспільного розвитку – економічних, політичних, правових, демографічних, культурних, інформаційних та безпекових параметрів, у яких функціонує система вищої освіти [56; 57; 39, с. 25]. Саме ці умови визначають, які ресурси має університет, які освітні запити формує суспільство, наскільки стабільними є інститути держави та чи забезпечується базова безпека учасників освітнього процесу.

Для систематизації впливів на якість освітнього процесу зовнішні соціальні фактори найчастіше класифікують на кілька основних груп:

1. Соціально-економічні умови, до яких належать рівень добробуту населення, структура зайнятості, стан ринку праці, обсяги державного й

приватного фінансування освіти, доступність кредитів, стипендій, грантових програм [57]. Вони визначають, чи може держава стійко інвестувати в розвиток університетів, а здобувачі освіти – підтримувати власне навчання, оплачувати проживання, доступ до ресурсів, долучатися до академічної мобільності. Нестабільна економічна ситуація, інфляція, безробіття або різке скорочення бюджетних видатків на освіту неминуче відбиваються на матеріально-технічній базі ЗВО, кадровому потенціалі та можливостях оновлення освітніх програм.

2. Політико-правові умови. Йдеться про державну освітню політику, пріоритети розвитку вищої освіти, рівень автономії університетів, стабільність і послідовність законодавчого регулювання галузі, інтеграцію у європейський освітній простір [11; 26]. Політико-правове середовище визначає, наскільки чітко окреслені вимоги до якості освіти, якою мірою підтримується система внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості, чи існують прозорі й справедливі процедури акредитації освітніх програм.

3. Демографічні та міграційні умови. Кількість випускників закладів загальної середньої освіти, вікова структура населення, внутрішня і зовнішня міграція, «відтік мізків» за кордон безпосередньо впливають на контингент здобувачів освіти, конкуренцію між університетами, можливості формувати якісний набір на освітні програми [8; 38; 46]. Масові міграційні рухи, пов'язані з кризами чи війною, змінюють географію студентських потоків, породжують проблему «подвійної» освітньої траєкторії (навчання в Україні та за кордоном), впливають на довгострокові плани молоді.

4. Культурно-ціннісні та інформаційні умови. Сюди належать домінуюче ставлення суспільства до освіти, престиж вищої освіти й окремих професій, ціннісні орієнтації молоді, вплив медіа та цифрового інформаційного середовища [21; 30; 44]. Якщо в суспільстві освіта сприймається як формальний атрибут, а не як інструмент особистісного й професійного зростання, це знижує мотивацію до навчання, підсилює схильність до формальних підходів і корупційних практик. Навпаки, орієнтація на знання,

професіоналізм, академічну доброчесність створює сприятливий ціннісний фон для розвитку якісного освітнього процесу.

5. Кризові або екстремальні зовнішні умови: масштабні економічні кризи, пандемії, техногенні та природні катастрофи, збройні конфлікти та війни [58; 59, с. 47; 60]. Вони різко змінюють звичні параметри функціонування системи вищої освіти: порушують логіку навчального року, обмежують фізичний доступ до освітньої інфраструктури, ускладнюють комунікацію, поглиблюють соціальну нерівність. У міжнародних документах, зокрема в рекомендаціях UNESCO та INEE, наголошується, що в таких умовах ключовими стають питання безперервності освіти, фізичної та психологічної безпеки здобувачів, гнучкості форм навчання та підтримки найбільш уразливих груп [53; 60; 62; 64; 67; 69].

У цьому ряду військові умов є особливим типом кризового зовнішнього чинника. На відміну від короточасних економічних чи епідеміологічних криз, війна поєднує в собі багатовимірні загрози: безпосередню небезпеку для життя, руйнування освітньої інфраструктури, масову внутрішню і зовнішню міграцію, мобілізацію частини студентів і викладачів, хронічний стрес і травматичний досвід значної частини населення. Це означає, що вплив воєнних умов на якість освітнього процесу носить комплексний і тривалий характер, торкаючись одночасно змісту освіти, організації навчання, освітнього середовища й систем забезпечення якості. Саме ці аспекти будуть далі розкриті через аналіз освіти в умовах глобальних викликів і криз та специфіки воєнного контексту.

У ХХІ столітті системи вищої освіти в усьому світі дедалі частіше функціонують в умовах глобальних викликів і криз, які виходять за межі звичайних економічних циклів чи політичних змін. До таких викликів належать пандемія COVID-19, масові міграційні процеси, затяжні економічні кризи, техногенні та природні катастрофи, регіональні й міжнародні збройні конфлікти [56; 60; 70]. У кожному з цих випадків освітні системи вимушено переходять у режим адаптації, змінюючи звичні формати організації

навчання, підходи до оцінювання, пріоритети освітньої політики. Це безпосередньо позначається на якості освітнього процесу, адже порушується стабільність умов, на яких ґрунтувались традиційні моделі вищої освіти.

Досвід останніх років показує, що глобальні кризи мають типовий набір наслідків для вищої освіти. По-перше, відбувається стрімкий перехід до дистанційних або змішаних форматів навчання, причому часто в режимі «екстреного дистанційного навчання», коли цифрові інструменти впроваджуються без достатнього методичного та технічного забезпечення [52; 70]. По-друге, виникають розриви освітніх траєкторій: студенти переривають або відкладають навчання, змінюють університети і країни перебування, втрачають можливість повноцінно засвоювати зміст окремих дисциплін. По-третє, посилюється нерівність доступу до ресурсів: стабільного інтернету, обладнання, безпечного простору для навчання, що особливо відчутно для соціально вразливих груп. По-четверте, суттєво зростає навантаження на викладачів і студентів, які змушені одночасно опановувати нові формати взаємодії та функціонувати в умовах невизначеності. Нарешті, на перший план виходять питання фізичної і психологічної безпеки учасників освітнього процесу, потреба у психосоціальній підтримці, профілактиці вигорання [59, с. 49].

У відповідь на ці тенденції в міжнародному дискурсі утвердився концепт «education in emergencies» – освіта в надзвичайних ситуаціях. У документах і рекомендаціях UNESCO, UNICEF, INEE та інших організацій підкреслюється, що в умовах криз освіта має залишатися доступною і водночас безпечною, а її якість повинна оцінюватися з урахуванням специфічних критеріїв: безперервність навчання, захищеність освітнього середовища, гнучкість організації, наявність механізмів психосоціальної підтримки, адаптація змісту до потреб людей, які переживають травматичний досвід [53; 67; 69]. Це означає, що якість освіти в кризових умовах не може вимірюватися лише традиційними академічними показниками – необхідно враховувати ширший гуманітарний контекст.

Таким чином, аналіз освіти в умовах глобальних викликів і криз створює важливий теоретичний фон для розуміння впливу воєнних подій на вищу освіту. Війна поєднує у собі більшість названих кризових характеристик, але доповнює їх безпосередньою загрозою життю, руйнуванням інфраструктури, масовою міграцією та тривалими психологічними наслідками. Саме тому воєнні умови потребують окремого розгляду як специфічний різновид екстремального зовнішнього чинника, що буде докладніше проаналізовано в наступному фрагменті підрозділу.

Під військовими умовами у контексті функціонування системи вищої освіти доцільно розуміти сукупність обставин, пов'язаних із веденням повномасштабної війни або збройного конфлікту на території держави чи в безпосередній близькості до неї. Йдеться не лише про сам факт бойових дій, а про цілий комплекс явищ: окупацію окремих територій, вимушене внутрішнє та зовнішнє переміщення населення, руйнування інфраструктури (у тому числі освітньої), мобілізацію громадян до лав Збройних Сил, участь студентів і викладачів у бойових діях, постійні безпекові загрози, повітряні тривоги, обстріли, а також глибокі психологічні наслідки - травму, втрату близьких, хронічний стрес, відчуття невизначеності майбутнього. Усе це формує особливий тип зовнішнього середовища, у якому заклади вищої освіти змушені підтримувати освітній процес.

Війна суттєво змінює базові параметри, через які зазвичай розглядають якість освіти. По-перше, це доступність: частина здобувачів освіти фізично не може відвідувати університет через переміщення, перебування в небезпечних регіонах, службу в Збройних Силах чи інші форми участі в обороні держави. По-друге, страждає безперервність освітнього процесу: навчальний рік переривається або коригується через активні бойові дії, евакуацію, руйнування корпусів і гуртожитків, відключення електроенергії й зв'язку, необхідність постійно переходити між очними, дистанційними та змішаними форматами [16; 33, с. 48]. По-третє, постійною проблемою стає безпека учасників освітнього процесу: кожне очне заняття потребує

врахування ризиків обстрілів, наявності укриттів, чітких протоколів дій у разі небезпеки. Нарешті, загострюється питання рівності освітніх можливостей, оскільки студенти в різних регіонах і соціальних умовах мають неоднаковий доступ до інтернету, техніки, безпечних місць для навчання, психологічної та матеріальної підтримки.

Вплив воєнних умов на систему вищої освіти проявляється у двох взаємопов'язаних площинах - прямій та непрямій. Прямий вплив полягає в безпосередньому ураженні освітньої інфраструктури та структурних елементів університетів: знищенні чи пошкодженні навчальних корпусів, лабораторій, бібліотек, гуртожитків; неможливості проводити заняття офлайн у певних регіонах; вимушеній евакуації закладів у більш безпечні області або за кордон; мобілізації викладачів і студентів, що зменшує кадровий потенціал і змінює контингент здобувачів освіти. Непрямий вплив пов'язаний із ширшими соціально-економічними та психологічними наслідками війни: економічною кризою, зниженням доходів населення, зростанням бідності, що ускладнює фінансування навчання; масовою міграцією, «відтоком мізків», зміною освітніх траєкторій; зростанням рівня стресу, тривоги, емоційного вигорання, переоцінкою життєвих пріоритетів молоді [60; 63; 64]. У сукупності ці чинники формують складний контекст, у якому університети мають не лише зберігати формальну безперервність освітнього процесу, а й шукати нові підходи до підтримки його якості на всіх рівнях – змістовому, організаційному, середовищному та в системах забезпечення якості.

По-перше, війна актуалізує нові змістові пріоритети вищої освіти. Змінюються суспільні запити до знань і компетентностей: зростає потреба у фахівцях у сфері безпеки, оборони, відновлення критичної інфраструктури, психологічної допомоги, публічного управління в умовах кризи, медичної та соціальної підтримки постраждалих [6; 16; 25]. Це означає, що традиційні освітні програми мають бути переглянуті з урахуванням нових реалій: до навчальних планів вводяться теми, пов'язані з національною безпекою,

цивільним захистом, кризовим менеджментом, військово-соціальною проблематикою, реабілітацією ветеранів, відбудовою територій, інформаційною безпекою та протидією дезінформації.

По-друге, змінюється структура й акценти змісту навіть у тих галузях, які не пов'язані безпосередньо з військовою сферою. Наприклад, у гуманітарних і соціальних науках посилюється увага до питань прав людини, міжнародного гуманітарного права, колективної пам'яті, ідентичності, травми та подолання наслідків війни; у технічних спеціальностях – до технологій подвійного призначення, стійкості інфраструктур, енергоефективності, кіберзахисту [24, с. 49–50]. Таким чином, війна стає контекстом, у якому переосмислюється зміст освіти загалом, а не вводиться лише як «додаткова тема».

По-третє, воєнні умови часто обмежують можливості реалізації окремих змістових компонентів, особливо практично орієнтованих. Через руйнування підприємств, лабораторій, клінічних баз, евакуацію установ або небезпеку перебування в певних регіонах ускладнюється проведення виробничих практик, стажувань, лабораторних досліджень, навчальних виїздів [66, с. 368]. Це створює ризик «звуження» змісту до теоретичної складової, якщо заклад не знаходить альтернативних форм: віртуальні лабораторії, симуляційні центри, дистанційні практики, співпраця з іншими інституціями. Отже, війна одночасно вимагає оновлення змісту освіти відповідно до повоєнних потреб країни й ускладнює його повноцінну реалізацію.

Організаційні механізми впливу воєнних умов проявляються насамперед через зміну форм та режимів навчання. Масовий перехід до дистанційних і змішаних форматів, який у мирний час розглядався як один із трендів модернізації освіти, у воєнних умовах часто має вимушений, екстрений характер [33, с. 45]. Студенти й викладачі навчаються з різних регіонів та країн, перебуваючи в різних часових, побутових і безпекових умовах. Це вимагає від ЗВО впровадження гнучких розкладів, асинхронних

форм навчання, запису занять, використання електронних курсів і платформ, що забезпечують можливість компенсувати пропуски.

Військові дії призводять до частих зривів занять: повітряні тривоги, обстріли, відключення електроенергії та інтернету, проблеми з транспортом. У таких умовах традиційна модель «фіксованого розкладу» втрачає свою ефективність. Університети змушені розробляти адаптивні графіки навчального процесу, дозволяти перенесення занять, альтернативні форми виконання завдань, індивідуальні освітні траєкторії для тих студентів, які тимчасово не можуть бути повноцінно залучені в навчання. Особливої уваги потребує контингент студентів, які проходять військову службу, перебувають у зоні бойових дій або несуть службу в силових структурах: для них необхідно створювати можливості збереження статусу здобувача освіти з гнучкими строками виконання навчального навантаження [24, с. 49–50].

Водночас організаційні зміни торкаються й системи оцінювання. У дистанційному та змішаному форматах зростає роль поточного оцінювання, проектних і індивідуальних завдань, електронного тестування, портфоліо, що потребує перегляду критеріїв оцінки, правил академічної доброчесності, процедур апеляції. Таким чином, воєнні умови змушують ЗВО переглядати усталені організаційні моделі, посилюючи гнучкість і студентоорієнтованість, але одночасно створюють ризики перевантаження, формалізації контролю та нерівності доступу.

Воєнні умови суттєво змінюють освітнє середовище у всіх його вимірах. У просторово-предметному плані частина університетів втрачає звичні корпуси, аудиторії, лабораторії, гуртожитки; навчання частково або повністю переноситься в онлайн-простір, а для очних занять використовуються приміщення, адаптовані до роботи в умовах постійних загроз (наявність укриттів, посилені вимоги безпеки) [28, с. 187]. Це змінює спосіб сприйняття простору університету: від відкритого освітнього кампусу до «простору, що має бути максимально безпечним».

На рівні ціннісно-смыслового та психологічного виміру війна впливає на емоційний стан і мотивацію учасників освітнього процесу. З одного боку, посилюється відчуття спільноти, солідарності, відповідальності за майбутнє країни; зростає роль університету як осередку підтримки, волонтерства, громадянської активності. З іншого боку, хронічний стрес, втрата близьких, відчуття небезпеки, невизначеність майбутнього спричиняють тривожність, депресивні стани, емоційне вигорання, зниження здатності до концентрації та систематичної роботи [54, с. 18]. Це створює нові вимоги до університету як до інституції, що має не лише передавати знання, а й організовувати психологічну підтримку, профілактику вигорання, роботу з травмою.

Крім того, змінюються ціннісні орієнтації студентів і викладачів. Для багатьох освіта набуває нового смислу як інструмент майбутньої відбудови країни, зміцнення її обороноздатності, розвитку ключових галузей. Паралельно зростає запит на справедливість, довіру, прозорість процедур, дотримання академічної доброчесності як основи суспільної довіри до інституцій. Якщо університет у таких умовах не забезпечує чесні та зрозумілі правила гри, це підриває не лише внутрішній клімат, а й загальне сприйняття якості освіти. Отже, війна виступає каталізатором переосмислення ролі освітнього середовища: воно має бути не тільки інтелектуальним, а й підтримувальним, захищеним і ціннісно визначеним простором.

Системи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості також зазнають відчутного впливу зовнішніх, зокрема воєнних, умов. Внутрішня система якості змушена адаптувати свої процедури до ситуації постійної змінності: коригуються регламенти проведення опитувань студентів, механізми моніторингу результатів навчання, форми звітності, графіки перегляду освітніх програм [11; 36; 42]. Частина традиційних індикаторів (відвідуваність занять, своєчасність виконання завдань, показники академічної мобільності) доводиться інтерпретувати з урахуванням форс-мажорних обставин, щоб не допустити несправедливого покарання здобувачів освіти, які перебувають у складних життєвих ситуаціях.

Водночас внутрішні системи якості мають зберігати вимоги до академічної доброчесності та мінімальних стандартів результатів навчання. У дистанційному форматі зростають ризики формального виконання завдань, списування, підміни результатів, що змушує університети шукати збалансовані рішення: поєднання довіри й контролю, використання різних форм оцінювання, роз'яснювальної роботи зі студентами [11; 42; 55]. Таким чином, війна ставить перед внутрішньою системою якості складне завдання – бути гнучкою й гуманною, але не допустити девальвації диплома.

Зовнішні механізми забезпечення якості (акредитація освітніх програм, інституційна акредитація) також переходять до адаптованих форматів: дистанційні візити експертних груп, аналіз електронних матеріалів, врахування особливостей роботи ЗВО в прифронтових регіонах, можливість продовження строків акредитації тощо [27; 55; 11]. З одного боку, це полегшує навантаження на університети в умовах кризи; з іншого – створює ризик формалізації оцінювання, коли головною метою стає «успішно пройти процедуру», а не рефлексія над реальним станом якості. Тому важливо, щоб зовнішні органи забезпечення якості зберігали баланс між підтримкою та вимогливістю, підкреслюючи, що навіть у воєнних умовах якість української вищої освіти має залишатися такою, якій довіряють і всередині країни, і на міжнародному рівні.

Ефективна система забезпечення якості вищої освіти передбачає взаємодію внутрішніх і зовнішніх механізмів. Внутрішня система генерує дані про реальний стан освітнього процесу, результати навчання, задоволеність здобувачів освіти, результати працевлаштування випускників; зовнішня – аналізує ці дані, співвідносить їх зі стандартами, надає незалежну оцінку та рекомендації щодо вдосконалення. Відповідно до ESG, зовнішня акредитація повинна не дублювати, а спиратися на внутрішні системи якості, перевіряючи їх зрілість, ефективність і здатність до самовдосконалення [11; 26; 55]. Найкращі результати спостерігаються тоді, коли ЗВО сприймає процедури зовнішньої оцінки не як формальний контроль, а як можливість

отримати зворотний зв'язок, побачити «зовнішній погляд» на свою діяльність і на цій основі удосконалити освітні програми.

Таким чином, система забезпечення якості освітнього процесу – це динамічний комплекс внутрішніх і зовнішніх механізмів, який пронизує всі компоненти структури якісної освіти: зміст, організаційні форми, освітнє середовище, результати навчання. Вона визначає здатність закладу вищої освіти не лише підтримувати певний рівень якості, а й адаптуватися до змінних зовнішніх умов, зокрема до викликів воєнного часу, зберігаючи при цьому довіру до своїх освітніх програм і дипломів. Отже, якісний освітній процес у закладі вищої освіти доцільно розглядати як цілісну багатовимірну систему, що включає взаємопов'язані компоненти змісту, організаційно-діяльнісні форми, освітнє середовище та систему забезпечення якості. Зміст освіти структурується через когнітивний, практичний, творчий і ціннісний компоненти, які забезпечують формування цілісної професійної компетентності здобувача освіти [19, с. 39]. Організаційні аспекти (форми навчання, методи, позааудиторна діяльність, самостійна робота) визначають, яким чином цей зміст перетворюється на реальний досвід студента. Освітнє середовище, представлене ціннісно-смісловим, інформаційно-змістовим, організаційно-діялісним та просторово-предметним вимірами, створює умови для навчання, розвитку та безпеки учасників. Внутрішня і зовнішня системи забезпечення якості виконують інтегративну роль, поєднуючи всі ці компоненти в єдиний механізм постійного моніторингу й удосконалення освітньої діяльності.

Висновки до першого розділу

У першому розділі магістерської роботи було розкрито теоретичні засади впливу військових умов на якість освітнього процесу у закладах вищої освіти. Насамперед уточнено зміст поняття «якість освітнього процесу у ЗВО», яке доцільно розглядати не лише як відповідність мінімальним державним стандартам, а як комплексну характеристику, що відображає ступінь досягнення прогнозованих результатів навчання, задоволеність

здобувачів і стейкхолдерів, відповідність потребам ринку праці та суспільства загалом. Якість освіти в такому розумінні пов'язується з результативністю, ефективністю, доцільністю та стійкістю освітнього процесу.

У підрозділі 1.2 увагу зосереджено на впливі зовнішніх соціальних умов, насамперед воєнних, на якість освітнього процесу. З'ясовано, що вищі навчальні заклади функціонують у розгалуженому зовнішньому середовищі, яке формують соціально-економічні, політико-правові, демографічні, культурно-ціннісні, інформаційні та кризові чинники. Показано, що глобальні виклики й кризи (пандемія, масова міграція, економічна нестабільність, збройні конфлікти) істотно змінюють умови доступності, безперервності та безпеки освіти, актуалізують проблематику «освіти в надзвичайних ситуаціях» у міжнародному дискурсі. Військові умови розглянуто як специфічний різновид кризового зовнішнього чинника, який поєднує безпосередні загрози життю, руйнування інфраструктури, масові переміщення населення, мобілізацію студентів і викладачів, а також глибокі психологічні наслідки.

Теоретично обґрунтовано, що війна впливає на всі компоненти якості освітнього процесу: змінює зміст освіти (актуалізація тем безпеки, відбудови, психологічної підтримки), трансформує організаційні моделі (масовий перехід до дистанційних і змішаних форм, потреба в гнучких розкладах), переформатовує освітнє середовище (поєднання функцій навчання, підтримки та забезпечення безпеки), ставить нові вимоги до внутрішніх і зовнішніх систем забезпечення якості. При цьому поряд із ризиками — загрозою переривання освітніх траєкторій, поглибленням нерівності, потенційною формалізацією контролю — окреслюються й можливості для інновацій: оновлення змісту освіти відповідно до потреб повоєнної відбудови, розвиток гнучких організаційних рішень, посилення студентоцентрованості й культури якості.

Таким чином, перший розділ сформував теоретико-методологічне підґрунтя для подальшого дослідження. У другому розділі магістерської роботи увага буде зосереджена на практичному вимірі проблеми: аналізі досвіду українських закладів вищої освіти в умовах повномасштабної війни, зіставленні його з практиками країн, що пережили тривалі збройні конфлікти, а також окресленні конкретних шляхів адаптації та підвищення якості освітнього процесу в сучасних військових умовах.

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ВІЙСЬКОВИХ УМОВ НА ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ЗВО ТА ШЛЯХИ ЙОГО ПОКРАЩЕННЯ

2.1. Зарубіжний досвід організації освітнього процесу в умовах воєнного конфлікту на прикладі Ізраїлю

У попередньому розділі було показано, що якість освітнього процесу у закладах вищої освіти залежить не лише від внутрішніх характеристик змісту, організації навчання, освітнього середовища та систем забезпечення якості, а й від широкого спектра зовнішніх соціальних умов. Війна, затяжні збройні конфлікти, політичні та економічні кризи, масова міграція й інші форми надзвичайних ситуацій суттєво змінюють рамки, в яких функціонує система вищої освіти, створюючи додаткові ризики для доступності, безперервності й справедливості освіти, а також для можливостей забезпечення її якості.

Для України, яка переживає повномасштабну війну, особливо важливо не обмежуватися аналізом лише власного досвіду, а звернутися до міжнародної практики реагування освітніх систем на кризи. У різних країнах світу вже були напрацьовані підходи до організації навчання в умовах воєнних дій, терористичних загроз, масштабних природних чи техногенних катастроф, пандемії COVID-19 тощо. Міжнародні організації (UNESCO, UNICEF, OECD, INEE та ін.) розробили концепцію *education in emergencies* («освіта в надзвичайних ситуаціях»), яка акцентує на необхідності забезпечення права на освіту навіть у найскладніших обставинах, поєднуючи вимоги до безпеки, безперервності й якості освітнього процесу.

Водночас, як підкреслюється в аналітичних оглядах, досвід інших країн не можна механічно копіювати: він потребує критичного осмислення й адаптації до українського контексту, з огляду на специфіку нашої системи вищої освіти, масштаби руйнувань, демографічні та міграційні процеси, культурно-ціннісні особливості тощо. Тому метою підрозділу 2.1 є не просто опис окремих зарубіжних прикладів, а виокремлення ключових підходів і

рішень, що стосуються забезпечення якості вищої освіти в умовах воєнних конфліктів і криз та можуть бути корисними для українських закладів вищої освіти. У подальших підпунктах буде розглянуто, по-перше, загальні міжнародні рамки «освіти в надзвичайних ситуаціях», а по-друге – конкретні кейси окремих країн (зокрема Ізраїлю, держав Балканського регіону та інших), на основі яких можна сформулювати практично значущі уроки для України.

У міжнародному науковому та політичному дискурсі для опису функціонування освіти в умовах війни, затяжних конфліктів, масових переміщень населення, стихійних лих, техногенних катастроф та інших кризових явищ використовується поняття «education in emergencies» – освіта в надзвичайних ситуаціях. Під ним розуміють організацію освітнього процесу в таких умовах, коли базові параметри нормального життя суспільства серйозно порушені, але право людини на освіту має залишатися гарантованим. У документах міжнародних організацій (UNESCO, UNICEF, INEE, OECD тощо) наголошується, що освіта у надзвичайних ситуаціях відіграє подвійну роль: з одного боку, забезпечує продовження навчання і здобуття компетентностей, з іншого – виступає ресурсом психологічної стабілізації, соціальної підтримки, формування відчуття нормальності та перспективи майбутнього навіть в умовах глибокої кризи [1, с. 14–19; 2, с. 27–33].

Міжнародні підходи до освіти в надзвичайних ситуаціях ґрунтуються на низці базових принципів, які задають рамки для формування національних політик.

По-перше, це пріоритет безпеки: організація освітнього процесу має виходити з потреби максимально захистити життя і здоров'я учасників. Це означає вимоги до безпечності приміщень, наявності укриттів, чітких планів евакуації, протоколів дій під час загрози, а у випадках, коли фізична безпека не може бути гарантована, – перехід до дистанційного або змішаного навчання.

По-друге, принцип безперервності освіти: навіть за радикальної зміни умов (евакуація, переміщення, руйнування інфраструктури) держави й освітні інституції мають забезпечити хоча б мінімальну можливість продовження освітньої траєкторії, щоб уникнути «втрачених поколінь» учнів і студентів.

По-третє, принцип доступності та справедливості, який передбачає особливу увагу до вразливих груп – внутрішньо переміщених осіб, біженців, осіб з інвалідністю, дітей і молоді з родин, що зазнали втрат, тощо. У надзвичайних ситуаціях соціальна нерівність, як правило, поглиблюється, тому завдання політики – не допустити, щоб криза повністю «відрізала» частину населення від освіти.

По-четверте, принцип якості й релевантності: навіть у спрощених чи екстрених форматах навчання необхідно зберігати орієнтацію на досягнення чітко визначених результатів, а зміст освіти має адаптуватися до нових реалій (питання безпеки, подолання травми, відбудови, громадянської участі тощо) [3, с. 41–47].

Системне викладення цих принципів містять, зокрема, Мінімальні стандарти INEE для освіти в надзвичайних ситуаціях. У них виокремлено кілька тематичних доменів: «Доступ і навчальне середовище», «Навчання і викладання», «Педагогічний персонал», «Освітня політика і управління» [3, с. 48–55]. Хоча початково ці стандарти були орієнтовані переважно на початкову та середню освіту, сьогодні багато їх положень застосовуються і до вищої освіти, особливо в країнах, що переживають тривалі конфлікти. Серед ключових ідей – потреба бачити освіту не як другорядну «соціальну послугу», яку можна призупинити до завершення кризи, а як критично важливий елемент гуманітарної відповіді та довгострокового відновлення.

Окремий аспект міжнародних підходів – розширення фокусу з шкільної на вищу освіту. Якщо перші покоління документів про «освіту в надзвичайних ситуаціях» концентрувалися здебільшого на захисті права дітей на початкову освіту, то досвід останніх десятиліть (Сирія, Афганістан,

країни Балкан, сучасна Україна, Палестина тощо) продемонстрував, що без підтримки вищої освіти країна втрачає значну частину свого інтелектуального потенціалу, фахівців, здатних забезпечити повоєнну відбудову та модернізацію [4, с. 12–18]. Університети в кризових умовах розглядаються не лише як заклади, що продовжують навчання, а і як центри експертизи та інновацій, майданчики для формування лідерства, громадянської активності та соціальної згуртованості.

Ще одним важливим виміром є цифровізація та гнучкі формати навчання. Пандемія COVID-19, а також досвід університетів у країнах, де тривають конфлікти, показав, що саме поєднання очних, дистанційних і змішаних форм, використання електронних платформ, відкритих освітніх ресурсів, віртуальних лабораторій дає змогу зменшити руйнівний вплив кризи на освітній процес [4, с. 56–63; 5, с. 7–13]. Водночас міжнародні дослідження наголошують на принциповій різниці між повноцінним онлайн-навчанням, яке планується заздалегідь, і екстремим дистанційним навчанням, запровадженим у відповідь на кризу. У другому випадку високими є ризики зниження якості через недостатню підготовку викладачів, слабку цифрову інфраструктуру, нерівний доступ студентів до техніки й інтернету, труднощі з організацією чесного оцінювання та підтриманням академічної доброчесності [5, с. 14–19].

Міжнародні підходи також підкреслюють значення психосоціальної підтримки та турботи про благополуччя учасників освітнього процесу. У багатьох рекомендаціях UNESCO, UNICEF, INEE наголошується, що в умовах війни й інших надзвичайних ситуацій освітні інституції мають інтегрувати в навчальний процес елементи психосоціальної підтримки, розвиток навичок життєстійкості, роботу з травматичним досвідом. Це стосується не тільки учнів і студентів, а й педагогів, які самі є постраждалою стороною, але водночас несуть відповідальність за підтримку інших. Для вищої освіти це означає потребу в розбудові систем психологічної допомоги,

супроводу, програм профілактики емоційного вигорання, особливо в умовах тривалих конфліктів [2, с. 34–39; 6, с. 22–28].

Нарешті, важливим компонентом міжнародних підходів є адаптація систем управління й забезпечення якості до умов надзвичайних ситуацій. З одного боку, держави й органи зовнішнього забезпечення якості (агентства з акредитації, міністерства освіти) змушені робити регуляторні послаблення: переносити строки акредитаційних процедур, дозволяти дистанційні візити експертів, гнучкі графіки навчального року, альтернативні форми практики й оцінювання. З іншого боку, в документах OECD та спеціалізованих агентств наголошується, що якість не може бути повністю «поставлена на паузу»: для збереження довіри до дипломів і кваліфікацій необхідно підтримувати мінімальні стандарти, прозорість процедур і підзвітність, навіть якщо інструменти вимушено змінюються [4, с. 64–70; 7, с. 9–15]. Тому одним із завдань є пошук балансу між гнучкістю й вимогливістю, гуманністю й збереженням академічних критеріїв.

Отже, міжнародні підходи до «освіти в надзвичайних ситуаціях» формують концептуальну рамку, у якій війна розглядається не як підстава відмовитися від завдань забезпечення якості освіти, а як контекст, що змушує переосмислити зміст, форми, середовище та механізми контролю якості. У наступних підпунктах ця рамка буде конкретизована на прикладах окремих країн, зокрема Ізраїлю та держав, що пережили тривалі воєнні конфлікти, а також буде окреслено уроки, які можуть бути корисними для української системи вищої освіти в умовах повномасштабної війни.

Ізраїль є однією з тих країн, де питання освіти в умовах небезпеки перестало бути епізодичним явищем і перетворилося на сталий елемент державної політики. Військово-політичні конфлікти, періодичні загострення, ракетні обстріли цивільної інфраструктури, теракти, хронічне напруження на кордонах – усе це формує контекст, у якому система освіти змушена працювати десятиліттями. Для України, що переживає повномасштабну агресію, ізраїльський досвід є важливим тим, що демонструє: навіть за умов

постійної загрози можна вибудувати механізми безперервності освітнього процесу і водночас намагатися зберегти його якість [38].

У наукових публікаціях, аналітичних звітах та журналістських матеріалах підкреслюється, що в Ізраїлі сформувалася особлива культура «життя й навчання в режимі загрози». Це означає, що безпековий вимір інтегрований у всі рівні освітньої системи – від дитячого садка до університетів, від інфраструктури до психологічної підтримки та організації навчального процесу. Водночас цей досвід не є ідеальним чи безконфліктним: паралельно з інституційною стійкістю проявляються глибокі соціальні, політичні й психологічні проблеми, які також впливають на якість освіти [38]. Тому для України важливо розглядати ізраїльський кейс не як готовий «рецепт», а як складний об'єкт аналізу, що поєднує як сильні сторони, так і суттєві ризики.

Однією з найбільш помітних рис ізраїльського досвіду є системність у забезпеченні фізичної безпеки освітнього середовища. У матеріалах, присвячених освітньому процесу в умовах війни, описано, що значна частина шкіл і дошкільних закладів будується або модернізується з урахуванням можливих ракетних обстрілів та інших атак [9]. Приміщення обладнані укріпленими стінами, вікна розміщені вище рівня голови дітей, у кожній будівлі є захищені кімнати чи спеціальні укриття. У міському просторі використовують бетонні конструкції, які мають одночасно естетичну й захисну функцію (скульптури, лавки, елементи ігрових майданчиків), але за необхідності можуть слугувати додатковим захистом від уламків.

Це означає, що безпека тут не розглядається як тимчасова «надбудова» до освіти, а як її невід'ємний структурний компонент. Учень, студент, викладач перебувають у середовищі, яке апріорі спроектоване з урахуванням небезпеки. З одного боку, така «нормалізація небезпеки» викликає складні етичні та психологічні питання (життя в постійно мілітаризованому просторі), а з іншого – створює умови, за яких можна організовувати навчання навіть за частих загроз, мінімізуючи ризики для життя людей [38].

У контексті вищої освіти це проявляється у наявності укриттів у кампусах, планів евакуації, чітких інструкцій для студентів та персоналу.

Важливо наголосити, що інфраструктурний вимір безпеки доповнюється регулярними тренуваннями та протоколами дій. У школах, коледжах і університетах кілька разів на рік проводяться навчання з відпрацювання поведінки під час тривоги: як швидко перейти до укриття, як організувати групу, хто відповідає за перевірку присутності, як діяти у випадку відсутності когось із здобувачів тощо [38]. У такий спосіб формується звичка діяти за алгоритмом, що в реальній ситуації дозволяє зменшити паніку і втрати часу. Для якості освіти це важливо тим, що перерви в навчанні, спричинені небезпекою, стають більш керованими, а отже, менше руйнують структуру навчального процесу.

Другий ключовий компонент ізраїльського досвіду – системна підготовка педагогів до роботи в умовах кризи та розбудова мережі психосоціальної підтримки. У публікаціях відзначається, що в Ізраїлі діють спеціалізовані підрозділи в армії й службах цивільного захисту, які співпрацюють з освітніми закладами, проводять тренінги з безпеки, кризового реагування, комунікації під час загрози [38]. Окрім того, важливу роль відіграють організації, що спеціалізуються на роботі з травмою та стресом (зокрема Ізраїльська коаліція травми), які навчають педагогів навичкам саморегуляції та базових технік психологічної підтримки дітей і молоді.

У наведених описах наголошується, що турбота про дорослих – педагогів, вихователів, викладачів – є передумовою ефективної допомоги дітям і студентам [38]. Якщо вчитель або викладач перебуває у стані виснаження, хронічного стресу, не має власних інструментів відновлення, він не здатен бути опорою для здобувачів освіти. Тому програми підготовки та підвищення кваліфікації в Ізраїлі включають модулі, присвячені не лише методиці навчання, а й роботі з власними емоціями, технікам стабілізації

стану (дихальні вправи, візуалізації, елементи тілесно-орієнтованих практик тощо).

У школах і громадах застосовуються прості, але структуровані протоколи роботи зі стресом, серед яких описаний у публікації підхід «чотирьох стихій» – повітря, вода, вогонь, земля [38]. Через метафору стихій учасникам освітнього процесу пропонують вправи на усвідомлене дихання (повітря), відчуття тепла й світла (вогонь), контакт із тілесними відчуттями та опорою (земля), використання води як символу очищення й оновлення (вода). Попри те, що це радше психологічні, ніж суто педагогічні техніки, вони системно вбудовуються в освітній процес, що дозволяє перетворити школу чи університет на простір, де не лише навчаються, а й отримують елементарну емоційну підтримку.

Для вищої освіти такі підходи означають, що університетські служби підтримки, центри психологічної допомоги, кураторські програми мають ставати невід’ємною частиною системи забезпечення якості. Якість у цьому контексті – це не лише академічні показники, але й спроможність інституції підтримати студента як особистість, яка переживає війну, втрати, невизначеність майбутнього.

Особливий інтерес становить те, як вища освіта Ізраїлю реагує на воєнні загострення. Аналітичні матеріали та публікації міжнародних видань свідчать, що під час масштабних операцій (зокрема після подій 7 жовтня 2023 року) університети опинилися перед низкою викликів: масовий призов студентів і викладачів до резерву, призупинення дослідницьких проєктів, загроза безпеці кампусів у прикордонних регіонах, падіння чисельності іноземних студентів, ускладнення міжнародної співпраці [10; 11].

Однією з перших реакцій стало перегляд академічного календаря. За повідомленнями ЗМІ, початок навчального року в ізраїльських університетах неодноразово відтерміновувався через мобілізацію значної частини студентів та викладачів до армії резерву, а також через необхідність адаптувати навчальні плани до нової ситуації [38]. Для тих, хто проходив службу,

запроваджувалися гнучкі форми виконання завдань, альтернативні дати складання іспитів, можливість продовження навчання після демобілізації без втрати статусу студента. Такі кроки, з одного боку, демонструють прагнення зберегти освітні траєкторії, а з іншого – створюють додаткове навантаження на викладачів і адміністрацію, які змушені одночасно працювати з «розтягнутими» у часі групами студентів.

Другим важливим напрямом стала масштабна цифровізація й перехід до дистанційних та змішаних форм навчання. Уже до початку повномасштабних подій система освіти Ізраїлю орієнтувалася на так зване «цифрово інтегроване навчання», яке визначається як стратегія забезпечення безперервності навчання «будь-де й будь-коли» за допомогою поєднання очних і онлайн-форм, персоналізації, використання цифрових платформ і ресурсів. У воєнних умовах ця стратегія стала не просто інноваційною опцією, а засобом виживання освітньої системи: університети переводили лекції в онлайн, записували курси, розширювали використання систем дистанційного навчання, електронних бібліотек, віртуальних лабораторій.

Однак міжнародні дослідження та ізраїльські емпіричні роботи вказують на те, що така гнучкість має свою ціну. Викладачі відзначають зростання інтенсивності праці, необхідність одночасно підтримувати очні й онлайн-групи, адаптувати курси до різних форматів, опановувати нові цифрові інструменти [38]. Студенти з уразливих груп (малозабезпечені, з периферійних територій, сім'ї яких постраждали від обстрілів) часто мають гірший доступ до техніки й стабільного інтернету, що призводить до посилення освітньої нерівності. До цього додаються проблеми з організацією чесного оцінювання, підтриманням академічної доброчесності, зниженням залученості студентів у навчальний процес.

Ще одним складним виміром, який безпосередньо пов'язаний із якістю освітнього середовища, є соціально-політична напруга всередині академічних інституцій. Дослідження останніх років показують, що війна й загальне політичне загострення призводять до зростання поляризації в

університетських спільнотах, конфліктів між різними етнічними й політичними групами студентів і викладачів, обмежень свободи висловлювань, а подекуди – до репресивних практик щодо окремих груп [12, с. 9]. Це безпосередньо стосується якості освіти в широкому розумінні, оскільки університетське середовище втрачає риси відкритого простору для вільної дискусії, критичного мислення й плюралізму думок.

Таким чином, вища освіта Ізраїлю в умовах війни демонструє подвійність:

з одного боку, високу інституційну стійкість, здатність до організаційної й технологічної адаптації, підтримку безперервності навчання;

з іншого – зростання навантаження на учасників процесу, ризики вигорання, нерівності та поляризації, що ставить під питання довгострокову якість освітнього середовища.

Для України цей досвід може бути корисним у тих аспектах, де йдеться про інституційну стійкість, структурованість реагування на загрози, розбудову систем підтримки. Водночас він застерігає від небезпеки «звикання» до життя в умовах постійної небезпеки, яка може призвести до нормалізації надзвичайного стану й згорання демократичних практик в академічному середовищі. У подальших підпунктах міжнародний досвід буде доповнено прикладами інших країн, що пережили затяжні конфлікти, що дозволить ширше побачити спектр підходів до забезпечення якості освіти в умовах війни та криз.

2.2. Практика України щодо забезпечення якості освіти у ЗВО в умовах воєнного стану

Повномасштабне вторгнення Російської Федерації в Україну з лютого 2022 року стало найбільшим викликом для системи вищої освіти за весь період незалежності. Якщо до війни головними орієнтирами розвитку університетів були європейська інтеграція, модернізація освітніх програм, цифровізація та розбудова внутрішніх систем забезпечення якості, то після

запровадження воєнного стану на перший план вийшли питання збереження безперервності освітнього процесу, фізичної безпеки учасників та інституційної стійкості. У національних та міжнародних аналітичних звітах наголошується, що війна вплинула на всі рівні освіти, однак саме вищі навчальні заклади опинилися в центрі поєднання кількох кризових процесів: руйнування інфраструктури, вимушеного переміщення студентів і викладачів, скорочення фінансування, «відпливу мізків», падіння платоспроможного попиту на освітні послуги [1, с. 8].

За даними досліджень, значна частина українських ЗВО постраждала від прямих воєнних дій: частина будівель зруйнована або пошкоджена, окремі університети були змушені евакуюватися з тимчасово окупованих територій і продовжувати роботу в статусі переміщених закладів вищої. Паралельно відбулося зміщення освітнього простору: сотні тисяч студентів і викладачів змінили місце проживання, частина виїхала за кордон, що призвело до фрагментації академічних спільнот і зміни звичних форматів взаємодії. Додатковим чинником стали масові повітряні тривоги, обстріли критичної інфраструктури, відключення електроенергії й зв'язку, які безпосередньо впливають на можливість проводити заняття, підтримувати стабільні розклади, забезпечувати доступ до електронних ресурсів [8, с. 5].

Водночас наукові публікації та офіційні документи відзначають високу адаптивність та стійкість українських університетів у відповідь на ці виклики. Впродовж перших місяців війни більшість ЗВО змогли відновити освітній процес у дистанційних або змішаних форматах, переглянути навчальні плани, організувати індивідуальні траєкторії для мобілізованих студентів, внутрішньо переміщених осіб, студентів, які тимчасово перебувають за кордоном. На рівні державної політики було ухвалено низку рішень, що дозволили гнучко організовувати навчальний рік, змінювати форми підсумкової атестації, проводити акредитацію освітніх програм у дистанційному форматі, вводити механізми умовної (відкладеної) акредитації

Отже, організація освітнього процесу у ЗВО України в умовах воєнного стану характеризується поєднанням глибоких структурних ризиків і значної інституційної стійкості. З одного боку, війна створила безпрецедентні загрози для фізичної інфраструктури, кадрового потенціалу та доступності вищої освіти; з іншого – стимулювала швидку трансформацію форматів навчання, управлінських процедур і систем забезпечення якості. Подальший аналіз у межах підрозділу буде присвячено уточненню нормативно-правових рамок функціонування ЗВО під час війни, особливостям організації освітнього процесу в різних регіонах України, впливу воєнного стану на учасників освітнього процесу та трансформації внутрішніх систем забезпечення якості. Це дозволить окреслити реальний стан української вищої освіти в умовах війни та визначити вихідні позиції для пошуку шляхів підвищення якості, що стануть предметом розгляду в наступному підрозділі.

Організація освітнього процесу у закладах вищої освіти України під час повномасштабної війни здійснюється не стихійно, а в межах спеціально зміненого нормативно-правового поля. Запровадження воєнного стану на загальнодержавному рівні зумовило коригування низки законів («Про правовий режим воєнного стану», «Про освіту», «Про вищу освіту»), урядових постанов, підзаконних актів МОН України, а також документів Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), які визначають особливості акредитації та оцінювання якості в умовах війни. У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки також підкреслюється необхідність врахування викликів воєнного стану та повоєнної відбудови при формуванні освітньої політики та управлінських рішень у сфері ЗВО.

Одним із ключових кроків на рівні уряду стало ухвалення постанов Кабінету Міністрів України, які дозволили гнучко організовувати освітній процес та процедури акредитації освітніх програм. Зокрема, урядові рішення 2022 року передбачили можливість проведення акредитаційних експертиз у дистанційному форматі, перенесення строків окремих процедур,

запровадження механізму умовної (відкладеної) акредитації, коли повноцінна експертиза тимчасово неможлива через активні бойові дії, окупацію територій, руйнування інфраструктури ЗВО чи небезпеку для життя учасників процесу. Такі норми дали змогу не блокувати випуск фахівців і видачу дипломів, водночас зберігаючи вимогу до подальшого проходження повної акредитації за покращення безпекової ситуації.

Важливу роль у формуванні «правил гри» відіграє Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, яке розробило та ухвалило Тимчасовий порядок акредитації освітніх програм в умовах воєнного стану. У цьому документі конкретизовано підстави й процедури застосування умовної акредитації, можливість проведення візитів експертних груп у дистанційному режимі, форми подання доказової бази (електронні ресурси, відеозаписи, онлайн-зустрічі зі стейкхолдерами тощо). Окремі офіційні роз'яснення НАЗЯВО наголошують, що навіть за умов суттєвих обмежень критерії якості освітніх програм не скасовуються, проте їх застосування має бути гнучким і контекстно чутливим: експерти повинні враховувати об'єктивні наслідки бойових дій для матеріально-технічної бази, кадрового складу, можливостей організації практичної підготовки тощо.

Паралельно Міністерство освіти і науки України видавало низку інформаційних матеріалів та листів-роз'яснень, які стали орієнтиром для управлінських рішень у ЗВО. В інформаційних матеріалах МОН щодо організації фахової передвищої та вищої освіти в умовах воєнного стану (листопад 2022 р.) окреслено можливість переходу ЗВО на дистанційне або змішане навчання, рекомендації щодо гнучкого планування навчального року, особливостей організації практичної підготовки та атестації, роботи з внутрішньо переміщеними здобувачами освіти [8, с. 18]. У листі МОН від 03.11.2023 № 1/17310-23 додатково конкретизовано підходи до організації освітнього процесу під час повітряних тривог, обстрілів, відключень електроенергії, а також акцентовано на необхідності врахування безпекових

аспектів при прийнятті рішень щодо формату навчання (очний, змішаний, дистанційний).

На рівні самих університетів це нормативне поле трансформувалося у створення внутрішніх регламентів і управлінських структур, орієнтованих на кризове управління. Дослідження показують, що у багатьох ЗВО були створені антикризові штаби, комісії з організації освітнього процесу в умовах воєнного стану, робочі групи з безпеки, які відповідають за прийняття оперативних рішень: переведення окремих курсів в онлайн, корекцію розкладів, запровадження асинхронних форм навчання, організацію укриттів та навчальних приміщень, придатних для роботи під час. Відповідні рішення оформлюються наказами ректора, положеннями про організацію освітнього процесу в умовах воєнного стану, тимчасовими регламентами роботи структурних підрозділів.

Суттєвою рисою воєнного періоду стала трансформація внутрішніх систем управління якістю. Низка університетів оновила положення про внутрішнє забезпечення якості, включивши до них окремі розділи, присвячені дистанційному та змішаному навчанню, академічній доброчесності в онлайн-середовищі, моніторингу навантаження студентів і викладачів, організації опитувань щодо якості дистанційних курсів. У наукових статтях і звітах підкреслюється, що внутрішні системи якості в цей період почали виконувати функцію «сенсорів», які збирають інформацію про проблеми й потреби у різних підрозділах і дозволяють оперативно коригувати управлінські рішення [6, с. 32].

На цьому тлі частина дослідників вводить поняття «адаптивного регулювання» вищої освіти в умовах війни: з одного боку, зберігається рамка національного законодавства й міжнародних зобов'язань України щодо якості вищої освіти; з іншого – держава й університети вимушено переходять до гнучкіших форм управління, у яких класичні процедури (акредитація, ліцензування, атестація, планування навчального року) зазнають тимчасових змін, але не скасовуються повністю. Такий підхід дозволяє одночасно

запобігти хаотизації системи та підтримувати мінімальні стандарти якості й підзвітності навіть за умов тривалого воєнного стану.

Нормативно-правові та управлінські засади функціонування ЗВО України в умовах війни характеризуються поєднанням жорсткого й гнучкого компонентів. Жорсткий компонент – це збереження базових вимог до змісту та якості освітніх програм, процедур акредитації, дотримання законодавства. Гнучкий – можливість адаптації строків і форм проведення процедур, зміни форматів навчання, запровадження умовних рішень (наприклад, відкладеної акредитації), що дозволяє університетам виживати й розвиватися в умовах безпрецедентних викликів. Саме в цих нормативно-правових та управлінських рамках розгортаються конкретні формати організації освітнього процесу (дистанційні, змішані, очні моделі), які будуть детальніше розглянуті в цьому підрозділі.

Однією з найпомітніших трансформацій української вищої освіти в умовах воєнного стану стало масове поширення дистанційних і змішаних форматів навчання, а також істотне розшарування моделей організації освітнього процесу між різними регіонами та типами закладів вищої освіти. Якщо в період пандемії COVID-19 дистанційні технології сприймалися як тимчасовий, хоча й масштабний інструмент реагування на санітарно-епідеміологічні ризики, то після початку повномасштабної війни вони перетворилися на один із ключових механізмів збереження безперервності вищої освіти в цілому [1, с.10].

У дослідженнях і звітах, присвячених функціонуванню української освіти в умовах війни, підкреслюється, що дистанційне та змішане навчання у 2022–2025 роках має якісно інший характер, ніж у 2020–2021 роках. До суто технічних та організаційних викликів (платформи, цифрова грамотність викладачів, електронні ресурси) додалися фактори фізичної небезпеки, переміщення населення, руйнування інфраструктури, повітряні тривоги, масові відключення електроенергії та зв'язку [1, с.13]. У таких умовах формат організації освітнього процесу перестає бути лише «методичним

вибором» і стає елементом системи безпеки й виживання університету як інституції.

1. Основні моделі організації освітнього процесу

На підставі аналізу нормативних документів, аналітичних матеріалів МОН і НАЗЯВО, а також наукових публікацій можна виокремити кілька типових форматів організації освітнього процесу у ЗВО України в умовах воєнного стану [3; 5; 8]:

1) Повністю дистанційне навчання. Ця модель характерна насамперед для:

- університетів, розташованих у прифронтових регіонах або регіонах із високим рівнем небезпеки;
- тимчасово переміщених закладів вищої освіти, які втратили або частково втратили власну матеріально-технічну базу;
- окремих спеціальностей, де очна присутність є можливою лише епізодично.

Освітній процес організовується через системи управління навчанням (LMS) (Moodle, Google Classroom, Canvas тощо), сервіси відеоконференцій (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet), електронні бібліотеки й хмарні сховища. Часовий режим часто поєднує:

- синхронний компонент (онлайн-лекції, семінари у реальному часі);
- асинхронний компонент (записи занять, завдання з відкладеним терміном виконання, форуми для обговорення).

Перевагою такої моделі є можливість забезпечити доступ до освіти незалежно від місця перебування студента чи викладача (в Україні або за кордоном), а також зменшити ризики, пов'язані з перебуванням у публічних просторах під час обстрілів. Водночас фіксуються й низка проблем:

- складність організації практичної, лабораторної та клінічної підготовки;

- ризики зниження мотивації та залученості студентів через тривале перебування в онлайн-середовищі;
- загострення проблем академічної доброчесності при дистанційному оцінюванні [3; 10].

2) Змішана (гібридна) модель. Багато університетів у відносно безпечніших областях обрали формат, у межах якого поєднуються очні та дистанційні елементи. Найчастіше застосовується така логіка:

- теоретичні курси, частина семінарів, консультації – в дистанційному або змішаному форматі;
- практичні, лабораторні, клінічні заняття, тренінги, симуляційні вправи – переважно очно, за умови наявності укріплень і дотримання вимог безпеки [3; 9].

Змішана модель дозволяє:

- зберігати «живий» контакт між викладачами й студентами, особливо у професіях, де важлива командна робота, професійна культура, практичні навички;
- забезпечувати мінімально необхідний рівень практичної підготовки (медична, інженерна, педагогічна, мистецька освіта тощо);
- одночасно підтримувати можливість дистанційної участі для здобувачів, які не можуть бути фізично присутніми (ВПО, студенти за кордоном, мобілізовані студенти, особи з інвалідністю).

Разом із тим, змішана модель потребує:

- значних організаційних зусиль (складні розклади, узгодження аудиторних та онлайн-слотів, резервні плани на випадок тривог та відключень);
- розвиненої цифрової й матеріальної інфраструктури (кабінети з інтернетом, мультимедійні засоби, укріплення, генератори, автономні джерела живлення).

3) Переважно очний формат із використанням цифрових інструментів. У частині університетів, розташованих у відносно спокійніших

регіонах, зберігається прагнення максимально підтримувати очне навчання. Аргументація тут пов'язана з розумінням очного формату як важливого чинника:

- якості комунікації «викладач–студент»;
- формування студентських спільнот і освітнього середовища;
- виховної та соціалізаційної функцій університету.

Водночас навіть у таких закладах очне навчання вже неможливо уявити без цифрових рішень: електронні кабінети курсів, LMS, онлайн-сповіщення про зміни в розкладі, відеозаписи частини занять, електронний документообіг. Очний формат суворо залежить від:

- наявності й якості укриттів;
- погоджених із військовими адміністраціями правил поведінки під час повітряної тривоги;
- можливості оперативно перевести заняття в дистанційний режим у разі різкого загострення ситуації [8].

2. Регіональна та інституційна диференціація форматів

Формально одна й та сама «модель» (наприклад, змішане навчання) набуває різного змісту залежно від регіону й типу ЗВО. Аналітичні матеріали МОН, НАЗЯВО та дослідження українських авторів показують, що умовно можна виокремити принаймні три «пояси» [1; 3; 8]:

- 1) Прифронтові області та території з високим рівнем небезпеки.
 - переважання повністю дистанційного формату;
 - часті перерви в навчанні через обстріли, евакуацію, руйнування інфраструктури;
 - складність у підтриманні стабільних розкладів, проведенні лабораторних занять;
 - особлива роль «університетів-переселенців», які працюють на базі інших ЗВО або в орендованих приміщеннях, а значна частина їхніх студентів і викладачів розосереджена по Україні та за кордоном [3; 10; 11].

2) Відносно безпечні центральні та західні області.

- ширше використання змішаних моделей;
- спроби повернути частину студентів до очних форматів (особливо на старших курсах і в практикоорієнтованих спеціальностях);
- поступовий розвиток «подвійних траєкторій» – коли один і той самий курс може відвідуватися очно або онлайн, а результати навчання фіксуються через єдині критерії [3; 9].

3) Студенти й викладачі, які тимчасово перебувають за кордоном.

- для них основною формою участі в освітньому процесі є дистанційний або змішаний формат;
- частина студентів паралельно навчається в закордонних університетах (як degree-seekers або в межах академічної мобільності), поєднуючи це з виконанням навчальних завдань в українських ЗВО;
- це створює специфічні виклики для узгодження графіків, визнання результатів навчання, уникнення «подвійного навантаження» [4; 8].

Такий багатoshаровий простір форм навчання посилює нерівність можливостей між різними групами здобувачів освіти й університетами. ЗВО, які ще до війни мали розвинену цифрову інфраструктуру, кадровий потенціал у сфері ІТ, досвід онлайн-курсів, адаптувалися швидше, ніж заклади з обмеженими ресурсами [3; 6].

3. Організація розкладів, навантаження та навчальних траєкторій

Зміна форматів навчання неминуче впливає на структуру навчального року, розклади та планування навантаження. У наукових і аналітичних матеріалах зазначається кілька типових тенденцій [3; 7; 13]:

1) «Компресія» навчальних тижнів. Частина університетів скоротила тривалість окремих сесій, ущільнила навчальні модулі, щоб адаптуватися до періодів найбільшої небезпеки чи відключень електроенергії.

2) Перехід до модульно-рейтингових систем оцінювання з більшим акцентом на поточну роботу студентів, а не тільки на підсумкові екзамени.

3) Упровадження індивідуальних навчальних планів та графіків для мобілізованих студентів, студентів-волонтерів, здобувачів, які перебувають за кордоном. Тут цифрові платформи відіграють роль інструменту фіксації виконаних завдань, відтермінованих дедлайнів, альтернативних форм контролю.

4) Поширення практики «резервних днів» або «резервних тижнів», коли частина розкладу не заповнюється наперед, а використовується для перенесення занять, зірваних через повітряні тривоги або технічні проблеми.

Такі рішення дозволяють уникати повного зриву навчального семестру, але водночас створюють додаткове навантаження на викладачів та адміністрацію, які мають постійно коригувати розклади, переносити заняття, повторювати матеріал для студентів, що не змогли приєднатися до синхронних зустрічей.

4. Практична підготовка та специфіка окремих спеціальностей

Особливий виклик для організації освітнього процесу становить практична складова. У низці спеціальностей (медицина, інженерія, природничі науки, мистецькі й педагогічні спеціальності) практичні заняття, лабораторії, клінічні практики й педагогічні практики є ключовим елементом якості.

1) У медичній освіті дистанційні формати частково компенсуються використанням симуляційних технологій, віртуальних лабораторій, відеореєстрацій, однак повністю замінити клінічну практику вони не можуть [17].

2) В інженерних і природничих спеціальностях частину лабораторних робіт переводять у формат віртуальних симуляцій або «домашніх експериментів» з безпечними матеріалами, проте це знижує рівень доступу до професійного обладнання.

3) У педагогічній освіті йдеться про змішані моделі педагогічної практики, коли частина занять проводиться в онлайн-класах або в закладах освіти громад, які мають безпечніші умови.

У результаті формати організації освітнього процесу виявляються різною мірою адекватними цілям програм: теоретично орієнтовані спеціальності можуть легше «перейти в онлайн», тоді як практикоорієнтовані потребують більш складних змішаних схем і додаткових ресурсів [3; 17]. Саме тут якість освіти найбільше залежить від креативності та проактивності університетів, їхніх партнерських зв'язків з базами практики, а також від нормативної гнучкості МОН та НАЗЯВО щодо форм визнання результатів практичного навчання.

5. Цифрова інфраструктура, комунікація та нерівність доступу

Формати навчання безпосередньо пов'язані з можливостями цифрової інфраструктури. Дослідження й звіти про цифровізацію освіти в Україні фіксують, що:

- 1) далеко не всі університети мають власні потужні LMS-системи та технічну підтримку;
- 2) значна частина комунікації відбувається через масові месенджери (Viber, Telegram, WhatsApp), електронну пошту, соціальні мережі, які не завжди інтегровані з офіційними освітніми платформами;
- 3) у багатьох ЗВО відсутня системна політика щодо захисту даних, стандартизації цифрових інструментів і єдиного «цифрового простору» для студентів [3; 6; 13].

Окремою проблемою є цифрова нерівність між студентами:

- 1) різний рівень доступу до комп'ютерної техніки (ноутбуки, планшети, смартфони);
- 2) якість інтернет-з'єднання (стаціонарний інтернет, мобільний зв'язок, його вартість);
- 3) наявність або відсутність тихого й безпечного місця для навчання (особливо для ВПО, які живуть у гуртожитках чи тимчасових притулках);
- 4) можливість заряджати пристрої в умовах тривалих відключень електроенергії.

Дослідження «Війна та освіта. Два роки повномасштабного вторгнення» показує, що значна частина здобувачів освіти регулярно стикається з технічними перешкодами, які заважають повноцінно брати участь у заняттях і виконувати завдання [1; 20]. Це означає, що формальна наявність дистанційного чи змішаного навчання ще не гарантує рівного доступу до якісного освітнього процесу.

6. Вплив форматів на якість освітнього процесу

Оцінюючи різні формати організації освітнього процесу з позицій якості, дослідники й практики звертають увагу на низку суперечливих тенденцій [3; 4; 6]:

1) З одного боку, дистанційні й змішані формати дали змогу зберегти безперервність навчання, підтримати освітні траєкторії великої кількості студентів, у тому числі тих, хто знаходиться за межами України, хто мобілізований або працює волонтером.

2) З іншого боку, виявилися ризики:

- зниження соціальної й емоційної залученості студентів до життя університету;
- формалізація участі в онлайн-заняттях (пасивне прослуховування, «присутність без участі»);
- зростання випадків порушення академічної доброчесності при тестуванні й виконанні письмових робіт;
- перевантаженість викладачів, які одночасно ведуть курси в кількох форматах, готують дублікати матеріалів, працюють у різних часових поясах зі студентами [4; 6].

У внутрішніх документах окремих ЗВО акцент робиться на тому, що якість освітнього процесу в умовах війни варто оцінювати не лише за традиційними показниками (успішність, відвідуваність, працевлаштування), а й за критеріями стійкості та гнучкості:

- чи здатна освітня програма продовжувати роботу за різних сценаріїв загострення;

- чи має університет альтернативні канали комунікації з кожним студентом;
- чи забезпечується мінімальний рівень підтримки для тих, хто опинився у найскладніших умовах (фронт, окупація, вимушена еміграція).

Узагальнюючи, формати організації освітнього процесу у ЗВО України в умовах воєнного стану є гнучкими, багаторівневими та водночас нерівними за своїм потенціалом забезпечення якості. Вони дозволили уникнути повного колапсу вищої освіти, але поставили перед університетами, МОН і НАЗЯВО нові завдання:

- 1) подолати цифрову та регіональну нерівність;
- 2) розробити чіткі, реалістичні стандарти якості для дистанційних і змішаних форматів;
- 3) підтримати викладачів і студентів у засвоєнні нових моделей навчання;
- 4) інтегрувати питання безпеки, психосоціальної підтримки та стійкості в планування освітнього процесу.

Ці виклики безпосередньо пов'язані з людським виміром вищої освіти – становищем студентів, викладачів, адміністративного персоналу, а також зі способами, якими внутрішні системи забезпечення якості реагують на кризу.

Організаційні зміни форматів навчання, описані вище, безпосередньо відбиваються на людському вимірі вищої освіти – становищі студентів, викладачів, адміністративного персоналу, а також на функціонуванні внутрішніх систем забезпечення якості. В умовах воєнного стану саме люди та інституційні механізми підтримки визначають, чи залишатиметься освітній процес не лише формально безперервним, а й змістовно якісним.

У звітах і дослідженнях, присвячених функціонуванню освіти в умовах війни, підкреслюється, що студенти опинилися в ситуації накладання кількох кризових факторів: вимушене переміщення, втрата житла, загибель або поранення близьких, необхідність поєднувати навчання з роботою та волонтерством, загроза мобілізації для частини здобувачів [1; 3]. Для значної

кількості студентів навчання відбувається в умовах постійної невизначеності: сьогодні вони можуть бути в більш-менш безпечному регіоні, завтра – змушені змінити місце проживання через обстріли чи окупацію.

Зміна місця проживання та статусу (внутрішньо переміщена особа, біженець, тимчасовий захист за кордоном) вплинула як на доступ до ресурсів, так і на навчальну мотивацію. Частина студентів втратила доступ до звичної матеріально-технічної бази, бібліотек, лабораторій, а також до неформального компонента університетського життя – студентських клубів, наукових гуртків, культурних ініціатив. Інші, навпаки, отримали можливість тимчасово відвідувати закордонні університети, брати участь у міжнародних академічних програмах, що розширило їхні освітні горизонти, але загостило питання суміщення навчальних планів, перезарахування результатів, розподілу часу між двома системами [4; 8].

Воєнний стан істотно позначився і на психоемоційному стані здобувачів освіти. Хронічний стрес, пов'язаний із небезпекою, інформаційним перевантаженням, пережитими втратами, поєднується з «академічним» стресом – дедлайнами, іспитами, вимогами до самостійної роботи. У дослідженнях фіксуються типові прояви: зниження концентрації уваги, швидка втомлюваність, відчуття «безсенсовності» навчання на тлі війни, труднощі з довгостроковим плануванням, тривога щодо майбутнього професійного становлення [1; 3; 7]. Для частини студентів навчання, навпаки, стає ресурсом підтримки – способом зберегти структуру дня, відчуття перспективи, контролю над хоч якоюсь сферою життя.

Особливо вразливими є кілька груп здобувачів:

- 1) внутрішньо переміщені особи, які одночасно розв'язують побутові, фінансові та навчальні проблеми;
- 2) студенти з тимчасово окупованих чи прифронтових територій, для яких участь у заняттях пов'язана з постійним ризиком та технічними бар'єрами;
- 3) студенти, які втратили родичів чи самі отримали поранення;

4) мобілізовані здобувачі, котрі намагаються відновити навчання після служби.

У цих умовах університети розгортають різні форми підтримки студентів: цільові стипендіальні програми для ВПО, психологічні консультації, адаптивні графіки навчання, індивідуальні освітні траєкторії, мікрогранти на техніку або оплату гуртожитку. Внутрішні регламенти дедалі частіше включають положення про можливість академічної відпустки з причин, пов'язаних із воєнним станом, а також спрощені процедури поновлення для тих, хто перервав навчання через службу або сімейні обставини [3; 10; 11].

Разом із тим, такі заходи реалізуються в умовах обмежених фінансових і кадрових ресурсів, що створює ризик нерівномірності доступу до підтримки: великі університети з розвиненою інфраструктурою й партнерськими зв'язками здатні зробити більше, ніж малі регіональні ЗВО. Це безпосередньо впливає на якість освітнього процесу, оскільки емоційно й матеріально виснажений студент об'єктивно має менші можливості для досягнення запланованих результатів навчання.

Викладачі та адміністративні працівники університетів також зазнали значного навантаження та змін у професійній ролі. По-перше, вони змушені працювати в ситуації постійної небезпеки, часто залишаючись у тих самих регіонах, що й студенти, або навпаки – координуючи навчання на відстані. Частина викладачів була мобілізована, інші поєднують викладацьку діяльність із волонтерством, участю в місцевих ініціативах, доглядом за близькими, які потребують підтримки [3; 4].

По-друге, на викладачів лягло додаткове педагогічне й організаційне навантаження. У дуже стислі строки довелося:

- 1) адаптувати курси до дистанційного чи змішаного формату;
- 2) опанувати цифрові платформи, інструменти електронного тестування, онлайн-комунікації;

3) розробити альтернативні форми оцінювання, які одночасно враховують реальні умови студентів і дозволяють зберігати мінімальні стандарти академічної доброчесності;

4) підтримувати постійний контакт із студентами, відповідаючи на численні запити поза межами «формального» робочого часу.

У низці досліджень зазначається, що це призвело до зростання ризику професійного та емоційного вигорання серед викладачів: вони відчують постійний тиск необхідності «утримати» навчальний процес, несучи відповідальність не лише за передачу знань, а й за психологічний стан здобувачів, комунікацію з батьками (на бакалаврському рівні), адміністрацією, зовнішніми органами контролю [3; 6].

Адміністративний персонал (декани, завідувачі кафедр, співробітники навчальних відділів, служб якості) опинилися в режимі безперервного кризового менеджменту: постійне оновлення розкладів, переведення груп між форматами навчання, організація укриттів, взаємодія з місцевою владою та військовими адміністраціями, підготовка численних звітів для МОН, НАЗЯВО, донорських організацій. Усе це супроводжується тією ж самою невизначеністю щодо особистої безпеки й майбутнього, що й у студентів.

Водночас у багатьох університетах саме викладачі й адміністратори стали носіями стійкості та солідарності: створювали волонтерські штаби при ЗВО, координували допомогу студентам і співробітникам, які опинилися в складних життєвих обставинах, налагоджували міжнародні партнерства, завдяки яким університети отримували доступ до грантів, техніки, стипендій. Це двоїсте навантаження – професійне й громадянське – одночасно є і ресурсом розвитку академічної спільноти, і фактором її виснаження.

Внутрішні системи забезпечення якості вищої освіти, які до війни здебільшого асоціювалися з процедурами планування, моніторингу та звітності, у воєнний період отримали додатковий, «кризовий» вимір. Їхня роль полягає не лише в тому, щоб забезпечити відповідність освітніх програм

формальним критеріям, а й у тому, щоб оцінити реальну спроможність програм працювати в екстремальних умовах.

По-перше, у багатьох ЗВО було переглянуто внутрішні положення про забезпечення якості, зокрема:

- 1) уточнено процедури розроблення та оновлення освітніх програм з урахуванням зміни форматів навчання;
- 2) введено окремі розділи щодо організації дистанційного та змішаного навчання, вимог до електронних курсів, критеріїв їхньої якості;
- 3) посилено увагу до питань академічної доброчесності в онлайн-середовищі (політики використання антиплагіатних систем, підходи до дистанційного іспитування, формувального та підсумкового оцінювання).

По-друге, внутрішні системи якості почали активніше використовувати зворотний зв'язок від студентів і викладачів. Регулярні опитування щодо якості дистанційних курсів, зручності цифрових платформ, навантаження, поєднання навчання з іншими видами діяльності стали важливим інструментом виявлення проблем. На відміну від довоєнного періоду, коли результати таких опитувань нерідко сприймалися як «формальна процедура», у воєнних умовах вони отримали стратегічне значення, оскільки дозволяють побачити, де саме освітній процес «ламається» під тиском обставин [3; 6; 14].

По-третє, внутрішні системи забезпечення якості зіткнулися з проблемою неповноти та нестабільності даних. Через вимушені академічні відпустки, мобілізацію, виїзд за кордон, невихід на зв'язок частини студентів і викладачів, нормальний облік відвідуваності, проміжних результатів навчання, дотримання індивідуальних планів стає складнішим. Тому традиційні показники (відсоток виконання навчальних планів, середній бал, своєчасність складання сесій) потребують обережного інтерпретування: важливо відрізняти, де відхилення обумовлені організаційними недоліками, а де – об'єктивними наслідками війни.

По-четверте, у практиці університетів чітко проявився ризик формалізації внутрішніх процедур якості. Частина ЗВО, перебуваючи під

тиском зовнішніх вимог (акредитація, звітність, грантові зобов'язання), змушена віддавати пріоритет «закриттю» формальних показників, інколи – на шкоду глибшому аналізу реальних проблем. Це проявляється у стандартизованих опитувальниках, які мало впливають на прийняття рішень, звітах, спрямованих радше на демонстрацію формальної відповідності, ніж на чесну самооцінку ситуації.

Водночас у низці університетів війна стала каталізатором посилення «культури якості» у внутрішньому розумінні. Під час обговорень на вчених радах, методичних комісіях та зустрічах із студентами порушуються питання:

- 1) які саме аспекти якості мають пріоритет у воєнних умовах (безпека, підтримка, гнучкість, мінімальні компетентності випускника);
- 2) які критерії повинні залишатися незмінними за будь-яких обставин (академічна доброчесність, базові професійні компетентності, прозорість оцінювання);
- 3) як збалансувати вимоги до викладачів та студентів із реальними можливостями їх виконання.

У цьому сенсі внутрішні системи забезпечення якості починають виконувати не лише контролюючу, а й рефлексивну функцію: вони стають майданчиком, де університет обговорює власну місію в умовах війни, узгоджує очікування різних стейкхолдерів, визначає прийнятні компроміси між ідеальними стандартами та реальними обмеженнями.

Таким чином, воєнний стан впливає на учасників освітнього процесу й внутрішні системи забезпечення якості одночасно на кількох рівнях. Для студентів це означає навчання в умовах підвищеного ризику, нестабільності та психологічного навантаження; для викладачів і адміністрації – роботу в режимі постійної адаптації, збільшення ролі не лише професійних, а й громадянських та емоційно-підтримувальних функцій. Для внутрішніх систем якості війна стала випробуванням на здатність бути не лише

механізмом контролю, а й інструментом стійкості, підтримки та змістовного розвитку освітнього процесу.

Ці спостереження створюють підґрунтя для подальшої розмови про те, які саме напрями впливу на якість освітнього процесу потребують пріоритетного посилення в найближчі роки, які практики варто підтримувати й масштабувати, а які – переглянути.

Отже, проміжні висновки до підрозділу 2.2 можна звести до кількох ключових тез:

1. Українська вища освіта в умовах воєнного стану демонструє значну інституційну стійкість, однак ця стійкість досягається ціною високого навантаження на учасників процесу й потребує підтримки з боку держави, громади та міжнародних партнерів.

2. Формати організації освітнього процесу стали гнучкішими, але водночас більш нерівними з точки зору доступу до якісної освіти; подолання цифрової та регіональної нерівності є ключовою умовою підвищення якості.

3. Людський фактор (стан студентів, викладачів, адміністрації) став критичним показником якості: без психосоціальної підтримки та реалістичних вимог забезпечити високий рівень навчальних результатів неможливо.

4. Внутрішні системи забезпечення якості поступово переходять від формального контролю до рефлексивної й підтримувальної функції, але цей процес ще далекий від завершення і потребує методичної та ресурсної підтримки.

Ці висновки створюють підґрунтя для переходу до наступного підрозділу та розділу, де увага буде зосереджена вже не стільки на констатації наявного стану, скільки на пошуку шляхів підвищення якості освітнього процесу в умовах війни та повоєнної відбудови. У подальшому (у підрозділі 2.3 та наступних частинах роботи) доцільно конкретизувати, які саме управлінські, методичні, організаційні та психосоціальні рішення

можуть стати ефективними інструментами підтримки якості вищої освіти України на найближчу перспективу.

2.3. Рекомендації та ефективні рішення для підвищення якості освітнього процесу у ЗВО в умовах війни

Шляхи підвищення якості освітнього процесу у закладах вищої освіти України в умовах воєнного стану не можуть будуватися «з нуля» чи лише як реакція на ситуативні виклики. Вони мають спиратися на поєднання трьох рівнів підґрунтя:

- 1) загальнотеоретичні уявлення про якість освіти та освітнього процесу, розглянуті в першому розділі;
- 2) міжнародні підходи до забезпечення якості та освіти в надзвичайних ситуаціях (ESG для Європейського простору вищої освіти, документи UNESCO, міжнародні дослідження резильєнтності освітніх систем);
- 3) емпіричний досвід української вищої освіти в умовах повномасштабної війни, окреслений у підрозділах 2.1–2.2 та в сучасних аналітичних звітах НАПН України, НАЗЯВО, Інституту освітньої аналітики, міжнародних партнерів.

У цій логіці пропоновані далі шляхи підвищення якості освітнього процесу базуються не стільки на «переліку заходів», скільки на системі методологічних підходів та принципів, які можуть слугувати орієнтирами для державної політики, університетських стратегій і повсякденної педагогічної практики.

Насамперед доцільно говорити про системний підхід до якості вищої освіти в умовах війни. Якість не зводиться до окремих показників (рейтинги, середній бал, кількість публікацій тощо), а розглядається як властивість цілісної системи, яка включає: цілі, зміст, організацію навчання, освітнє середовище, результати, внутрішні та зовнішні механізми забезпечення

якості. У воєнний період до цього додається вимір стійкості (резильєнтності): здатності системи освіти витримувати зовнішні удари, адаптуватися й відновлюватися, зберігаючи при цьому базові функції та стратегічний напрям розвитку.

Резильєнтнісний підхід, який активно використовується в міжнародних дослідженнях освіти в умовах конфлікту, пропонує оцінювати якість не лише за досягнутим рівнем результатів, а й за:

- 1) здатністю університету швидко реагувати на зміни безпекової ситуації;
- 2) наявністю альтернативних сценаріїв організації навчання (плани безперервності, резервні формати);
- 3) готовністю інституції підтримувати найбільш уразливі групи здобувачів;
- 4) збереженням довіри до дипломів та академічної репутації навіть у кризових умовах.

Другим важливим виміром є студентоцентрований підхід, який у Європейському просторі вищої освіти розглядається як один із ключових принципів забезпечення якості (ESG). У воєнних умовах студентоцентризм набуває додаткового змісту: йдеться не лише про активну роль студента в навчанні, а й про повагу до його життєвої ситуації, безпеки, психічного здоров'я та прав.

Студентоцентрований і правозахисний підходи вимагають:

- 1) розглядати право на освіту як таке, що зберігається навіть у надзвичайних ситуаціях;
- 2) враховувати реальні обмеження здобувачів (переміщення, блекаути, мобілізація, травматичний досвід) при плануванні навчальних навантажень, дедлайнів, форм контролю;
- 3) забезпечувати участь студентів у плануванні й оцінюванні освітніх програм, а також у розробленні внутрішніх правил організації освітнього процесу в умовах війни;

4) інтегрувати в поняття якості параметри добробуту (well-being) студентів: доступ до підтримки, безпечне середовище, ненасильницька та поважна комунікація в університетській спільноті.

У мирний час безпека часто розглядається як «фонова» умова, яка не потребує спеціального артикулювання. Натомість в умовах збройного конфлікту фізична, психологічна й цифрова безпека стають базовими критеріями якості освітнього процесу. Міжнародні організації, що працюють в парадигмі «education in emergencies», наголошують: освіта, яка не забезпечує мінімальний рівень безпеки, не може вважатися якісною, навіть якщо формально виконує навчальні плани.

Звідси впливає принцип:

1) «Безпека передує якості». Організація укриттів, протоколів поведінки під час повітряних тривог, інформування, психологічна підтримка, захист персональних даних в онлайн-середовищі – це не «додаткові опції», а структурні елементи якості.

2) Безпечне середовище включає також політику нульової толерантності до дискримінації, насильства, мови ворожнечі, що особливо важливо в умовах поляризованого воєнного дискурсу.

Таким чином, у методологічному плані будь-які заходи з підвищення якості мають оцінюватися через призму того, чи не підважують вони безпеку учасників (наприклад, надмірне навантаження, яке ігнорує стан психічного здоров'я; вимога обов'язкової очної присутності без належних укриттів тощо).

Наступний ключовий принцип – гнучкість. Міжнародні й національні дослідження, присвячені функціонуванню систем освіти під час COVID-19 та війни, показують, що саме спроможність закладів швидко змінювати формати навчання, графіки, форми контролю, не руйнуючи при цьому цілісність програм, є однією з головних умов збереження якості.

Гнучкість полягає не в довільному спрощенні вимог, а в:

- 1) модульності освітніх програм, яка дозволяє студентам переривати й відновлювати навчання, перезараховувати результати, здобуті в інших закладах чи системах;
- 2) використанні змішаних і асинхронних форматів, що дають можливість компенсувати пропуски;
- 3) адаптації календарного плану (резервні тижні, альтернативні форми практик);
- 4) індивідуалізації навчальних траєкторій для мобілізованих, ВПО, студентів за кордоном.

У методологічному сенсі цей принцип вимагає від системи якості руху від жорсткої нормативності до адаптивних рамок: критерії якості мають задавати «коридор» прийнятних рішень, а не фіксувати один-єдиний формат.

Водночас гнучкість не означає відмову від стандартів. В документах Європейського простору вищої освіти та звітах НАЗЯВО підкреслюється, що навіть у надзвичайних ситуаціях необхідно зберігати ядро вимог до результатів навчання, академічної доброчесності, прозорості процедур.

Цей принцип можна умовно сформулювати як:

- 1) «Гнучкі форми – стабільний зміст»: можливі зміни форматів, графіків, засобів оцінювання, але не того, що вважається мінімально необхідними компетентностями випускника;
- 2) «Підтримка замість поблажливості»: у складних обставинах система має надавати здобувачам і викладачам більше ресурсів, а не просто знижувати планку вимог;
- 3) «Нульова толерантність до систематичної недоброчесності»: навіть за браку часу й ресурсів неприпустимо толерувати масове списування, фальсифікацію звітності, «формальну» акредитацію.

Методологічно це означає, що підвищення якості в умовах війни не може будуватися на мовчазному розмиванні критеріїв, натомість має спиратися на чесне визнання обмежень і пошук рішень, які зберігають довіру до системи вищої освіти.

Сучасні підходи до забезпечення якості наголошують на доказовому характері управлінських рішень: зміни у програмах, форматах навчання, механізмах підтримки мають спиратися на дані – опитування студентів і викладачів, аналіз успішності, моніторинг навантаження, зовнішню експертизу. У звітах НАЗЯВО та міжнародних оглядах підкреслюється важливість розвитку внутрішніх систем забезпечення якості, які працюють не лише «для акредитації», а як інструмент постійного вдосконалення.

З цим пов'язаний принцип участі стейкхолдерів:

- 1) студенти, викладачі, адміністрація, роботодавці, представники громад мають бути залучені до обговорення критеріїв якості, оцінювання програм, розроблення стратегій;
- 2) рішення щодо змін форм навчання, переходу в онлайн, корекції змісту мають прийматися не суто «згори», а з урахуванням голосів тих, кого вони безпосередньо стосуються.

Таким чином, підвищення якості в умовах війни розглядається як спільний проєкт усієї академічної спільноти, а не лише адміністративне завдання.

Окремо слід виділити принцип партнерства: жоден університет у воєнних умовах не може самостійно забезпечити всі компоненти якості – безпеку, цифрові ресурси, психосоціальну підтримку, фінансову стабільність. Документи UNESCO, Глобального партнерства в освіті та українські стратегічні програми підкреслюють важливість багаторівневої координації: держава – ЗВО – місцеві громади – міжнародні партнери.

Звідси випливає, що:

- 1) частина рішень щодо підвищення якості має прийматися на національному рівні (фінансування, нормативка, національні програми підтримки);
- 2) частина – на рівні регіональних і місцевих партнерств (укриття, гуртожитки, бази практики, підтримка ВПО);

3) частина – на рівні міжнародних проєктів, які надають технічну, фінансову й методичну допомогу українським ЗВО.

У методологічному сенсі це означає, що якість вищої освіти в умовах війни слід розглядати не як «внутрішню справу університету», а як комплексний результат взаємодії численних акторів

Підвищення якості освітнього процесу в умовах війни й повоєнного відновлення неможливе без активної позиції самого університету як центру управління змінами. Навіть за наявності державних стратегій та міжнародної підтримки саме заклад вищої освіти приймає щоденні рішення про те, як організувати навчання, забезпечити безпеку, підтримати студентів та викладачів, адаптувати внутрішні системи якості. У звітах НАЗЯВО та аналітичних дослідженнях української вищої освіти підкреслюється, що стійкість системи формується «знизу вгору» – через здатність окремих університетів стратегувати, швидко реагувати на виклики й водночас не втрачати орієнтації на якість.

У цьому контексті інституційний рівень включає принаймні чотири ключові площини: стратегічне планування, функціонування внутрішньої системи забезпечення якості, розвиток безпекової інфраструктури та політики цифровізації й цифрової інфраструктури.

Досвід останніх років показує, що університети, які мали реальні, а не формальні стратегії розвитку, виявилися більш підготовленими до різких змін середовища. У документах ЄС та проєктах Erasmus+ щодо реформ вищої освіти в Україні окремо наголошується на необхідності «перепроєктування університетських стратегій» з урахуванням воєнних ризиків та завдань повоєнної відбудови.

На інституційному рівні це означає, що:

1. Стратегія розвитку ЗВО має містити чітко окреслений воєнний та повоєнний горизонти:

- що університет робить для збереження безперервності освіти зараз;

- яку роль він бачить для себе у процесах відбудови регіону й країни після війни;
- як змінюватиметься структура освітніх програм, досліджень, партнерств.

2. Питання якості, безпеки, цифровізації, інклюзивності мають бути інтегровані в стратегічні цілі, а не згадуватися лише в окремих положеннях чи звітах. Зокрема, у стратегічних документах доцільно:

- виділяти якість освітнього процесу як одну з головних стратегічних ліній (із конкретними показниками й індикаторами);
- визначати розвиток безпечного освітнього середовища як пріоритет (укриття, протоколи дій, психосоціальна підтримка);
- задавати орієнтири цифрової трансформації (LMS, електронні сервіси, дистанційні формати);
- включати інклюзивність та доступність (робота з ВПО, студентами з інвалідністю, мобілізованими, тими, хто тимчасово за кордоном).

3. Важливо, щоб стратегія не залишалася «декларацією». Для цього університети розробляють операційні плани (плани реалізації стратегії), у яких фіксуються: відповідальні підрозділи й посадові особи, терміни виконання, ресурси, індикатори досягнення. У дослідженнях управління українськими ЗВО вказується, що саме зв'язок між стратегією та бюджетуванням (інвестиції в укриття, цифрову інфраструктуру, підтримку викладачів) є маркером реальної, а не формальної стратегічності.

Таким чином, стратегічне планування в умовах війни виконує подвійну функцію:

- з одного боку, задає довгостроковий вектор розвитку університету, пов'язаний із відбудовою країни, євроінтеграцією, участю в міжнародних проєктах;
- з іншого – створює рамки для оперативних рішень щодо форматів навчання, безпеки, підтримки учасників освітнього процесу.

До війни внутрішні системи забезпечення якості в багатьох українських ЗВО сприймалися переважно як інструмент підготовки до акредитації: збір звітів, формальних даних, заповнення опитувальників. У звітах НАЗЯВО за 2022–2024 роки та в сучасних наукових статтях наголошується на необхідності «перезавантаження» цих систем – перетворення їх з бюрократичного інструмента на реальний механізм моніторингу та вдосконалення якості.

У воєнних умовах це «перезавантаження» включає кілька ключових напрямів:

1. Розширення предмету моніторингу.

Внутрішня система забезпечення якості має відслідковувати не лише традиційні показники (успішність, відвідуваність, виконання навчальних планів), а й:

- доступність навчання (технічні можливості, наявність техніки, інтернету, особливі потреби студентів);
- навчальне навантаження (чи не є завдання й дедлайни нереалістичними в умовах тривоги, блекаутів, роботи й волонтерства);
- психоемоційний стан і потреби студентів та викладачів (анонімні опитування, можливість якісного зворотного зв'язку).

2. Інструменти збирання та аналізу даних.

Для реальної роботи системи якості необхідні регулярні:

- опитування студентів і викладачів щодо якості курсів, доступу до ресурсів, роботи сервісів підтримки;
- фокус-групи з представниками різних факультетів, курсів, уразливих груп (ВПО, студенти за кордоном, студенти з інвалідністю);
- внутрішні аудити освітніх програм, у межах яких аналізуються силлабуси, зміст курсів, форми оцінювання, відповідність результатів навчання потребам воєнного та повоєнного контексту. Дослідження з управління якістю в українських університетах підкреслюють, що саме

поєднання кількісних (анкети, статистика) та якісних (інтерв'ю, фокус-групи) даних дає найбільш повну картину.

3. Залучення стейкхолдерів до прийняття рішень. Ефективна внутрішня система якості передбачає, що результати моніторингів не «лягають у шухляду», а стають темою обговорення на вчених радах, кафедрах, студентських зборах, у робочих групах. Участь студентів, молодих викладачів, представників роботодавців у цих обговореннях дозволяє перевести дискурс якості з адміністративної площини в простір спільної відповідальності.

4. Підтримувальна, а не лише контролююча функція. Внутрішня система якості має не тільки виявляти недоліки, а й пропонувати ресурси для їх подолання: тренінги для викладачів, методичну допомогу у створенні електронних курсів, інформаційні кампанії щодо академічної доброчесності, менторські програми для нових викладачів. У новітніх дослідженнях наголошується, що саме така «сервісна» роль підрозділів із забезпечення якості сприяє підвищенню довіри до них усередині університету.

У підсумку університет, який сприймає внутрішню систему забезпечення якості як інструмент розвитку, а не як «інспекцію», має кращі шанси конструктивно реагувати на виклики війни, вчасно помічати проблемні зони й планувати цілеспрямовані зміни.

В умовах повномасштабної війни безпекова інфраструктура перестала бути «другорядним» аспектом і фактично стала базовою передумовою якісного освітнього процесу. У дослідженнях, присвячених безпечному освітньому середовищу, та в рекомендаціях МОН і міжнародних організацій наголошується, що освітній заклад не може вважатися якісним, якщо він не забезпечує мінімальних стандартів фізичної безпеки для учасників процесу.

На інституційному рівні це означає:

1. Організація та обладнання укриттів. Університет має або власні укриття, або чітко визначені й обладнані приміщення, які можуть виконувати цю функцію. Дослідження українських архітекторів та юристів фіксують

проблеми з нестачею площ, невідповідністю вимогам цивільного захисту, відсутністю належної вентиляції чи санітарних умов, але водночас демонструють позитивні приклади модернізації підвальних приміщень та створення «освітніх укриттів», де можна продовжувати навчальні заняття під час тривоги.

2. Розроблення протоколів дій у разі повітряних тривог та інших загроз. Університетські накази й положення мають чітко описувати:

- порядок зупинки занять і переходу до укриттів;
- алгоритми інформування студентів та співробітників (месенджери, електронна пошта, LMS, гучномовці);
- правила роботи в умовах блекаутів (перенесення занять, пріоритети використання автономних джерел живлення). Такі протоколи зменшують хаос, підвищують відчуття захищеності та довіри до інституції.

3. Плани безперервності освітнього процесу (contingency / continuity plans). Багато українських університетів уже почали розробляти сценарії дій на випадок різних рівнів загострення:

- повний перехід на дистанційний формат;
- тимчасове згортання практичних занять з подальшою компенсацією;
- зміна календарного плану (резервні сесії, модульні та інтенсивні формати). У міжнародних рекомендаціях з освіти в надзвичайних ситуаціях такі плани розглядаються як ключовий інструмент резильєнтності закладів освіти.

4. Комунікація зі студентами та співробітниками. Безпековий компонент якості неможливий без прозорості, регулярної та двосторонньої комунікації. Університети використовують офіційні сайти, соціальні мережі, електронну пошту, LMS, чати в месенджерах для:

- оперативного інформування про зміни в розкладі, форматах занять, доступі до будівель;

- надання рекомендацій щодо поведінки під час тривоги, обстрілів, блекаутів;
- поширення контактів служб психологічної допомоги, гарячих ліній підтримки.

Таким чином, інвестиції в безпекову інфраструктуру (укриття, системи оповіщення, автономні джерела енергії) та розвиток культури безпеки всередині університету мають розглядатися як прямий внесок у якість освітнього процесу, а не як окрема «господарська» тема.

Ще одним критичним чинником інституційної спроможності університету забезпечувати якість освіти під час війни є цифрова інфраструктура та продумана політика цифровізації. Дослідження українських і зарубіжних авторів показують, що саме цифрова готовність ЗВО значною мірою визначила, наскільки безболісно вони змогли перейти до дистанційних і змішаних форматів навчання, організувати комунікацію та внутрішні процеси в умовах обмежень.

На інституційному рівні це включає кілька ключових елементів:

1. Наявність і розвиток власної LMS (Learning Management System). Університету необхідна єдина або інтегрована система управління навчанням (Moodle, Canvas, Google Classroom як корпоративне рішення тощо), яка:

- забезпечує доступ студентів до навчальних матеріалів, завдань, результатів оцінювання;
- дозволяє організовувати тести, форуми, інтерактивні активності;
- інтегрується з системами аутентифікації, електронними журналами, бібліотечними сервісами. Важливо, щоб ЗВО мав мінімальні стандарти для електронних курсів (обов'язкові елементи syllabus, структури матеріалу, критерії оцінювання, вимоги до доступності тощо).

2. Підтримка викладачів у цифровій дидактиці. Навіть найкраща платформа не гарантує якості, якщо викладачі використовують її лише як «електронну дошку оголошень». Тому важливою частиною інституційної політики є:

- регулярні тренінги й консультації з цифрової дидактики та методики змішаного й дистанційного навчання;
- створення центру підтримки викладачів (Teaching & Learning Center), де можна отримати допомогу у проєктуванні онлайн-курсу, доборі інструментів, адаптації завдань;
- визнання цифрової та методичної роботи викладачів (наприклад, у системі внутрішнього рейтингу, при атестації, преміюванні).

3. Політика доступу для студентів. Університетська цифровізація має враховувати, що значна частина студентів не має ідеальних технічних умов. Тому інституція може:

- організовувати комп'ютерні класи та коворкінги з доступом до інтернету й електроживлення (у тому числі в укриттях);
- впроваджувати програми позики або довгострокової оренди техніки для соціально вразливих студентів (за підтримки донорів, місцевих громад, бізнесу);
- оптимізувати курси під низьку швидкість інтернету та мобільний зв'язок (мінімізація «важких» файлів, можливість завантаження матеріалів для офлайн-доступу).

4. Цифровізація управління та кризового менеджменту. Окремим напрямом є використання цифрових інструментів для управління університетом у кризових умовах:

- електронний документообіг, онлайн-засідання колегіальних органів, цифрові сервіси для студентів (електронні заяви, довідки, особисті кабінети);
- цифрове моделювання бізнес-процесів університету, у тому числі в частині антикризового управління (досвід переміщених ЗВО, наприклад, Херсонського державного університету);
- використання аналітичних панелей (dashboards) для моніторингу контингенту, успішності, навантаження, участі в курсах.

Цифрова інфраструктура й політика цифровізації, таким чином, стають стратегічним ресурсом якості: вони дозволяють гнучко управляти освітнім процесом, підвищувати прозорість, забезпечувати доступ до навчання для різних груп студентів, а також підтримувати внутрішні системи забезпечення якості через якісний збір та аналіз даних.

Узагальнюючи, можна сказати, що на інституційному рівні університет як суб'єкт забезпечення якості має діяти одночасно в кількох напрямках: стратегувати, оновлювати внутрішню систему якості, інвестувати в безпеку та цифрову інфраструктуру. Тільки поєднання цих зусиль дозволяє не просто «утримувати» мінімально допустимий рівень функціонування, а й закладати основи для розвитку якості освіти в умовах війни та майбутньої повоєнної відбудови. Далі логічно перейти до педагогічного рівня – тих змін, які стосуються безпосередньо організації навчання, викладання та підтримки студентів у повсякденній практиці.

Якщо на інституційному рівні університет задає стратегії, політики й створює умови, то на педагогічному рівні саме конкретні рішення викладача – як він будує курс, спілкується зі студентами, організовує контроль – безпосередньо визначають, чи буде освітній процес у воєнних умовах не лише формально безперервним, а й якісним, посильним і підтримувальним. Досвід українських ЗВО під час пандемії, а потім – повномасштабної війни показує, що добре продумана педагогічна практика здатна частково компенсувати організаційні та безпекові обмеження, тоді як формальний підхід різко підвищує ризики академічної недоброчесності, демотивації та «випадіння» студентів із навчання.

У цьому контексті можна виокремити кілька ключових напрямів педагогічних рішень: гнучкі моделі навчання, адаптована методика викладання, психосоціальна підтримка й студентоцентризм, а також формування та підтримка академічної доброчесності.

Дистанційні та змішані формати самі по собі не є ні «добром», ні «злом» для якості освіти. Вони стають або ресурсом, або загрозою залежно

від того, як саме структуровано курс і наскільки прозорими є правила участі. Дослідження, присвячені дистанційному навчанні в Україні під час воєнного стану, показують, що основні труднощі для студентів пов'язані не стільки з самим онлайн-форматом, скільки з хаотичністю розкладів, відсутністю єдиних каналів комунікації та неузгодженістю вимог між дисциплінами.

У цих умовах гнучкі моделі навчання передбачають декілька важливих елементів:

1. Комбінація синхронних і асинхронних компонентів.

- Синхронні онлайн-зустрічі (лекції, семінари, консультації) забезпечують живу взаємодію, можливість поставити запитання, обговорити складні теми.

- Асинхронні компоненти (записи занять, матеріали в LMS, форуми, завдання з відкладеним дедлайном) дозволяють студентам, які не можуть приєднатися в реальному часі через повітряні тривоги, блекаути чи переміщення, зберегти доступ до навчання.

Важливо, щоб асинхронна частина не перетворювалася на «смітник файлів», а була структурована: короткі відео, чіткі вказівки, що саме переглянути/прочитати, які завдання з цим пов'язані, які результати очікуються.

2. Прозорі правила участі та відпрацювання. У воєнних умовах принципово важливо, щоб студенти розуміли, що робити, якщо не змогли бути присутніми через об'єктивні причини (тривога, відсутність світла/зв'язку, евакуація тощо):

- як фіксується присутність (участь у синхронній зустрічі / виконання асинхронного завдання);

- які форми альтернативного відпрацювання можливі (додатковий реферат, участь у форумі, тест, міні-проект);

- як довго зберігаються записи занять і чи можна до них повернутися перед іспитом.

Прозорі, зафіксовані в силлабусі правила знижують напругу, дають студентам відчуття керованості навчального процесу, навіть якщо зовнішні обставини залишаються нестабільними.

3. Модульність і дрібнокрокова структура завдань. В умовах постійного стресу й інформаційного перевантаження великі за обсягом «разові» завдання (наприклад, один великий проєкт за семестр) часто стають непосильними. Натомість розбиття курсу на модулі з чіткими проміжними цілями, коротшими завданнями й регулярним зворотним зв'язком дозволяє:

- підтримувати мотивацію (видно прогрес);
- оперативно виявляти тих, хто «випадає»;
- краще поєднувати навчання з роботою, сімейними обов'язками, волонтерством.

4. Адаптація розкладу до безпекових ризиків. На педагогічному рівні це означає:

- уникати планування ключових видів контролю (заліки, іспити, захисти) у періоди, коли прогнозовано можливі масовані атаки або тривалі відключення електроенергії;
- погоджувати з групою «вікна часу», найбільш зручні для більшості студентів з різних регіонів і часових поясів;
- залишати резервні часові слоти для можливого перенесення занять.

Гнучкість у цих аспектах не означає «зниження вимог», а скоріше – розумне проектування курсу так, щоб за різних сценаріїв війни студенти мали реальні шанси досягти заявлених результатів навчання.

Якість освітнього процесу залежить не лише від формату, а й від методики викладання: які завдання пропонуються, які види діяльності домінують, як організовано зворотний зв'язок. Українські й міжнародні дослідження вказують, що в кризових умовах найбільш ефективними є активні, практикоорієнтовані методи, які допомагають студентам бачити

зв'язок між навчальним матеріалом і реальними викликами, з якими стикається суспільство.

Кілька важливих орієнтирів методики:

1. Зсув від «інформаційного потоку» до діяльнісних форматів. Просте «скидання» великих обсягів текстів у LMS або читання монотонних онлайн-лекцій без взаємодії не лише демотивує, але й провокує списування та формальне виконання завдань. Натомість доцільним є:

- використання кейс-методу (розбір реальних ситуацій, пов'язаних із війною, відбудовою, функціонуванням інституцій, етичними дилемами);
- проєктні завдання, де студенти в малих групах розробляють рішення для конкретної проблеми (інформаційні кампанії, волонтерські ініціативи, освітні продукти, локальні дослідження);
- дискусії та дебати, які розвивають критичне мислення, вміння аргументувати, слухати інших.

2. Адаптація обсягу та рівня складності завдань. Важливим завданням викладача є збалансувати глибину опрацювання матеріалу і реальні ресурси студентів. Це не означає «спростити до примітивного», але означає:

- концентруватися на ключових компетентностях (аналітичні, комунікативні, дослідницькі, етичні), а не на механічному запам'ятовуванні деталей;
- замінювати надмірно об'ємні письмові роботи коротшими, але частішими завданнями з чіткими критеріями;
- використовувати різні формати демонстрації результатів: есе, відеопрезентації, подкасти, міні-інфографіки, щоб студенти могли обрати той спосіб, який відповідає їхнім умовам і сильним сторонам.

3. Регулярний і підтримувальний зворотний зв'язок. Для студентів у стані хронічного стресу відсутність зворотного зв'язку часто сприймається як «байдужість» і підриває мотивацію. Тому важливо:

- давати короткий, але змістовний коментар до ключових завдань (що вийшло добре, над чим варто попрацювати);
- використовувати формувальне оцінювання (feedforward) – поради щодо наступних кроків, а не лише фіксацію помилок;
- створювати можливості для самооцінювання й взаємооцінювання в групах, що розвиває автономію та відповідальність студентів.

4. Інтеграція воєнного й повоєнного контексту в зміст навчання (там, де це доречно). Для багатьох спеціальностей (соціальні науки, менеджмент, педагогіка, психологія, публічне управління, інженерія, медицина) цілком природним є включення кейсів, прикладів і завдань, пов'язаних із:

- управлінням у кризових ситуаціях;
- відбудовою інфраструктури;
- психосоціальною підтримкою населення;
- реформами в умовах війни та після неї. Така інтеграція допомагає студентам усвідомити суспільну значущість обраної професії, побачити реальні сценарії застосування знань, що позитивно впливає на мотивацію.

В умовах війни педагогічна робота неминуче виходить за межі «чисто академічних» функцій. Дослідження ментального здоров'я студентів в Україні, проведені у 2022–2025 роках, фіксують високий рівень тривоги, симптоми емоційного вигорання, порушення сну, концентрації, мотивації. Значна частина здобувачів пережила втрату близьких, вимушене переселення, руйнування дому, досвід перебування під обстрілами.

Міжнародні рамки «education in emergencies» та документи UNICEF/INEE підкреслюють, що освіта може й має бути простором психосоціальної підтримки, а не додатковим джерелом стресу.

На педагогічному рівні це передбачає:

1. Роль куратора, тьютора, «точок довіри».

- Куратор академічної групи або тьютор стає ключовою контактною особою, до якої студент може звернутися з навчальними, побутовими чи психологічними труднощами.

- Важливо, щоб у групі було прозоро донесено, до кого саме можна звернутися в кризовій ситуації (куратор, психолог, деканат, служба підтримки), які канали комунікації використовуються.

- Педагогічні дослідження показують, що наявність «дорослого, якому довіряють», у навчальному середовищі значно знижує ризик асоціальної поведінки, «випадіння» з навчання та загострення психічних розладів.

2. Врахування емоційного стану студентів у побудові курсу. Це не означає перетворення заняття на психотерапевтичну сесію, але означає певні педагогічні «дрібниці», які мають великий ефект:

- короткі «чекини» на початку заняття (просте запитання «як ви сьогодні?»); можливість відповісти емодзі, словом або залишитися в «мовчазному режимі»);

- гнучкість у дедлайнах для тих, хто має документально підтверджені або очевидні форс-мажорні обставини (обстріл, евакуація, госпіталізація близьких);

- можливість обрати формат завдання, який не поглиблює травматизацію (наприклад, не змушувати студента з зони активних бойових дій писати детальний опис власного досвіду, якщо він до цього не готовий).

3. Комунікація «на рівних» і повага до реальних життєвих обставин. Студентоцентризм у воєнних умовах означає, що викладач:

- визнає, що навчання – лише одна з багатьох сфер життя студента, який може одночасно працювати, волонтерити, доглядати за рідними, проходити службу;

- уникає стигматизуючих висловлювань («якщо вам важче – це лише відсутність організованості» тощо);

- чітко проговорює, які вимоги залишаються незмінними, а де можливі індивідуальні рішення;
- заохочує відкритий діалог щодо того, як зробити навчання посильним і водночас змістовним.

Дослідження педагогічної підтримки в Україні під час війни показують, що саме відчуття поваги та підтримки з боку викладача часто є ключовим мотиватором для продовження навчання навіть у дуже складних обставинах.

Окремим, але тісно пов'язаним із якістю аспектом є академічна доброчесність. Перехід до масового дистанційного навчання в умовах пандемії, а потім і війни, загострив проблеми списування, використання чужих робіт, недоброчесного проходження тестів. Українські дослідження, присвячені академічній доброчесності в умовах вимушеного дистанційного навчання, засвідчують зростання частки студентів, які регулярно вдаються до порушень, мотивуючи це високим навантаженням, відсутністю підтримки, «формалізмом» завдань і низькою суб'єктивною цінністю навчання.

У воєнних умовах ризики недоброчесності зберігаються й навіть посилюються: поєднання стресу, нестабільності, втоми й відчуття «знецінення майбутнього» може знижувати внутрішню мотивацію дотримуватися правил. Тому педагогічні рішення в цій сфері мають бути не каральними, а превентивними й виховними.

Ключові орієнтири:

1. Змістовне та автентичне оцінювання. Найкращим засобом зменшення мотивації до списування є зміна характеру завдань, а не лише посилення контролю. Зокрема:

- використання завдань, які потребують особистого осмислення й застосування знань (аналіз власного досвіду, локальних кейсів, поєднання різних джерел, рефлексія);

- проєкти, де студенти працюють у групі, але мають індивідуальний внесок, який можна оцінити (частина тексту, аналітичний блок, презентація, фасилітація обговорення);

- усні компоненти оцінювання (короткі співбесіди, міні-захисти), які дозволяють перевірити, чи студент розуміє те, що написав.

2. Прозорі критерії й обговорення сенсу доброчесності. Важливо не лише вимагати «не списувати», а й пояснювати:

- чому академічна доброчесність важлива особисто для студента (його компетентності, майбутню професію, довіру до диплома);

- які форми порушень є неприпустимими (плагіат, використання готових робіт, підміна особи на тесті, фабрикація даних);

- які наслідки порушень (перездача, анулювання роботи, дисциплінарні заходи).

У практиці українських університетів ефективною виявляється робота з «кодексами честі», які обговорюються зі студентами на перших заняттях, підписуються й пізніше слугують точкою відліку для розв'язання спірних ситуацій.

3. Поєднання довіри й розумного контролю. Повністю відмовлятися від інструментів контролю (антиплагіат, певні форми прокторингу) недоцільно, але й будувати систему виключно на недовірі – теж. Баланс може виглядати так:

- антиплагіатні перевірки для ключових письмових робіт;
- комбінування автоматизованих тестів із завданнями відкритого типу;

- вибіркові усні співбесіди з тими, чиї роботи викликають сумніви;
- чіткі, але справедливі санкції за доведені порушення, без практики «колективного покарання».

4. Підтримка викладачів у питаннях доброчесності. Для того щоб викладачі могли ефективно працювати з академічною доброчесністю, потрібні:

- методичні рекомендації й тренінги щодо того, як конструювати завдання, які знижують ризик списування;
- внутрішні консультації з юристами та фахівцями з якості щодо оформлення рішень про порушення;
- можливість обговорювати складні випадки на рівні кафедри/факультету, виробляючи єдині підходи, щоб уникнути ситуації, коли різні викладачі реагують на однакові порушення кардинально по-різному.

Узагальнюючи, педагогічний рівень забезпечення якості вищої освіти в умовах війни можна описати як поєднання гнучких моделей навчання, осмисленої методики, студентоцентричної підтримки й послідовної роботи з академічною доброчесністю. Саме тут стратегічні рішення університету «перекладаються» на мову конкретних курсів, завдань, дедлайнів, коментарів до робіт, неформальних розмов зі студентами.

Ефективна педагогічна практика в умовах війни – це не «героїзм окремих викладачів», а системна робота, підтримана інституційними політиками, внутрішніми системами якості та державними орієнтирами. У цьому сенсі вона є ключовою ланкою між макрорівнем освітньої політики та індивідуальними освітніми траєкторіями студентів. Саме тому подальший аналіз зосереджується на ролі державної політики й зовнішніх стейкхолдерів у підтримці й масштабуванні тих педагогічних рішень, які довели свою ефективність у кризових умовах.

Навіть найбільш проактивний університет не може самотужки забезпечити стійкість і високу якість освітнього процесу в умовах повномасштабної війни. Якість вищої освіти формується в системі багаторівневого врядування, де переплітаються рішення держави (уряду, парламенту, МОН), діяльність зовнішніх агенцій забезпечення якості (передусім НАЗЯВО), ресурси місцевих громад і роботодавців, а також підтримка міжнародних партнерів. Саме взаємодія цих акторів створює або,

навпаки, обмежує можливості університетів реалізувати ті інституційні й педагогічні підходи, про які йшлося в попередніх підрозділах.

Роль держави у сфері якості вищої освіти в умовах війни є подвійною. З одного боку, необхідно зберегти базові гарантії та стандарти, які забезпечують довіру до дипломів, відповідність підготовки фахівців потребам суспільства. З іншого – держава має створити спеціальний режим функціонування системи на час воєнного стану та повоєнної відбудови, щоб університети фізично могли виконувати свої функції.

Ключові напрями державної політики:

1. Нормативне врегулювання організації освітнього процесу під час воєнного стану. На початку повномасштабного вторгнення МОН України ухвалило низку наказів щодо організації роботи закладів фахової передвищої та вищої освіти в умовах воєнного стану (зокрема, наказ № 235 від 07.03.2022), які дозволили ЗВО переходити на дистанційні чи змішані формати, змінювати графіки навчального процесу, організовувати індивідуальні освітні траєкторії, не припиняючи водночас освітню діяльність. Подальші роз'яснення та рекомендації МОН деталізували можливості: проведення атестацій і захистів онлайн, зарахування результатів навчання, здобутих за кордоном, особливості академічної мобільності, підтримка внутрішньо переміщених ЗВО.

2. Фінансування та цільова підтримка університетів. Після початку війни загальний обсяг бюджетного фінансування вищої освіти скоротився, а механізм «фінансування за результатами діяльності» тимчасово не застосовувався. Це було вимушеним кроком, але він підсвітив вразливість системи: університети потребують стабільних базових ресурсів (зарплати, енергоносії, стипендії), а також цільових програм на:

- модернізацію укриттів та безпекової інфраструктури;
- цифровізацію (LMS, сервери, обладнання аудиторій, автономні джерела живлення);

- підтримку переміщених університетів та їхніх кампусів у нових регіонах;
- стипендіальні й грантові програми для ВПО, студентів і викладачів у складних життєвих обставинах.

3. Удосконалення нормативної бази забезпечення якості та акредитації. Важливою функцією держави є узгодження законодавства у сфері вищої освіти з реаліями війни і водночас – з вимогами Європейського простору вищої освіти. У 2022–2024 роках відбувалися парламентські слухання й консультації щодо специфіки акредитації, роботи НАЗЯВО, ролі інституційної акредитації, гнучких механізмів продовження строків дії ліцензій та сертифікатів. Виклик полягає в тому, щоб тимчасові спрощення (онлайн-візити, продовження дії акредитацій, особливі порядки) не перетворилися на формальний підхід до якості. Для цього потрібен чіткий баланс між гнучкістю й «червоними лініями» стандартів, а також прозора комунікація державних органів із ЗВО.

Загалом держава в особі МОН, уряду й парламенту виступає архітектором «рамки якості»: без її рішень про фінансування, нормативне регулювання, підтримку реформ неможливо реалізувати навіть найкращі ініціативи окремих університетів.

Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) є ключовим зовнішнім стейкхолдером, оскільки саме воно відповідає за зовнішню гарантію якості в Україні: акредитацію освітніх програм, розвиток академічної доброчесності, узгодження діяльності із Європейськими стандартами й рекомендаціями щодо забезпечення якості (ESG).

У період війни НАЗЯВО:

1. Адаптує процедури зовнішнього забезпечення якості до воєнних умов. У 2022 році було ухвалено Національний план дій із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти на 2022–2023 роки, де передбачено перехід до онлайн- та змішаних форм акредитаційних візитів, розширення практики експертних груп, посилення уваги до академічної доброчесності, а також

підготовку до впровадження інституційної акредитації. Такий підхід дозволив продовжувати зовнішню оцінку якості, не зупиняючи випуск фахівців, і водночас накопичувати дані про реальні зміни в університетах.

2. Розвиває критерії якості з урахуванням воєнного контексту. У звітах НАЗЯВО за 2022–2023 роки окремо аналізується вплив війни на якість освітніх програм, виділяються проблеми (перевантаження, нерівний доступ до ресурсів, ризики формалізації внутрішніх систем якості), а також пропонуються напрями вдосконалення критеріїв акредитації, у тому числі з урахуванням цифровізації, безпеки, підтримки вразливих груп студентів.

3. Переходить від суто контролюючої до партнерської моделі роботи. НАЗЯВО активно взаємодіє з європейськими мережами забезпечення якості (ENQA, EQAR тощо), організовує форуми, тренінги, консультації для ЗВО, де обговорюються сучасні підходи до внутрішніх систем якості, інституційної акредитації, академічної доброчесності. Особливо показовими є спільні проєкти з європейськими агенціями (наприклад, НАКА–NAQA partnership), які спрямовані не на «каральні заходи», а на підтримку університетів у розбудові власних систем якості.

4. Поширює культуру якості та доброчесності. Через аналітичні звіти, методичні рекомендації, участь у парламентських слуханнях та робочих групах НАЗЯВО формує публічний дискурс про якість вищої освіти: які ризики є критичними, які практики показали ефективність, які інституційні зміни потрібні.

Таким чином, зовнішні агенції забезпечення якості, і насамперед НАЗЯВО, відіграють важливу роль у заданні «орієнтирів якості» та підтримці університетів у їх досягненні, балансуючи між контролем і партнерством.

Війна показала, що доля університетів тісно пов'язана з місцевими громадами, на території яких вони розміщені або куди були переміщені, а також із роботодавцями, які є кінцевими бенефіціарами підготовки фахівців.

1. Підтримка університетів з боку місцевих громад. Звіти Європейського фонду освіти, аналітичні матеріали МОН та дослідження регіональних особливостей вищої освіти в Україні вказують, що органи місцевого самоврядування можуть:

- виділяти ресурси на облаштування укриттів, гуртожитків, тимчасових кампусів для переміщених ЗВО;
- сприяти забезпеченню університетів енергоносіями, альтернативними джерелами живлення, інтернетом під час блекаутів;
- залучати університети до місцевих проєктів відбудови, планування розвитку громади, що створює практичне поле для студентів і викладачів.

Там, де місцева влада усвідомлює університет як стратегічний ресурс громади, якість освіти отримує додаткові «опори»: від фінансової підтримки до спільних соціальних ініціатив.

2. Роль роботодавців у забезпеченні релевантності та якості підготовки. Роботодавці (бізнес, органи публічної влади, громадські організації, міжнародні структури, які працюють в Україні) можуть виступати:

- партнерами у формуванні освітніх програм (участь у роботі галузевих рад, опікунських рад ЗВО, комісіях із перегляду програм);
- базами практики й стажування для студентів, у тому числі в проєктах, пов'язаних із відбудовою, гуманітарною допомогою, реформуванням місцевих сервісів;
- учасниками зовнішнього оцінювання якості (опитування роботодавців щодо готовності випускників, участь у акредитаційних процедурах як стейкхолдерів).

В умовах війни та повоєнної відбудови саме роботодавці допомагають університетам актуалізувати зміст освіти: уточнити, які компетентності потрібні для роботи в кризових і посткризових умовах, як змінюються

вимоги до фахівців у сферах інфраструктури, безпеки, публічного управління, соціальних послуг, ІТ тощо.

Таким чином, якість освітнього процесу залежить не лише від внутрішніх рішень ЗВО, а й від того, наскільки активно та системно місцеві громади й роботодавці залучені до підтримки університетів та співпраці з ними.

З моменту початку повномасштабної агресії Україна отримує значну підтримку від міжнародних організацій, європейських структур, закордонних університетів. У сфері вищої освіти ця підтримка має кілька вимірів: від термінових стипендіальних програм для студентів і науковців до довгострокових проєктів із відбудови та реформування системи.

1. Програми академічної мобільності та обміну. Програма Erasmus+ та інші європейські ініціативи істотно розширили можливості для українських студентів і викладачів навчатись і стажуватися за кордоном, при цьому зберігаючи зв'язок із українськими ЗВО. Україна отримала тисячі нових проєктів академічної мобільності, спрямованих як на індивідуальну підтримку, так і на інституційну співпрацю. Важливо, що мобільність у цьому контексті розглядається не як «євакуація талантів», а як тимчасовий ресурс розвитку, за умови створення механізмів повернення й визнання результатів навчання в Україні.

2. Партнерства між українськими та зарубіжними університетами. Європейська університетська асоціація (EUA) та інші мережі закликають до створення довгострокових інституційних партнерств із українськими ЗВО, які передбачають спільні освітні програми, дослідження, обмін досвідом щодо внутрішніх систем якості, цифрової трансформації, управління в кризових умовах. Такі партнерства дозволяють українським університетам не лише отримувати допомогу, а й активно включатися у міжнародні дискусії про розвиток вищої освіти в ситуаціях надзвичайних викликів.

3. Підтримка переміщених університетів та науковців. Окрема група програм спрямована на підтримку переміщених ЗВО (displaced

universities) та науковців, які змушені тимчасово працювати за межами своїх кампусів чи країни. Міжнародні донори фінансують відновлення інфраструктури, створення тимчасових кампусів, цифрових ресурсів, а також стипендіальні програми для дослідників і викладачів.

4. Міжнародні рамки й стандарти освіти в надзвичайних ситуаціях. ЮНЕСКО, UNHCR, UNICEF, INEE розробляють концептуальні рамки та мінімальні стандарти освіти в надзвичайних ситуаціях, підкреслюючи важливість безпеки, інклюзивності, збереження якості та прав людини навіть у контексті війни. Для України ці документи слугують орієнтиром при формуванні державної політики та університетських стратегій, а участь у глобальних форумах дозволяє представляти власний досвід і отримувати зворотний зв'язок.

Загалом роль міжнародних партнерів полягає не лише в наданні ресурсів, а й у посиленні голосу української вищої освіти на глобальному рівні, що має значення як для поточної стійкості системи, так і для її повоєнної інтеграції в європейський та світовий простір. Запропоновані шляхи підвищення якості освітнього процесу у ЗВО України в умовах війни та повоєнного відновлення не спрацюють автоматично «за замовчуванням». Вони потребують певних умов реалізації – ресурсних, управлінських та культурних. Паралельно необхідно усвідомлювати й ризики, які можуть нівелювати позитивний потенціал навіть добре продуманих заходів.

Ресурсні умови

1. Фінансові ресурси. Удосконалення безпекової інфраструктури, розбудова цифрових платформ, підтримка внутрішніх систем забезпечення якості, психосоціальних служб, центрів навчання викладачів – усе це вимагає реальних коштів, а не лише нормативних рішень. Мінімально необхідною умовою є стабільне базове фінансування ЗВО (заробітні плати, стипендії, комунальні послуги), доповнене цільовими програмами на:

- укриття й засоби цивільного захисту;
- цифровізацію й автономне енергозабезпечення;

- підтримку переміщених університетів та вразливих категорій студентів. Без цього університети опиняються перед вибором між фізичним виживанням і розвитком якості, що неминуче обмежує можливості для реалізації будь-яких стратегій.

2. Кадрові ресурси. Для впровадження змін потрібні не тільки гроші, а й люди, здатні ці зміни проводити:

- викладачі, які володіють методиками змішаного й дистанційного навчання, сучасними підходами до оцінювання, працюють у логіці студентоцентризму;

- адміністративні працівники й фахівці з якості, які можуть аналізувати дані, планувати, організовувати внутрішні моніторинги;

- психологи, тьютори, куратори, які забезпечують психосоціальну підтримку. Це означає потребу в систематичних програмах підвищення кваліфікації, наставництві, можливостях професійного розвитку в межах університету та через зовнішні тренінги й проекти.

3. Матеріально-технічні та цифрові ресурси. Гнучкі моделі навчання, LMS, онлайн-комунікація, аналітика даних – усе це спирається на технічну базу: інтернет, сервери, комп'ютерні класи, обладнані аудиторії, автономні джерела живлення, програмні продукти. Для значної кількості ЗВО, особливо регіональних, саме нестача такої інфраструктури є головною перешкодою для реалізації запропонованих у розділі 2.3 заходів.

Управлінські умови

1. Політична воля та стратегічна настирливість. І на державному рівні, і на рівні окремих університетів необхідна чітка й послідовна політична воля: визнати якість вищої освіти пріоритетом, а не «додатковою темою» на тлі інших воєнних проблем. Це означає готовність приймати рішення, які не завжди дають миттєвий видимий ефект, але працюють на середньострокову перспективу (інвестиції в безпеку, цифровізацію, розвиток внутрішніх систем якості).

2. Стратегія замість «латання дірок». Запропоновані заходи ефективні лише тоді, коли вони інтегровані у цілісні стратегії:

- на національному рівні – у стратегії розвитку вищої освіти, план відбудови країни, політику євроінтеграції;
- на інституційному рівні – у стратегії розвитку ЗВО, плани реалізації, бюджетні пріоритети. Якщо ж зміни впроваджуються фрагментарно, «від гранту до гранту», без загального бачення, їхній вплив на якість буде обмеженим.

3. Координація між МОН – ЗВО – НАЗЯВО – громадами – міжнародними партнерами. Реальне підвищення якості можливе лише за умови узгоджених дій різних акторів:

- МОН задає рамки та фінансові механізми;
- НАЗЯВО формує критерії й надає експертизу;
- університети розробляють власні стратегії та внутрішні системи якості;
- місцеві громади та роботодавці підтримують конкретні практики;
- міжнародні партнери надають додаткові ресурси й знання. За відсутності координації легко виникають ситуації, коли ЗВО отримує суперечливі сигнали: наприклад, від нього формально очікують інновацій та гнучкості, але система фінансування й акредитації фактично штрафуює за будь-яке відхилення від звичної «норми».

Культурні умови

1. Готовність до змін і відмова від ілюзії «повернення до старого». Культура університету і всієї системи вищої освіти має прийняти очевидне: повернення до довоєнного стану у буквальному вигляді неможливе. Війна радикально змінила контекст, і спроби «робити вигляд, що все як раніше» призводять до глибокого розриву між формальними документами й реальним життям аудиторії.

2. Культура якості та довіри. Потрібен перехід від уявлення про якість як «контроль і покарання» до розуміння якості як спільної відповідальності й інструмента розвитку. Це передбачає:

- готовність керівництва ділитися інформацією, обговорювати проблеми відкрито;
- залучення студентів і викладачів до обговорення змін;
- визнання помилок і використання їх як підстав для вдосконалення, а не лише для пошуку «винних».

3. Культура підтримки замість культури звинувачення. В умовах війни особливо небезпечною є практика «перекладання відповідальності» на окремих викладачів чи студентів («погано навчаєтеся», «не встигаєте», «не хочете адаптуватися»). Натомість потрібна культура, в якій запитання «чому?» замінюється запитанням «що ми можемо зробити, щоб це стало можливим?».

Основні ризики реалізації

1. Ризик формалізації. Один із головних ризиків – ситуація, коли всі правильні формулювання з'являються в стратегіях, положеннях, звітах, але на практиці мало що змінюється. Внутрішні системи забезпечення якості продовжують працювати як «машини зі збору звітів», студентоцентризм зводиться до формулювання в документах, а цифровізація – до купівлі окремих ліцензій без зміни педагогіки. Причинами формалізації можуть бути: перевантаження персоналу, відсутність ресурсів, страх перед змінами, тиск на показники. Якщо цей ризик не усвідомлювати й не долати, будь-які заходи, описані в розділі 2.3, залишаться символічними, а не дієвими.

2. Посилення нерівності між ЗВО та регіонами. Запропоновані шляхи підвищення якості потребують ресурсів. Існує реальна небезпека, що сильні університети у відносно безпечних і економічно потужних регіонах зможуть ефективно використати ці стратегії, тоді як переміщені ЗВО чи заклади в депресивних регіонах виявляться «на периферії» системи. Це загрожує:

- поглибленням освітньої нерівності між студентами різних регіонів;
- ризиком «відтоку» найкращих абітурієнтів та викладачів до обмеженої кількості «сильних» університетів;
- послабленням роль регіональних ЗВО у відбудові своїх громад.

3. Емоційне й професійне вигорання учасників процесу. Викладачі, адміністрація, студенти й так працюють на межі можливостей, поєднуючи навчання/роботу з життям у небезпеці, волонтерством, підтримкою сім'ї. Запуск масштабних реформ за відсутності механізмів підтримки й розумного розподілу навантаження може призвести до різкого зростання вигорання й, як наслідок, – до саботажу нововведень або їхнього формального виконання.

4. Ризик «застрягти» в тимчасових рішеннях. Багато теперішніх практик вимушено мають характер антикризових (спрощені процедури, тимчасові порядки акредитації, компромісні формати контролю). Є небезпека, що такі рішення:

- або будуть консервовані надовго, навіть коли з'являться можливості для повернення до більш вимогливих стандартів;
- або, навпаки, будуть повністю скасовані після війни, без осмислення позитивних напрацювань (цифровізація, гнучкі формати, нові підходи до підтримки студентів). Обидва сценарії небезпечні: перший – закріпленням заниженої планки якості, другий – втратою цінного досвіду, здобутого дорогою ціною.

Таким чином, реалізація запропонованих шляхів підвищення якості освітнього процесу вимагає поєднання ресурсних, управлінських та культурних умов, а також усвідомлення й управління ключовими ризиками.

Сформульовані підходи та рекомендації:

- спираються на теоретичний аналіз сутності й структури якості освіти та впливу зовнішніх умов (розділ 1);
- враховують практику функціонування системи вищої освіти України та міжнародний досвід освіти в умовах кризи й війни (розділ 2).

У цьому сенсі їх можна розглядати як орієнтири для подальшої освітньої політики держави, стратегічних рішень університетів та повсякденної педагогічної практики. У загальних висновках магістерської роботи доцільно узагальнити, яким чином військові умови трансформують уявлення про якість освітнього процесу, які виклики постають перед українськими ЗВО та які можливі сценарії розвитку вищої освіти в Україні в умовах тривалої війни й повоєнної відбудови.

Висновки до другого розділу

У другому розділі магістерської роботи було здійснено комплексний аналіз практичних вимірів впливу військових умов на якість освітнього процесу у закладах вищої освіти та окреслено напрями підвищення його результативності й стійкості. Логіка розділу поєднала міжнародний досвід, українську практику воєнного часу та моделі можливих рішень, що ґрунтуються як на теоретичних засадах розділу 1, так і на реаліях функціонування системи вищої освіти.

По-перше, у підрозділі 2.1 було показано, що ситуації збройних конфліктів, тривалих криз та надзвичайних станів не є унікальними лише для України. Досвід окремих країн (зокрема Ізраїлю, що тривалий час функціонує в умовах підвищених безпекових ризиків, а також держав, які переживали війни, масштабні міграційні кризи чи техногенні катастрофи) доводить, що системи вищої освіти здатні зберігати й навіть підвищувати якість за умови:

- 1) впровадження гнучких форматів навчання (змішана, дистанційна, асинхронна освіта);
- 2) розвитку цифрової інфраструктури та єдиних освітніх платформ;
- 3) розгортання систем психосоціальної підтримки студентів і викладачів;
- 4) адаптації процедур забезпечення та оцінювання якості до кризових умов, без відмови від ключових стандартів;

5) розширення партнерства з державою, громадами та міжнародними організаціями.

Узагальнений міжнародний досвід продемонстрував, що ключову роль відіграє не стільки формальний статус воєнного чи надзвичайного стану, скільки здатність системи освіти бути резильєнтною – швидко адаптуватися до нових умов, зберігаючи при цьому смислове ядро якості.

По-друге, у підрозділі 2.2 було охарактеризовано особливості організації освітнього процесу у ЗВО України в умовах воєнного стану. Показано, що українська вища освіта пройшла через різкі, але в цілому скоординовані трансформації:

1) на нормативному рівні запроваджено особливі порядки організації освітнього процесу, що дозволили закладам переходити на дистанційні та змішані формати, коригувати навчальні плани, враховувати статус внутрішньо переміщених осіб, мобілізованих, студентів за кордоном;

2) на організаційному рівні сформувалися «мозаїчні» моделі навчання, де співіснують різні формати залежно від безпекової ситуації регіону, ресурсів ЗВО та потреб здобувачів освіти;

3) розгортання цифровізації стало необхідною умовою функціонування (LMS, онлайн-сервіси, електронні комунікації);

4) внутрішні системи забезпечення якості поступово переходять від суто обліково-звітної функції до інструменту моніторингу доступу, навантаження, психоемоційного стану учасників процесу.

Особлива увага в підрозділі 2.2 була приділена людському виміру: становищу студентів, викладачів та адміністративного персоналу. Війна внесла до їхнього життя високий рівень невизначеності, стресу та втрат, що безпосередньо впливає на можливість повноцінної участі в навчанні й викладанні. Водночас університети стали осередками солідарності та підтримки, розгортаючи стипендіальні програми, психологічні служби, адаптивні графіки, індивідуальні освітні траєкторії. Це дає підстави

стверджувати, що якість освітнього процесу в умовах війни неможливо відокремити від питання добробуту та безпеки учасників.

По-третє, у підрозділі 2.3 було запропоновано систему підходів та практичних шляхів підвищення якості вищої освіти в умовах війни й повоєнного відновлення. На методологічному рівні сформульовано низку ключових принципів:

- 1) системний та резильєнтнісний підхід – розгляд якості як властивості цілісної системи, здатної адаптуватися й відновлюватися;
- 2) студентоцентризм і правозахисний підхід – фокус на праві на освіту, участі студента в ухваленні рішень, повазі до його життєвої ситуації;
- 3) принцип безпеки як базової умови якості – неможливість трактувати освітній процес як якісний, якщо не забезпечено фізичну й психологічну безпеку;
- 4) гнучкість та адаптивність – варіативність форматів, траєкторій, інструментів оцінювання за збереження змістового ядра;
- 5) збереження «ядерних стандартів» та академічної доброчесності – недопустимість розмивання ключових результатів навчання та толерування системних порушень;
- 6) доказовість і участь стейкгоल्дерів – ухвалення рішень на основі даних та спільного обговорення;
- 7) партнерство і багаторівневе управління – узгоджена взаємодія держави, ЗВО, громад, роботодавців, міжнародних організацій.

На практичному рівні було окреслено кроки:

- 1) на інституційному рівні – перегляд стратегій розвитку ЗВО, «перезавантаження» внутрішніх систем якості, інвестиції в безпекову та цифрову інфраструктуру;
- 2) на педагогічному рівні – впровадження гнучких моделей навчання, діяльнісних методик, систематичного зворотного зв'язку, психосоціальної підтримки студентів, послідовної роботи з академічною доброчесністю;

3) на рівні державної політики та зовнішніх стейкхолдерів – удосконалення нормативної бази, фінансова та цільова підтримка університетів, розвиток діяльності НАЗЯВО в партнерській логіці, участь громад і роботодавців у підтримці ЗВО, використання потенціалу міжнародної солідарності та програм мобільності.

Окремо було підкреслено, що реалізація цих шляхів потребує наявності певних умов (адекватних фінансових, кадрових, технічних ресурсів; стратегічного бачення й політичної волі; готовності до змін та формування культури якості й довіри) і пов'язана з низкою ризиків (формалізація, посилення нерівності між ЗВО, емоційне вигорання учасників процесу, «застрягання» в тимчасових рішеннях). Усвідомлення цих ризиків є важливою передумовою для того, щоб перетворити антикризові заходи на сталі інституційні зміни, а не на короточасні реакції.

У цілому результати другого розділу дозволяють зробити кілька узагальнюючих висновків:

1) війна виступає не лише руйнівним фактором для системи вищої освіти, а й потужним каталізатором її трансформації, прискорюючи цифровізацію, переосмислення змісту програм, зміну управлінських і педагогічних практик;

2) якість освітнього процесу в умовах війни є результатом взаємодії макро-, мезо- та мікрорівнів – державної політики, інституційних стратегій, педагогічних рішень і щоденних практик взаємодії «викладач–студент»;

3) збереження й підвищення якості вищої освіти можливе лише за умови поєднання гнучкості та стійких стандартів, де адаптація не підміняє собою відмови від фундаментальних вимог до професійної підготовки та академічної доброчесності;

4) міжнародний досвід та українська практика воєнного часу відкривають вікно можливостей для повоєнної модернізації системи вищої освіти, якщо напрацьовані рішення будуть осмислені, інституціоналізовані та підтримані на державному рівні.

Ці висновки створюють підґрунтя для загальних висновків магістерської роботи, в яких буде синтезовано теоретичні положення розділу 1 та практичні результати розділу 2, а також окреслено перспективи подальших досліджень та напрямів розвитку української вищої освіти в умовах тривалої війни й повоєнного відновлення.

ВИСНОВКИ

У межах наукового пошуку нами з'ясовано теоретичні засади якості освітнього процесу у закладах вищої освіти, розкрито особливості впливу зовнішніх соціальних умов, зокрема військових, на функціонування ЗВО; проаналізовано структуру та механізми забезпечення якості освітнього процесу; узагальнено зарубіжний досвід організації вищої освіти в умовах війни, криз та надзвичайних ситуацій; охарактеризовано специфіку організації освітнього процесу в українських університетах в умовах воєнного стану; запропоновано напрями підвищення якості освітнього процесу на інституційному, педагогічному та політико-управлінському рівнях; визначено умови та ризики реалізації запропонованих змін.

Проведене дослідження дає підстави для формулювання таких висновків:

1. Проаналізувавши наукові джерела, ми дійшли висновку, що якість вищої освіти у ЗВО в сучасних умовах розглядається як ключовий чинник розвитку суспільства, його конкурентоспроможності та безпеки. Нами з'ясовано, що якість освітнього процесу у закладі вищої освіти - це цілеспрямований, системно організований процес взаємодії викладачів і здобувачів освіти, який забезпечує досягнення запланованих результатів навчання, розвиток компетентностей і особистісне зростання студентів за умов відповідного змісту, організації, освітнього середовища та ефективної системи управління. На відміну від окремих показників (успішність, кількість годин тощо), якість освітнього процесу у ЗВО є інтегральною характеристикою, що поєднує мету, зміст, засоби, умови та результати навчальної діяльності у ЗВО.

2. Виявлено вплив зовнішніх соціальних умов на якість вищої освіти та встановлено, що військові умови є особливим типом кризового чинника, який комплексно трансформує функціонування ЗВО. Показано, що війна впливає на доступність та безперервність навчання, змінює освітні траєкторії студентів, обмежує можливості для практичної підготовки,

загострює нерівність у доступі до ресурсів, змінює психологічний клімат у спільноті, але водночас створює імпульс до оновлення змісту освіти, форм навчання й підходів до забезпечення якості.

3. Узагальнено міжнародний досвід функціонування систем вищої освіти в умовах війни, криз та надзвичайних ситуацій і виокремлено практики, релевантні для українського контексту. Показано, що стійкі системи вищої освіти поєднують гнучкі моделі організації освітнього процесу, розвинуту цифрову інфраструктуру, підтримку психічного здоров'я та безпеки учасників, адаптивні механізми зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості, посилену увагу до студентоцентризму й резильєнтності освітніх інституцій.

4. Проаналізовано поточну практику організації освітнього процесу у ЗВО України в умовах воєнного стану та виявлено його сильні сторони й проблемні зони. Показано, що українські університети демонструють високий потенціал адаптації через перехід до змішаних і дистанційних форматів, розвиток цифрових сервісів, підтримку внутрішньо переміщених здобувачів освіти й переміщених закладів, розгортання волонтерських і підтримувальних ініціатив. Водночас зафіксовано труднощі, пов'язані з нерівністю ресурсів між регіонами та ЗВО, перевантаженням викладачів і студентів, загрозами формалізації систем якості та обмеженістю можливостей для практичної підготовки.

5. Розроблено комплекс практичних напрямів підвищення якості освітнього процесу на інституційному та педагогічному рівнях. На інституційному рівні окреслено необхідність оновлення стратегій розвитку ЗВО з урахуванням воєнного та повоєнного горизонту, переформатування внутрішніх систем забезпечення якості в бік реального моніторингу доступу, навантаження та психоемоційного стану, інвестування в безпекову й цифрову інфраструктуру. На педагогічному рівні запропоновано впроваджувати гнучкі моделі навчання, діяльнісно-орієнтовані методи, підтримувальний зворотний

зв'язок, інтегровані механізми психосоціальної підтримки й послідовну політику формування академічної доброчесності. Окреслено роль державної політики та зовнішніх стейкхолдерів у підтримці якості освітнього процесу у ЗВО. Визначено, що результативність запропонованих змін залежить від узгоджених дій державних органів, зовнішніх агенцій забезпечення якості, місцевих громад, роботодавців і міжнародних партнерів. Показано, що державна політика має забезпечувати нормативні та фінансові умови для гнучкої організації освітнього процесу, підтримки переміщених ЗВО та вразливих груп здобувачів, удосконалення процедур акредитації; зовнішні агенції – розвивати критерії якості з урахуванням воєнного контексту та виступати партнерами ЗВО; місцеві громади й роботодавці – підтримувати заклади ресурсами й зворотним зв'язком; міжнародні партнери – надавати додаткові можливості мобільності, співпраці та відбудови.

Перспективу подальших наукових пошуків становить поглиблення досліджень впливу військових умов на учасників освітнього процесу в різних типах ЗВО, розроблення й апробація моделей моніторингу якості освітнього процесу в умовах тривалих криз, а також вивчення ефективності запропонованих інституційних і педагогічних рішень на етапі повоєнної відбудови системи вищої освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук А. Вища освіта України в умовах війни та цифрової трансформації: стан та перспективи розвитку. *European Humanities Studies: State and Society*. 2022. № 4. С. 4–15.
2. Біляковська О. Якість вищої освіти: від минулого до сучасного. *Rozwój polskiej i ukraińskiej teorii i praktyki pedagogicznej na przestrzeni XIX–XXI wieku*. Wrocław, 2021. С. 193–202.
3. Бондарчук О. І., Балактар В. В., Балактар К. та ін. Monitoring of the quality of the psychological component of teachers' activity of higher education institutions based on Google Forms // *E3S Web of Conferences*. 2020. Vol. 166. Art. 10024.
4. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти. *Вища освіта України*. 2006. № 1. С. 54–59.
5. Василюк А. В., Дей М. О., Базелюк В. Якість вищої освіти: теорія і практика : навч.-метод. посіб. Київ ; Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2019. 176 с.
6. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді : наук.-аналіт. доп. / В. Г. Кремень, В. І. Луговий, П. Ю. Саух та ін. Київ : Педагогічна думка, 2023. 172 с.
7. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття». Київ, 1994.
8. Державна служба якості освіти України. Навчання українських дітей за кордоном під час війни в Україні : аналітичний звіт за результатами дослідження. Київ, 2023. 34 с. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/10/Navchannya_UA_ditey_za-kordonom_zvit_SQE-SURGe_2023.pdf (дата звернення: 10.09.2025).
9. Дмитренко П. В. Принципи управління якістю освіти. URL: http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_19/V19_3_9.pdf (дата звернення: 26.06.2025).

- 10.Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень.
Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- 11.Зайчук В. О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 1. С. 56–78.
- 12.Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 19.04.2025).
- 13.Засади забезпечення якості вищої освіти в Україні : Концепція. URL: http://dovira.eu/images/QA_concept_Final.pdf (дата звернення: 01.12.2025).
- 14.Зінковський Ю., Мірських Г. Креативність – фрактал сучасної парадигми вищої технічної освіти. *Вища освіта України*. 2007. № 4. С. 11–17.
- 15.Зуб'як Р. М. Управління якістю підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09zubrlt.pdf> (дата звернення: 04.05.2025).
- 16.Інформаційно-аналітичний збірник «Освіта в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повоєнні перспективи». Київ : МОН України, ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2023. 64 с. URL: <https://iea.gov.ua/blog/2023/10/09/osvita-v-umovah-voyennogo-stanu-vyklyky-rozvytok-povoyenni-perspektyvy/> (дата звернення: 18.07.2025).
- 17.Інформаційно-аналітичний збірник «Освіта України в умовах воєнного стану». Київ : МОН України, ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2022. 358 с. URL: <https://iea.gov.ua/blog/2022/08/02/osvita-ukrayiny-v-umovah-voyennogo-stanu/> (дата звернення: 10.08.2025).
- 18.Калашнікова С., Базелюк Н., Базелюк О. та ін. Вдосконалення викладання у вищій освіті: теорія та практика : монографія / за наук. ред. С. Калашнікової. Київ : Ін-т вищої освіти НАПН України, 2023.

- 19.Коваль К. С. Змістові складники поняття «якість освіти». *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : Курсор, 2011. Вип. 39. С. 37–41. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua> (дата звернення: 29.09.2025).
- 20.Короткий термінологічний словник інноваційних педагогічних технологій. URL: <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/zahody/6264-korotkij-terminologichnij-slovnik-innovacijnix-pedagogichnix-texnologij.html> (дата звернення: 11.03.2025).
- 21.Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі : монографія. 2-ге вид. Київ : Т-во «Знання» України, 2011. 520 с.
- 22.Кучма Р. М. Сучасні системи управління якістю вищої освіти в контексті вимог Болонського процесу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія*. 2010. Вип. 94–96. С. 87–93.
- 23.Лопушинський І. П. Особливості функціонування системи вищої освіти України в умовах воєнного стану. *Вісник Херсонського національного технічного університету*. 2022. № 4. С. 137–143. URL: https://journals.kntu.kherson.ua/index.php/visnyk_kntu/article/view/84 (дата звернення: 21.11.2025).
- 24.Маслик В., Філіпенко Н. Освіта – це майбутнє: заклади вищої освіти в умовах воєнного стану. *Пропілеї права та безпеки*. 2024. № 5. С. 49–50. DOI: 10.32620/pls.2024.5.12. URL: <https://nti.khai.edu/ojs/index.php/PLS/article/view/pls.2024.5.12> (дата звернення: 06.10.2025).
- 25.Міністерство освіти і науки України. War and education. Two years of full-scale invasion : analytical report. Kyiv : MESU, 2024. 68 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/02/10/Report.War.and.education.Two.years.of.full.scale.invasion.2024.eng-10.02.2024.pdf> (дата звернення: 22.09.2025).

- 26.Нагорняк Т. Вища освіта України під час війни. *Розвиток громадянського суспільства в умовах воєнного часу* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. Київ : Вадекс, 2023. С. 185–190. URL: <https://dphs.univ.kiev.ua/files/conference20230422new.pdf> (дата звернення: 19.11.2025).
- 27.Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік / за заг. ред. С. Квіта. Київ : НАЗЯВО, 2020. 244 с. URL: <https://naqa.gov.ua> (дата звернення: 28.11.2025).
- 28.Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2022 рік. Київ : НАЗЯВО, 2023. 92 с. URL: <https://naqa.gov.ua> (дата звернення: 22.11.2025).
- 29.Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 125 с.
- 30.Ніколаєв Є., Рій Г., Шемелинець І. Вища освіта в Україні: зміни через війну : аналітичний звіт. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2023. 94 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/43034> (дата звернення: 18.11.2025).
- 31.Приходько В. Системний підхід до моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу. *Теорія та методика управління освітою*. 2012. № 9. URL: <http://tme.umo.edu.ua> (дата звернення: 30.09.2025).
- 32.Саух П. Ю. Якість освіти як індикатор рівня життя інформаційного суспільства. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2006. С. 3–7.
- 33.Сипченко О. Вища освіта України в умовах війни: виклики та напрями адаптації. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2024. № 1. С. 45–52.

34. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Теорія і практика вищої освіти : навч. посіб. Київ – Маріуполь : В-во Маріупольського держ. ун-ту, 2016. 338 с.
35. Тализін М. Проблеми якості освіти. Київ : Наукова думка, 2006. 112 с.
36. Теоретичні засади моніторингу якості вищої природничої та інженерної освіти : монографія / К. В. Корсак, Ю. К. Корсак, З. Є. Тарутіна та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. 208 с.
37. Токман А., Распошнюк І. Сутність і структура поняття «якість освіти у ВНЗ» в педагогічній літературі. *Освіта на Луганщині*. 2013. № 1. С. 25–29.
38. Український інститут розвитку освіти. Освітній процес в умовах війни: досвід Ізраїлю. URL: <https://op.ua/news/abroad/osvitniy-proces-v-umovah-viyni-dosvid-izrayilyu> (дата звернення: 27.09.2025).
39. Усік В. Education as a tool for ensuring sustainable recovery and development in emergencies. *Visnyk KNEU*. 2023. Vol. 33, № 4. Р. 18–27.
40. Хлебнікова Т. Кваліметричний підхід до вивчення якості вищої освіти. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11hleqhe.pdf> (дата звернення: 23.09.2025).
41. Хоруженко Т. А. Методичні засади моніторингу якості фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Черкаси, 2010. 21 с.
42. Черненко О. Порівняльний аналіз моделей систем забезпечення якості вищої освіти в країнах ЄС та Україні. *Український педагогічний журнал*. 2024. № ... С.
43. Осипчук А., Костюк О., Головач Н. Університети під час війни: від закладу освіти до соціальної місії : аналітичний звіт. Київ : Школа політичної аналітики КНУ, 2024. URL: <https://spa.ukma.edu.ua> (дата звернення: 03.09.2025).
44. Гриневич Л. Освіта в часи кризи: приклади закордонного досвіду, які варто переосмислити для України. *Нова українська школа*. 17.10.2023.

- URL: <https://nus.org.ua/2023/10/17/osvita-v-chasy-kryzy-prykłady-zakordonnogo-dosvidu-yaki-varto-pereosmyslyty-dlya-ukrayiny/> (дата звернення: 25.08.2025).
45. Нова українська школа. Навчання українських дітей за кордоном: як залученість до українського освітнього процесу пов'язана з рішенням повернутися в Україну. 09.11.2023. URL: <https://nus.org.ua/articles/navchannya-ukrayinskyh-ditej-za-kordonom-yak-zaluchenist-do-ukrayinskogo-osvitnogo-proczesu-pov-yazana-z-rishennyam-povernutysya-v-ukrayinu/> (дата звернення: 22.07.2025).
46. Нова українська школа. Українські школярі за кордоном: 5 викликів української освіти в умовах війни. 07.11.2023. URL: <https://nus.org.ua/articles/ukrayinski-shkolyari-za-kordonom-5-vyklykiv-ukrayinskoyi-osvity-v-umovah-vijny/> (дата звернення: 13.08.2025).
47. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. 4th ed. Maidenhead : Open University Press, 2011.
48. Bondarchuk O. I., Balaktar V. V., Balaktar K. et al. Monitoring of the quality of the psychological component of teachers' activity of higher education institutions based on Google Forms. *E3S Web of Conferences*. 2020. Vol. 166. Art. 10024.
49. Figurek A., Selimović J., Vranješ M. Quality assurance in higher education: empirical evidence from Bosnia and Herzegovina. *Economics and Sociology*. 2021. Vol. 14, No. 3. P. 250–266.
50. Hager T. The role of academic institutions in a state of war: the Gaza case. *Higher Education*. 2025. [Online first].
51. Harvey L., Green D. Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 1993. Vol. 18, No. 1. P. 9–34.
52. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. 27.03.2020. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- 53.GCPEA (Global Coalition to Protect Education from Attack). Education under Attack 2014. New York : GCPEA, 2014. URL: <https://protectingeducation.org/publication/education-under-attack-2014/> (дата звернення: 01.03.2025).
- 54.Ivanova T. Science and education in times of war: current state and challenges. *Science and Education*. 2025. Vol. 3, No. 1. P. 10–21.
- 55.National Agency for Higher Education Quality Assurance in Ukraine (NAQA). Report on higher education quality in Ukraine in 2022. Kyiv, 2023. 80 p. URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2023/07/Report_on_quality_of_higher_education_in_Ukraine_2022.pdf (дата звернення: 01.07.2025).
- 56.OECD. Education at a Glance 2023: OECD Indicators. Paris : OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/e13bef63-en.
- 57.OECD. Ukraine: Education policy responses during the war and beyond. Paris : OECD, 2024. URL: <https://www.oecd.org/education/ukraine-education-policy-responses.htm> (дата звернення: 13.06.2025).
- 58.Sommers M. The Education Imperative: Supporting Education in Emergencies. Washington, DC : Academy for Educational Development ; New York : Women’s Commission for Refugee Women and Children, 2003.
- 59.Talbot C. Education in conflict emergencies in light of the 2011 EFA Global Monitoring Report. *Education in Conflict Emergencies*. 2011. P. 40–58.
- 60.UNESCO. Education in emergencies. 2020–2024. URL: <https://www.unesco.org/en/emergencies/education> (дата звернення: 03.06.2025).
- 61.UNESCO. Education under Attack 2010: A Global Study on Targeted Political and Military Violence against Education Staff, Students, Teachers, Union and Government Officials, and Institutions / O’Malley B. Paris : UNESCO, 2010. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186809> (дата звернення: 03.05.2025).

- 62.UNESCO. Enforcing the Right to Education of Refugees: A Policy Perspective. Paris: UNESCO, 2017. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251075> (дата звернення: 15.04.2025).
- 63.UNESCO. Protecting Education from Attack: A State-of-the-Art Review / O'Malley B. Paris : UNESCO, 2010. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186732> (дата звернення: 16.05.2025).
- 64.UNICEF. What schools can do to protect education from attack and military use. New York : UNICEF, 2011. URL: <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/what-schools-can-do-protect-education-attack-and-military-use/> (дата звернення: 09.04.2025).
- 65.Usyk V. Education as a tool for ensuring sustainable recovery and development in emergencies. *Visnyk KNEU*. 2023. Vol. 33, № 4. P. 18–27.
- 66.War and Post-War Impact on the Educational System of Bosnia and Herzegovina. *International Review of Education*. 2008. Vol. 54, No. 3–4. P. 353–374.
- 67.GCPEA. Guidelines for Protecting Schools and Universities from Military Use during Armed Conflict. New York : GCPEA, 2014. URL: <https://protectingeducation.org/publication/guidelines-for-protecting-schools-and-universities-from-military-use-during-armed-conflict/> (дата звернення: 09.02.2025).
- 68.Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE). INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery. New York : INEE, 2010. URL: <https://inee.org/minimum-standards> (дата звернення: 12.07.2025).
- 69.Safe Schools Declaration. Global Coalition to Protect Education from Attack, 2015. URL: <https://ssd.protectingeducation.org> (дата звернення: 29.01.2025).

70. World Bank. Remote Learning During COVID-19: Lessons from 63 Countries. Washington, DC : World Bank, 2021. URL: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/355321621024482831/remote-learning-during-covid-19-lessons-from-63-countries> (дата звернення: 09.01.2025).