

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКА АКАДЕМІЯ»  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКА АКАДЕМІЯ»  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**СТУДІЛКО МАКСИМ АНАТОЛІЙОВИЧ**

УДК: 32.019.5

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА В СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ЗМІН:  
ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ**

052 «Політологія»

05 «Соціальні та поведінкові науки»

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

  
\_\_\_\_\_ Студілко М.А.

Науковий керівник: Нагорняк Тетяна Леонтіївна, доктор політичних наук, професор, Заслужений працівник освіти України

Київ – 2026

## АНОТАЦІЯ

*Студілко М. А.* Державна політика в сфері вищої освіти в умовах глобальних змін: освіта дорослих як відповідь на виклики. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 052 «Політологія» (05 «Соціальні та поведінкові науки»). – Національний університет «Києво-Могилянська академія», Київ, 2026.

Дисертація є комплексною науковою працею, що присвячена теоретико-методологічному обґрунтуванню ролі навчання впродовж життя (Lifelong Learning – LLL) і освіти дорослих (Adult Education – AE) як стратегічних інструментів державної політики щодо забезпечення стійкості та адаптивності сучасних політичних систем. Автор стверджує, що сучасний світопорядок перебуває у фазі біфуркації, де змагаються дві моделі: демократична, заснована на партнерстві та правах людини, і силова, орієнтована на нескінченні війни. Встановлення першої моделі безпосередньо залежить від сили мереж активних і освічених громадян, що робить освіту важливим системотворчим чинником майбутнього. Методологічна основа дослідження поєднує класичний системний підхід, інституціоналізм, синергетику та теорію стійкості (resilience studies).

У теоретико-методологічному розділі автор обґрунтовує політичний вимір освіти дорослих. Доведена доцільність вивчення освіти дорослих не лише як світоглядного явища, а як інструмента адаптивності політичних систем, що координується державною політикою. Автор уперше доводить доцільність саме політичного виміру вивчення освіти дорослих. У межах цього розділу вдосконалено зміст категорій «навчання впродовж життя» (LLL), «освіта дорослих» (AE), «політична система сучасності» та «адаптивність політичної системи». У роботі вдосконалено зміст категорії освіта впродовж життя, яка трактується як безперервний процес опанування нових компетентностей протягом усього життя індивіда, та освіта дорослих, що є складником LLL і охоплює формальне, неформальне та інформальне навчання.

Ключовим теоретичним внеском автора є розробка типології політичних систем за рівнем їхньої адаптивності – здатності реагувати на зовнішні виклики та структурні кризи в контексті реалізації та коригування державної політики. Запропоновано до аналізу такі типи систем: реактивно-стабільні, функціонально-адаптивні, проактивно-адаптивні та трансформаційно-адаптивні. *Реактивно-стабільні системи* діють зі запізненням, орієнтовані на збереження стану та мінімалізації впливу. Освітня політика в них вертикальна та консервативна. *Функціонально-адаптивні системи* своєчасно коригують політику, працюючи в «режимі навчання». Освіта в таких системах виконує роль соціального контролю та соціалізації. *Проактивно-адаптивні системи* здатні передбачати виклики завдяки сильній аналітичній спроможності та довірі суспільства до влади. *Трансформаційно-адаптивні системи* здатні змінювати архітектуру світопорядку, формуючи новий суспільний договір. Це дозволяє аналізувати державну політику не як статичний набір норм, а як динамічний процес «інституційного навчання». Особливої уваги заслуговують трансформаційно-адаптивні системи, що здатні не просто виживати, а формувати нові інституційні практики через становлення «трансформаційних лідерів», здатних продукувати ціннісні парадигми суспільств.

У роботі детально проаналізовано глобальні виклики, що детермінують сучасну державну освітню політику: тенденції авторитаризму, міграційні зсуви, цифровізація (вплив ШІ), демографічна криза («суперстаріння» націй), що вимагає розвитку «срібної економіки». Особливу увагу приділено концепту «лімінальної війни» – стану невизначеності та розмитих меж між миром і війною, що характерно для російської агресії проти України. За таких умов освіта дорослих стає запорукою збереження суб'єктності держави. У дисертації адаптивність політичної системи України у зв'язку з освітою дорослих посідає центральне місце завдяки аналізу еволюції цих процесів у період Війни за Незалежність (після 2014 р.). Автор виокремлює такі етапи: 2014–2016 рр. – соціально-компенсаторна адаптивність – виживання системи завдяки волонтерським мережам та самоорганізації суспільства; 2016–2019 рр. –

*структурно-функціональна адаптивність* – інституціоналізація реформ і поява «якорів стабільності» (ЄС, донори); 2019–2021 рр. – *управлінсько-технологічна адаптивність* – акцент на цифровізації та інноваціях в управлінні; 2022–2024 рр. – *мобілізаційно-мережева адаптивність* – надвисока адаптивність через злиття держави, армії та суспільства; 2024–2025 рр. – *гібридна адаптивність відновлення* – співіснування логік війни та відбудови; прогноз на 2026–2032 рр. – *селективна інституційна адаптивність* – нерівномірна адаптивність за секторами (висока в безпеці та цифровізації, низька в судовій системі) з активним впровадженням європейських стандартів. Така періодизація є матеріалом для аналізу стійкості політичної системи. Автор доводить, що для України освіта дорослих є ключовим інструментом відновлення людського і пропонує формулу адаптивності політичної системи, яка базується на синергії трьох компонентів: швидкості навчання інституцій, якості людського капіталу, рівня довіри суспільства до змін. Доведено, що інвестиції в освіту дорослих дозволяють оновлювати компетентності нації без руйнівних «кадрових революцій», забезпечують економічну мобільність, зменшують вразливість громадян до популізму та дезінформації.

У другому розділі автором розглянуті глобальні тренди розвитку LLL. Ідентифіковано комплекс викликів, що детермінують сучасну освітню політику: соціально-політична поляризація, цифровізація (вплив ШІ), демографічна криза («суперстаріння» націй) і міграційні зсуви. Обґрунтовано потребу в освіті як засобі виживання в умовах розмитих меж між миром і війною, де населення має опановувати спеціальні знання – від тактичної медицини до кібербезпеки. Визначено ключові тренди Європейського простору вищої освіти: міждисциплінарність, цифровізація, інклюзивність і впровадження системи мікрокваліфікацій як відповіді на динамічний ринок праці. Розглянуто світові моделі АЕ через умови становлення та розвитку освіти дорослих в національних моделях LLL 5 держав (США, Канада, Велика Британія, Франція, Сінгапур). Це дає змогу уникнути сліпого копіювання чужого досвіду та пропонувати зважені рішення для України. Для цього запропоновані *критерії порівняння*: умови, в

яких LLL активізувалася як елемент національної моделі вищої освіти чи як стратегічний пріоритет розвитку держави; політико-правове забезпечення розвитку освіти протягом життя в державі; інституціоналізація освіти дорослих як складника LLL; показники адаптивності політичної системи; динаміка соціально-економічних показників розвитку держави; наявність/відсутність кореляції між динамікою соціально-економічних показників розвитку держави, показниками адаптивності політичної системи та розвитком LLL.

Компаративний аналіз дозволив автору виокремити національні моделі АЕ: *англосаксонська* (США, Канада, Велика Британія), що характеризується децентралізацією та мінімальним втручанням держави, де ініціатива належить меншим адміністративним одиницям та ринку; *континентальна* (Франція, Німеччина) – базується на високому рівні державного регулювання та фінансування з метою широкого доступу громадян до освітніх послуг; *азійська* (Сінгапур), що демонструє глибоку централізацію, де програма SkillsFuture є усвідомленою частиною економічної стратегії, а держава є головним інвестором у людський капітал.

Третій розділ містить кількісно-якісний аналіз викликів воєнного часу, зокрема систематизовано такі втрати України як руйнування освітньої інфраструктури, негативне сальдо освітньої міграції молоді, критичне недофінансування освіти та інші. Проаналізована еволюція державної політики в сфері вищої освіти та освіти дорослих. Виокремлено етапи становлення освіти дорослих в Україні: від пострадянського періоду та інституціоналізації під впливом Болонського процесу до проривного періоду 2022–2025 рр., коли освіта дорослих стала ресурсом національної стійкості та механізмом адаптивності політичної системи. Ця теза доведена кейсами трансформації академічних практик. Відзначено перехід від моделі «післядипломної освіти» до «навчання протягом життя», де університети стають центрами суспільної стійкості.

Проаналізовано успішні академічні кейси, зокрема створення в Національному університеті «Києво-Могилянська академія» факультету «Києво-Могилянська школа професійної та неперервної освіти» (kma\_pro). Ця інституція

впроваджує магістерські програми з політики врядування в місті, економічної дипломатії та GR-політик, управління освітою, а також широкий спектр короткострокових навчальних програм для дорослих у сфері перемовних процесів, стратегічного управління розвитком громад, стратегічних комунікацій і психофізики присутності, формуючи когнітивну гнучкість нових еліт. Також розглянуто досвід Житомирської політехніки у реінтеграції ветеранів, Сумського державного університету в розвитку «міст, що навчаються» [Студілко, 2022а; 2022b], кейси бізнес-освіти kmbs, KSE, УКУ. Автором сформований портрет здобувача програм освіти дорослих – 2026 на підставі відкритих даних на офіційних ресурсах провайдерів таких програм і групових інтерв'ю з тими, хто навчався на таких програмах й випустився у 2024 і 2025 роках. Виявлено, що переважно на програмах освіти дорослих навчається фахівець віком 28–55 років, який цінує гнучкість, нетворкінг, прикладний зміст програм і репутацію університету.

Автор робить висновок, що навчання протягом життя – це визначальний механізм адаптивної політичної системи. Вона знижує соціальну напругу, зменшує спротив реформам і робить трансформації політично здійсненними. У дисертації запропоновано комплекс рекомендацій для державної політики: прийняття та імплементація Закону «Про освіту дорослих» для гармонізації з нормами Європейського Союзу (ЄС); масштабування системи мікрокваліфікацій, що дозволяє перенавчати фахівців за 2–5 місяців під конкретні потреби відбудови; розвиток мережі освітніх хабів та цифрових освітніх центрів для внутрішньо переміщених осіб (далі – ВПО) та постраждалих від війни; запровадження «цифрового освітнього паспорта» для відстеження індивідуальних освітніх траєкторій тощо.

Результати дослідження підтверджують гіпотезу: чим більше держава інвестуватиме в освіту протягом життя та освіту дорослих, відповідно до викликів, тим адаптивнішою буде її політична система. Доведено, що в умовах війни освіта дорослих виконує функцію швидкого реагування на дефіцит кадрів,

забезпечує реінтеграцію ветеранів і ВПО, знижує соціальну напругу та робить державні реформи політично легітимними.

**Ключові слова:** державна політика, державна політика в сфері вищої освіти, освіта дорослих, політична система, адаптивність політичних систем, глобальні виклики, сталий розвиток, компаративний (порівняльний) аналіз, ринок праці, ЄС, євроінтеграція, війна, відновлення України.

## ABSTRACT

*Studilko M.A.* Public Policy in the Field of Higher Education under Conditions of Global Change: Adult Education as a Response to Challenges. – Qualification scientific work submitted as a manuscript.

PhD thesis to obtain the degree of Doctor of Philosophy in the Programme Subject Area 052 “Political Science” (05 «Social and Behavioral Sciences»). – National University of Kyiv-Mohyla Academy, Kyiv, 2026.

The dissertation research constitutes a comprehensive scholarly study devoted to the theoretical and methodological substantiation of the role of Lifelong Learning (LLL) and Adult Education (AE) as strategic instruments of state policy to ensure the stability and adaptability of modern political systems. The author argues that the current world order is in a phase of bifurcation, where two models compete: a democratic model based on partnership and human rights, and a power-based model oriented toward perpetual warfare. The establishment of the former model directly depends on the strength of networks of active and educated citizens, which makes education a key system-forming factor of the future. The methodological framework of the study combines the classical systems approach, institutionalism, synergetics, and resilience theory (resilience studies). (both are good, you choose)

In Chapter 1, “Theoretical and Methodological Foundations of Research on Public Policy in the Field of Higher Education,” the author substantiates the political dimension of adult education. The author has demonstrated the expediency of examining adult education (AE) not merely as a pedagogical phenomenon, but as an

instrument of adaptability of political systems coordinated by public policy. For the first time, the relevance of precisely the political dimension in the study of adult education has been substantiated. Within this chapter, the content of the categories “Lifelong Learning” (LLL), “Adult Education” (AE), “the contemporary political system,” and “adaptability of the political system” is refined. The study further develops the conceptual understanding of “Lifelong Learning” (LLL), interpreted as a continuous process of acquiring new competences throughout an individual’s life, and of “Adult Education” (AE), which constitutes a component of LLL and encompasses formal, non-formal, and informal learning.

The author's key theoretical contribution is the development of a typology of political systems based on their level of adaptability – their ability to respond to external challenges and structural crises in the context of implementing and adjusting public policy. The following types of systems are proposed: reactive-stable, functionally adaptive, proactively adaptive, and transformationally adaptive. Reactive-stable systems operate with delay, focusing on preserving the status quo and minimizing impact. Their educational policy is vertical and conservative in nature. Functionally adaptive systems adjust policies in a timely manner, operating in a “learning mode.” In such systems, education performs the functions of social control and socialization. Proactively adaptive systems are capable of anticipating challenges due to strong analytical capacity and a high level of public trust in government. Transformationally adaptive systems are able to reshape the architecture of the world order by forming a new social contract. This typology makes it possible to analyze public policy not as a static set of norms, but as a dynamic process of “institutional learning.” Particular attention in the study is devoted to transformationally adaptive systems, which are capable not merely of survival, but of generating new institutional logics through “transformational” leaders, who is capable of producing valuable paradigms for societies.

The dissertation provides a detailed analysis of global challenges that determine contemporary educational policy, including the rise of authoritarianism, migration shifts, digitalization (particularly the impact of artificial intelligence), and the

demographic crisis (“super-aging” of nations), which necessitates the development of the “silver economy.” Special attention is paid to the concept of “liminal war” – a condition of uncertainty and blurred boundaries between peace and war, characteristic of Russia’s aggression against Ukraine. Under such conditions, adult education becomes a safeguard for preserving state agency. The adaptability of Ukraine’s political system and the role of adult education in this process occupy a central place in the dissertation through an analysis of the evolution of adaptability during the War for Independence (after 2014). The author identifies the following stages: 2014 – 2016 (Socio-compensatory adaptability): survival of the system through volunteer networks and societal self-organization; 2016 – 2019 (Structural-functional adaptability): institutionalization of reforms and the emergence of “anchors of stability” (the EU, donors); 2019 – 2021 (Managerial-technological adaptability): emphasis on digitalization and governance innovation; 2022 – 2024 (Mobilization-network adaptability): exceptionally high adaptability through the fusion of the state, the army, and society; 2024 – 2025 (Hybrid recovery adaptability): coexistence of war and reconstruction logics.

Assumption for 2026 – 2032 (Selective institutional adaptability): uneven adaptability across sectors (high in security and digitalization, low in the judiciary system) accompanied by active implementation of European standards. The periodization of Ukraine’s adaptability (from socio-compensatory to hybrid) constitutes unique material for analyzing the resilience of the political system. The author demonstrates that for Ukraine, adult education serves as a key instrument for restoring human capital under these conditions. A formula of political system adaptability has been proposed, based on the synergy of three components: the speed of institutional learning, the quality of human capital, and the level of public trust in change. It has been demonstrated that investments in adult education enable the renewal of national competences without disruptive personnel overhauls, ensure economic mobility, and reduce citizens’ vulnerability to populism and disinformation.

In Chapter 2, “Global Changes as a Determining Condition for the Formation of Contemporary Public Policies in the Field of Higher Education,” the author examines

global trends in the development of Lifelong Learning (LLL) and continuing education. A set of challenges shaping contemporary educational policy has been identified, including socio-political polarization, digitalization (particularly the impact of artificial intelligence), demographic crisis (“super-aging” of nations), and migration shifts. The need for education as a means of survival in conditions of blurred boundaries between peace and war has been substantiated, where the population must acquire specialized knowledge ranging from tactical medicine to cybersecurity. The key trends of the European Higher Education Area have been outlined, including interdisciplinarity, digitalization, inclusiveness, and the introduction of micro-credential systems as a response to the dynamic labor market. Global models of Adult Education (AE) have been analyzed through the conditions of formation and development of adult education within national LLL models in five countries (the United States, Canada, the United Kingdom, France, and Singapore). This approach makes it possible to avoid uncritical borrowing of foreign experience and to propose balanced and context-sensitive solutions for Ukraine. For this purpose, the author proposes the following comparative criteria: the conditions under which lifelong learning was activated either as an element of the national higher education model or as a strategic priority of state development; the political and legal framework ensuring the development of lifelong learning within the state; the institutionalization of adult education as a component of LLL; indicators of the adaptability of the political system; the dynamics of socio-economic development indicators of the state; the presence or absence of correlation between the dynamics of socio-economic development indicators, the indicators of political system adaptability, and the development of LLL.

The comparative analysis enabled the author to distinguish the principal national models of Adult Education (AE): The Anglo-Saxon model (United States, Canada, United Kingdom), characterized by decentralization and minimal state intervention, where initiative primarily belongs to subnational administrative units and the market. The Continental model (France, Germany), based on a high level of state regulation and public funding aimed at ensuring broad access of citizens to educational services. The Asian model (Singapore), demonstrating deep centralization, where the

SkillsFuture program is an integral part of the national economic strategy and the state acts as the principal investor in human capital.

Chapter 3, “Adult Education within the National Model of Higher Education in Ukraine,” presents an in-depth quantitative and qualitative analysis of wartime challenges. The chapter systematizes Ukraine’s losses, including the destruction of educational infrastructure, youth educational migration (negative educational migration balance), critical underfunding of education, and structural gaps. Against this background, the evolution of public policy in higher education and adult education has been analyzed. The stages of adult education development in Ukraine have been identified: from the post-Soviet period and institutionalization under the influence of the Bologna Process to the breakthrough period of 2022–2025, when adult education became a resource of national resilience and a mechanism of political system adaptability. This thesis is substantiated through cases of transformation in academic practices. The transition from the model of “postgraduate education” to “lifelong learning” is emphasized, with universities emerging as centers of societal resilience.

The dissertation analyzes successful academic cases, including the establishment of the faculty “Kyiv-Mohyla School of Professional and Continuing Education” (kma\_pro) at the National University of Kyiv-Mohyla Academy. This institution implements master’s programs in urban governance policy, economic diplomacy and GR policies, education management, as well as a wide range of short-term adult education programs in negotiation processes, strategic community development management, strategic communications, and the psychophysics of presence, thereby fostering the cognitive flexibility of new elites. The experience of Zhytomyr Polytechnic State University in veteran reintegration and Sumy State University in developing “learning cities” has been also examined, alongside business education cases such as Kyiv-Mohyla Business School (kmbs), Kyiv School of Economics (KSE), and Ukrainian Catholic University (UCU). The author constructs a profile of the 2026 adult education program participant based on open data from official providers’ resources and group interviews with graduates of 2024 and 2025. Adult learners have been proved to be predominantly professionals aged 28–55 who value

flexibility, networking opportunities, applied program content, and the reputation of the university.

The author concludes that lifelong learning constitutes the “nervous system” of an adaptive political system. It reduces social tension, decreases resistance to reforms, and renders transformations politically feasible. The dissertation proposes a comprehensive set of public policy recommendations, including: the adoption and implementation of the Law “On Adult Education” aligned with EU norms; the scaling up of micro-credential systems enabling professional retraining within 2–5 months in response to reconstruction needs; the development of a network of educational hubs and digital learning centers for internally displaced people (IDPs) and war-affected populations; and the introduction of a “digital educational passport” to track individual learning trajectories.

The research findings confirm the hypothesis that the more a state invests in lifelong learning and adult education, in line with the challenges, the more adaptive its political system will be. It is demonstrated that under wartime conditions, adult education performs a rapid response function to workforce shortages, facilitates the reintegration of veterans and IDPs, reduces social tension, and contributes to the political legitimacy of state reforms.

**Keywords:** public policy, public policy in higher education, adult education, political system, adaptability of political systems, global challenges, sustainable development, comparative analysis, labour market, EU, European integration, war, Ukraine’s recovery.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Студілко, М. (2025). Глобальні виклики для формування трендів розвитку національних систем вищої освіти у світі: політологічний вимір. *Empirio*. 2 (1). С. 27–45. DOI: <https://doi.org/10.18523/3041-1718.2025.2.1.27-45>.
2. Студілко, М. (2025). Модернізація освітнього простору як відповідь європейських держав на глобальні виклики в сфері вищої освіти. *Empirio*. Том 2. № Special Issue. С. 32–39. DOI: <https://doi.org/10.18523/3041-1718.2025.2.s.32-39>
3. Студілко, М. (2024). Порівняльний аналіз моделей вищої освіти в країнах ЄС та Сполучених штатах як результат їх державних політик. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*. 16 (Спецвипуск). С. 58–65. DOI: <https://doi.org/10.15421/352408>
4. Студілко, М. (2022) Теоретичний вимір вивчення ролі міст у світових процесах сучасності. *Політичне життя*. № 4. С. 141–146. DOI: <https://doi.org/10.31558/2519-2949.2022.4.17>

### **Статті у періодичних наукових виданнях, проіндексованих у базах даних *Web of Science Core Collection* та/або *Scopus***

5. Nagornyak, T., Ozadovskyi, I., Studilko, M. (2024). The Conflict Between State and Society During the War in Ukraine: the Issue of Agency. *European Journal of Transformation Studies*. Vol. 12, no. 1. P. 134–150. [https://www.journal-transformation.org/docs/issues/EJTS\\_2024\\_Vol\\_12\\_No\\_1/EJTS\\_2024\\_Vol\\_12\\_No\\_1.pdf](https://www.journal-transformation.org/docs/issues/EJTS_2024_Vol_12_No_1/EJTS_2024_Vol_12_No_1.pdf)
6. Nagornyak, T., Natalina, N., Ozadovsky, I., Studilko, M. (2023). Global Trends for the Formation of the New World Order. *European Journal of Transformation Studies*, 11(1). P. 60–85. [https://www.journal-transformation.org/docs/issues/EJTS\\_2023\\_Vol\\_11\\_No\\_1/EJTS\\_2023\\_Vol\\_11\\_No\\_1.pdf](https://www.journal-transformation.org/docs/issues/EJTS_2023_Vol_11_No_1/EJTS_2023_Vol_11_No_1.pdf)

**Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:**

1. Студілко, М. (2025). Освіта протягом життя і освіта дорослих в категоріальному апараті дослідника державних політик в сфері вищої освіти. *Праці XXV Міжнародної наукової конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Управління розвитком соціально-економічних систем: глобалізація, підприємництво, стале економічне зростання»* (27.11.2025 р., м. Вінниця). Том 1. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса. С. 89–91.
2. Нагорняк, Т., Студілко, М. (2025). Глобальні виклики трансформації державної освітньої політики України. *Збірник тез науково-практичної конференції «Російська війна проти України: трансформації соціальних інституцій та практик»* (24 лютого – 7 березня 2025 р., м. Київ). Національний університет «Києво-Могилянська академія». С. 253–257.
3. Студілко, М. (2025). Моделі вищої освіти в Європейському Союзі та Сполучених Штатах Америки крізь призму державних політик. *Збірник матеріалів Міжнародної наукової-практичної конференції «Міждисциплінарні експертизи для відновлення і розвитку України»* (5 червня 2025 р., м. Київ). Національний університет «Києво-Могилянська академія». С. 187–191.
4. Студілко, М. (2022). Міста у світових процесах. *Праці XXII Міжнародної наукової конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Управління розвитком соціально-економічних систем: глобалізація, підприємництво, стале економічне зростання»* (2 грудня 2022 р., м. Вінниця). Том 1. Ред. кол. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса. С. 213–217.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ЗМІН.....	30
1.1. Державна політика як інструмент забезпечення адаптивності політичних систем сучасності.....	30
1.2. Суспільне призначення державної освітньої політики та освіти дорослих.....	48
1.3. Державна політика в сфері вищої освіти як предмет політологічного дослідження.....	64
Висновки до 1 розділу.....	76
РОЗДІЛ 2. ГЛОБАЛЬНІ ЗМІНИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ СУЧАСНИХ ДЕРЖАВНИХ ПОЛІТИК У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	80
2.1. Глобальні виклики для державних освітніх політик.....	80
2.2. Модернізація Європейського Простору Вищої Освіти (ЄПВО) у відповідь на глобальні зміни.....	102
2.3. Освіта дорослих в національних моделях вищої освіти в умовах змін: світовий контекст.....	118
Висновки до 2 розділу.....	142
РОЗДІЛ 3. ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В НАЦІОНАЛЬНІЙ МОДЕЛІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	147
3.1. Виклики для України в сфері вищої освіти та освіти дорослих .....	147
3.2. Формування державної політики та академічних практик у сфері освіти дорослих в Україні.....	167
3.3. Освіта дорослих як інструмент забезпечення адаптивності політичної системи України.....	184
Висновки до 3 розділу.....	191
ВИСНОВКИ.....	195
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	203
ДОДАТКИ.....	243

## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** Світопорядок радикально змінився з початку XXI століття та перебуває у фазі біфуркації після перемоги Д. Трампа у США. Ця біфуркація містить дві моделі світу. В першій (лібертаріанській) – цінністю є партнерські угоди, правила гри у світовій політиці, право людини та національної держави на самовизначення, засновані на цінності людського життя та свободі вибору. У такому світі мир після війни є кращим станом, ніж попередній, а результати війни визнаються, фіксуються та мають однозначне трактування. В іншій (авторитарній) моделі утверджується пріоритет сили, що зумовлює нескінченні війни, адже завжди знайдеться хтось сильніший і амбітніший, а перемога не може бути остаточною. Установлення тієї чи іншої моделі залежить від сили мереж вільних людей у світі – суспільств, здатних впливати на порядок денний політичних рішень і державну політику у своїх країнах. Освіта з орієнтацією на чесноти, права і свободи людини є саме тим системостворюючим чинником, що здатний зробити першу модель реальною.

Розвиток громадянських суспільств і сила мереж активних громадян є результатом безперервної освіти, що триває протягом усього життя та здатна: закладати основи світогляду, цінностей і чеснот у школі та на рівні бакалаврату; формувати професійні знання та soft skills на рівні магістратури; зміцнювати й трансформувати професіоналізм у програмах післядипломної освіти; навчати розв'язанню складних поточних і стратегічних завдань з орієнтацією на майбутнє через досвід і короткострокові програми навчання дорослих. Змістовно варто розглядати навчання впродовж життя (далі – LLL) як безперервний процес опанування нового та вдосконалення набутих знань і компетентностей протягом життя індивіда. Освіта дорослих (далі – АЕ) є його складовою і може охоплювати навчання на формальних освітніх програмах (друга вища освіта, програми PhD і докторантури), неформальну освіту (короткострокові програми підвищення

кваліфікації, перепідготовки, додаткового розвитку soft skills) та інформальну (самоосвіту).

Державна політика в сфері вищої освіти та трансформація освіти дорослих із урахуванням глобальних викликів і стратегічних цілей політики відновлення і розвитку України поступово стає предметом міждисциплінарних дискусій, проте не має як політико-правових підстав в Україні для реалізації в якості одного з важливих елементів зміцнення людського капіталу для сталого економічного розвитку держави, так і комплексного наукового доробку для подальших дослідницьких ініціатив.

**Ступінь вивченості теми дослідження** доводить її міждисциплінарність. Методологічну основу вивчення адаптивності політичних систем становлять наукові дослідження таких провідних вчених, як Г. Алмонд, С. Гантінгтон, М. Дюверже, К. Дойч, Д. Істон, А. Лейпгарт, Т. Парсонс, Дж. Сарторі. В міждисциплінарному академічному дискурсі вивчення політичних систем цінними є роботи Р. Даля, Н. Лумана, Ч. Тіллі, Ф. Фукуями. Серед українських дослідників тих елементів політичних систем, що впливають на ступінь адаптивності, варто згадати таких науковців як І. Бекешкіна, Є. Головаха, В. Горбатенко, О. Майборода, М. Михальченко, Т. Нагорняк, Ф. Рудич, Ю. Шемшученко. Дослідженню питань державної політики в галузі освіти присвячені праці таких українських вчених та управлінців, як О. Анісімович-Шевчук, О. Волянчук, В. Журавський, І. Іванюк, С. Калашнікова, В. Кремень, В. Луговий, Г. Мелеганіч, Г. Музиченко, С. Ніколаєнко, В. Огнів'юк, Т. Орехова, Ю. Петрушенко, Т. Фініков, А. Халецька, М. Чабанна, та інші. Проте політологічних робіт, що присвячені дослідженню освіти дорослих вкрай мало, відсутня й комплексна науково обґрунтована розвідка щодо кореляції між практиками реалізації програми освіти дорослих, як складника національної моделі вищої освіти, та адаптивністю політичної системи.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано в межах планової науково-дослідної роботи кафедри міждисциплінарної освіти Національного університету «Києво-Могилянська

академія» «Міждисциплінарність у дослідженні сучасних світових політичних процесів і практик кризового управління для відновлення України» (державний реєстраційний номер 0124U001900).

**Мета дослідження** – вдосконалити теоретико-методологічні засади дослідження державної політики в сфері вищої освіти в умовах глобальних змін та розробити практичні рекомендації для розвитку освіти дорослих як інструменту забезпечення адаптивності політичної системи України.

Для досягнення поставленої мети було сформовано та вирішено такі **завдання**:

- систематизувати та вдосконалити теоретико-методологічні засади дослідження державної освітньої політики як інструменту адаптивності політичних систем сучасності;
- уточнити зміст ключових категорій дослідження державної освітньої політики та освіти дорослих шляхом вивчення та узагальнення попередніх наукових праць та авторського потрактування;
- узагальнити глобальні виклики для державних освітніх політик;
- систематизувати напрями модернізації європейського простору вищої освіти як відповідь на глобальні зміни;
- з'ясувати особливості освіти дорослих у національних моделях вищої освіти Сінгапуру, США, Великої Британії, Франції, Канади, України; напрацювати критерії для компаративного аналізу освіти дорослих у національних моделях вищої освіти держав світу;
- визначити виклики для України в сфері вищої освіти, а також особливості формування державної політики та академічних практик в цій сфері;
- запропонувати напрями розвитку освіти дорослих як інструменту забезпечення адаптивності політичної системи України.

**Об'єктом дослідження** дисертаційної роботи є державна політика в сфері вищої освіти в умовах глобальних викликів.

**Предметом** – є теоретико-методологічні засади дослідження державної політики в сфері вищої освіти та практичні рекомендації щодо розвитку освіти

дорослих в Україні як інструменту забезпечення адаптивності її політичної системи.

**Методологія і методи дослідження.** Концепт методологічних авторських наукових розвідок містить розуміння, що освіта протягом життя та освіта дорослих (як її складова) є вектором державної політики, інструментом адаптивності політичних систем сучасності, та набуває особливої уваги науковців і практиків в умовах невизначеності через глобальні виклики та Війну за Незалежність України, що триває з 2014 року. *Методологія дослідження* поєднує дефініції, теоретичні підходи політичної науки (класичний системний підхід та інституціоналізм, синергетика, структурний функціоналізм та неінституціоналізм, біхевіоралізм, порівняльна політологія), аналізу державної політики (public policy analysis), належного врядування (good governance), освітнього менеджменту (public education management) і елементів андрогогіки. Така методологія базується на твердженні, що суб'єктами сучасних процесів трансформації світопорядку є держави (як ключовий інститут політичної системи) та державна політика, що спрямована на збереження і примноження людського капіталу країни (зокрема інтелектуального) та створення умов для розвитку потенціалу нації задля сталості національних економік і продукування ціннісної парадигми, в центрі якої – Людина з її свободою та правами на саморозвиток.

Логіку дослідження побудовано відповідно до сформульованої **наукової гіпотези**: чим більше держава інвестуватиме в освіту протягом життя та освіту дорослих, відповідно до викликів, тим адаптивнішою буде її політична система.

Критерії, що були використані автором для перевірки гіпотези:

- 1) умови, в яких освіта протягом життя активізувалася як елемент національної моделі вищої освіти чи як стратегічний пріоритет розвитку держави;
- 2) політико-правове забезпечення розвитку освіти протягом життя в державі;
- 3) інституціоналізація освіти дорослих як складника LLL;

- 4) показники адаптивності політичної системи;
- 5) наявність/відсутність зв'язку між викликами держави у сфері вищої освіти, показниками адаптивності політичної системи та формуванням моделі навчання протягом життя, зокрема освіти дорослих.

Виконання поставлених у дисертаційній роботі завдань зумовило використання загальнонаукових та спеціальних кількісних, якісних і кількісно-якісних *методів дослідження*, зокрема:

- *методи системного аналізу, узагальнення, синтезу та класифікації* допомогли автору систематизувати та вдосконалити теоретико-методологічні засади дослідження та уточнити категоріально-понятійний апарат дисертації;
- *метод нормативно-інституціонального аналізу* дав можливість вивчити політико-правові інструменти провадження освіти дорослих у 6 країнах та виявити особливості національного дискурсу відновлення України через декларовані та реалізовані державні програми та вектори розвитку вищої освіти;
- *методики оцінювання політик (policy evaluation)* дали можливість з'ясувати державні пріоритети, особливості інституціоналізації та ресурсного забезпечення державної освітньої політики, виявити тренди невизначеності та з'ясувати чинники, що впливають на необхідність вироблення державної політики в сфері освіти дорослих, успішні світові та українські кейси;
- *метод порівняльного (компаративного) асинхронного аналізу* дозволив виявити й оцінити особливості реалізації освіти дорослих у національних моделях вищої освіти Сінгапуру, США, Великої Британії, Франції, Канади, України;
- *методи й методики каузальних припущень та case study* застосовувалися автором під час дослідження особливостей формування державної освітньої політики України в сфері освіти дорослих і вивчення конкретних кейсів, що реалізуються в українських університетах на правах їхньої академічної автономії;

– серед методів збору даних використовувалися *структуровані глибинні інтерв'ю з менеджерами академічних провайдерів послуг у сфері навчання протягом усього життя та здобувачами програм освіти дорослих;*

– *методики моделювання та прогнозування соціально-політичних процесів* дозволили методологічно обґрунтувати, що освіта дорослих здатна стати інструментом адаптивності політичної системи в умовах глобальних викликів і внутрішніх трансформацій, та припустити сценарії розвитку політичної системи України з огляду на рівні її адаптивності, а також отримати розрахункові значення загальних державних витрат на вищу освіту за регіонами світу.

*Джерельно-інформаційна база дисертації* містить праці українських та іноземних науковців, відкриті дані міжнародних індексів і національних рейтингів, законодавчі й локальні нормативно-правові акти в сфері вищої освіти держав світу, офіційні матеріали урядів згаданих держав і статистичні бази Державної служби статистики України, відкриті дані закладів вищої освіти Сінгапуру, США, Великої Британії, Франції, Канади, України, інформаційно-аналітичні звіти, збірки, доповіді світових аналітичних установ та міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, МОП, ВЕФ, ОЕСР, Світовий банк, Рада Європи, Європейська асоціація університетів), освітніх організацій і державних органів України (МОН, НАЗЯВО, ДСЯО), соціологічні опитування й аналітичні матеріали вивчення громадської думки, інтерв'ю з представниками ЗВО, освітніх центрів і грантових організацій у сфері освіти дорослих.

**Наукова новизна отриманих результатів.** У дисертації вдосконалено теоретико-методологічні засади дослідження державної політики в сфері вищої освіти в умовах глобальних змін і запропоновано практичні рекомендації для розвитку освіти дорослих як інструменту забезпечення адаптивності політичної системи України.

У процесі дослідження одержано такі найсуттєвіші наукові результати, які розкривають особистий внесок автора в розробку проблеми та характеризують новизну роботи, зокрема:

***вперше:***

- доведена доцільність політологічного виміру дослідження навчання протягом життя як інструменту адаптивності політичних систем сучасності. На відміну від існуючих підходів, освіта дорослих (як складова навчання протягом життя) розглядається як результат державної політики, що спрямована на адаптацію політичної системи загалом, так і відповіддю на виклики освітнього середовища, що є окремим показником зрілості системи. Доведено, що державні інвестиції в освіту дорослих, з урахуванням глобальних та національних викликів, формують рівень адаптивності її політичної системи;

- методологічно обґрунтовані типи політичних систем за рівнями адаптивності до зовнішніх викликів і внутрішніх структурних змін: *реактивно-стабільні політичні системи*, що реагують на виклики зі запізненням через орієнтацію на збереження свого стану; *функціонально-адаптивні політичні системи*, що здатні своєчасно коригувати державну політику завдяки тому, що інституції традиційно працюють у режимі навчання та гнучкого командотворення; *проактивно-адаптивні політичні системи*, що здатні передбачати виклики, управляти змінами та адаптуватися до кризи завдяки спроможності урядів до впровадження антикризових політик; *трансформаційно-адаптивні політичні системи*, що мають найвищий рівень адаптивності, здатність змінювати архітектуру світопорядку та започатковувати нові тренди в різних сферах життєдіяльності людини, у тому числі й освіти. Авторська типологія базується на синтезі методологічних підходів – системного, інституціоналізму, синергетики та теорії стійкості систем;

- сформульовані критерії компаративного аналізу систем розвитку навчання протягом життя – складової національних моделей вищої освіти: стартові умови запровадження навчання протягом життя; правове регулювання; політичні рішення та цілеспрямовані державні політики у сфері освіти дорослих; моделі та форми реалізації; унікальність політик; результати запровадження. Їх застосування дозволило порівняти академічні практики освіти дорослих у національних моделях вищої освіти Сінгапуру, США, Великої Британії, Франції,

Канади та з'ясувати пріоритети, особливості інституціоналізації та політико-правове забезпечення реалізації освіти дорослих. Доведено, що *англосаксонська модель* (США, Канада, Великобританія) демонструє мінімальне втручання держави у процеси координації навчання протягом життя; *європейська континентальна модель* (Франції, Німеччина) характеризується більшою регуляцією з боку держави та системою створення можливостей при залученні недержавних акторів; *азійська модель* (Сінгапур) характеризується централізацією навчання протягом життя та включенням освіти дорослих до стратегій розвитку на рівнях держави, громади і бізнесу;

***удосконалено:***

- зміст категорій дослідження державної освітньої політики, а саме: *навчання протягом життя* трактується як безперервний процес опанування нових та вдосконалення набутих знань і компетентностей протягом життя індивіда; *освіта дорослих* розуміється як складова навчання протягом життя, що може містити формальну освіту (друга вища освіта, програми PhD і докторантури), неформальну освіту (короткострокові програми підвищення кваліфікації, перепідготовки, додаткового розвитку soft skills) та інформальну (самоосвіту), що може стати інструментом адаптивності політичної системи; *політична система* досліджується як сукупність політичних інститутів і неполітичних інституцій, що в межах державних кордонів управляють суспільними процесами і формують політико-правові механізми організації влади та її реалізації на всіх рівнях і в усіх сферах; *адаптивність політичної системи* – властивість реагувати на зміни, зберігаючи стабільність і ефективність. Одним із головних інструментів підтримки адаптивності політичної системи визначено *державну політику* як цілеспрямовану, інституційно зумовлену здатність влади своєчасно сприймати зміни у внутрішньому та зовнішньому середовищі системи, перетворювати соціальні вимоги й виклики на легітимні політичні рішення, а також коригувати власні структури, процедури та рішення з метою збереження керованості, легітимності й функціональної ефективності в умовах структурних трансформацій і криз. Така

цілеспрямована діяльність державних органів влади щодо управління суспільними процесами та регулювання розвитку країни здатна відповідати на глобальні та національні виклики, диверсифікувати зміст освіти та її цільові аудиторії для зміцнення національної економіки;

- *глобальні виклики для державних освітніх політик*, а саме: соціально-політичні виклики (зростання поляризації суспільства, посилення соціальної та економічної нерівності, ерозію прав людини та громадянських свобод, а також тенденцій авторитарного державного управління, що актуалізує потребу в розвитку громадянських, демократичних і комунікативних компетентностей, здатності до участі у публічній політиці та налагодження діалогу між суспільством та державою); демографічні трансформації, які зумовлюють соціальні виклики для освіти та ринку праці (старіння населення у розвинутих країнах світу; проблеми забезпечення молоді можливостями для продуктивної зайнятості в країнах із високими темпами приросту населення; хронічно високий рівень безробіття серед молоді, складність інтеграції молодих людей у країнах із низьким та нижче середнього рівнем доходу; недостатня залученість жінок і маргіналізованих груп до ринку праці); економічні та ринкові виклики (зростаюча невідповідність між попитом на навички та пропозицією, яку формує система освіти, що призводить до дефіциту кваліфікованих кадрів та втрати людського й інтелектуального капіталу); освітні та інституційні виклики (зростання глобального попиту на вищу освіту в умовах переходу до «економіки знань» за одночасного збереження суттєвих відмінностей у доступі до неї між країнами та соціальними групами); технологічні ризики та можливості, пов'язані з цифровою трансформацією освіти через цифрові освітні технології та платформи електронного навчання (ця тенденція одночасно надає можливості розширення інклюзивності в освіті, з іншого боку – загострює проблеми цифрового розриву – нерівності у готовності до запровадження та використання нових технологій). Визначені виклики глобального рівня обумовлюють наступні потреби у розробці державної політики у сфері освіти дорослих: у розвитку навичок ведення публічної політики та впровадження принципів участі в

ефективному діалозі між суспільством і державою; розвиток програм професійної перепідготовки; розвиток навичок міжкультурного діалогу та мовних компетентності переміщених осіб; розвиток спеціальних знань і навичок – від надання першої допомоги до ведення бойових дій в умовах «лімінальної війни»; оновлення існуючих та розвиток нових компетентностей «срібної економіки»; державні інвестиції у формування комплексної системи освіти протягом усього життя;

- *систематизацію етапів еволюції адаптивності політичної системи України в умовах війни (2014–2025 рр.)*, що, на відміну від існуючих методологічних підходів, базується на логіці поєднання трьох змінних: джерело адаптації, ступінь інституціоналізації, горизонт управління: соціально компенсаторна адаптивність реактивної політичної системи (2014–2015 рр.), структурно-функціональна (2016–2019 рр.), управлінсько-технологічна (2019–2021 рр.), мобілізаційно-мережева (2022–2024 рр.), гібридна (2024–2025 рр.). Вказано на три рівні адаптивності політичної системи України: інституційний (державна, уряд, місцеве самоврядування), суб'єктний (армія, громадянське суспільство, бізнес, міжнародні партнери), процедурний (швидкість ухвалення рішень, спрощення правил, тимчасові режими);

- *розуміння особливостей та етапів розвитку державної політики України в сфері вищої освіти та розроблено портрет здобувача програм освіти дорослих* за профілями (соціальний, професійний, мотиваційний, поведінковий і ціннісний). Виявлено, що переважно на програмах освіти дорослих навчається фахівець віком 28–55 років, який цінує гнучкість, нетворкінг, прикладний зміст програм і репутацію університету.

***набули подальшого розвитку:***

- *узагальнення сучасних практик реалізації державної політики в умовах глобальних змін*, що дозволило досліджувати навчання протягом життя й освіти дорослих як результат державних політик та інновацій її провайдерів, балансуючи між трьома цілями: стабільність політичних систем і зміцнення

людського капіталу (у т.ч. інтелектуального); продукування цінностей, соціальна справедливість і суспільне служіння, а також розвиток активного громадянина;

- *систематизація напрямів модернізації європейського простору вищої освіти* у відповідь на глобальні зміни: міждисциплінарність, цифровізація, інтернаціоналізація, адаптивність до потреб суспільств і високих ринків, технологічність і доброчесність;

- *узагальнення викликів, що активізували розвиток освіти дорослих в Україні*: несприятлива демографічна ситуація, виїзд молоді за кордон, неефективність фінансового забезпечення освіти, невідповідність структури підготовки поточним і перспективним потребам ринку праці, невідповідність навичок робочої сили потребам роботодавців, зростання частки вразливих категорій населення, які потребують допомоги в адаптації до нових умов ринку праці (ветерани, внутрішньо переміщені особи, люди з психічними розладами, особи, які прагнуть перекваліфікуватися для професій, пов'язаних із війною);

- *визначення напрямів розвитку освіти дорослих*, що можуть стати інструментами забезпечення адаптивності політичної системи України, а саме: тактична медицина, перша допомога, психологічна підтримка, експлуатація дронів, допомога ветеранам у сфері управління персоналом, особиста безпека, медіаграмотність і цифрова грамотність, громадянська освіта та лідерство, екологічна та соціальна реабілітація, сталий розвиток і відповідальне управління ресурсами, громадське здоров'я та управління постконфліктними територіями, стратегування розвитком деокупованих громад;

- *розуміння суспільного призначення освіти дорослих в Україні*, що доводить необхідність державних інвестицій у її розвиток в період війни та повоєнного відновлення. Зазначено, що саме освіта дорослих є важливою складовою політики «навчання впродовж життя», дозволяє громадянам пристосовуватися до змін на ринку праці; підтримує економічну мобільність і стійкість до криз; сприяє формуванню активного та критично мислячого суспільства; зменшує соціальну напругу шляхом створення нових шансів для самореалізації.

**Практичне значення отриманих результатів** полягає у можливості використання теоретично-методологічних напрацювань та розробленого комплексу взаємодоповнюючих політологічних, економічних та управлінських підходів, що містять розуміння інструментів адаптивності політичних систем сучасності. Серед таких інструментів – освіта дорослих як складова державної політики в сфері вищої освіти – безперервний процес опанування нового та вдосконалення набутих знань і компетентностей протягом життя індивіда. Основні положення, висновки і практичні результати дослідження були впроваджені (Додаток Б):

- у діяльності Українського молодіжного фонду: комплекс рекомендацій для державної політики щодо формування стратегії розвитку неформальної освіти для дорослої молоді та освіти упродовж життя. Зокрема, в межах пріоритетного напрямку підтримки «Розширення участі молоді у суспільному житті та зміцнення соціальної згуртованості»;

- у політиках відновлення регіонів через освіту Агенції регіонального розвитку Вінницької обласної: впровадження сучасних підходів до розвитку людського капіталу, підтримці освітніх ініціатив для дорослого населення та посиленню інституційної спроможності Вінницької області у сфері соціально-економічного розвитку у період глобальних викликів;

- у Центрі освіти дорослих громадської організації «Центр Поділля – Соціум»: напрацювання автора були впроваджені при розробці освітніх програм для дорослих, інтеграції концепції навчання упродовж життя в діяльності Центру та розвитку партнерських ініціатив. Застосування положень, висновків та пропозицій, викладених у дослідженні, допомогло Центру більш ефективно реалізовувати програмну діяльність, сприяти підвищенню актуальних освітніх компетенцій слухачів та швидше досягати мети;

- в освітньому процесі під час розробки та реалізації освітньо-професійної програми «Управління освітою» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент». Програма реалізується на факультеті «Києво-Могилянська школа професійної та неперервної освіти»

(kma\_pro) кафедрою міждисциплінарної освіти з 2024р. ОПП була розроблена на запит освітніх менеджерів – керівників закладів освіти та департаментів освіти і науки державних військових адміністрацій. Запропоновані в дисертації висновки та припущення стали корисними під час розробки та викладання окремих дисциплін цієї програми («Стратегування розвитком закладу освіти» та «Командотворення і фасилітаційні практики»).

**Особистий внесок здобувача.** Дисертація є самостійною та завершеною науковою працею автора, є оригінальною та раніше не публікувалася. Наукові твердження, висновки, основні результати та положення у ході проведення дослідження отримані автором особисто. Із наукових публікацій, які були здійснені у співавторстві з Т. Нагорняк та І. Озадовським, в дисертації використовуються лише ті положення, які автор здобув самостійно, зокрема характеристика освітніх трендів трансформації світопорядку, напрацювання критеріїв порівняння та вивчення кейсів становлення і розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах.

**Апробація матеріалів дисертації.** Основні результати, висновки та наукові припущення розкриті в 10 публікаціях (4 статтях у фахових наукових виданнях України, 2 статтях у фахових наукових виданнях, що індексуються в наукометричних базах WoS, і 4 тезах міжнародних науково-практичних конференцій). Апробація результатів дослідження відбувалася на засіданнях кафедри міждисциплінарної освіти. Результати дослідження доповідалися на звітних семінарах аспірантів, наукових конференціях міжнародного та всеукраїнського рівнів: XXII міжнародній науковій конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Управління розвитком соціально-економічних систем: глобалізація, підприємництво, стале економічне зростання» (27.11.2025 р., м. Вінниця); науково-практичній конференції «Російська війна проти України: трансформації соціальних інституцій та практик» (24.02–7.03.2025 р., м. Київ); Міжнародній науково-практичній конференції «Міждисциплінарні експертизи для відновлення і розвитку України» (5.06.2025 р., м. Київ); Міжнародній науково-практичній конференції студентів,

аспірантів та молодих вчених «Управління розвитком соціально-економічних систем: глобалізація, підприємництво, стале економічне зростання» (2.12.2022 р., м. Вінниця).

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота містить анотацію, вступ, три розділи, висновки та додатки. Загальний обсяг дисертації складає 257 сторінок, основний текст – 187 сторінок. У роботі наявні ілюстративні матеріали, а саме 18 рисунків сумарно в трьох розділах дисертації, 17 таблиць у тексті роботи, а також 4 додатки на 15 сторінках. Список використаних джерел становить 368 найменувань.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ЗМІН

### 1.1. Державна політика як інструмент забезпечення адаптивності політичних систем сучасності

Суб'єктами сучасних політичних процесів є держави як ключовий інститут політичної системи, що формує різновекторні державні політики, серед яких – освітня. Аналізуючи теоретико-методологічні підходи дослідників державної політики, приходимо до висновку, що науковці, започаткували різні підходи для обґрунтування призначення, змісту та функцій державної політики. В таблиці 1.1. запропоноване поліваріантність вивчення державної політики та напрями теорій і практик, що стануть корисними в дисертації. Узагальнюючи варто зазначити, що фокус дослідників державної політики еволюціонував від класичного інституціоналізму, який вивчає державну політику через дії та рішення політичних інститутів, до розвиткової та порівняльної державної політики на основі міждисциплінарних інструментів, серед яких економетричні та статистичні методи.

Таблиця 1.1.

#### Теоретико-методологічні засади дослідження державної політики

Фокус досліджень	Дослідники	Теоретико-методологічний внесок	Напрямок наукового знання
1	2	3	4
Класичний інституціоналізм			
Формальні інститути держави, конституційні норми, розподіл державної влади	Вудро Вільсон	ранні роботи про публічну адміністрацію	Public Police Analysis
	Макс Вебер	теорія раціональної бюрократії	
	Джеймс Брайс, Алексіс де Токвіль	аналіз інститутів демократії	
	Герман Файнер	класична теорія державного управління	

## Продовження таблиці 1.1

1	2	3	4
<b>Системний підхід і біхевіоралізм</b>			
Державна політика в політичних системах. Патерни поведінки, мотивації (стимули), політичні рішення та дії як реакції на зміни в політичній системі	Герберт Саймон	обмежена раціональність, прийняття рішень	Political science, Public Policy Analysis, Decision-making
	Чарльз Ліндблом	процес прийняття рішень в публічній політиці (incrementalism)	
	Девід Істон	системний аналіз політики (inputs–outputs)	
	Габріель Алмонд	політичні системи та їх функції.	
<b>Раціональний вибір і публічний вибір</b>			
Державна політика як результат індивідуальних раціональних стратегій	Ентоні Даунс	економічна теорія демократії	Political analysis
	Джеймс Б'юкенен, Гордон Таллок	теорія публічного вибору	
	Вільям Нісканен, Манкур Олсон	модель «бюрократа-максимізатора бюджету» логіка колективної дії	
<b>Плюралізм і теорії груп інтересів</b>			
Конкуренція груп за вплив на політичні рішення, державну політику і метакапітал держави	Роберт Даль	поліархія, плюралістична демократія	Policy sciences
	Девід Трумен	роль груп інтересів	
	П'єр Бурд'є, Роберт Патнем, Френсіс Фукуяма, Джеймс Коулмен	теорія конвертації капіталів	
<b>Неоінституціоналізм</b>			
Формальні й неформальні правила, що структурують політику та державну політику	Теда Скочпол, Пол Пірсон, Дуглас Норт, Джордж Цебеліс, Джеймс Марч, Йохан Олсен	ціннісний вимір політики, державна політика, що формує цінності	Political science
<b>Мережеве врядування і політичні мережі</b>			
Взаємодія держави, бізнесу та громадянського суспільства	Род Роудс, Дейвід Марш, Еліно́р Остром	governance without government, policy networks, управління спільними ресурсами	Good governance
<b>Публічні політики як цикл і як дизайн рішень</b>			
Стадії політики та інструменти її розробки	Гарольд Ласвелл, Гюстав Лебон, Вільям Данн	аналіз державної політики, цикли політики, інструменти та канали державної політики та публічного управління, теорія мас	Political science
<b>Публічний (політичний) менеджмент і ефективність держави</b>			
Результативність рішень, менеджеріальні підходи	Крістофер Гуд, Герт Буккерт	New Public Management, «reinventing government», порівняльні адміністративні реформи	Public Management
<b>Критичні та дискурсивні підходи</b>			
Мова, влада, ідеології у формуванні політики	Мішель Фуко, Юрген Габермас, Френк Фішер	влада/знання, урядування комунікативна дія, публічна сфера аргументативний аналіз політики	Political science
<b>Порівняльна державна політика</b>			
Чому держави мають різну спроможність і результати	Пітер Еванс, Чарльз Тілі, Девід Кілгаллен	«вбудована автономія» держави, держава і війна, інститути та розвиток	Comparative studies

Джерело: складено автором за [Almond & Powell, 1966; Easton, 1965; Dahl, 1971; Pierson, 2004; Foucault, 1980; Putnam, 2000; Habermas, 1981; Evans, 1995; Tilly, 1985; Le Bon, 1895; Lijphart, 1999 etc.].

Якщо узагальнити логіку еволюції дослідження державної політики через фокус, то її можна позначити так (рис. 1.1):

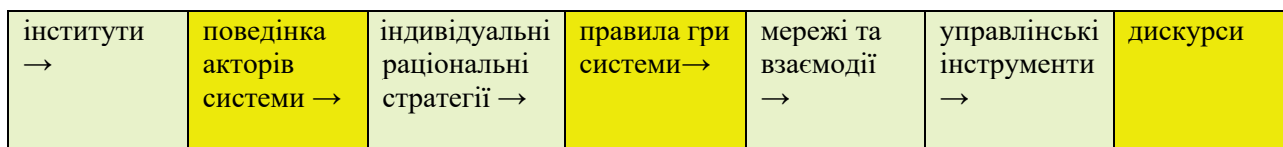


Рисунок 1.1. Еволюція фокусу дослідження державної політики

Джерело: складено автором.

Серед вітчизняних дослідників державної політики варто виділити праці таких науковців, як О. Дем'янчук [2000], В. Ребкало [2014], В. Тертичка [2004], А. Халецька [2023]. Особливої уваги заслуговують праці професора А. Халецької, яка досліджує формальну, неформальну та інформальну освіту в умовах невизначеності через її важливість для сталого розвитку суспільств, а також через концепції лідерства, побудованого на цінностях як відповідь на зміни ціннісних орієнтирів суспільства; об'єктивні передумови появи концепції лідерства служіння; становлення концепції емоційного лідерства як мистецтва управляти людьми на основі емоційного інтелекту, професійної майстерності, вміння надихати, вмотивувати [Халецька, 2023].

Якщо звузати фокус до державної політики саме у сфері вищої освіти, то наукові висновки дослідників теж доцільно групувати не за країнами, а за теоретичними підходами до освітнього простору держави, управління ним і до ролі держави в формуванні академічних практик, змісту освіти, трендів її модернізації (див. таблиця 1.2.).

## Теоретико-методологічні підходи до вивчення державної політики в сфері вищої освіти

Фокус досліджень	Дослідники, їх концепції та ідеї
Суспільне призначення вищої освіти – місійність – формування цінностей та академічної культури	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вільгельм фон Гумбольдт (ідея дослідницького університету та єдності викладання і науки);</li> <li>• Кларк Керр (концепція «multiversity», університет як складна організація масового суспільства);</li> <li>• Бертон Кларк («трикутник координації» держава – ринок – академічна олігархія);</li> <li>• Рональд Барнетт (університет у «суперскладному» світі, критичне мислення).</li> </ul>
Державне врядування та моделі координації вищої освіти державними інститутами	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Гай Нів – «держава-оцінювач» (evaluative state);</li> <li>• Франс ван Вугт – типи державного контролю та типи університетських автономій;</li> <li>• Майкл Шатток – університетське врядування та баланс автономії й підзвітності державі;</li> <li>• Йохан Олсен – університет як частина інституційної архітектури держави.</li> </ul>
Доступність освіти як результат державної політики. Перехід від елітної до масової та універсальної освіти.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мартін Троу – модель elite → mass → universal higher education</li> <li>• Саймон Маргінсон – глобальна конкуренція та нерівність доступу</li> <li>• Філіп Альтбах – світова система вищої освіти, центр-периферія</li> </ul>
Освіта для ринку праці, академічний менеджмент на принципах бізнес організації	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Шейла Слотер і Ларрі Леслі – теорія академічного капіталізму</li> <li>• Дейвід Діл – регуляція якості в квазіринкових системах</li> <li>• Гарет Вільямс – економіка вищої освіти та фінансування університетів</li> </ul>
Політика якості та оцінювання результатів, державні стандарти та кваліфікації	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Лі Харві, Діана Грін – концепції якості у вищій освіті</li> <li>• Пітер Маассен – політики забезпечення якості та європейська інтеграція</li> <li>• Елен Хейзелкорн – рейтинги університетів як інструмент політики</li> </ul>
Транснаціональний вплив на національні моделі вищої освіти	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ульріх Тайхлер – інтернаціоналізація та мобільність студентів</li> <li>• Джейн Найт – моделі та стратегії інтернаціоналізації</li> <li>• Саймон Маргінсон – глобальні освітні простори та стратифікація</li> </ul>
Європейська інтеграція та Болонський процес	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Альберто Амарал, Крістіна Сін – європеїзація вищої освіти</li> <li>• Дон Вестергайден – політика забезпечення якості в ЄПВО</li> <li>• Пітер Маассен і Йохан Олсен – багаторівневе врядування університетів у Європі</li> </ul>
Призначення освіти у формуванні та трансформації еліт. Фокус державної політики в освіті – зміцнення інтелектуального капіталу нації.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• П'єр Бурдьє – культурний капітал і відтворення нерівності</li> <li>• Раймон Будон – освітній вибір і соціальна стратифікація</li> <li>• Рендалл Коллінз – «credentialism» та інфляція дипломів</li> </ul>

Джерело: складено автором за [Humboldt, 1810; Neave, 1994; Altbach, 2007; Harvey & Green, 1993; Marginson & Wende, 2007; Bourdieu, 1986 etc.].

Узагальнююча логіка аналізу державної політики у сфері вищої освіти в дослідженнях, зазначених в табл. 1.2, може бути зображена схематично (див. рис. 1.2).

Якою має бути вища освіта (цінності та місія) →	Яка роль держави та в який спосіб вона керує освітою (моделі врядування) →	Хто має доступ до вищої освіти (принцип соціальної справедливості) →	Правила гри системи (як виміряти результат – підзвітність і якість освіти (QA) →	Конкурентоздатність випускників і університетів (інтернаціоналізація освіти) →	Третя місія університетів (суспільне служіння) →
-------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------

Рисунок 1.2. Логіка дослідження державної політики в сфері вищої освіти: узагальнення фокусу

Джерело: складено автором.

Наступний крок аналізу – вивчення та узагальнення теоретико-методологічних основ дослідження державної політики в сфері освіти дорослих.

У сфері освіти протягом життя та освіти дорослих (lifelong learning /adult education) теж існує кілька виразних наукових традицій, які по-різному пояснюють, що саме має робити держава – компенсувати дефіцити, розвивати людський капітал, підтримувати громадянську участь чи забезпечувати інклюзію протягом усього життя [Nagornyak, Ozadovskyi, Studilko, 2024]. Такі дослідження можна класифікувати теж за фокусом, дослідниками-представниками відповідних напрямів і науковими підходами (табл. 1.3.).

Таблиця 1.3.

### Теоретико-методологічні підходи до вивчення державної політики в сфері LLL/AE

Фокус досліджень	Автори і теорії	Політичний вимір
1	2	3
Андрагогічний підхід з акцентом на специфіці навчання дорослої людини, автономії та досвіді	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Малкольм Ноулз – теорія андрагогіки</li> <li>• Едуард Ліндемман – освіта дорослих як процес осмислення життєвого досвіду</li> <li>• Джек Мезіроу – трансформаційне навчання (зміна рамок мислення)</li> </ul>	Держава має створювати можливості для кожного, а не лише стандарти

## Продовження таблиці 1.3

1	2	3
Інструменталістський підхід, де освіта – інструмент адаптивності системи та суб'єктності індивіда	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Пауло Фрейре – діалогічне навчання</li> <li>• Генрі Жиру – критична педагогіка дорослих</li> <li>• Пітер Джарвіс – навчання як формування суб'єктності в суспільстві, суспільне служіння освіти</li> </ul>	LLL підтримує демократію та адаптивність системи, продукуючи активне громадянство
Економічна продуктивність систем із зміцненням людського (інтелектуального) капіталу	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Теодор Шульц, Гарі Беккер – теорія людського капіталу</li> <li>• Ерік Ханушек (у ширшому сенсі політики навичок)</li> <li>• Стефан Вольтер / CEDEFOP-дослідження навичок (європейська традиція)</li> </ul>	Важливість інвестицій держави в апскілінг і рескілінг для зміцнення національних економік
LLL як державна політика та стратегічний пріоритет розвитку суспільства. Національні стратегії LLL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тімоті Седдон, Майкл Велтон – соціальні виміри освіти дорослих, інклюзія</li> <li>• Джон Філд – LLL і соціальна згуртованість</li> <li>• Пітер Алгайт – освіта дорослих як спільнотна практика</li> <li>• Пол Беланже – державні стратегії та участь дорослих у навчанні</li> <li>• К'єлл Рубенсон – порівняльна політика участі в освіті дорослих</li> <li>• Маркку Нурміо – скандинавська школа «learning society»</li> </ul>	Довгострокові національні стратегії, а не разові проекти. Державні програми для вразливих груп – вектор соціальної та освітньої політики. Мережеві практики.
Глобальні виклики та наднаціональні рамки політики в сфері освіти дорослих	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Роджерт Дейл, Сьюзан Робертсон – глобальне врядування освіти</li> <li>• OECD (Андерс Шлейхер як публічний архітектор політик навичок)</li> <li>• ЮНЕСКО (звіт Faure 1972, Delors 1996 – концепція learning throughout life)</li> </ul>	Національні моделі державної політики в сфері LLL/AE формуються у глобальних режимах
Цифрове та відкрите навчання дорослих	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Джордж Сіменс, Стівен Даунс – конективізм і мережеве навчання</li> <li>• Тоні Бейтс – політика онлайн-освіти</li> <li>• Ніл Селвін – критика цифровізації освіти</li> </ul>	Держава гарантує цифровий доступ і якість онлайн-LLL

Джерело: складено автором за [Lindeman, 1926; Becker, 1993; Bélanger, 2016; Siemens, 2005; Downes, 2012; Selwyn, 2021 etc.].

Узагальнена логіка для аналізу державної політики в сфері освіти дорослих у дослідженнях, зазначених у таблиці 1.3, може бути зображена схематично (див. рис. 1.3).

Співставляючи теоретико-методологічні засади дослідження державної політики загалом і в сфері вищої освіти зокрема, імponує системних підхід, що дозволяє розуміти освіту протягом життя і освіту дорослих як результат

державної політики та інновацій провайдерів, балансуючи між трьома великими цілями:

- 1) стабільність національних економік і зміцнення людського капіталу (у т. ч. інтелектуального);
- 2) продукування цінностей, соціальна справедливість і суспільне служіння;
- 3) розвиток активного громадянства.

Хто навчається і навіщо? (саморозвиток, праця, активний громадянин) →	Де і як відбувається навчання? (формальне, неформальне, на робочому місці, онлайн) →	Хто фінансує і хто відповідає? (держава, роботодавці, самі громадяни, змішані моделі) →	які бар'єри участі? (вік, дохід, мотивація, доступ до технологій) →	Який суспільний ефект? (зайнятість, згуртованість, демократична участь, інновації, сталість національних економік, адаптивність політичних систем)
-----------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Рисунок 1.3. Логіка дослідження державної політики в сфері LLL/АЕ:  
узагальнення фокусу

Джерело: складено автором.

Таким чином, державна політика у сфері вищої освіти спрямована на збереження та примноження людського капіталу країни (в т. ч. інтелектуальний) та створення умов для розвитку потенціалу нації задля сталості національних економік та продукування ціннісної парадигми, в центрі якої – Людина з її свободою та правами на саморозвиток.

У класичній політичній науці політична система є сучасним суб'єктом світопорядку, а її адаптивність обумовлює характер взаємодії системи з іншими політичними акторами [Лендшел, 2011; Лісничук, 2011]. Теоретичне осмислення політичних систем у світовій політичній науці бере початок у системному та структурно-функціональному підходах Д. Істона [Easton, 1965], Г. Алмонда [Almond, Powell, 1966], які згодом були розвинуті в межах порівняльної та інституційної традицій Дж. Сарторі [2001]. В українській політичній науці проблематика політичної системи досліджується крізь призму трансформаційних процесів, національної ідентичності та інституційної

динаміки: Є. Бистрицький [Національна ідентичність і громадянське суспільство, 2015], С. Вонсович [2024], Ф. Рудич [Україна в сучасному геополітичному просторі: теоретичний і прикладний аспекти, 2002], В. Горбатенко [2025]. Спробуємо зібрати внесок різних науковців – дослідників політичних систем із фокусом їхніх розвідок (таблиця 1.4).

Таблиця 1.4

### Еволюція підходів до вивчення політичних систем\*

Дослідник	Країна	Науковий внесок
<b>Порівняльна політологія та інституційний вимір функціонування політичних систем</b>		
Девід Істон	США	Засновник системного підходу; модель «входів–виходів» і зворотного зв'язку
Габріель Алмонд	США	Структурно-функціональний аналіз політичних систем
Карл Дойч	США	Політичні системи як комунікаційні та кібернетичні структури
Толкотт Парсонс	США	Загальна теорія соціальних систем (базис для політичного аналізу)
Арендт Лейпгарт	Нідерланди / США	Типи демократичних політичних систем
Моріс Дюверже	Франція	Партійні системи як елемент політичної системи
Джованні Сарторі	Італія	Типологія партійних і політичних систем
Семюел Гантінгтон	США	Політичний розвиток і стабільність систем
<b>Міждисциплінарні підходи дослідження політичних систем</b>		
Ніклас Луман	Німеччина	Політична система як самореферентна комунікативна система
Чарльз Тіллі	США	Політичні системи в історичній динаміці конфліктів
Френсіс Фукуяма	США	Інституційна спроможність і адаптивність
Роберт Даль	США	Поліархія як форма демократичної політичної системи
<b>Українська політологічна школа</b>		
Фелікс Рудич	Україна	Політичне лідерство в трансформації систем
Юрій Шемшученко	Україна	Політико-правові основи функціонування систем
Микола Михальченко	Україна	Політична система України, модернізація
Володимир Горбатенко	Україна	Етнополітичний вимір функціонування політичних систем
Олександр Майборода	Україна	Теорія політичних систем, трансформації
Євген Головаха	Україна	Соціетальний вимір системних змін
Ірина Бекешкіна	Україна	Легітимність і суспільна підтримка політичної системи

Джерело: складено автором за зазначеними джерелами.

Зміст таблиці 1.4 доводить, що політичні системи сучасності є міждисциплінарним предметом дослідження, актуальним, як для українських, так і зарубіжних науковців, протягом вже двох століть.

Під категорією «*політична система сучасності*» в цій роботі автор пропонує розуміти сукупність політичних інститутів і неполітичних інституцій, які в межах державних кордонів управляють суспільними процесами і формують політико-правові механізми організації влади та її реалізації на всіх рівнях і в усіх сферах.

У сучасному світі політичні системи функціонують в умовах постійних змін – глобалізація, технологічні інновації, міграційні процеси, інформаційні війни, економічні кризи та нові безпекові виклики формують динамічне середовище, що вимагає швидких і зважених рішень. У цих умовах ключовою здатністю політичної системи стає *адаптивність* – її можливість реагувати на зміни, зберігаючи стабільність і ефективність.

Типології політичних систем корелюють із теоретико-методологічними підходами до їх потрактування, що демонструє табл. 1.5.

Таблиця 1.5

### Типології політичних систем сучасності

Автор	Критерій типологізації	Ключові типи
Д. Істон К. Поппер	взаємодія зі зовнішнім середовищем	стабільні / кризові; відкриті/закриті
Г. Алмонд	функціональність, призначення	традиційні / сучасні
Х. Лінц	політичний режим	демократія / авторитаризм
Р. Даль	участь і конкуренція	поліархія
А. Лейпгарт	прийняття рішень	мажоритарні / консенсусні
Дж. Сарторі	партійна система	плюралізм
Д. Істон, С. Гантінгтон, Ф. Фукуяма, Г. Гакен	поєднання системного, інституційного та синергетичного підходів	адаптивні, реактивні та активні системи

Джерело: складено автором за зазначеними джерелами.

Обираючи поширений класичний підхід до типології політичних систем за її відносинами зі зовнішнім світом (реактивна, активна і адаптивна) [Нагорняк, 2011], припускаємо наявність різних адаптивних політичних систем за рівнем

їхньої адаптивності. Авторська типологія адаптивності політичних систем сучасності базується на поєднанні трьох методологій: системного підходу (Д. Істон [Easton, 1965]), інституційного аналізу (С. Гантінгтон [Huntington, 1997], Ф. Фукуяма [Fukuyama, 2001]), синергетики та підходів стійкості систем (resilience studies). Ключовим критерієм типологізації є *спосіб реагування політичної системи на зовнішні зміни та структурні кризи*. Залежно від глибини й проактивності адаптації виокремлено реактивно-стабільні, функціонально-адаптивні, проактивно-адаптивні та трансформаційно-адаптивні політичні системи. Таблиця 1.6 демонструє ключові характеристики та інституційні ознаки політичних систем за типами (рівнями) адаптивності:

Таблиця 1.6

### Типи політичних систем за рівнем адаптивності

Тип системи	Час реагування	Глибина змін	Рівень адаптивності
Реактивно-стабільна	запізнілий	мінімальна	низький
Функціонально-адаптивна	своєчасний	помірна	середній
Проактивно-адаптивна	випереджальний	значна	високий
Трансформаційно-адаптивна	кризовий / переломний	структурна	дуже високий

Джерело: складено автором.

*Реактивно-стабільні політичні системи* реагують на виклики зі запізненням; орієнтовані на збереження свого стану; адаптація має фрагментарний, ситуативний характер. Прогнозується, що такі системи здатні шукати політичний протекторат серед більш проактивних систем і адаптуватися під дискурс зовнішнього управління. Внутрішні ризики – криза легітимності влади, системна криза і накопичення дисфункцій. *Освітня політика в таких державах є консервативною та вертикально-орієнтованою*. Усі сфери суспільного розвитку залежать від влади. Адміністративні рішення домінують,

політичні процедури і правові механізми негнучкі, а зворотній зв'язок суспільства з владою обмежений.

*Функціонально-адаптивні політичні системи* здатні своєчасно коригувати державну політику, інститути системи традиційно працюють у режимі навчання і формування команд під задачу; адаптація спрямована на відновлення ефективності інститутів. Серед інституційних ознак таких систем – розвинені механізми участі; регулярний перегляд політичних рішень; баланс між стабільністю та змінами. Система керована в умовах невизначеності й здатна перейти в фазу хаосу за умов впливу сильних аттракторів – екстралегальних ризиків (економічна блокада, війна, переворот, сильна внутрішня опозиція при зовнішній підтримці). *Державна освітня політика в таких системах має функцію соціалізації та соціального контролю при зачатках суб'єктності освіти в приватному секторі національної економіки.*

*Проактивно-адаптивні політичні системи* здатні передбачати виклики, управляти змінами та адаптуватися до настання кризи. Інституційні ознаки таких систем розкриваються через стратегічне планування розвитком, сильну аналітичну та експертну спроможність системи та високий рівень довіри суспільства до влади. Такі системи готові до системної трансформації завдяки підготовленим антикризовим урядам. Освіта демонструє інноваційні форми для системи, що запозичені з кращих світових практик і реалізуються завдяки дослідницькій мережі науковців, освітнім міжнародним проектам, грантовій підтримці розвитку.

*Трансформаційно-адаптивні політичні системи* завдяки високому рівню адаптивності здатні змінювати архітектуру світопорядку та започатковувати нові тренди в різних сферах життєдіяльності людини, у тому числі й в освіті. Адаптація системи відбувається через зміну базових інституційних логік, структурної перебудови та перехід до нової моделі розвитку. Інституційні інновації в таких системах відбуваються внаслідок переосмислення ролі держави та суспільства, формування нового суспільного договору, де суспільство та його мобілізаційна спроможність мають визначальний характер.

У межах дослідження пропонується ця типологія адаптивності політичних систем, що базується на способах інституційного реагування на структурні зміни та кризи. Її теоретико-методологічна цінність для України полягає в тому, що вона дозволяє аналізувати динаміку, а не статичний стан; корелюється з дискурсом відновлення та трансформації; легко операціоналізується для емпіричного аналізу.

*Прикладний аналітичний вимір використання теорії адаптивності політичної системи для України має на меті перевірити теорію та типологію системи за рівнями адаптивності.* Адаптивність політичної системи України у роки війни (з 2014 р.) еволюціонувала від реактивної (виживальної) моделі до гібридної системи воєнно-відновлювального управління з претензією на трансформаційне лідерство. Подальша ефективність адаптації залежатиме не від швидкості реагування, а від здатності інституціоналізувати тимчасові рішення без втрати демократичної підзвітності та національних інтересів держави.

У прикладному вимірі *адаптивність політичної системи України* доцільно розуміти як здатність політичних і неполітичних інституцій, акторів і процедур виявляти загрози, реагувати на зміни, перерозподіляючи функції, ролі й ресурси, змінюючи правила взаємодії та відновлюючи керованість та ефективність без втрати базової легітимності та національних інтересів. Адаптивність політичної системи України не є стабільною характеристикою, а проявляється в своєчасному діалозі держави і суспільства у відповідь на екзистенційні та структурні виклики, що змінюють баланс між швидкістю, інституційністю та підзвітністю.

Одним із головних інструментів підтримки такої адаптивності є *державна політика* – цілеспрямована діяльність органів влади щодо управління суспільними процесами та регулювання розвитку країни. Саме через механізми державної політики політична система здатна відповідати на нові виклики та трансформуватися без втрати легітимності.

Для державної політики України ключовими є *три рівні адаптації*:

- інституційний (держава, уряд, місцеве самоврядування);

- суб’єктний (армія, громадянське суспільство, бізнес, міжнародні партнери);
- процедурний (швидкість ухвалення рішень, спрощення правил, тимчасові режими).

Враховуючи вищезначену методологічну концепцію адаптивності політичної системи України, таблиця 1.7 демонструє авторське бачення періодів адаптивності політичної системи в рамках Війни за Незалежність України (2014–2025 рр.) і доводить гібридність характеру державної політики та її суб’єктів.

Таблиця 1.7

### Кореляція адаптивності політичної системи України (ПС) та її державної політики (ДП) в період Війни за Незалежність

Період (рр.)	Тригер адаптації	Тип ПС і характер ДП	Ключові механізми ДП	Домінантні актори	Результат / обмеження
2014 - 2016	Анексія Криму, вторгнення РФ (військові дії на Донбасі)	Реактивна (соціально компенсаторна адаптивність)	Неполітичні інституції екстрені рішення, волонтерські мережі,	Громадянське суспільство, Добровольчі батальони, ЗСУ	збереження державності; фрагментарність, слабка інституціоналізація
2016 - 2019	Відносна стабілізація, євроінтеграційний тиск	Функціональна	Реформи, нові регулятори, децентралізація	Держава, міжнародні партнери	формалізація адаптації; повільність, опір системи
2019 - 2021	Зміна політичних еліт, цифровізація	Проактивна (управлінсько-інноваційна)	Цифрові сервіси, централізація рішень, зміна політичного дискурсу	Виконавча влада, цифрові команди	зростання швидкості; поверхнева інституційна глибина
2022- 2024	Повномасштабна війна	Проактивна (мобілізаційна)	Спрощення процедур, мережеве управління, більша автономія на місцях	Держава, об’єднанні сили оборони, громади	надвисока адаптивність; ризик виснаження та «ручного управління»
2024- 2025	Перехід до відновлення	Проактивна (гібридна)	Багаторівневе управління, донорські механізми	Держава, громади, донори	відносно збереження керованості; інституційна асинхронність
2026 - 2032 припущення	Євроінтеграція, післявоєнна трансформація системи	Трансформаційна (селективна)	Інституціоналізація тимчасових рішень	Держава + регіони, Нові воєнні об’єднання	стабілізація; ризик закріплення нерівностей

Джерело: складено автором.

Авторська типологія періодів, типів і характеру адаптивності політичної системи України в період війни (з 2014 р.), що представлена в таблиці 1.7, методологічно базується на подієвому аналізі та логіці поєднання трьох змінних аналізу політичної системи України:

- джерело адаптації (держава / суспільство / самоорганізовані мережі);
- ступінь інституціоналізації (низька – висока);
- горизонт управління (короткостроковий – стратегічний).

У результаті пропонуються такі типи адаптивності: політичної системи України в період війни:

1) *Соціально компенсаторна адаптивність реактивної політичної системи* України в період 2014 – 2015 років, що відтворюється через здійснення адаптації системи в першу чергу інститутами громадянського суспільства, громадами, волонтерами в інтересах збереження держави з такими ознаками:

- домінування громадянського суспільства та волонтерських мереж;
- компенсування слабкості державних інститутів;
- висока швидкість – низька формалізація.

Про це свідчить позитивна динаміка кількості новоутворених благодійних і волонтерських організацій та напрямів діяльності недержавних організацій, що з'явилися як реакція на російську агресію на території України. Серед них – ветеранська політика, соціальна підтримка ВПО, дітей війни, релокованого бізнесу, релокованих освітніх закладів. Адаптивна функція реактивної політичної системи спрямована на виживання системи з високим ризиком виснаження соціального капіталу [Студілко, 2025а].

2) *Структурно-функціональна адаптивність політичної системи* України в період 2016 – 2019 років відбувалась в режимі інституційно-коригуючої адаптації, коли запускались нові інститути (антикорупційні структури, Нацагенство з якості вищої освіти, прозорі офіси, безвізовий режим України з ЄС, реформа «Нова українська школа», зміна національного

законодавства в сфері освіти), а гнучкість політичних рішень переводилась у правила й процедури в умовах війни. Ознаки адаптивності цього періоду:

- реформування як відповідь на кризу (реформа децентралізації, охорони здоров'я);
- поява «якорів стабільності» та «реперних точок» (Європейський Союз (ЄС), донори);
- зниження швидкості, зростання легітимності влади.

Адаптивна функція політичної системи в цей період сфокусована на стабілізацію з ризиком формалізму без цілеспрямованої та ефективності державної політики [Студілко, 2025a].

3) *Управлінсько-технологічна адаптивність політичної системи* України в період 2019 – 2021 років реалізовувалась через інновації управління, а не через глибоку перебудову інститутів. Адаптація досягалася через такі процеси, як:

- цифровізація як універсальний інструмент (у т.ч. й в освіті) – поява бренду Цифрової держави «Дія» і розвиток дистанційної освіти в наслідок COVID-19;
- формування монобільшості в українському парламенті, запуск діяльності центрів стратегічних комунікацій і прийняття низки стратегічних документів розвитку України (Стратегія національної безпеки і оборони України, Стратегія публічної дипломатії) і зміцнення позитивного іміджу України в світі;
- зростання очікувань суспільства.

Адаптивна функція політичної системи в цей період – прискорення і процедурність державних політик. Ризик – поверхнева стійкість [Студілко, 2025a].

4) *Мобілізаційно-мережева адаптивність політичної системи* України в період 2022 – 2024 років реалізовувалась через створення дієвих мереж на базі злиття дій держави, армії та суспільства. Адаптація досягалася через такі процеси, як:

- спрощення та дерегуляція політичних процесів (реформа правоохоронної системи, посилення реалізації європейської рамки розвитку, Закон про національні меншини);
- висока автономія виконавців, у наслідок повномасштабного вторгнення росії;
- пріоритет ефективності над формальними процедурами (запуск «Мрії» в школах України, удосконалення управління військовими закладами вищої освіти).

Адаптивна функція політичної системи в цей період – утримання системи під загрозою зникнення держави і свободи індивіда. Ризик системи – нормалізація «надзвичайності» стану системи і життя її громадян.

5) *Гібридна адаптивність відновлення політичної системи України в період 2024–2025 років базувалась на співіснуванні воєнних, кризових і відновлювальних логік в одній системі управління, для якого характерно:*

- конкуренція між швидкістю та підзвітністю;
- різна адаптивність регіонів до змін і асинхронне зростання конкуренції між ними за інвестиції задля відновлення;
- зростання ролі донорських правил.

Адаптивна функція політичної системи в цей період – перехід із ризиком інституційної асинхронності державної політики [Студілко, 2025a].

Припускаємо, що в період 2026 – 2032 років слід очікувати режим селективної інституційної адаптивності, коли основний фокус державної політики України буде спрямовано на нерівномірну адаптивність за секторами та територіями. Ознаками політичної системи в цей період будуть:

- висока адаптивність у безпеці, цифровому управлінні, конкурентоспроможності громад;
- низька адаптивність в судовій і контрольній системах;
- європейські стандарти як фільтр адаптації.

Адаптивна функція політичної системи України в цей період – розвиток. Ризиком державної політики може стати закріплення структурних дисбалансів.

Таким чином, політична система України демонструє багаторежимну адаптивність, у межах якої різні адаптивні функції системи співіснують та активуються залежно від інтенсивності загроз і стадії розвитку. Ключовим викликом післявоєнного періоду є перехід від гібридної до селективної інституційної адаптивності без втрати демократичної підзвітності. Адаптація в Україні має не лінійний, а нашарований характер – попередні режими не зникають, а активуються залежно від типу загрози завдяки державній політиці у відповідних сферах. Таким чином, державна політика є одним з інструментів адаптивності політичної системи.

Державна політика – як інструмент адаптивності політичної системи – це інституційно зумовлена здатність влади своєчасно сприймати зміни у внутрішньому та зовнішньому середовищі системи, перетворювати соціальні вимоги й виклики на легітимні політичні рішення, а також коригувати власні структури, процедури та рішення з метою збереження керованості, легітимності й функціональної ефективності в умовах структурних трансформацій і криз.

Таке визначення поєднує вже згадані методологічні підходи та прочитання адаптивності політичної системи через:

- «інституційну зумовленість здатності влади», що має прояв через ролі формальних і неформальних інститутів (С. Гантінгтон [Huntington, 1997], Ф. Фукуяма [Fukuyama, 2001]);
- «сприйняття змін у внутрішньому та зовнішньому середовищі», як зазначає системний підхід і логіка «входів» (Д. Істон [Easton, 1965]);
- «трансформація соціальних вимог й викликів на легітимні політичні рішення» як основа функціонального виміру і комунікативних процесів в системі (Г. Алмонд [Almond, Powell, 1966]);
- «коригування структур, процедур та політик» – не лише реакція, а й навчання та трансформація [Бельська, Мельник, 2022].

*Адаптивність політичної системи через її державну політику* – це здатність інститутів і механізмів реагувати на зміни середовища шляхом

трансформації політичних рішень і практик без втрати керованості та легітимності.

*Критеріями аналізу державної політики* в умовах війни для вивчення адаптивності політичної системи можуть стати:

- здатність своєчасно ідентифікувати проблеми та швидкість ухвалення рішень;
- інституційна гнучкість та здатність формувати альтернативні рішення;
- рівень суспільної довіри та прозорі механізми залучення суспільства до вироблення політичних рішень;
- здатність до політичного навчання задля того, щоб своєчасно змінювати структури та процеси відповідно до нових умов.

Політична система, що не адаптується, ризикує втратити керованість і стабільність, стає вразливою до внутрішніх і зовнішніх загроз. *Державна політика виконує кілька ключових функцій*, що забезпечують адаптивність політичної системи. Їх можна виділити з опрацьованих джерел, де містяться функції політичної системи [Easton, 1965; Almond, 1966; Нагорняк, 2011; Вонсович, 2024] :

1) *Прогнозування та стратегічне планування*. Уряди використовують інструменти стратегічного аналізу, сценарного планування, моніторингу ризиків, що дозволяє завчасно формувати відповіді на майбутні виклики.

2) *Інституційна гнучкість*. Реформи державного управління, децентралізація, цифровізація та модернізація інститутів підвищують спроможність політичної системи оперативно реагувати на зміни.

3) *Регуляторна політика*. Гнучке й ефективне регулювання економіки, соціальної сфери, безпеки сприяє швидшій адаптації суспільства і бізнесу.

4) *Комунікація та зворотний зв'язок*. Відкритість влади, публічні консультації, електронне врядування забезпечують постійний діалог між громадянами та державою, що робить політичні рішення більш легітимними і точнішими.

5) *Кризовий менеджмент та мобілізаційна політика.* У ситуаціях надзвичайних викликів – пандемії, війни, енергетичної чи фінансової кризи – саме політика держави створює механізми оперативної мобілізації ресурсів та захисту населення.

Ефективна державна політика має інтегрувати ці фактори, формуючи нову модель управління, у центрі якої – людина, її права і свободи, безпека та добробут. У демократичних країнах адаптивність – не лише про швидкість реагування, а й про:

- баланс між інноваційністю та правовою стабільністю;
- збереження демократичних процедур;
- участь громадян у прийнятті рішень;
- забезпечення прозорості та підзвітності влади.

Такий підхід сприяє зростанню довіри до інститутів держави та підсилює стійкість політичної системи. Сучасна політична система не може ефективно адаптуватися без розвитку *державної освітньої політики*, адже саме вона: формує конкурентоспроможний людський капітал держави; забезпечує прозорість та доступність освіти та можливості для постійного оновлення знань; сприяє соціальній мобільності та зменшенню нерівностей; підтримує розвиток інноваційної економіки; підвищує стійкість суспільства до інформаційних та технологічних змін.

## **1.2. Суспільне призначення державної освітньої політики та освіти дорослих**

Одним із провідних напрямів сучасної державної освітньої політики виступає *освіта дорослих, яка є теж інструментом адаптивності політичної системи України.* Для сучасної політичної системи освіта дорослих є критично важливою, оскільки:

- дозволяє громадянам пристосовуватися до змін на ринку праці;
- підтримує економічну мобільність і стійкість до криз;

- сприяє формуванню активного та критично мислячого суспільства;
- зменшує соціальну напругу шляхом створення нових шансів для самореалізації;

- є важливою складовою політики «навчання впродовж життя».

Тому рівень підтримки освіти дорослих можна вважати одним із ключових факторів адаптивності та чинником модернізаційного потенціалу держави.

Формування сучасного інформаційно-освіченого суспільства спричинили зміни у способі життя людей, особливостях функціонування держави, реалізації функцій державної влади тощо [Анісімович-Шевчук, 2024].

В епоху економіки знань конкурентоспроможність та багатство нації/країни набули радикальної залежності від знань та залученості людини протягом всього її життя до оновлення знань [Фуко, 2003]. Як зазначає Е. Тофлер, сила, багатство та знання утворили «тріаду влади» [Toffler, 1990].

Трансформації, які відбуваються останні 50 років у функціях та ролі держави, супроводжуються відповідними трансформаціями в освітній політиці як в міжнародних, так і в національних масштабах.

У Законі України «Про освіту» (ст. 5) зафіксовано, що «Освіта є державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства. Фінансування освіти є інвестицією в людський потенціал, сталий розвиток суспільства і держави» [Про освіту, 2017].

Дослідженню питань державної політики в сфері освіти присвячені праці та публічні виступи таких українських вчених і менеджерів освітніх закладів, як О. Анісімович-Шевчук [2024], В. Гальперіна, В. Журавський [2003], І. Іванюк, В. Кремень, В. Луговий, С. Ніколаєнко, В. Огнів'юк, Н. Протасова й інших.

Досліджуючи феномен освіти як суспільно значимого явища науковці визначають її як «процес, що триває все життя, який має інтерпретацію за метою, типом та рівнем. Це засіб соціалізації людей у громаду, для підтримки звичаїв і традицій, а також для їх модифікації або зміни відповідно до існуючих ідеологій, ідеологічної експансії чи реформації» [NOUN, 2012]. Освіта – це засіб навчання

або підготовки людей до того, щоб бути корисними для себе та суспільства, в якому вони живуть [Sagaya, 2015].

У термінологічному словнику «Освіта дорослих» Л. Лук'янова та О. Аніщенко визначають освіту як «сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, набутих унаслідок навчання у навчальному закладі або шляхом самоосвіти. Залежно від характеру підготовки до життя і праці розрізняють загальну і спеціальну освіту. Зміст освіти визначається вимогами суспільного виробництва, зумовлюється суспільними відносинами, а також етапами розвитку науки, техніки, рівнем розвитку педагогічної науки і практики» [2014].

Освіта розглядається як шлях до висхідної соціальної мобільності, яка веде до поступової модернізації суспільств, як інструмент для здійснення національного розвитку. Освіту можна визначити як виробництво та відтворення знань про спосіб життя людей (тобто їхню культуру) для збереження та підтримки соціальної структури, яка зможе гарантувати соціальний порядок і зміни в суспільстві. Виходячи з вищезазначеного, освіта у вузькому сенсі може розглядатися як інструмент навчання, розвитку особистості та трансформації країни, у широкому – як організована система, що охоплює навчання та викладання для розвитку особистості та суспільства загалом [Студілко, 2025d].

Реалізація цілей та завдань освіти залежить від наявності обґрунтованої освітньої політики та освітнього планування. Усвідомлюючи це, країни в усьому світі формулює та розробляє освітню політику для забезпечення безперервного впровадження освітніх програм. Сьогодні не існує єдиного усталеного визначення поняття «освітня державна політика».

«Енциклопедія державного управління» визначає освітню політику як «сукупність законів і правил управління діяльністю освітніх систем» [2011]. Автори визначають термін так: «Освітня політика – це комплексне поняття, яке слід розглядати у вузькому і широкому розумінні. У своєму вузькому значенні термін визначає лише набір норм (закони та інші легальні права) й урядові

концепції та стратегії, які регулюють систему освіти і встановлюють форму для роботи освітніх установ. В широкому розумінні, освітня політика – це не лише правові норми й інші політичні документи, що визначають діяльність освітніх установ, а й дійсні процеси розвитку освітніх систем і установ, та механізми управління, за допомогою яких можна вплинути на ці процеси» [Енциклопедія державного управління, 2011].

Дослідник В. Журавський пропонує визначати «державну освітню політику» як «систему дій щодо реалізації в суспільстві затвердженої органами державної влади і схваленої громадською думкою концепції освіти» [2003].

Пропонуємо розуміти *освітню політику* як комплексне поєднання таких системних елементів: стратегічні цілі та пріоритети, що визначають формування стратегічних напрямів розвитку освіти, ключових цінностей (доступність, якість, інклюзивність, міжнародна інтеграція тощо), інституційне забезпечення (нормативно-правове забезпечення функціонування та розвитку системи освіти, а також інституційні структури), фінансово-економічні механізми, кадрове та інформаційне забезпечення реалізації визначених стратегічних цілей і пріоритетів, діючі освітні стандарти та системи контролю якості.

Практики впровадження освітньої політики досліджуються на глобальному/міжнародному; наднаціональному; національному; регіональному; місцевому рівнях, на рівнях окремого навчального закладу та навчальної групи.

Традиційні функції масових та обов'язкових систем освіти національної держави можна було б розділити на три основні категорії: соціальна, політична та економічна. Як згадувалося вище, функції систем освіти глибоко трансформувалися за останні 50 років разом із трансформацією державної політики. Як зазначає І. Каратас, «національні держави, які досягли національної єдності через однорідність та уніфікацію освіти, тепер повернулися до практики прийняття плюралізму, різноманітності, відмінностей і відновлення суспільства через множинність та унікальність» [Karatas, 2022]. І. Каратас узагальнює трансформації, які відбулися у формуванні суспільних цінностей державою та системах освіти (табл. 1.8.).

Сучасні автори акцентують тенденцію: в освіту запроваджені навчальні програми, що пріоритезують відмінності, «іншого» та культурну чутливість. Навчання розширило межі від формальних та обов'язкових структур до навчання протягом усього життя. Заклади освіти набули академічної свободи, звільнившись від своїх інституційних, політичних, бюрократичних і ідеологічних рамок у середовищі відкритого доступу [Brubaker, 2020]. Освіта постнаціонального періоду розвитку держави набула нового значення, що дозволило б створити мережу взаємодії через різні цінності, переконання та способи життя між людьми [Axtmann, 2004].

Таблиця 1.8

### Трансформація національних держав та освіта

Етап	Підхід національної держави	Підхід до освіти
Націоналізація	Націоналізація здобутків. Самовизнання. Самоврядування Сучасна, міська та національна ідентичність. Урбанізація та зміцнення національної торгівлі. «Ми» та «інші».	Націоналізація мас. Загальна, масова, обов'язкова освіта Політична та ідеологічна навчальна програма. Вчитель держави. Початкова освіта. Школа як центр модернізації та націоналізації Поведінкова та тематично-орієнтована освіта
Національна держава	Національна держава. Національна економіка та національний добробут Міжнародні відносини та співпраця Регіональні та місцеві взаємодії Свідомість буття Громадянином. «Ми» та «вороги»	Національне благополуччя та соціальна справедливість. Кваліфікована робоча сила. Середня та вища освіта. Вчитель суспільства. Орієнтація на вчителів та робочу силу Латеральна та вертикальна мобільність
Відкрите суспільство	Лібералізм та ринковість. Відкрите суспільство. Міжнародні відносини та співпраця. Локальний ринок, національний бренд Національна держава та ринкові суб'єкти. Глобалізація та стандартизація. «Ми» та «наші опоненти»	Комерціалізація, ринкові очікування Підприємливі та інноваційні особи Вища освіта та навчання протягом усього життя Вчитель ринку. Орієнтація на учня. Соціальна держава та національний розвиток. Рівність можливостей
Включеність	Інформаційне та мережеве суспільство Управління Прозорість та підзвітність Локальна та мікрокультура Колективна ідентичність «Ми та вони»	Відмінності, «інший» та культурна чутливість Навчання протягом усього життя Вчитель певних груп або суспільств Латеральний та соціальний підхід Період, коли кожен є учнем протягом усього життя.

Джерело: складено автором за матеріалами [Karatas, 2022].

Система освіти, яка прагнула сформувати людський капітал, необхідний економіці та ринку, підходу розвитку, перетворилася на сукупність систем навчання, зосереджених на формуванні професійних і гнучких компетентностей, а також на навичках підприємництва [Senturk, 2010].

Зобов'язання національних систем освіти, що виходять зі завдань врегулювання моральних норм і правил в суспільстві, забезпечення соціального порядку та гармонії національної держави, поступово втрачають силу. У сучасних національних державах модернізм можна було б визначити як професійну диференціацію, а також диференціацію соціальних відносин, ролей, статусів і взаємодії в суспільстві. Постнаціональний період посилив професійну сегрегацію в національних державах. Хоча освіта як соціальне явище зберігала природне призначення, освітні системи мали трансформуватися разом зі своїм інституціоналізованим станом, таким як заклади освіти.

Варто окреслити сфери функціонування закладів освіти, в яких відбулися суттєві трансформації [Студілко, 2025d].:

7. Заклади освіти перестали бути установою, що створюється та контролюється лише державою; вони перетворилися на установи, засновані та керовані волею самого суспільства.

8. Сучасні функції закладів освіти щодо виховання особистостей і громадян та підвищення кваліфікації кадрів також еволюціонували.

9. Ієрархічна, бюрократична та домінуюча інституційна структура та конструкція закладів освіти змінилися.

10. Стандартизований навчальний зміст закладів освіти набув автономії відповідно до вимог і потреб окремих осіб і соціальних груп.

11. Навчально-викладацькі процеси в закладах освіти, орієнтовані на вчителів та предмети, сформовані за волею держави, набули нової форми, орієнтованої на потреби учня/студента/суспільства.

12. Національна ідентичність закладів освіти трансформувалась інтернаціоналізацією. Мобільність викладачів та студентів перетворила всі заклади освіти на багатокультурні середовища.

13. Протягом майже століття освітні послуги фінансувалися з державного бюджету, оскільки заклади освіти були державними установами, а освіта – державною послугою. Однак з'явилися нові структури та механізми, за допомогою яких освіта фінансується колективними підходами та альтернативними способами фінансування.

14. Посилилося розуміння того, що освіта є конституційним правом і обов'язком, і що вона повинна здійснюватися під наглядом і контролем держави. Значення таких концепцій, як шкільний нагляд, контроль, підзвітність і прозорість, зовнішня оцінка та експертиза, стандартизація набули поширеності та зростання. Хоча автономні громадські структури були створені методами самого суспільства, переважання ринкових очікувань також посилило вимоги до неформальної освіти.

15. Нова ідентичність вчителя, заснована на принципі служіння громаді, була досягнута шляхом розвитку самоідентифікації, солідарності та участі в прийнятті рішень.

16. Освіта перестала бути інституційним соціальним явищем і почала набувати нових форм, що відкриває шлях до нестандартизованих навчальних пошуків окремих осіб або менших груп.

У пошуках шляхів реформування освітніх систем визначальними стають транскордонні наслідки взаємозалежності, мобільності населення та проблем, що супроводжують глобалізацію. Наслідки цього впливу на національні держави матеріалізувалися через спільну політику глобальних і регіональних асоціацій, у яких беруть участь національні держави. Глобальні та регіональні асоціації (такі як ЮНЕСКО, Світовий банк, ЄС, Світова організація торгівлі, Угода між США, Мексикою та Канадою (United States–Mexico–Canada Agreement), Південний спільний ринок, Співтовариство розвитку Південної Африки та Азіатсько-Тихоокеанське економічне співробітництво) відіграють важливу роль для відповідних держав-членів у трансформації їхніх освітніх систем у структуру, яка відповідатиме вимогам об'єднання країн, що виходить за межі політики національної держави. Інші міжнародні організації, що готують спільні

тестування, в яких беруть участь різні країни, та публікують результати країн-учасниць у сфері освіти (PISA, TIMSS, PIRLS тощо), а також міжнародні та регіональні асоціації та структури, що публікують звіти та аналізують країни з точки зору їхніх освітніх систем, змушують національні держави переглянути свої системи освіти на тлі світових стандартів [Zajda, Geo-JaJa, 2010].

Освітня політика також має вирішувати завдання, визначені на міжнародному рівні Цілями сталого розвитку (Порядок денний в галузі сталого розвитку на період до 2030 року – Ціль 4. Забезпечення всеохоплюючої та справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх [ООН, 2015]. Вирішення цих завдань передбачає інклюзивний доступ до освіти, рівність освітніх можливостей, ефективність системи освіти, фінансування освіти тощо.

Ці транснаціональні ефекти спонукали національні держави переглянути внесок своїх систем освіти в економічний розвиток. На порядок денний державної освітньої політики вийшли відповідність результатів освіти вимогам та очікуванням світового ринку праці, відповідність освіти викликам глобальних і регіональних проблем, інновацій, підприємництва та сталого розвитку. Більшість розвинутих країн світу трансформували свої системи освіти та державні освітні політики, проте, системи освіти в країнах, що розвиваються, та слаборозвинених країнах все ще мають невирішеними такі базові проблеми: недостатня кількість класних кімнат і шкіл для задоволення освітніх потреб; недостатня кількість кваліфікованих вчителів, фінансів та навчальних матеріалів; недостатні ресурси для задоволення освітніх потреб груп, які потребують особливої уваги, та категорій населення, що знаходяться у неблагополучному становищі тощо [ООН, 2015].

Пошук державою інновацій і якості освіти задля подолання викликів сфокусували реформи на: потребу в культурній освіті, спричинену імміграцією та мобільністю людей, прагнення до демократизації освіти, що виникає разом із освітніми потребами різних соціальних сегментів, необхідність йти в ногу з цифровізацією в освіті на основі викликів глобального розвитку. Нарешті,

тенденції глобального розвитку, що сприяють прозорості, відкритості суспільств, різноманітності та взаємодії всередині них і між ними, роблять національні держави відповідальними за ефективне та результативне використання державних ресурсів.

Екологічні проблеми змусили національні держави прискорити інновації в освітніх системах. Цей процес дослідження та адаптації завершився посиленням контролю та стандартизації в національних освітніх системах. У пошуках реформ державної освітньої політики з останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття можна спостерігати деякі спільні риси, незважаючи на відмінності між країнами (рис. 1.4).

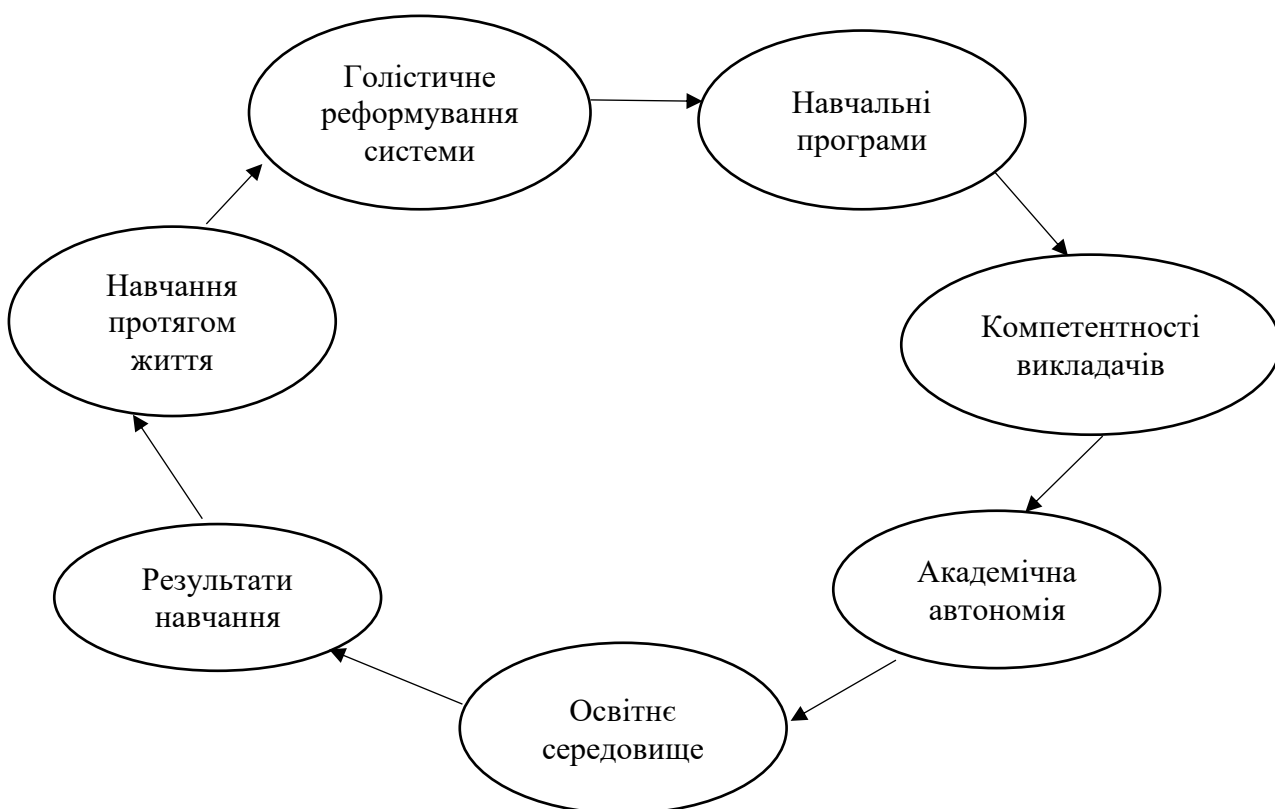


Рисунок 1.4. Трансформаційні сфери в освіті

Джерело: складено автором за матеріалами [Karatas, 2022].

У пошуках цілісної реформи держави намагаються трансформувати освітню систему з підходом, що враховує всі рівні, зокрема додають навчання

протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства та дошкільної освіти, а також початкову освіту, середню освіту, вищу освіту та професійну підготовку на всіх рівнях освіти. Держави почали одночасно трансформувати всі етапи освіти. Цілісність прагнення трансформації спостерігається також на рівні всіх елементів освітньої системи. Держави намагалися повністю трансформувати систему з точки зору адміністрування та організації, навчальних програм, вчителів, шкільної адміністрації, освітнього середовища та фінансових ресурсів. Як приклади цілісного підходу, варто розглянути такий досвід реформування національних освітніх політик як Закон «Жодна дитина не залишиться позаду» (США, 2001), нормативні акти, що діють із 1990-х років у Великій Британії, ініціативи щодо реформування вищої освіти в Південній Африці. Цілісні підходи до реформування охоплюють такі ринкові підходи як сприяння приватній освіті, а також такі сфери як рівні шкіл, адміністрування та організація освіти, нагляд і підзвітність [Maassen, Cloete, 2006].

Глобальна взаємодія спонукала національні держави формувати ініціативи щодо адаптації до глобального життя, економіки та виробничих процесів. Навчання протягом життя стало одним із найважливіших компонентів освітніх систем. У постнаціональний період навчання протягом життя вимагало від дорослих і працездатного населення набуття знань, навичок і компетентностей, які дозволяють адаптуватися до обставин, що швидко змінюються. Мультикультуралізм і вивчення другої мови, поряд із іншими, такими як законодавчі компетентностей, а також подолання нових викликів, що супроводжують цифровізацію, входять до числа тем, які має опанувати доросле населення, щоб встигати за стандартами навчання протягом життя [Zajda, Geo-JaJa, 2010].

Ще одним виміром навчання протягом життя є отримання нових дипломів в університетах інших країн через дистанційне навчання з використанням глобалізації та комунікаційних технологій. Це надало значну можливість багатонаціональним компаніям розширити людські ресурси. У цьому контексті

центри постійної освіти або навчання протягом життя як частина університетів швидко набули поширення в багатьох країнах.

Навчання протягом життя також стало одним з важливих напрямків діяльності національних та міжнародних неурядових організацій. За підтримки коштів, що надаються в рамках міжнародних програм, неурядові організації пропонують навчальні послуги громадянам багатьох країн зі спільних тем. Ці навчальні комплекси охоплюють спільні питання держав щодо розвитку професійних утворень, сталого розвитку, прав людини, громадянських прав, груп населення, які перебувають у неблагополучному становищі, жінок, молоді, дітей з інвалідністю, біженців тощо [Karatas, 2008].

Автором пропонується під *навчанням протягом життя* розуміти безперервний процес опанування нових та вдосконалення набутих знань і компетентностей протягом життя індивіда.

Таким чином, протягом майже двох століть, держави стали найважливішим суб'єктом інституціоналізації освіти. Протягом цього періоду національні держави зазнавали постійної трансформації з точки зору їхньої форми правління, владного впливу та соціальних обмежень. Галузь, де спостерігаються наслідки цих трансформацій, є освіта. Особливо після 1970-х років, трансформації в політичній системі, глобалізація, інтернаціоналізація та транснаціональні структури призвели до трансформації цінностей, які були стовпами держави [Nagornyak, Natalina, Ozadovsky, Studilko, 2023]. Міжнародні та наднаціональні структури, інституції, закони та взаємодії розширили сфери відповідальності, водночас обмежуючи владу національних держав

Зростання потоків вимушених мігрантів через бідність, голод, терор, війну та внутрішні конфлікти активувало рефлексію національних держав. Революція інформаційно-комунікаційних технологій 2000-х років призвела до необхідності переосмислення місця, яке займають національні держави у потоці інформації та культури, а також у фізичному потоці людей і мобільності.

Глобалізація суспільства та механізмів управління зумовили необхідність реорганізації освітніх систем. Незалежні держави по всьому світу розпочали

реформи, щоб привести системи освіти до стандартів постнаціональних держав. Освітні реформи стали всебічними ініціативами, що охоплюють всю систему.

Концепції ролі вчителя, змісту освітніх програм, організації діяльності закладів освіти, результатів навчання та навчання протягом усього життя стали головними темами дискусій щодо освітніх реформ. Ці реформи посилили механізми стандартизації та контролю в розвинених країнах, одночасно збільшуючи залежність від розвинених країн у слаборозвинених країнах. Трансформаційні процеси зміцнюють інтеграцію систем освіти в цих нових умовах. Залишаючись єдиною основою для досягнення національної незалежності та цілей розвитку національних держав, освітня політика набула нових завдань для підготовки людей, здатних підтримувати глобальну взаємодію, передаючи культурний капітал, сприяючи науковому прогресу та підвищуючи організаційний потенціал відповідно до того, що передбачають постійно мінливі умови.

У дослідженні ЮНЕСКО йдеться про те, що «мета освіти має бути мобілізована від розбудови людського капіталу до культивування людського процвітання» [UNESCO, 2021].

Для того, щоб забезпечити просування концепції процвітання в системах освіти, важливо додати її в розробку освітніх політик, вважають сучасні автори: це підкреслює необхідність обговорення освітньої політики в її найширшому сенсі; така концепція розглядає освіту як складну динамічну систему, яка постійно змінюється [Davis, Sumara, 2014]. В основі цієї структури передумова, що освіта повинна перебувати під впливом екологічного, соціального, культурного та політичного контекстів, і працювати у відповідь на розробку політики «зверху вниз», а також на індивідуальні характеристики «знизу вгору». З огляду на цю складність, культивування людського процвітання на індивідуальному, соціальному та екологічному рівнях базується на міждисциплінарній перспективі; а саме, на необхідності охопити всі галузі знань, щоб зробити свій внесок у формування структури задля людського процвітання.

Основна структура освіти в процвітання та для процвітання позиціонує відносини та комунікації як центральне місце. Освіта розглядається з точки зору низки людських відносин (вчитель-учень, вчитель-клас, учень-учень), але не менш важливими є індивідуальні стосунки з навколишнім середовищем, технологіями та дисциплінарними знаннями, а також стосунки зі самими собою. Виходячи з цієї перспективи, група дослідників за підтримки програми ЮНЕСКО [UNESCO, 2021] пропонують модель розвитку освіти задля процвітання людства, яка розробляє шість областей разом із шістьма навчальними траєкторіями (табл. 1.9).

Таблиця 1.9

### Навчальні сфери концепції освіти процвітання

Сфери	Довкілля	Культура	Суспільство	Технології	Міжособистісна взаємодія	Взаємодія зі собою	
1	2	3	4	5	6	7	
Освіта як відносини	Природа	Знання, досягнення	Норми, ринок праці, стандарти	Інтернет, соціальні мережі, ШІ	Інші	Тіло, розум	
Траєкторії навчання	Вчитися пізнавати та мислити, Вчитися діяти та оцінювати, Вчитися вчитися, Вчитися ставати, Вчитися жити разом, Вчитися жити з природою.						
Процвітаючі цілі та прояви	Умови	Сталий розвиток	Збереження та інновації науково-технічний прогрес тощо.	Економічне зростання, мир, соціальна справедливість тощо	Етичний розвиток, орієнтований на цінності та підприємництво	Інклюзія, толерантність, гідність тощо	Свобода, Мобільність, актуалізація тощо.
	Спроможність	Чутливість, екологічна відповідальність, усвідомленість тощо.	Вдячність, культурна грамотність, інноваційність, критичне мислення тощо	Грамотність, громадянство, людський капітал (навички працевлаштування) тощо.	Цифрова грамотність критичне мислення, інноваційність тощо	Емпатія, сприйняття перспективи, комунікативні навички тощо.	Агентство, усвідомленість, виконавчі функції, саморегуляція, менталітет зростання тощо.

Джерело: складено за матеріалами [UNESCO, 2021].

Автори стверджують, що, «якщо люди хочуть процвітати, система освіти повинна перейти від системи, заснованої на конкуренції, ефективності та

підзвітності, до системи, яка наголошує на соціальних, емоційних і психологічних аспектах життя. Від системи, заснованої на економічних прагненнях, до системи, спрямованої на процвітання. Хоча ці два аспекти не є взаємовиключними, існує чітка потреба в зосередженні [на досягнення Цілей сталого розвитку 4 та 7, а саме побудови мирних та стійких суспільств]» [UNESCO, 2021].

Установи ООН дедалі більше закликають до «трансформаційних змін». Посилаючись на небезпеки кліматичної кризи та бідності, у 2014 році ООН закликала до загальних змін у соціальній та економічній політиці, а в 2000 році Лісабонська Європейська Рада дійшла висновку, що європейська структура повинна визначити нові базові навички, які мають бути надані через навчання протягом усього життя, як ключовий захід у відповіді Європи на глобалізацію та перехід до економіки, заснованої на знаннях, і наголосила, що люди є головним надбанням Європи. Відтоді ці висновки регулярно повторювалися, зокрема на засіданнях Європейських Рад у Брюсселі (20–21 березня 2003 року та 22 – 23 березня 2005 року), а також у оновленій Лісабонській стратегії, яка була схвалена у 2005 році. Європейські Ради у Стокгольмі (23–24 березня 2001 року) та Барселоні (15–16 березня 2002 року) схвалили конкретні майбутні цілі європейських систем освіти та навчання, а також робочу програму «Освіта та навчання 2010» для їх досягнення до 2010 року. Ці цілі включали розвиток навичок для суспільства знань і конкретні цілі щодо сприяння вивченню мов, розвитку підприємництва та загальної потреби посилення європейського виміру в освіті. У Повідомленні Комісії «Втілення європейського простору навчання протягом життя в реальність» та наступній Резолюції Ради від 27 червня 2002 року про навчання протягом життя було визначено забезпечення «нових базових навичок» як пріоритет і наголошено, що навчання протягом життя має охоплювати навчання від дошкільного віку до віку після виходу на пенсію [Recommendation of the European Parliament, 2006].

У Повідомленні Європейської Комісії до Європейського Парламенту, Ради Європи, Європейського економічно-соціального комітету та Комітету регіонів

«Щодо досягнення Європейського простору освіти до 2025 року» йшлося: «Зусилля щодо створення Європейського простору освіти працюватимуть у синергії з Європейським Програмою розвитку навичок, оновленою політикою професійно-технічної освіти та Європейським дослідницьким простором для використання знань, що зробить їх основою відновлення та процвітання Європи, заснованою на спільних принципах інклюзивності, мобільності та інновацій. Ці ініціативи, разом з новою Стратегією ЄС щодо гендерної рівності на 2020-2025 роки, допоможуть сприяти плавному переходу від школи до академічного навчання, професійно-технічної освіти, а також роботи та зроблять навчання протягом усього життя реальністю. Вони також сприятимуть культурі гендерної рівності на робочому місці та допомагатимуть боротися з расизмом та всіма формами дискримінації, включаючи гендерні стереотипи» [European Commission, 2020].

Для нашої країни, в сьогоденних умовах Війни за Незалежність України, освіта стало питанням національної безпеки, «адже не належний її розвиток може становити загрозу для економічного розвитку, конкурентоспроможності, бути загрозою для воєнної, інформаційно-психологічної безпеки, єдності і згуртованості нації» [Анісімович-Шевчук, 2024].

Як зазначається на офіційному сайті Українського інституту майбутнього: «Людський капітал держави – це сукупність знань, навичок та досвіду людей, їх економічна цінність, перспективність та відповідність як нинішнім потребам суспільства, так і майбутнім. Ефективний розвиток людського капіталу – це своєрідна гра на випередження, за якої людина набуває знання і навички, які не просто відповідають сучасним потребам суспільства та економіки, але й випереджають їх. Лише за такої умови можливий як інтелектуальний чи технічний прогрес у суспільстві, так і збереження конкурентоздатності країни у світі» [Важливість розвитку людського капіталу, 2021].

Закон України «Про освіту» визначає, що засади державної політики у сфері освіти, а також принципи освітньої діяльності: «людиноцентризм; верховенство права; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності;

забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами; забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування; науковий характер освіти; різноманітність освіти; цілісність і наступність системи освіти; прозорість і публічність прийняття та виконання управлінських рішень; відповідальність і підзвітність органів управління освітою та закладів освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності перед суспільством; інституційне відокремлення функцій контролю (нагляду) та функцій забезпечення діяльності закладів освіти; інтеграція з ринком праці; нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями; свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності; академічна доброчесність; академічна свобода; фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія закладів освіти у межах, визначених законом; гуманізм; демократизм; єдність навчання, виховання та розвитку; виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій; формування усвідомленої потреби в дотриманні Конституції та законів України, нетерпимості до їх порушення; формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психологічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками; унеможливлення насильства, жорстокого поводження з дитиною, її дискримінації за будь-якими ознаками, приниження її честі та гідності; формування громадянської культури та культури демократії; формування культури здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля; невтручання політичних партій в освітній процес; невтручання релігійних організацій в освітній процес (крім випадків, визначених цим Законом); різнобічність та збалансованість інформації щодо політичних, світоглядних та релігійних питань; державно-громадське управління; державно-громадське партнерство; публічно-

приватне партнерство; сприяння навчанню впродовж життя; інтеграція у міжнародний освітній та науковий простір; нетерпимість до проявів корупції та хабарництва; доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; забезпечення та розвиток безпечного і здорового освітнього середовища в закладах освіти» [Про освіту, 2017].

Тож, суспільне призначення державної політики у сфері освіти формується відповідно до мейнстрімів розвитку міжнародного та європейського освітнього простору.

### **1.3. Державна політика в сфері вищої освіти як предмет політологічного дослідження**

Серед чинників, які, серед іншого, впливають на необхідність розроблення державної політики у сфері освіти дорослих:

1. тенденції авторитарного державного управління, що вимагають від суспільства навичок ведення публічної політики та впровадження принципів участі для вибудовування ефективного діалогу між суспільством і державою;
2. зміни в структурі населення країн світу внаслідок міграції, що активізує програми професійної перепідготовки, навички міжкультурного діалогу та мовні компетентності переміщених осіб;
3. розширення зони воєнних дій на мапі світу як фактор опанування спеціальних знань і навичок – від надання першої допомоги до ведення бойових дій в умовах «лімінальної війни»;
4. неготовність урядів до швидкої трансформації національних економік в умовах зміни клімату та старіння населення, попит на фахівців, до підготовки яких університети не готові, дефіцит людського й інтелектуального капіталу майже в усіх сферах і галузях, а також потреба у «срібній економіці» для відновлення та розвитку з урахуванням зростання частки людей старшого віку в соціальній стратифікації суспільств;

5. освітні втрати та розрив між технологіями і споживачами, здатними їх використовувати, що зумовлює потребу в державних інвестиціях в освіту протягом усього життя [Студілко, 2025с].

Нижче розглянемо кожен із цих чинників детальніше. Звіти Freedom House щодо стану демократії в «перехідних» країнах Центральної Європи та Центральної Азії свідчать, що з 29 проаналізованих країн у 10 зафіксовано зниження рівня демократії, і лише в п'яти – покращення. Серед останніх – Україна, яка отримала 3,43 бала з можливих семи. Серед 10 країн, де зафіксовано зростання авторитаризму, – Узбекистан, Таджикистан, Росія, Киргизстан, Казахстан, Білорусь і Азербайджан. Результати виборів 2024–2025 років також демонструють перемогу недемократичних політичних сил у Європі та інших країнах світу, зокрема в Грузії, Словаччині, Румунії, Молдові, Росії, Білорусі, Венесуелі, Руанді, на Коморських Островах, у Чаді та Мозамбіку. У цих країнах зафіксовано російський вплив та/або такі недемократичні процеси, як придушення опозиційних настроїв (Мозамбик, Росія, Білорусь), низька явка виборців (Коморські Острови), режим військового перевороту (Чад), фальсифікації (Румунія, Венесуела) [Nations-transit Index, 2024].

Міждисциплінарний академічний дискурс містить також докази того, що міграційні процеси як об'єктивний індикатор нелінійності розвитку світового порядку мають політичну природу й визначаються специфікою державної політики як країни походження міграційної мотивації, так і цільовими політичними практиками держав, зацікавлених у залученні нового людського капіталу. Нестабільна політична система є вразливою до втрати людського капіталу. В умовах глобалізації та часткової лібералізації переміщень центри світового (або континентального) розвитку стали доступнішими для працівників із різних країн, а мотиви ухвалення рішення про трудову міграцію ускладнилися. На такі рішення може впливати порівняння податкової системи, соціального захисту, умов праці та проживання мігранта і його родини. Такий підхід притаманний теорії синтетичної міграції [Massey, 1993].

Старіння Європи та мобілізація працездатного населення в країнах, де триває війна, актуалізували питання зайнятості населення разом із освітою дорослих із метою подолання розривів у національних економіках і зміни фокусу державної соціально-економічної політики у бік залучення вразливих соціальних груп і людей старшого віку до виробництва та сфери послуг. У світі існують успішні приклади «срібної економіки» в Японії, Південній Кореї, Німеччині, Франції, Фінляндії, Канаді, Нідерландах, Австралії та Україні. У цих країнах «срібна економіка» має як нормативно-правову базу, так і приклади соціальних програм (навчання соціальних навичок) і програм професійної перепідготовки дорослих (неформальні професійні програми). Причиною для Японії є найстаріше населення у світі, для Південної Кореї – швидке старіння нації, для Німеччини та Франції – відтік робочої сили. Уряди Фінляндії, Канади, Нідерландів, Австралії розвивають нові сектори економіки, водночас інвестуючи в освіту всіх категорій населення, включно з людьми похилого віку. Причиною для України є російсько-українська війна, яка триває понад 10 років. Українська дослідниця Е. Лібанова констатує, що українські роботодавці готові брати старших людей на роботу, але дуже рідко готові переглядати трудові моделі реалізації бізнес процесів, які б розширювали спектр їх можливого застосування. Вони вбачають корисними старших працівників в окремих нішах – у підтримуючих, операційних або стабілізуючих функціях і рідко залучаючи їх до фронт-офісних, клієнтоорієнтованих чи стратегічних ролей [Цит.за Сітнікова, 2026].

Крім того, інтенсивність і напрям міграційних потоків, зокрема трудових, можуть визначатися минулими політичними та економічними зв'язками, наприклад, колоніальними світ-системна теорія І. Валлерстайна), а також попередніми хвилями міграції, що формують системи інформаційного обміну, капіталу, діаспори та культурні центри (теорії міграційних і соціальних мереж). Згідно з неокласичною теорією людського капіталу, зростання потоків висококваліфікованої міграції призводить до збільшення інвестицій в освіту. Російсько-українська війна та інші збройні конфлікти у світі докорінно змінили

структуру населення держав і посилили потребу коригування міграційної політики, а також задоволення потреб мігрантів і ВПО в програмах професійної перепідготовки, набутті навичок міжкультурного діалогу та мовних компетентностей.

Воєнний чинник став визначальним і щодо зміни професій для людей у «гарячих точках» планети. Розширення зони воєнних дій стало умовою опанування громадянами країн, де ведуться бойові дії, спеціальних знань і навичок – від надання першої допомоги до змін у державному законодавстві у воєнний час, а також оперативної підготовки військовослужбовців, змушених воювати в умовах «лімінальної війни». Саме тому представники defence tech-компаній (Генерал Черешня <https://www.gencherry.com>) підтримують ідею створення «Defence City» – першого окремого правового режиму в Україні для підприємств у сфері оборонних технологій. Це екосистема, зосереджена на розробленні, розвитку виробництва, тестуванні та сертифікації озброєнь нового покоління. Основна мета – надати резидентам Defence City податкові, митні, адміністративні та правові пільги за умови дотримання визначених критеріїв. Іншим завданням є постійне навчання новим технологіям і формування хабів для тиражування цих знань як усередині країни, так і за її межами. Україна може стати таким хабом, надаючи освітні та практичні послуги неформальної освіти у сфері військових технологій і бойової практики в умовах непередбачуваної війни, що є критично важливим у контексті «лімінальної війни».

Термін «лімінальна війна» не є загальноприйнятим у військовій історії чи політичній теорії, однак може позначати воєнні дії як частину ширшого конфлікту. Зокрема, він може стосуватися нерегулярної війни, що відбувається в умовах невизначеності або перехідних політичних контекстів, де традиційні уявлення про мир і війну розмиті. У науковій літературі виокремлюють такі інтерпретації та аналогії:

1. «лімінальна війна» як форма нерегулярної війни, у якій боротьба точиться не за чітко визначені фронти, а за легітимність, вплив і контроль над певними групами населення, територіями та іншими світовими ресурсами;

2. війна в «сірій зоні» або «порогова війна» [Кілгаллен, Мілз, 2025], що характеризується невизначеністю, відсутністю прямого військового протистояння та використанням гібридних методів або військових провокацій;

3. війна як перехід до нового світового порядку, що виникає в період зміни одного політичного або соціального стану іншим і створює тимчасові «лімінальні» умови, здатні призводити до насильства.

Використовуємо термін «лімінальна війна» для опису реальної жорстокої російсько-української війни, розглядаючи її як частину ширшого глобального конфлікту – конфлікту цінностей, ініційованого Росією, та такого, що відбувається в умовах невизначеності, перехідності й розмитих меж між різними формами протистояння. Тобто лімінальна війна, на нашу думку, є умовою, що спонукає держави світу перенавчати своє населення для сталості національних економік і готовності захищати свої території фізично та технологічно, й одночасно безсуб'єктивним політичним процесом, в якому державна освітня політика стає запорукою збереження та зміцнення впливу держав у світі.

Водночас більшість урядів світу демонструють неготовність до швидкої трансформації національних економік в умовах не лише старіння населення та міграції, а й зміни клімату, попиту ринку праці на фахівців, до підготовки яких університети не готові, дефіциту людського й інтелектуального капіталу майже в усіх сферах і галузях, освітніх втрат і розриву між технологіями та споживачами, здатними їх використовувати. Усе це зумовлює необхідність державних інвестицій в освіту протягом усього життя [Студілко, 2025с].

Пропонуємо концепцію наукового дослідження, що ґрунтується на розумінні навчання впродовж життя як вектора державної політики в умовах невизначеності. Для аналізу державної політики та практик упровадження Lifelong Learning (LLL) обираємо п'ять країн: США, Канаду, Велику Британію, Сінгапур і Францію. Критеріями аналізу стали правове регулювання LLL, моделі реалізації, умови, що спонукали уряди до пошуку політичних рішень у сфері освіти дорослих, а також специфіка конкретних кейсів упровадження LLL.

Серед методів збору даних пропонуємо структуровані глибинні інтерв'ю з топ-менеджерами різних університетів – провайдерів LLL, доповнені аналізом кейсів. Для відбору університетів для інтерв'ю аналізуємо практики LLL понад 30 закладів вищої освіти (ЗВО) шляхом вивчення їхніх вебсайтів, інституційних політик, стратегічних документів і публічних звітів. Первинне картування дало змогу згрупувати заклади у п'ять кластерів на основі схожості підходів до LLL. Відповідно до принципів цілеспрямованої вибірки – зокрема «максимальної варіативності» та відбору «типового випадку» [Patton, 2002] у кожному кластері визначаємо найбільш репрезентативний кейс на підставі аналізу відкритих даних на офіційних ресурсах університетів. Після отримання поінформованої згоди автором було проведено низку інтерв'ю з представниками менеджменту програм освіти дорослих та випускників чи здобувачів таких програм обраних університетів. Такий підхід відповідає усталеним якісним дизайнам кейс-стаді, які рекомендують систематичний відбір випадків для забезпечення глибини, порівнюваності та аналітичності висновків.

Ідея навчання впродовж життя не є новою. Концепція ця еволюціонувала від ранніх філософських ідей до структурованого глобального руху. Давні цивілізації, зокрема Греція та Китай, розвивали уявлення про безперервне самовдосконалення й самоосвіту.

У ХХ столітті міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО та ОЕСР, інституціоналізували LLL як необхідний елемент особистісного й суспільного розвитку. У 1970-х роках було розроблено й реалізовано низку міжнародних ініціатив у сфері LLL. Серед них план Ради Європи з переосмислення європейської освіти впродовж усього життя та запровадження концепції перманентної освіти [Council of Europe. Secretariat, 1970]. ОЕСР наголошувала на повторюваній освіті як чергуванні повної зайнятості з періодами повноцінного навчання, подібно до академічних відпусток [OECD, 1973]. У 1972 році ЮНЕСКО опублікувала доповідь Фора «Вчитися, щоб бути» [UNESCO, 1972], у якій освіта розглядалася як безперервний процес, життєво необхідний для розвитку особистості й суспільства, а також як трансформаційна

й емансипативна сила не лише в школі, а й у суспільстві загалом. У доповіді Фора обґрунтовувався перехід від традиційного шкільного навчання до більш гнучкого підходу, інклюзивного й орієнтованого на здобувача освіти, з акцентом на необхідність навчання поза межами формальної освіти [UNESCO,1972]. Паралельно в США Сенатом розглядався законопроект Мондейла «Акт про навчання протягом життя», спрямований на розширення можливостей американців отримувати академічну та професійну підготовку впродовж усього життя [Мондейл (Mondale), 1976].

Усі ці ініціативи 1970-х років заклали підґрунтя для сучасної політики LLL, вплинули на глобальні освітні реформи та надихнули подальші документи й доповіді, зокрема Доповідь Делора, опубліковану ЮНЕСКО у 1996 році. У доповіді «Освіта: прихований скарб» освіта постає як безперервний процес і визначаються її чотири стовпи: навчитися знати, навчитися діяти, навчитися бути та навчитися жити разом [Delors, et al., 1996]. Документ сприяє особистісному розвитку, підвищенню працевлаштованості та соціальній згуртованості, став наріжним каменем сучасних стратегій LLL і сталого розвитку. Він безпосередньо вплинув на освітню політику в усьому світі та підкреслив цілісний і безперервний характер навчання як необхідної умови розвитку особистості та суспільства.

З 1990-х років інтерес до LLL значно зріс і був посилений стрімким розвитком інформаційних технологій, широким доступом до інформації, конкуренцією на ринку праці та економічною реструктуризацією в напрямі економіки знань. Усі ці суспільні трансформації, включно зі старінням населення та масовим доступом до інформації, стали частиною національних політичних дискусій і стратегічного розвитку. Масштабне впровадження концепції LLL значною мірою залежить від суспільного запиту та освітніх потреб людей.

Минуло понад 15 років від часу публікації Хартії європейських університетів з навчання впродовж життя, ухваленої Європейською асоціацією університетів у 2008 році [European University Association, 2008]. Цим документом університети та уряди взяли на себе зобов'язання розробляти й

упроваджувати стратегії LLL для задоволення суспільних потреб, потреб ринку праці та особистісного розвитку. У Хартії наголошується на необхідності інклюзивної, гнучкої та орієнтованої на здобувача освіти системи навчання. Документ також визначає рамку й десять ключових зобов'язань, спрямованих на підтримку безперервного навчання, визнання попереднього навчання та співпрацю між академічним середовищем, промисловістю й суспільством. Серед них розширення доступу для різних груп здобувачів освіти, розвиток гнучких освітніх траєкторій, інтеграція LLL в інституційні стратегії, забезпечення якості, інновації в методах викладання та використання технологій для покращення навчання. Хартія також закликає уряди підтримувати ці зусилля через фінансування, політичні рамки та визнання суспільної й економічної цінності LLL.

Відданість принципам LLL була додатково закріплена ухваленням ООН у 2015 році 17 Цілей сталого розвитку (ЦСР), зокрема ЦСР 4, яка спрямована на «забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти і сприяння можливостям навчання впродовж життя для всіх» [United Nations, 2015]. Ця ціль є наріжною для глобального поступу, підкреслюючи трансформаційну силу освіти у побудові сталого, справедливого та інклюзивного світу. Сприяючи доступності, рівності та якості освіти, ЦСР 4 стимулює політики й ініціативи, що розширюють можливості людей, підвищують соціальну мобільність і готують суспільство до подолання нових глобальних викликів.

Варто також зазначити, що у вересні 2023 року була представлена нова Освітня стратегія Ради Європи на 2024–2030 роки «Learners First» («Учні передусім») [Council of Europe, 2024]. Вона ґрунтується на трьох стовпах: оновленні демократичної та громадянської місії освіти, посиленні соціальної відповідальності та чутливості освіти до потреб суспільства, а також розвитку освіти через цифрову трансформацію, засновану на правах людини. Очікується, що стратегія стане основою для нових правових і політичних інструментів, стандартів і механізмів нарощування спроможностей на національному, регіональному та міжнародному рівнях. Особливу увагу приділено

забезпеченню інклюзивної та справедливої якісної освіти в умовах турбулентності та криз. Також було погоджено розпочати підготовку нової рамкової конвенції, яка кодифікує принципи Європейського простору громадянської освіти, та пілотувати інструментарій забезпечення стійкості освіти EDURES (Education in times of emergencies and crisis toolkit).

Підсумовуючи ці процеси та ініціативи, варто зазначити, що освіта була визнана потужною трансформаційною силою у сприянні сталому та справедливому розвитку світу.

Формування державних політик та відповідних академічних практик в сфері освіти протягом життя проходило пропорційно викликам національних економік і трендів розвитку ринків праці. Європейські держави сьогодні формують свої національні моделі вищої освіти та політики освіти дорослих як стратегічний інструмент підвищення конкурентоспроможності та соціальної інтеграції. Це підвищує адаптивність суспільства та робочої сили в умовах технологічної революції. Обов'язковими курсами Програми ЄС «Освіта протягом життя» / Lifelong Learning Policy [European Parliament, & Council of the European Union, 2006], що є складовою національних стратегій держав ЄС, стали: курси підвищення кваліфікації; курси з цифрової освіти; програми для людей старшого віку; програми громадянської та міжкультурної освіти.

*Показовим є кейс Німеччини – система LLL Volkshochschule (VHS), центри якої працюють у майже кожному місті та надають доступні програми: професійної перепідготовки, мовні курси, цифрову грамотність, соціальну та політичну освіту. Німецька модель є одним із найуспішніших прикладів того, як освіта дорослих може стати інструментом інтеграції, розвитку та стійкості політичної системи [Hinzen, Meilhammer, 2022].*

*Північні країни (Фінляндія, Данія, Швеція) мають одну з найрозвиненіших систем освіти дорослих у світі. Фінляндія фінансує «народні академії», що надають доступні курси для дорослих (від мовних до професійних). Данія має розвинену мережу folk high schools – народних вищих шкіл, що забезпечують неформальну освіту для розвитку громадянських компетентностей. Швеція*

інвестує у «перенавчання протягом життя», забезпечуючи гнучкі можливості отримати нову професію у будь-якому віці [Laginder, Nordvall, Crowther, 2013]; [Lövgren, 2017].

В Україні освіта дорослих активно розвивається, особливо після 2014 року, коли зростає потреба в адаптації населення до економічних, соціальних і безпекових змін. Вже у 2015 році Національна академія педагогічних наук констатувала: «за даними світової статистики, загальна кількість дорослих, які навчаються, починає перевищувати сумарну кількість учнів в інституціях дитячої та юнацької освіти. Освіта дорослих – феномен, характерний передусім для високорозвинених країн світу. Доцільність її розвитку є загально визнаним фактом, оскільки переважна більшість країн у певному сенсі своїм технологічним, соціокультурним та економічним прогресом зобов'язані саме освіті дорослих. Актуальність освіти дорослих є беззаперечною й у контексті міжнародних проблем, оскільки освіта дорослих стає важливим цивілізованим (ненасильницьким, гуманістичним і демократичним) чинником гармонізації міжнародних і міждержавних відносин [Європейський Союз – Україна: освіта дорослих: збірник матеріалів Форуму, 2015, с. 7].

Станом на 2026 рік політика освіти дорослих в Україні реалізується через загальні норми законодавства про освіту, реформу професійної освіти та секторальні стратегії, напрацюванні власних унікальних практик та інтеграції їх до європейського освітнього простору. Ключові її вектори у 2026 році:

1) Законодавче регулювання. Основу мали би скласти ефективна Національна стратегія чи Державна програма «Освіта протягом життя» та Закон України «Про освіту дорослих», які визначили би світоглядну систему нації загалом і право на безперервне навчання для кожного громадянина. Національна стратегія розбудови безпечного та здорового освітнього середовища, яка включає елементи навчання впродовж життя, була затверджена Указом Президента України від 25 травня 2020 року № 195/2020. Водночас робота над законопроектом «Про освіту дорослих» активно велася з 2020-2022 років, його перше читання у Верховній Раді відбулося у 2023 році, але Закон так і не набув

чинності. В зазначених документах навчання впродовж життя (lifelong learning) розглядається як основа сучасної освіти і як ключовий інструмент для самореалізації, зайнятості та активної участі в суспільному житті, що відповідає європейським стандартам. Процес реформування передбачає розвиток неформальної освіти, підвищення кваліфікації та створення гнучких можливостей для навчання громадян різного віку. У публікаціях Eurymice зазначено, що «в Україні розвитку освіти дорослих загалом та її окремих важливих напрямів сприяють такі інституції, як Національне агентство кваліфікацій, Національне агентство забезпечення якості вищої освіти, Державна служба якості освіти та ін. На базі Національної академії педагогічних наук України вже понад 30 років функціонує Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих імені Івана Зязюна. Разом із державними інституціями до розвитку навчання впродовж життя активно долучаються представники громадського сектора, зокрема Українська асоціація освіти дорослих, Центр освіти впродовж життя та інші» [European Commission, 2025].

Проект Стратегії сталого розвитку України до 2030 року [Проект стратегії сталого розвитку України до 2030 року, 2017] констатує, що з 2026 року розпочався третій етап реалізації державної стратегії, що фокусується на підвищенні мовної культури населення, розвитку цифрових навичок та поглибленні інтеграційних процесів.

2) Фінансування LLL: у держбюджеті на 2026 рік видатки на освіту зросли до 278,7 млрд грн, що на 79,8 млрд. грн (близько 40%) більше, ніж у 2025 році. [Державний бюджет України, 2025], що дозволяє масштабувати програми перенавчання та професійної адаптації дорослих.

3) Пріоритетні напрями: *перекваліфікація* (акцент на допомозі громадянам у зміні професії для задоволення потреб економіки відновлення); *цифровізація* (впровадження Концепції цифрової трансформації, яка забезпечує доступ до онлайн-контенту для самоосвіти та професійного розвитку); *інклюзивність* (створення безбар'єрного доступу до освітніх послуг для всіх категорій населення, включно з ветеранами та людьми старшого віку).

Варто констатувати, що українське суспільство випереджує державу в сфері розвитку освіти дорослих і швидше адаптується під об'єктивні виклики, серед яких програми рескілінгу для ветеранів, програми для дітей, які постраждали від війни, адаптаційні програми для родин ветеранів, програми цифрової освіти, військові та післявоєнні програми перекваліфікації, курси громадянської освіти. Навчання впродовж життя розглядається академічними установами сьогодні не лише як засіб здобуття нових знань, а як інструмент успішної самореалізації та підвищення конкурентоспроможності на ринку праці українців. Активно в цьому напрямі працюють громадські організації та державні програми. Серед них Платформа «Дія.Освіта» (раніше «Дія.Цифрова освіта») [Дія. Освіта, н.д.]. Це один із найсучасніших прикладів державної політики у сфері освіти дорослих. Платформа пропонує: курси цифрової грамотності; програми для держслужбовців; курси з підприємництва, кібербезпеки, медіаграмотності, урбаністик [Дія. Освіта, н.д.]. Цей інструмент суттєво підвищує рівень цифрової компетентності громадян – ключовий ресурс адаптивності політичної системи. Окремим напрямом піклування є Програми підтримки ветеранів та внутрішньо переміщених осіб. Держава та партнери фінансують програми:

- професійної перекваліфікації ветеранів;
- навчання новим спеціальностям для внутрішньо переміщених осіб;
- підтримки підприємницьких ініціатив.

Це сприяє не лише економічній адаптації, а й соціальній стабільності. Паралельно в Україні працює *мережа громадських освітніх центрів*, де відбувається освіта дорослих. Інституційно це:

- освітні хаби;
- центри неформальної освіти;
- місцеві ініціативи громад;
- центри професійно-технічної освіти, що адаптують програми для дорослих.

Вони забезпечують доступ до навчання у регіонах, сприяючи згуртованості та розвитку громадянського суспільства. Досвід країн ЄС та сучасні українські практики показують, що освіта дорослих є одним із найдієвіших інструментів адаптивності політичної системи, що дозволяє:

- оновлювати компетентності населення;
- підтримувати економічну мобільність;
- зміцнювати демократичну культуру та проактивну громадянську позицію;
- підвищувати стійкість суспільства до кризових викликів.

Європейські моделі демонструють, що інвестиції в освіту дорослих підвищують стабільність і конкурентоспроможність держави. Україна поступово інтегрує ці підходи, розвиваючи систему, здатну підтримати громадян у періоди трансформацій та відбудови.

## **Висновки до 1 розділу**

Першочергово в цьому розділі доведена доцільність політологічного виміру вивчення освіти дорослих як інструмента адаптивності політичних систем сучасності, що координуються державною політикою. Уточнено зміст ключових категорій дослідження, а саме: *навчання впродовж життя (LLL), освіта дорослих (AE), політична система сучасності, адаптивність політичної системи, державна політика тощо.*

У роботі методологічно обґрунтовані типи політичних систем за рівнями адаптивності до зовнішніх викликів та структурних змін: реактивно-стабільні політичні системи, що реагують на виклики зі запізненням через орієнтацію на збереження свого стану; функціонально-адаптивні політичні системи, що здатні своєчасно коригувати державну політику завдяки тому, що інституції традиційно працюють у режимі навчання та гнучкого командотворення; проактивно-адаптивні політичні системи, що здатні передбачати виклики, управляти змінами

та адаптуватися до кризи завдяки спроможності урядів до впровадження антикризових політик; трансформаційно-адаптивні політичні системи, що мають найвищий рівень адаптивності, здатність змінювати архітектуру світопорядку та започатковувати нові тренди в різних сферах життєдіяльності людини, у тому числі й освіти. Авторська типологія базується на синтезі методологічних підходів – системного, інституціоналізму, синергетики та теорії стійкості систем.

Доведено, що особливо вагомим компонентом державної політики та публічного управління є державна освітня політика, яка формує людський потенціал і здатність суспільства реагувати на виклики. При цьому освіта дорослих – це стратегічно важливий напрям, що дозволяє громадянам адаптуватися до нових соціальних, економічних і технологічних реалій.

Концепція навчання впродовж життя еволюціонувала від ранніх філософських ідей до структурованого глобального руху. Освіта була визнана трансформаційною силою у сприянні сталому та справедливому розвитку світу. Адаптивність політичної системи показана через формування та реалізацію державних політик загалом і на прикладі державної політики в сфері освіти дорослих.

Класифіковано та узагальнено теоретико-методологічні підходи сучасних міждисциплінарних досліджень до вивчення державної політики, державної політики в сфері вищої освіти і освіти протягом життя, освіти дорослих і доведено, що державна політика є ключовим інструментом, який забезпечує адаптивність сучасних політичних систем. Окремо узагальнені методологічні підходи до вивчення політичних систем, їх типологій, виведені типи політичних систем сучасності відповідно до ступеню їх адаптивності. Адаптивність дозволяє державі не лише реагувати на зовнішні та внутрішні зміни, а й передбачати їх, формуючи умови для сталого розвитку, безпеки та ефективного врядування. У світі, що постійно змінюється, адаптивність стає фундаментом політичної стабільності та успішного майбутнього кожної країни. В розділі запропонований авторський погляд на етапи розвитку адаптивності політичної системи України та зроблена спроба припущення до 2032 року.

В основу першого розділу покладено широке коло джерел і літератури, що становлять наукові праці дослідників державної політики в умовах глобальних змін, державної політики в сфері вищої освіти і освіти дорослих, політичних систем сучасності та їх адаптивності. Методологічно розділ ґрунтується на таких підходах, як системний підхід та інституціоналізм, синергетика, структурний функціоналізм та неоінституціоналізм, біхевіоралізм, порівняльна політологія, аналіз державної політики (public policy analysis), теорія належного врядування (good governance), публічне адміністрування та освітній менеджмент (public education management), теорії андрагогіки.

Запропоновано типи політичних систем, типологію та прогноз періодів адаптивності політичної системи України в 2014–2032 роках, що методологічно базується на логіці поєднання трьох змінних: джерело адаптації, ступінь інституціоналізації, горизонт управління. Доведено еволюцію адаптивності політичної системи України у 2014–2025 роках від реактивної (виживальної) моделі до гібридної системи воєнно-відновлювального управління з претензією на трансформаційне лідерство. Вказано на три рівні адаптивності політичної системи України: інституційний (держава, уряд, місцеве самоврядування), суб'єктний (армія, громадянське суспільство, бізнес, міжнародні партнери), процедурний (швидкість ухвалення рішень, спрощення правил, тимчасові режими). Прогнозовано, що в період 2026–2032 років слід очікувати режим селективної інституційної адаптивності, коли основний фокус державної політики України буде спрямовано на нерівномірну адаптивність за секторами та територіями. Ознаками політичної системи в цей період можуть бути: висока адаптивність у безпеці, цифровому управлінні, конкурентоспроможності громад; низька адаптивність у судовій і контрольній підсистемах; активізація європейських стандартів як фільтрів адаптації системи.

Визначено розуміння суспільного призначення освіти дорослих в Україні, що доводить необхідність державних інвестицій в її розвиток в період війни та повоєнного відновлення. Зазначено, що саме освіта дорослих дозволяє громадянам пристосовуватися до змін на ринку праці; підтримує економічну

мобільність і стійкість до криз; сприяє формуванню активного та критично мислячого суспільства; зменшує соціальну напругу шляхом створення нових шансів для самореалізації; є важливою складовою політики «навчання впродовж життя».

## РОЗДІЛ 2

### ГЛОБАЛЬНІ ЗМІНИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ СУЧАСНИХ ДЕРЖАВНИХ ПОЛІТИК У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

#### 2.1. Глобальні виклики для державних освітніх політик

Щорічний звіт про глобальні ризики, які досліджуються з 2010 р. за підтримки Всесвітнього економічного форуму, визначає найсерйозніші ризики, з якими може зіткнутися людство в найближчі роки. Традиційно ризики поділяють на кілька категорій: економічні, екологічні, соціальні, геополітичні, технологічні. Проте аналіз результатів опитувань експертів свідчить, що соціальні наслідки мають не тільки ті ризики, які відносяться до категорії соціальних, а й трансформації в економічній і технологічній політиках країн, екологічні зміни в екосистемі планети, геополітичні кризи. Пом'якшення наслідків цілої низки цих ризиків можливе завдяки відповідним змінам та адаптації національних систем освіти до глобальних викликів людства.

У 2024–2025 рр. у межах Глобального дослідження сприйняття ризиків (*Global Risks Perception Survey, GRPS*) було проведено опитування 900 експертів з наукових, бізнесових, урядових кіл, міжнародного співтовариства та громадянського суспільства щодо зміни глобального ландшафту ризиків [The Global Risks Report, 2025]. Щорічний Звіт Всесвітнього економічного форуму про глобальні ризики, побудований на цьому дослідженні.

У Звіті про глобальні ризики 2025 наголошено на подальшому розколі в світі у геополітичній, екологічній, суспільній, економічній та технологічній сферах, розширенні та ескалації конфліктів, безлічі екстремальних погодних явищ, посилених зміною клімату, широкомасштабної суспільної та політичної поляризації, а також постійного технологічного прогресу, що прискорює поширення неправдивої або оманливої інформації [The Global Risks Report, 2025]. Опитані респонденти виражають скептицизм респондентів щодо того, що

нинішні суспільні механізми та керівні інституції здатні впоратися та виправити крихкість, спричинену ризиками, з якими ми стикаємося сьогодні.

Серед ризиків, які відзначені у Звіті на перспективу найближчих двох років у групі найбільш впливових ризиків та тих, які можуть спричинити соціальні наслідки, слід враховувати *поляризацію суспільства, нерівність, вимушену міграцію, ерозію прав людини та громадянських свобод*. Нерівність та соціальна поляризація відзначаються експертами і в групі найбільш впливових соціальних ризиків і на перспективу найближчих десяти років. Слід відзначити, що у рейтингу Топ-10 найвпливовіших ризиків і на короткострокову, і на довгострокову перспективу відсутні економічні ризики (рис. 2.1).

Якщо в опитуванні Global Risks Perception Survey 2023–2024 як впливовий ризик відзначалося, що кризові явища на ринках праці посиляться у всьому світі в результаті двох масштабних економічних перетворень, які відбуваються одночасно – зміни внаслідок кліматичних заходів та впровадження штучного інтелекту (ШІ) [The Global Risks Report, 2024], то у Звіті про глобальні ризики 2025 технології штучного інтелекту посідають низьке місце в рейтингу ризиків [The Global Risks Report, 2025]. У дворічній перспективі цей ризик посідає 31 місце. Проте, слід відзначити, що у Звіті–2025 моделям штучного інтелекту приділено увагу як фактору взаємозв'язку між технологіями та поляризацією через можливу зміну якості, кількості, розподілу робочих місць, а також ризику значної втрати робочих місць. ШІ буде все частіше замінювати працівників з середньою кваліфікацією у сфері послуг. Швидке впровадження цих технологій може витіснити людські здібності протягом відносно короткого періоду часу, що призведе до переходу від нестачі кадрів до неповної зайнятості та безробіття в деяких частинах цих економік і створення відповідних ефектів скорочення попиту на роботу силу в економіках, що розвиваються.



Рисунок 2.1 – Глобальні ризики, впорядковані за ступенем тяжкості в коротко- і довгостроковій перспективі

Джерело: адаптовано автором за матеріалами Всесвітнього економічного форуму [The Global Risks Report, 2024; 2025].

Індивідуальні шляхи до економічного процвітання можуть бути різними через згадані вище подвійні економічні переходи, технологічний, освітній і суспільний розкол. Без ефективної політики, яка заохочуватиме перекваліфікацію разом із соціальною мобільністю, доступ до можливостей отримання економічного доходу буде звужуватися для дедалі більшого сегмента населення світу, створюючи осередки безробіття та соціальної напруженості.

За останніми оцінками Всесвітнього економічного форуму, *три з п'ятох працівників потребуватимуть навчання до 2027 р.* Однак, незважаючи на прогрес в освіті, спричинений ШІ, *не всі працівники – між країнами та всередині країн – матимуть рівний доступ до відповідних можливостей перекваліфікації.*

Крім того, автоматизація на робочих місцях функцій початкового рівня може створити вищий освітній бар'єр для виходу на ринок праці, збільшуючи виклики для соціальної мобільності. У довгостроковій перспективі висококваліфіковані робочі місця, високооплачувані працівники також можуть потрапити під загрозу з боку машинного інтелекту разом із бар'єрами, що виникають через моральне старіння та атрофію навичок, а також досягнення в технології.

У Звіті про глобальні ризики 2025 приділено увагу проблемі старіння населення у деяких країнах світу [The Global Risks Report, 2025]. Зазначається, що країни називаються «суперстаріючими», коли понад 20% їхнього населення є старшим за 65 років [World Bank Support to Aging Countries: Approach Paper, 2019]. Кілька країн вже перевищили цю позначку, зокрема Японія [Edmond, Marilyn, 2023] та деякі країни Європи [United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2023]. Прогнозується, що до 2035 року ця проблема постане перед багатьма країнами Європи та Східної Азії. Очікується, що у світі кількість людей віком 65 років і старше зросте на 36%, з 857 мільйонів у 2025 році до 1,2 мільярда у 2035 році [United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2024]. До 2035 року населення в суспільствах, що переживають суперстаріння, може зіткнутися з низкою взаємопов'язаних і каскадних ризиків, які підкреслюють висновок GRPS про те, що ризик недостатньої державної інфраструктури та соціального захисту зросте з дворічного до 10-річного часового горизонту.

Постійним занепокоєнням є те, що фінансування державної інфраструктури та соціального захисту перенаправляється під час короткострокових криз на вирішення інших проблем. Деякі суспільства, що переживають надзвичайне старіння, можуть зіткнутися з кризами у своїх державних пенсійних системах, а також у пенсійних системах роботодавців і приватних пенсіях, що призведе до більшої фінансової нестабільності у старості та посилення тиску на робочу силу, яка включає зростаючу кількість неоплачуваних доглядальників [Студілко, 2025а].

Суспільства, що переживатимуть явище надзвичайного старіння до 2035 року, ймовірно, зіткнуться з нестачею робочої сили. Дефіцит робочої сили

та талантів, посідає друге місце у світі згідно з опитуванням ВЕФ. Двадцять одна країна ставить цей ризик на перше місце, включаючи дві країни з найбільшим показником надзвичайного старіння – Японію та Німеччину, тоді як 40 інших економік розглядають його як один із п'яти головних ризиків. Протягом наступного десятиліття пенсійна криза та її наслідки почнуть відчуватися в суспільствах, що старіють, оскільки стане зрозуміло, що нинішні державні пенсійні системи були розроблені для набагато молодшої демографічної групи з меншою кількістю років пенсійного стажу, що потребує фінансування. Поширеною пропозицією щодо пом'якшення пенсійної кризи в суспільствах, що старіють, є підвищення встановленого законом пенсійного віку, і в деяких країнах це вже відбулося. Проте, ефект від такої політики є обмеженим, оскільки деяким людям не вдається допрацювати до очікуваного пенсійного віку: їхнє трудове життя переривається хворобою чи інвалідністю, втратою роботи чи з інших причин. Неможливість продовжити пенсійний вік є особливо значним ризиком для людей, які виконують фізично важку працю. Проте такий стан справ формує зацікавленість працівників старшого віку підвищити свою кваліфікацію або перекваліфікуватися, щоб мати змогу продовжити свою кар'єру.

Хоча сучасні суспільства, що старіють, вже сьогодні відчувають негативний вплив на економіці демографічних тенденцій, за прогнозами ВЕФ, хвильовий ефект відчуватиметься в усьому світі у наступні десятиліття, що призведе до ризиків у глобальних масштабах. Незважаючи на політичний тиск на імміграцію в короткостроковій і середньостроковій перспективі, у довгостроковій перспективі необхідність заповнення дефіциту робочої сили може бути вирішальною у формуванні державної політики. Як наслідок, країни з більш молодим населенням зіткнуться з ризиком виснаження власної майбутньої робочої сили, оскільки набагато більше молодих людей працездатного віку будуть мігрувати до високо розвинених країн, рівень старіння населення в яких є найвищим, щоб допомогти заповнити там дефіцит робочої сили. Інші країни можуть зіткнутися із труднощами утримання працездатного населення.

Багато країн з молодим населенням знаходяться в країнах Африки на південь від Сахари, де рівень народжуваності значно перевищує світовий рівень [United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2024]. Міжнародна організація праці (МОП) зазначає, що 72% молодих дорослих працівників (віком від 25 до 29 років) у цьому регіоні мають роботу, яка вважається «ненадійною» [Global Employment Trends for Youth: Sub-Saharan Africa, 2024]. Обмежені інвестиції в людський капітал, який є важливим для розвитку привабливої економіки, здатної створювати достатні можливості працевлаштування, є значним ризиком [Regional Economic Outlook: Sub-Saharan Africa, 2024]. Суспільства, які є молодими сьогодні та спостерігають позитивні демографічні тенденції, протягом наступного десятиліття можуть слідувати подібним демографічним траєкторіям до суперстаріючих суспільств, а з часом зіткнуться з проблемами, які можуть бути ще складнішими: поєднанням усіх соціальних і економічних проблем, пов'язаних із сучасними суспільствами, що переживають надзвичайне старіння, але без повноцінно розвинених систем соціального захисту та без фондів приватних заощаджень.

Організаціям як державного, так і приватного секторів необхідно подальше вдосконалення своєї політики гнучкого графіку роботи як частини своїх корпоративних стратегій, надаючи більше можливостей для звільнення та повернення до робочої сили на різних етапах життя. Це допоможе працівникам, які обирають нелінійний життєвий шлях, наприклад, включаючи освіту, роботу в різних секторах, професійне навчання або перепідготовку в середині кар'єри, а також роки, витрачені на догляд за дітьми або літніми членами сім'ї перед поверненням до роботи. Також державна політика має бути спрямована на заохочення людей похилого віку залишатися на ринку праці, наприклад, шляхом перекваліфікації та адаптації робочих місць до їхніх навичок.

Як зазначено у звіті Міжнародної організації праці «Зайнятість і соціальні перспективи у світі: тенденції 2025 року», економічна невизначеність залишається високою в умовах серйозного геополітичного конфлікту та постійних загроз для ланцюгів поставок, що відлякує інвесторів [World

Employment and Social Outlook, 2025]. Як наслідок, рівень інвестицій у 2024 році залишився нижчим, ніж роком раніше, але продовжував бути вищим за той, що спостерігався протягом попереднього десятиліття. У Євросоні інвестиції не відновилися до допандемічного рівня, оскільки компанії неохоче інвестують, коли стикаються з труднощами зі заповненням своїх вакансій у часи тривалої нестачі робочої сили [Ernst, Feist, 2024]. Крім того, шок цін на енергоносії, який вразив промислово розвинені країни протягом останніх двох років, сильно вплинув на виробництво, капітало- та інвестиційно-місткий сектор економіки. Економічне зростання в країнах, що розвиваються, страждає від зростання рівня геополітичної фрагментації, високих цін на продукти харчування та високого тягаря суверенного боргу [International Debt Report, 2023]. Ці фактори посилюють невизначені перспективи ринків праці. Зростання в багатьох із цих країн недостатнє для забезпечення достатньої кількості продуктивних, якісних робочих місць для великої та зростаючої групи молодих людей, які виходять на ринок праці.

Отже, досягнутий за останні десятиліття багатьма країнами прогрес у сфері гідної праці та соціальної справедливості може бути зруйнований на багато років. *Дефіцит гідної праці залишається дуже високим у таких складних обставинах.* Незмінні показники участі в робочій силі та рівні безробіття свідчать про наявність робочих місць, але темпи зростання зайнятості сповільнюються, також сповільнюється покращення якості робочих місць та продуктивності праці. Неформальна зайнятість, особливо в країнах з низьким рівнем доходу, залишається високою та поглинає багатьох нових учасників ринку праці. Глобальний рівень участі в робочій силі залишався на рівні 61,0 відсотка у 2024 році [International Labour Organization, 2025].

Однак під цим глобально стабільним показником приховуються значні міжрегіональні відмінності. Країни з низьким рівнем доходу спостерігали незначне зниження рівня участі в робочій силі. Країни з рівнем доходу вище середнього та високим рівнем доходу також спостерігали зниження рівня зайнятості, головним чином через старіння населення. Країни з рівнем доходу

нижче середнього спостерігали зростання, значною мірою в результаті зростання участі жінок у сільській робочій силі в Індії. Протягом останнього десятиліття рівень участі в робочій силі знизився на 0,8 процентного пункту, головним чином через структурні спади в країнах з низьким рівнем доходу та рівнем доходу вище середнього, а також старіння населення в країнах з високим рівнем доходу та деяких країнах з рівнем доходу вище середнього [International Labour Organization, 2025].

Глобальний рівень безробіття залишається незмінним (рис. 2.2). У 2024 році глобальне безробіття залишається нижчим за середні історичні показники на рівні 5%.

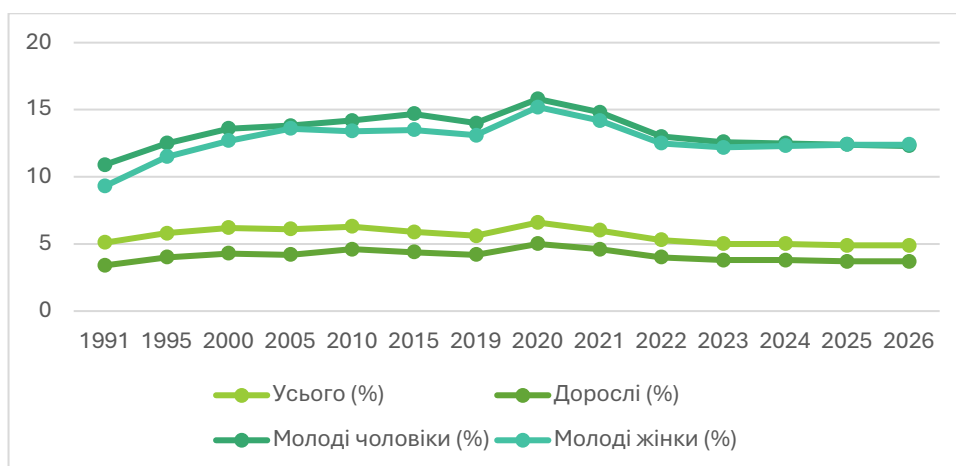


Рисунок 2.2. Глобальний рівень безробіття за віком і статтю, 1991–2026 рр. (у відсотках)\*

Джерело: складено автором за даними [World Employment and Social Outlook, 2025].

\*дані за 2025-2026 рр. змодельовані МОП

Безробіття серед молоді не продемонструвало покращення на тлі економічного відновлення і залишалось на рівні 12,6% у 2024 році (рис. 2.3).

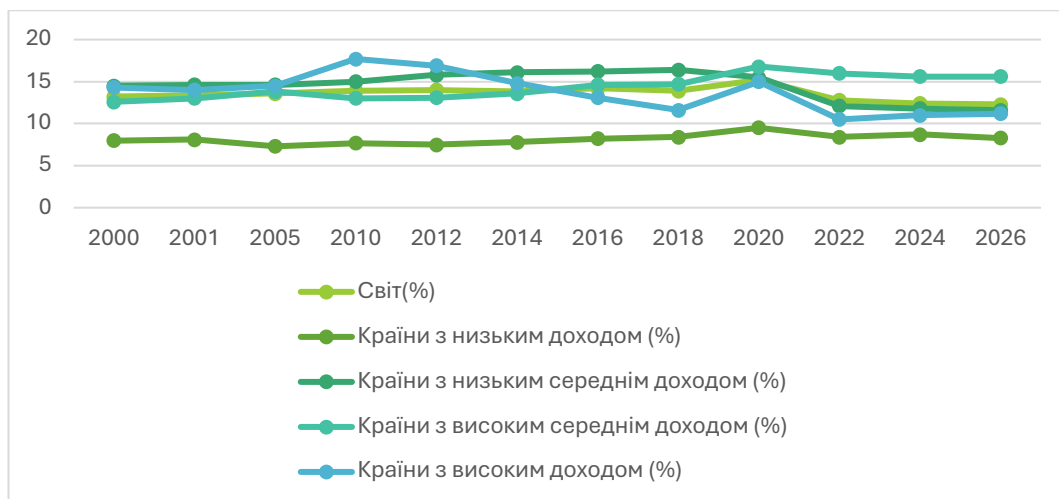


Рисунок 2.3. Рівень безробіття серед молоді, світові та країнові групи за рівнем доходу, 2000–2026 рр. (у відсотках)\*

Джерело: побудовано автором за даними [World Employment and Social Outlook, 2025].

\*дані за 2025–2026 рр. змодельовані МОП, листопад 2024 р.

*Рівень безробіття серед молоді продовжує бути значно вищим, ніж рівень безробіття серед дорослих, а в деяких країнах – у три-чотири рази вищим. Прогрес країн з рівнем доходу вище середнього у сфері безробіття серед молоді зупинився; їхні рівні безробіття серед молоді не повернулися до рівня, що був до пандемії COVID-19. Більше того, багато молодих людей або ніколи не виходили на ринок праці, або вибули з нього, не продовживши навчання чи професійну підготовку. Частка молодих людей, які не навчаються, не працюють і не проходять професійну підготовку (NEET), становила 20,4% у 2024 році зі значними гендерними відмінностями (рис. 2.4). Країни з низьким рівнем доходу та доходом нижче від середнього стикаються з проблемою інтеграції молоді на ринку праці. Частка молодих жінок, які є NEET, становить 28,2%, що є значно вищою, ніж частка чоловіків в цій категорії населення (13,1%). Стабільно високі показники NEET свідчать про постійне виключення молоді з ринку праці, а також про втрачену можливість нарощувати людський капітал [Global Employment Trends for Youth, 2024]. Хоча з початку пандемії спостерігався*

прогрес у зниженні рівня безробіття як серед жінок, так і серед чоловіків, розрив між ними продовжує збільшуватися.

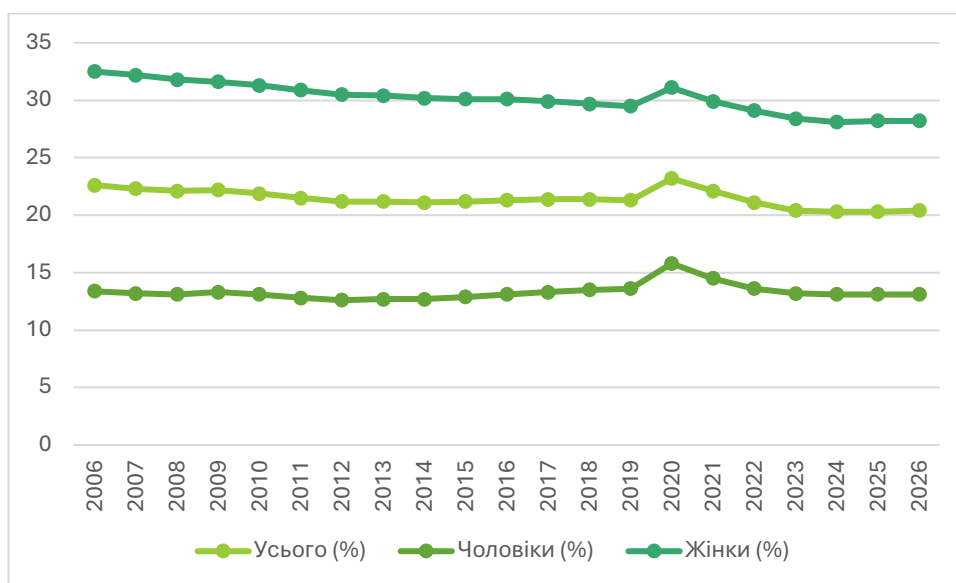


Рисунок 2.4. Молодь, яка не працює, не навчається та не проходить професійну підготовку (NEET), за статтю, світ, 1991–2026 (відсоток)\*

Джерело: побудована автором за даними [Global Employment Trends for Youth, 2024].

\*дані за 2025–2026 рр. змодельовані МОП, серпень 2024 р.

«Розрив у зайнятості», за зведеними оцінками МОП щодо загальної кількості відсутніх робочих місць, становила близько 402,4 мільйона у 2024 році, що приблизно на 2,3 мільйона більше, ніж у попередньому році (рис. 2.5). Це охоплює людей, які припинили пошук роботи, наприклад, через зневіру. Розрив у зайнятості – близько 186 мільйонів безробітних, 137 мільйонів тих, хто є частиною потенційної робочої сили, та близько 79 мільйонів тих, хто не шукає роботу за бажанням. Це дає загальну індикаторну ознаку дефіциту як у створенні робочих місць, так і в участі на ринку праці. Існує значна різниця в рівні розриву в зайнятості між чоловіками та жінками, майже 4,5 відсоткових пункти. Найнижчі показники розриву в зайнятості спостерігаються в країнах з високим рівнем доходу, де цей показник для чоловіків оцінюється в 7,1 відсотка, а для

жінок – у 9,3 відсотка. І навпаки, в країнах, що розвиваються, розрив у зайнятості значно вищий, особливо для жінок.

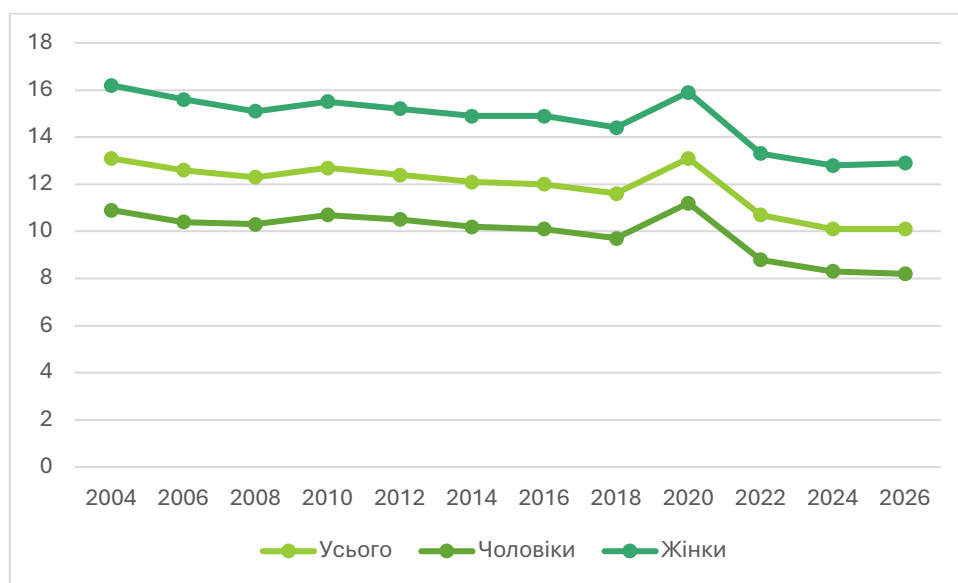


Рисунок 2.5. Рівень розриву в зайнятості, за статтю, світ (відсоток)\*

Джерело: побудовано автором за даними [World Employment and Social Outlook, 2025].

\*дані за 2025–2026 рр. змодельовані МОП, листопад 2024 р.

У країнах з низьким рівнем доходу рівень розриву в зайнятості для жінок є помітно високим – 22,5% порівняно з 15,2% для чоловіків. Країни із середнім рівнем доходу демонструють проміжну ситуацію [World Employment and Social Outlook, 2025].

*Більших зусиль потребує політика залучення до ринку праці жінок і маргіналізованих груп.* Великі гендерні розриви в рівні участі в робочій силі, безробітті, NEET і розриви в зайнятості є проявами глибоких структурних бар'єрів, з якими стикаються жінки, виходячи на ринок праці, та відсутності продуктивних можливостей для них. Ці бар'єри часто кореняться в поширених гендерних стереотипах і соціальних нормах, можуть включати дискримінацію, фрагментовані та сегреговані ринки праці, нерівний розподіл неоплачуваної роботи з догляду та обов'язків із догляду, а також гендерно зумовлене насильство та домагання [Beghini, Cattaneo, Pozzan, 2019]. Великі гендерні розриви є

свідченням втрачених можливостей для розвитку. Подолання цих розривів – навіть часткове – дозволить, зокрема, країнам з нижчим середнім рівнем доходу прискорити динаміку зростання.

За даними МОП, зростання продуктивності праці у світовому масштабі продовжує сповільнюватися [World Employment and Social Outlook, 2025]. Це уповільнює відновлення реальної заробітної плати та перешкоджає швидшому розширенню продуктивної зайнятості. Відсутність швидшого зростання глобальної продуктивності частково пов'язана з невдачею структурних змін, щоб вивести людей із (натурального) сільського господарства до виробництва та (сучасних) послуг. Основні центри продуктивної зайнятості залишаються дефіцитними; це заважає країнам забезпечувати стаłe та широке економічне зростання для досягнення більш справедливого та спільного розвитку. Багато країн сьогодні приділяють велику увагу промисловій політиці, сподіваючись отримати подвійний або потрійний дивіденд від структурних трансформацій – цифровізації, зеленої економіки та продуктивнішої зайнятості [Студілко, 2024].

Перехід до більш зеленої економіки не прискорив структурні зміни, але має глибокі наслідки для всієї економіки, від промислових секторів (виробництво, будівництво, комунальні послуги) до транспорту [Skills for a Greener Future, 2019]. Глобальна кількість робочих місць у сфері відновлюваної енергетики у 2023 році зросла з 13,7 мільйона до 16,2 мільйона, але 46 відсотків цих робочих місць були зосереджені в Китаї [Renewable Energy and Jobs, 2024].

Підсумовуючі аналіз тенденцій та викликів на світовому ринку праці, слід зазначити, що довгострокова тенденція до зниження рівня зайнятості з початку 21 століття має стійкий характер. За прогнозами МОП, глобальне економічне зростання не матиме значного впливу на скорочення розриву в робочих місцях або покращення умов праці. Структурна трансформація світової економіки є занадто повільною, щоб прискорити зростання продуктивності праці достатньо чи дозволити зростаючій світовій робочій силі знайти продуктивну роботу. Дефіцит робочої сили в розвинених економіках посилює ці проблеми саме тому, що він зменшує здатність постраждалих країн швидше зростати та більше

інвестувати в інноваційний потенціал. Іншими словами, *старіння населення посилює дефіцит робочої сили в деяких країнах, а країни, населення яких усе ще швидко зростає, стикаються з проблемами забезпечення молодого покоління достатніми можливостями для продуктивної праці*. Міграція навряд чи принесе суттєве полегшення ні для країн походження емігрантів, ні для країн-реципієнтів.

Такі значні трансформації, як зелений перехід та постійний розвиток технологій, включаючи ШІ, дедалі більше вимагатимуть від світової робочої сили адаптації до масштабних потрясінь. Оскільки світ наблизився у 2024 році до перевищення порогу 1,5°C, встановленого в Паризькій угоді, вплив зміни клімату на засоби існування людей став дедалі більш помітним [Banerjee, Bevere, Garbers, Saner, 2024]. Енергетичний перехід також матиме широкомасштабний і каскадний ефект для економік різних країн. У 2023 році спостерігалось збільшення на 16,2 мільйона робочих місць у сфері відновлюваної енергетики, але такі робочі місця розподілені нерівномірно: майже половина нових «зелених» робочих місць знаходиться у Східній Азії. В інших країнах, що розвиваються, гідних «зелених» робочих місць набагато менше. Водночас, технологічні зміни, такі як штучний інтелект, змінюють цілі сектори. ШІ іноді змінюватиме спосіб виконання завдань у межах робочих місць; в інших випадках він створюватиме нові робочі місця та робитиме інші застарілими. Кілька факторів, таких як навички, доступ до технологій і географічне розташування нових робочих місць, перешкоджатимуть працівникам переходити між секторами та професіями.

*Мінливий ринок праці змінює вимоги підприємств до навичок*, отже, є невідповідність навичок виробництва, коли потреби в навичках неналежним чином забезпечуються через систему освіти та навчання протягом життя [Changing Demand for Skills in Digital Economies, 2020]. Світова економіка стикається зі значними викликами. Численні країни стикаються з фіскальними труднощами, і це обмежує їхню здатність надавати основні послуги та розвивати інфраструктуру. 70 країн перебувають під загрозою боргової кризи. Скорочення

витрат і підвищення податків після пандемії, у поєднанні з недостатнім оподаткуванням капіталу в цифровій економіці, загострюють ці проблеми.

Країни, вразливі до кліматичних змін, особливо схильні до боргових проблем, а геополітична нестабільність перешкоджає міжнародній фінансовій підтримці. Цей борговий тягар впливає на здатність урядів вирішувати проблему скорочення робочих місць, пов'язану з кліматом, енергетикою та ШІ, що потенційно посилює глобальне економічне уповільнення.

Існує нагальна потреба в структурному вдосконаленні, щоб забезпечити сталі економічне зростання. Це передбачатиме пріоритет створення робочих місць, а також посилення формування людського капіталу шляхом інвестицій в освіту та підвищення кваліфікації.

Здатність урядів орієнтуватися в масштабних трансформаціях та забезпечувати своє населення продуктивною діяльністю на ринках праці відіграватиме ключову роль у досягненні цілей сталого розвитку в період до 2030 року.

Загалом у світі спостерігається чітка тенденція до зростання інтересу до здобуття вищої освіти, що можна пояснити прискоренням переходу до глобальної «економіки знань». Відповідно до останніх досліджень ЮНЕСКО [Higher Education Global Data Report, 2022], зарахування студентів збільшилося в усіх регіональних групах Цілей сталого розвитку, але різними темпами, що змінило розподіл студентів між регіонами. Кількість студентів у Європі та Північній Америці зросла у майже 3 рази між 2000 і 2023 роками, проте частка цих регіонів у загальній кількості студентів в світі знизилася з 72 у 2000 році до 59% у 2023 році. За ті ж два десятиліття кількість студентів у Центральній та Південній Азії зросла більше, ніж у 6 разів, що є найвищим показником серед регіональних груп, частка цього регіону в загальній кількості студентів у світі зросла з 1,5% у 2000 році до 2,6% у 2023 році. На рисунку 2.6 представлено динаміку зарахування здобувачів вищої освіти за регіонами світу (класифікація SDG).

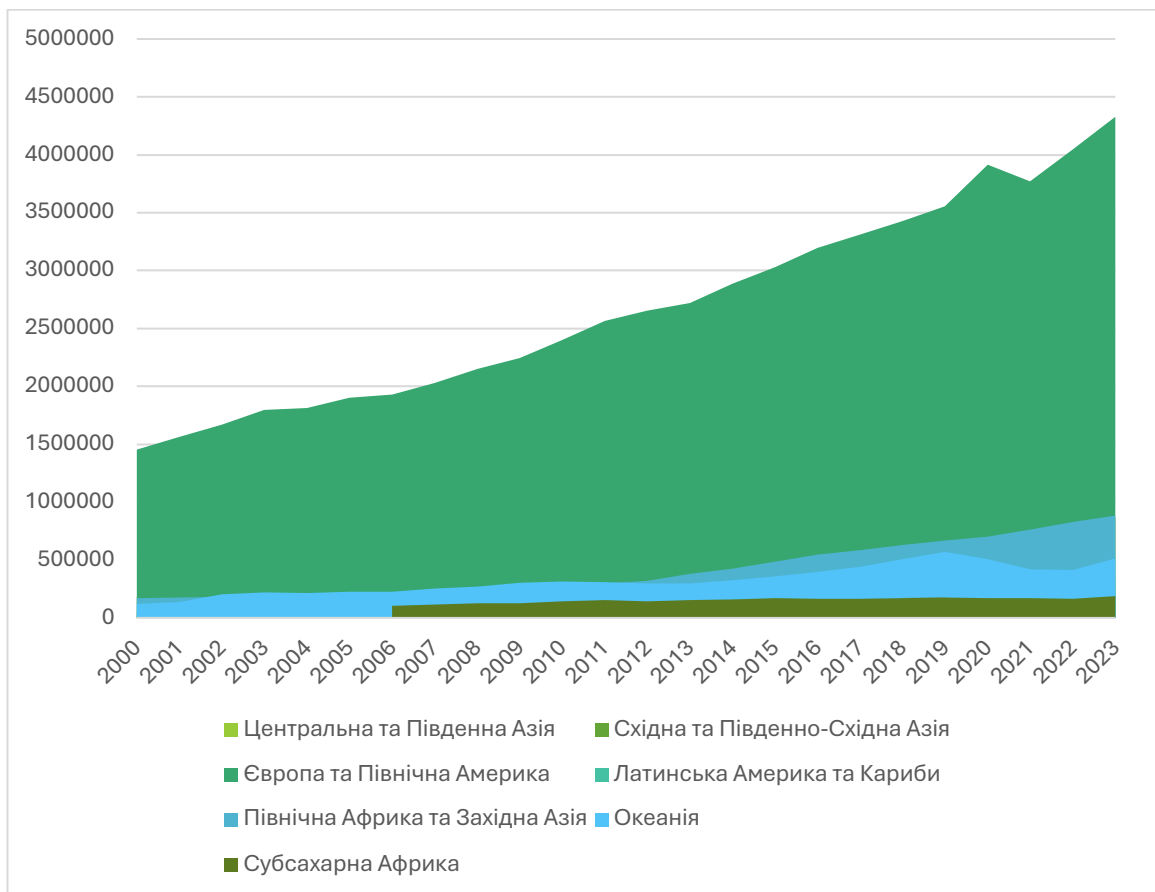


Рисунок 2.6. Зарахування до закладів вищої освіти за регіонами, для обох статей, 2000-2022 рр.

Джерело: Складено автором за даними ЮНЕСКО [Total inbound internationally mobile students, 2022].

Як показано на рис. 2.7, загальні суми державних витрат на вищу освіту між 2006 і 2024 р., скориговані за паритетом купівельної спроможності (ПКС), майже подвоїлися. Отже, уряди витрачають все більше державних грошей на вищу освіту. Проте на тлі цієї загальної тенденції до збільшення витрат є великі відмінності між регіонами світу. Найбільш вираженою тенденцією є стрімке скорочення глобальної частки Європи та Північної Америки. У 2006 році цей регіон контролював понад 60,1% усіх світових публічних видатків на вищу освіту. За прогнозними даними 2024 року, ця частка знизиться до 47,5%. Східна та Південно-Східна Азія демонструють збільшення питомої ваги з 16,3% (2006) до 24,2% (2024). Латинська Америка, Африка, Океанія демонструють стійкість

та поступове збільшення глобальної частки. Так, Центральна та Південна Азія характеризуються збільшенням частки з 5,7% до 6,4%. Латинська Америка збільшила глобальну частку з 4,9% до 6,0%.

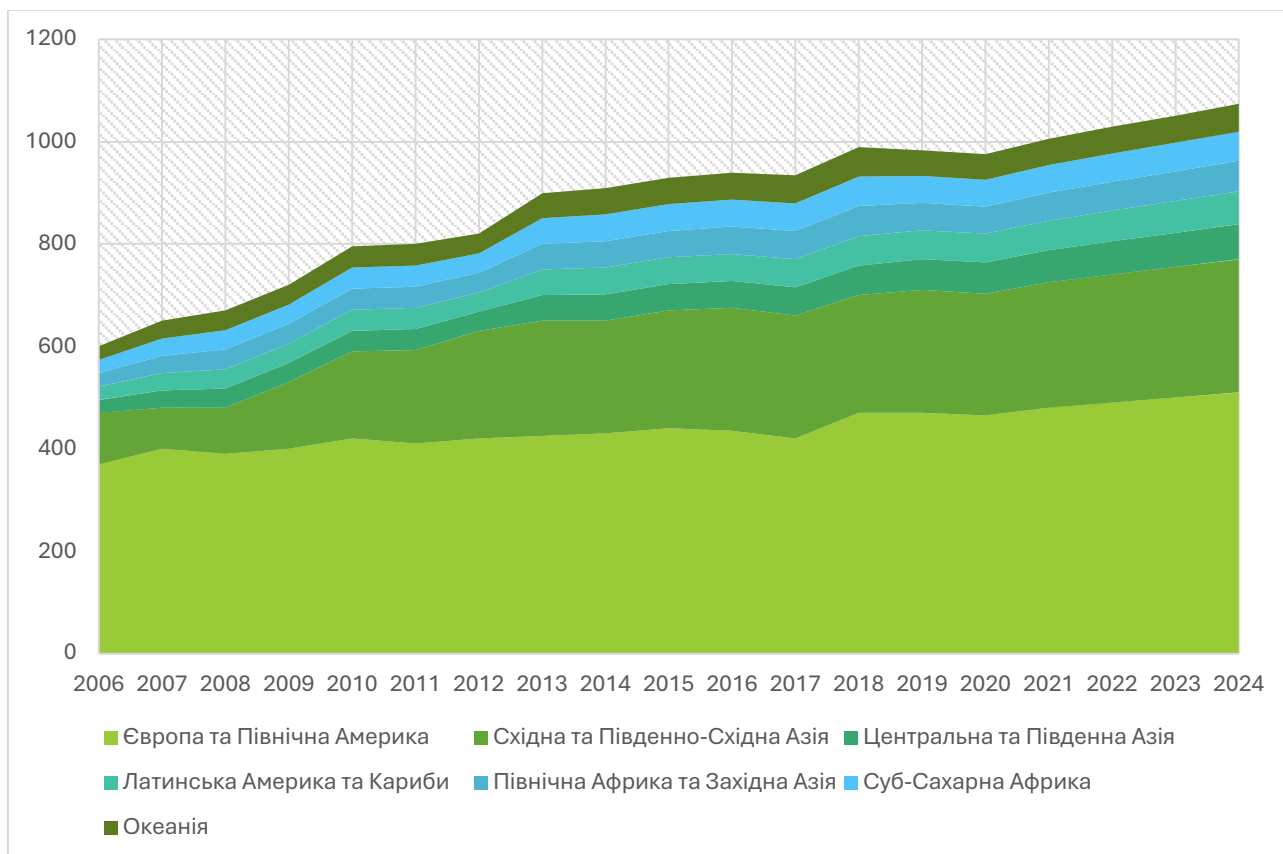


Рисунок 2.7. Загальні державні витрати на вищу освіту за регіонами світу, 2006–2024 рр. (у млрд дол. США, паритет купівельної потужності)

Джерело: дані за 2006–2018 роки з джерел ЮНЕСКО [Higher Education Global Data Report, 2022]; дані за 2019–2024 роки є результатом авторських розрахунків за статистичними даними ЮНЕСКО [Government expenditure on education as a percentage of GDP, н.д.] (див. додаток В).

Також варто зазначити, що до 2018 року перерозподіл глобальних часток відбувався стрімко [Nagornyak, Natalina, Ozadovsky, Studilko, 2023]. У період 2019–2024 років, згідно з екстраполяційними прогнозами спостерігається стабілізація структурних зрушень.

Водночас у глобальному вимірі зберігаються відмінності в доступі до вищої освіти, що є значним викликом щодо створення справедливих можливостей для інтелектуального та професійного зростання.

Згідно з дослідженнями, бразильська система вищої освіти не змінюється, характеризується постійною нерівністю в доступі та суворо обмеженим допуском для тих, хто походить зі сім'ї з низьким рівнем доходу, є африканськими нащадками та особами з низьким рівнем освіти батьків [McCowan, Bertolin, 2020]. Індія свідомо рухалася до диференційованої академічної системи і не змогла забезпечити рівні освітні можливості, що збільшило розрив між університетами [Tsou, 2024]. Пандемія COVID-19 посилила гендерний розрив в онлайн-навчанні на користь чоловіків і загострила гендерну нерівність в університетах Йорданії [Idris, Alkhawaja, Ibrahim, 2023]. Це підкреслює необхідність культурно адаптованої стратегії виправлення та пом'якшення цих постійних диспропорцій.

Нерівномірний розвиток глобальної громадянської освіти (*Global Citizenship Education*) у сільських і міських школах Китаю не тільки не змінюється місцевими відмінностями в освіті, але й посилюється нерівністю загальної освіти, наражаючи незаможних студентів на підвищений ризик маргіналізації в глобальному масштабі [Cuicui, 2022]. У різних регіонах соціально-економічні чинники, гендерна нерівність і географічні обмеження сприяють значному розриву в доступі до освіти. Тільки завдяки узгодженості зусиль можна подолати ці прогалини і допомогти розкриттю повного потенціалу різноманітного та здібного населення.

*Технологічні інновації революціонізують освітній сектор*, як-от платформа електронного навчання, яка пропонує глобальну освітню систему. Масові відкриті онлайн-курси (*MOOC, Massive Open Online Courses*) стали альтернативною формою вищої освіти [Tsou, 2024]. Однак якість змісту, методології, оцінювання, результати навчання та відсутність зворотного зв'язку поставили під сумнів ефективність онлайн-курсів, дещо підірвали до них довіру [Atiaja, Guerrero-Proenza, 2016]. В. Бонвільян і С. Зінгер стверджували: «Онлайн-

навчання може забезпечити динамічну візуалізацію даних і можливість взаємодії з цими даними, даючи змогу ідентифікувати нові шаблони даних і фактори впливу» [Bonvillian, Singer, 2013].

Нові технології також різко змінили функціонування та організацію вищої освіти в Македонії. Зокрема, з новими викликами зіткнулися викладачі [Neshkovska, 2016]. За висновками науковців, для проведення онлайн-курсу потрібні додаткові зусилля, що ускладнює онлайн-навчання [Allen, Seaman, 2015]. Результати спостережень свідчать про те, що загальнодоступні програми та ресурси для асинхронної освіти є явно обмеженими щодо онлайн-педагогіки, стратегії навчання та оцінювання [Andrews, Xiaodan, 2021]. Крім того, є ризик, що студенти можуть відмовитися від онлайн-курсу без належної наполегливості, бо не всі адаптовані до онлайн-навчання [Francl, 2014]. Наполегливість студента в онлайн-програмі зазвичай пов'язана з освітніми потребами, організаційними здібностями, задоволеністю курсом та особистими обставинами.

Штучний інтелект в освіті є технологією майбутнього, яку вже зараз використовують в аудиторії та на курсах по всьому світу. Проте застосування ШІ створює нові вимоги до ринку праці. Дослідники [Rudolph, Tan, Tan, 2023] наголошують, що поточні версії чат-ботів ШІ (ChatGPT, Bing Chat, Bard, Erni), можливо, тільки починають довгий і звивистий шлях до все потужніших генеративних інструментів у вищій освіті та за її межами. Впровадження ШІ у вищу освіту створює різні можливості, виклики та бар'єри, зокрема брак кваліфікованого персоналу, етичні проблеми, цифровий розрив, питання конфіденційності даних і безпеки, витрати та бюджетні обмеження, інтеграцію з наявними системами, відсутність стандартизації, регулятивні та політичні проблеми, а також складності AIS Systems [Tsou, 2023]. Ба більше, такий потужний агент змін створює сектору освіти безпрецедентний академічний потенціал, етичні та юридичні виклики, як-от упередженість і дискримінація. Відбувається розширення меж людського інтелекту, тож майбутнє вищої освіти нерозривно пов'язане з ШІ.

Ще одним гострим викликом для світового суспільства, ринків праці та національних систем світи є зростання потоків вимушено переміщених осіб через зростання геополітичних ризиків, і як наслідок – зростання переслідувань, конфліктів, насильства, порушень прав людини та подій, які серйозно порушують громадський порядок. На кінець 2024 р. за даними УВКБ ООН, Агентства ООН у справах біженців, у світі зафіксовано 123,2 млн. переміщених осіб [Global Trends report, 2024]. Збільшення кількості вимушено переміщених до 117,3 млн осіб на кінець 2023 р. – це зростання на 4,7 %, або 5,9 млн людей, порівняно з кінцем 2023 р., що свідчить про продовження річних приростів протягом останніх 12 років. 73,5 млн людей – внутрішньо переміщені особи, що у 2,2 рази більше, аніж десять років тому.

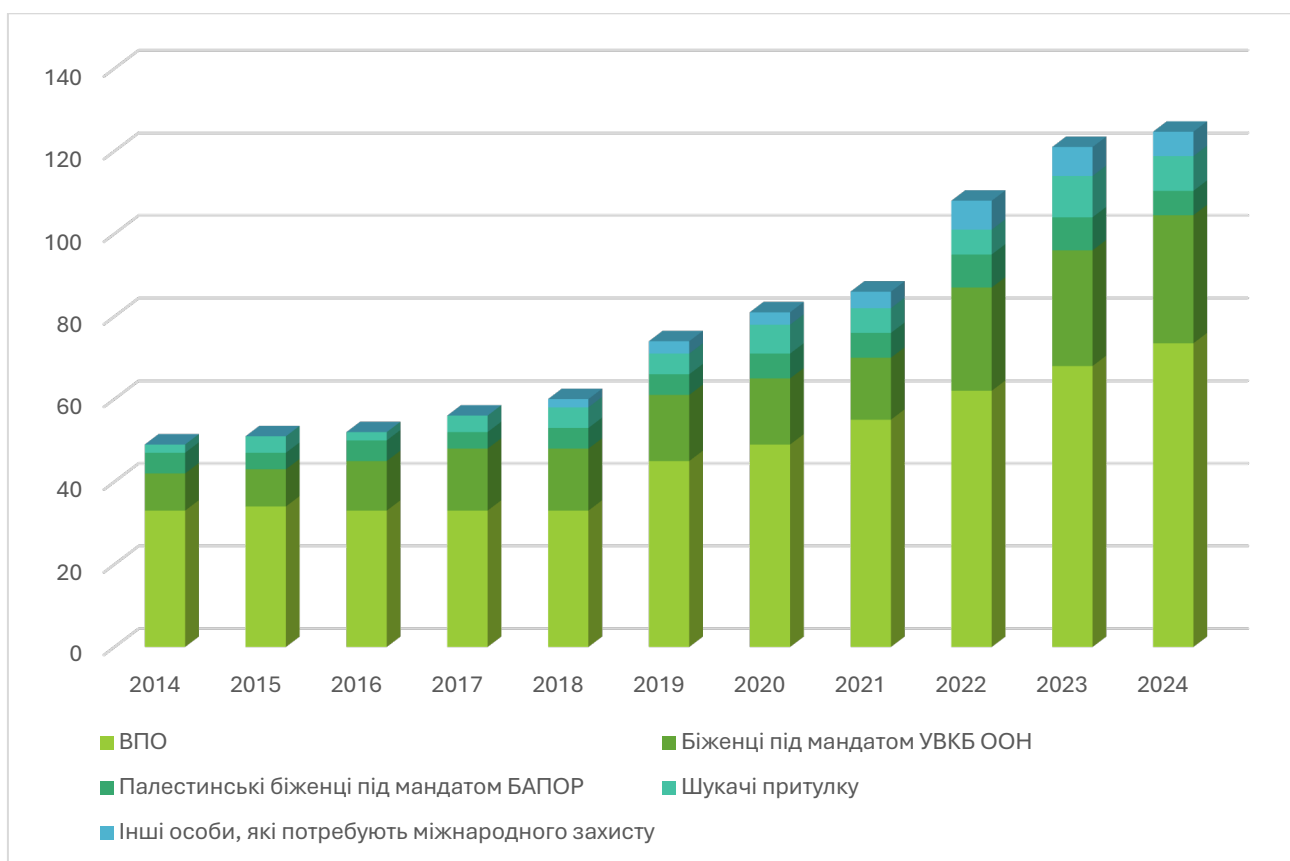


Рисунок 2.8. Вимушено переміщені особи по всьому світу, 2014–2024 рр.

Джерело: Складено автором за даними UNHCR [Global Trends report, 2024].

Вимушене переміщення є наслідком нездатності світу підтримувати мир і безпеку. Зі збільшенням частоти, тривалості та інтенсивності конфліктів, які вимірюються кількістю смертей, пов'язаних із конфліктом, щороку зростає й кількість людей, які змушені рятуватися.

*Студенти-біженці отримують підтримку від державних органів і некомерційних організацій у приймаючих країнах, але ще немає остаточного оцінювання, яким є результат цієї підтримки.* Наприклад, біженці та особи, які шукають притулку в США, стикаються зі значними труднощами в доступі до вищої освіти через складний і фрагментарний характер законів про біженців і вищу освіту [Rizzolatti, 2023]. Утім, багато зусиль закладів вищої освіти спрямовані на допомогу студентам-біженцям у США.

Загалом недостатня обізнаність і стандартизований протокол, що описує конкретні потреби цього населення, перешкоджає їхньому доступу та успіху у вищій освіті [Streitwieser, Jaeger, Roche, 2020].

У Великій Британії державні та муніципальні органи влади, як і власне навчальні заклади, виявилися здебільшого неготовими до зростаючого попиту біженців на вищу освіту [Streitwieser, Brueck, Moody, Taylor, 2017]. Дослідження показують, що швидкість напливу біженців на початку ХХІ століття була несподіваною, і «криза біженців» стала кризою освіти. На освітні досягнення біженців у Великій Британії впливає багато проблем, зокрема бідність, перерва в освіті, мовний бар'єр, брак своєчасної та доступної інформації та занепокоєння статусом, але багато з таких людей вбачають у вищій освіті шлях до виходу з бідності та дискримінації, мають бажання та високу мотивацію [Lambrechts, 2020].

Австралійський федеральний уряд встановив керівні принципи сприяння успіху студентів-біженців і очікує, що викладачі враховуватимуть попередній життєвий досвід, розвиток мови та культуру середовища навчання у школах та університетах [Naidoo, 2015].

Реформування освіти для біженців створює виклик вищій освіті в усьому світі. Арабський світ, особливо Йорданія, несе значний фінансовий тягар у

забезпеченні вищої освіти для студентів-біженців [Arar, 2018]. Оскільки міжнародні приватні установи проникають на ринки вищої освіти в Південній Африці, політики намагаються адаптуватися до цих радикальних змін.

Завдяки унікальним географічним, історичним, культурним і правовим особливостям однією з країн, яка має високу ефективність у виконанні своїх обов'язків щодо біженців, є Туреччина, особливо це стосується сирійських біженців у турецькій системі вищої освіти [Kondakci, 2019]. Турецька модель вищої освіти може запропонувати цінну інформацію щодо ефективного вирішення проблеми освітніх потреб студентів-біженців у інших регіонах.

Дослідники вважають, що політики та адміністратори приймають довгострокову перспективу, підвищують прозорість і використовують засновані на фактичних даних підходи до зменшення перешкод для доступу біженців до вищої освіти в Північній Америці та Європі [Streitwieser, Loo, Ohorodnik, Jeong, 2019]. Крім того, Верховний комісар ООН у справах біженців поставив мету до 2030 р. зараховувати 15 % біженців, які мають право на вступ до коледжу, на програми вищої освіти або суміжні програми вищої освіти в приймаючих і третіх країнах.

Заслуговує на увагу думка, що *інтернаціоналізація вищої освіти* має розширитися через ускладнення та комерціалізацію, але вона поставить під загрозу суть різноманітності, мобільності, програм обміну, освітніх та інтелектуальних цінностей, глобальної обізнаності й міжнародного впливу [Khorsandi Taskoh, 2020]. Для того, щоб збільшити кількість студентів або здобути репутацію на міжнародному рівні, інституційна інтернаціоналізація вищої освіти набула істотного значення, але без належного глобального лідерства це може призвести до нереалізованості заходів, невиконання домовленостей із міжнародними партнерами та поставлених цілей [Stallivieri, 2017].

Поширеною в наш час є думка, що *освіта має бути більш гнучкою та пов'язаною з працевлаштуванням*; потрібно заохочувати університети пропонувати короткострокові курси та курси за вибором. Багато академічних

лідерів вважають, що питання вартості навчання та зайнятості будуть ключовими чинниками, що визначатимуть майбутнє вищої освіти: настав час переосмислити, переоцінити та відтворити бачення інтернаціоналізації вищої освіти, зосередитися на фактичному та потенційному впливі інтернаціоналізації на місцеві та глобальні спільноти [Leask, de Gayardon, 2021].

Крім того, згідно з дослідженнями, заклади вищої освіти відіграють вирішальну роль у соціальному та економічному розвитку країни, її стійкості в сучасній глобальній конкуренції [Taleb, Khalid, Attallah, Abdul Kareem, Ramli, 2023]. Тому важливо регулярно оцінювати ефективність ЗВО щодо підтримки їхньої якості та підвищення ефективності за допомогою стратегічного планування.

Ставлення до *глобалізації та інтернаціоналізації у вищій освіті* може значно відрізнятись через різноманітні культурні, економічні, політичні та історичні контексти. Слід зазначити, що дослідники дійшли висновку: акцент на постколоніальний підхід критикують за те, що він короткозорий, західноцентричний і застарілий через невизнання сучасних форм колоніалізму, нехтування зміною геополітики та нерозуміння мотивів інтернаціоналізації в різних контекстах [Bamberger, Morris, 2023]. Виклики інституційної інтернаціоналізації в країнах Третього світу, особливо у вищій освіті, увиразнюють труднощі, пов'язані із соціоекономічним середовищем, політичними кризами, бюрократією, інституційною інерцією та обмеженням академічної свободи [Mohammed Ali, Taaha, 2023].

Згідно з дослідженнями, заклади вищої освіти у США значною мірою залежать від ад'юнктів на неповний робочий день, які становлять більшість викладачів, і стикаються з такими негативними чинниками, як незадоволеність роботою, низька оплата праці та мінімальні переваги в робочому середовищі. Також і *вплив неолібералізму, «корпоратизація» канадських університетів і зменшення державного фінансування призвели до зростання залежності від контингенту або нештатних викладачів, формуючи вразливу групу низькооплачуваних і маргіналізованих наукових працівників* [Rose, 2020]. В

американській вищій освіті вже понад два десятиліття тривають бурхливі суперечки щодо її витрат, результатів і цінності, з критикою від офіційних осіб, які ухвалюють рішення, і академічного середовища всередині освітніх закладів.

За висновками дослідників, *скорочення фінансування призвело до зниження якості навчання*; політика зміни фінансування має довгостроковий вплив на освіту, включно зі студентами, забезпеченням якості, плинністю викладачів і розвитком персоналу [Mitchell, Leachman, Masterson, 2017]. Для того, щоб збалансувати бюджет, у Північній Америці 70 % викладачів громадських коледжів працюють неповний робочий день, проте понад 50 % з них воліли б мати повний робочий день [Jolley, Cross, Bryant, 2014]. Проте ці рішення часто потребують перегляду, оскільки статус зайнятості викладачів безпосередньо впливає на успішність студентів [Rogers, 2015].

Таким чином, глобальні виклики спричинили активізацію пошуку університетами шляхів їх подолання та форм співпраці з більш широкими колами стейкхолдерів освітнього ринку і ринку праці, серед яких – інститути державної влади і органи місцевого самоврядування, бізнес і громадські організації, міжнародні фундації та благодійні фонди.

## **2.2. Модернізація Європейського Простору Вищої Освіти (ЄПВО) у відповідь на глобальні зміни**

Перелічені у підрозділі 2.1. виклики спонукають експертів Європейського освітнього простору переосмислити моделі співпраці між університетами, університетами та бізнесом, а також переглядати місію та політики університетів, спрямовані на вирішення глобальних проблем, їх відповідність сучасним викликам, перед якими постав світ.

У Меморандумі Нідерландської команди експертів Болонського процесу «Модернізація вищої освіти в європейському контексті у 2023 році» зазначається, що під час конференції міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу, яка відбулася в Римі в листопаді 2020 року, було

запропоновано звернути увагу на наслідки низки ключових соціальних подій, таких як цифровізація суспільства, підрич європейських цінностей, зокрема демократії та етики, 17 ЦСР, розроблених ООН [Modernisation of higher education in a European context, 2023].

У Меморандумі йдеться про проблему віртуалізації освіти, до якої вимушено звернулося людство під час пандемії COVID-19: «У березні 2020 року звичайна очна освіта була значною мірою перенесена на онлайн-платформи з різним ступенем успіху. Це дозволило учасникам [освітнього процесу] усвідомити пропоновані можливості через онлайн-навчання, але також оголило його [он-лайн навчання] обмеження. З'ясувалося, що поки онлайн навчання може бути бажаним доповненням до навчання в класі, особливо у формі змішаного навчання, а не справжньою альтернативою. Студентам потрібне соціальне середовище, щоб працювати у майбутньому разом» [Modernisation of higher education in a European context, 2023].

Як відповідь, у 2021 році була запущена нова програма Erasmus+, у рамках якої Європейська комісія розробила Ініціативу європейських університетів для посилення співпраці між європейськими університетами.

Актуальним у Європейському освітньому просторі є заклик звернути увагу на важливість навчання впродовж життя шляхом запровадження мікрокредитів. Ця політика відображена в Європейських стратегіях для університетів, запроваджених Європейською Комісією в січні 2022 року [European Commission, 2022a]. У цьому стратегічному документі Комісії визначено життєво важливу роль для вищої освіти чотирьох ключових цілей:

1. посилити європейський аспект в освіті та дослідженнях;
2. позиціонувати вищі навчальні заклади як маяки європейського способу життя;
3. зміцнити роль вищої освіти як дієвого суб'єкта у зусиллях, спрямованих на досягнення зеленого та цифрового переходів;
4. зміцнити провідну роль ЄС як світового гравця.

Усі ці теми викликали дебати та запитання всередині та між вищими закладами освіти, як на національному, так і на міжнародному рівні.

У 1998 році міністри освіти чотирьох найбільших держав-членів ЄС (Франції, Італії, Сполученого Королівства Великобританії та Північної Ірландії, Німеччини) підписали Спільну декларацію про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти, відому як Сорбонська декларація [Sorbonne Declaration, 1998]. Причина для Декларації була подвійна: зміцнення конкурентоспроможності європейської вищої освіти в глобальному контексті та якість і актуальність цієї освіти для економіки та суспільства країн. Ця заява стала результатом викликів, які в останні роки формулювалися Європейською комісією про те, що освіта в Європі не відповідає належним чином переходу від індустріальної економіки до економіки знань.

Сорбонська декларація призвела до підписання через рік Болонської декларації [Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти», 1999] двадцяти дев'ятьма державами-членами ЄС та потенційними державами-членами, а також поклала початок Болонського процесу, який має на меті створення Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА).

Ядром Болонського процесу є три зобов'язання, які взяли на себе 49 європейських країн:

1. *Запровадження три-циклової системи* (бакалавр, магістр і докторантура/PhD). Ця модель є шаблоном для інших країн світу та сприяла співпраці за межами країн Європи. Асоційовані ступені також мають місце в цій системі, хоча вони не однакові в усіх країнах;

2. *Взаємне визнання успішності та кваліфікації студентів закладами вищої освіти.*

3. *Використання адекватних інструментів забезпечення якості.*

У перше десятиліття Болонський процес розгортався, привертав велику увагу медіа, мав важливе місце в політичному порядку денному та був пріоритетом для закладів вищої освіти. Проте через більш ніж 20 років

Болонського процесу початковий інтерес до нього значно знизився. Одна з головних причин: низка досягнень Болонського процесу стала звичним явищем (у Нідерландах, наприклад, використання кредитів ECTS у вищій освіті, запровадження 3-циклової структури та обов'язкова видача додатка до диплома були включені до Закону про вищу освіту та дослідження). Це викликало широко поширене враження, що Болонський процес завершено. Плани в Болонському процесі, які ще не досягнуті, відійшли на задній план [Студілко, 2025с].

Відтоді увагу привернули нові ініціативи, наприклад, «Європейські університети» від президента Франції Е. Макрона, яка була підтримана Європейською комісією.

Крім того, велике значення надається такому новому явищу, як *мікрокредитування*. Це форма сертифікації певних завершених одиниць навчання, яка стала сучасним інструментом руху до гнучкості освіти та реагування на потреби розвитку освіти протягом усього життя в умовах динамічного ринку праці та суспільства. Мікро облікові одиниці є відповіддю на введення Європейською Комісією концепції навчання протягом життя наприкінці ХХ ст. [Modernisation of higher education in a European context, 2023].

Не буде перебільшенням сказати, що у 2021 році Болонський процес привернув до себе знов увагу, у зв'язку з модернізацією вищої освіти. Причиною цього «другого дихання» стало уточнення цілей Болонського процесу в Римському міністерському комюніке [Rome Ministerial Communiqué, 2020] та запуск нової 7-річної рамкової програми Erasmus+ (2021-2027).

Римське міністерське комюніке зосереджується на *інклюзивній та інноваційній сфері вищої освіти* і демонструє взаємозв'язок з метою досягнення *Цілей сталого розвитку до 2030 року*. Очікується, що вища освіта матиме значний внесок у програму цифровізації, озеленення економіки та зміцнення соціального виміру, приділяючи увагу інклюзії. Серед інших факторів згадується інноваційність вищої освіти, що формується через дослідження та впровадження мікроакредитацій, а також шляхом оновлення бачення та місії освіти,

спрямованих на студентоцентрований підхід та активне навчання в робочому середовищі.

Міжнародні зв'язки зміцнюються за допомогою фізичної та віртуальної мобільності, а також через постійну увагу до міжнародного виміру освіти, наприклад через інтернаціоналізацію вдома. Реалізація цих структурних реформ і вдосконалень також є метою Програми Європейської комісії Erasmus+. Існує значне перекриття між цілями Болонського процесу (розвиток Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА)) та ЄК (розвиток Європейського освітнього простору (ЕЕА) до 2025 р.). Остання частково базується на філософії Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя, яка охоплює та поєднує всі рівні освіти і, таким чином, є набагато ширшим і більш амбітним, ніж ЕНЕА.

Хартія Erasmus for Higher Education (ЕСНЕ) була представлена на початку попередньої Програми Erasmus+ (2014-2021). Запровадження ЕСНЕ було необхідною умовою для отримання права установами вищої освіти брати участь у програмі Erasmus+. ЕСНЕ слід розглядати як своєрідну гарантію впевненості ЄС у тому, що вищі навчальні заклади в країнах-членах ЄС і сторонніх країнах, афілійованих з програмою, мають можливість здійснювати заходи міжнародної співпраці в рамках програми Erasmus+. За Міжвідомчих угод (ІА) у програмі Erasmus+ можуть брати участь і сторонні країни, не пов'язані з програмою [Erasmus Charter for Higher Education, n.d.]. Враховуючі підтримку у ЕСНЕ низки угод (наприклад, угод щодо використання інструментів Болонського процесу), програма ERASMUS+ підтримує реалізацію Болонського процесу в рамках співпраці між ЗВО. Остання версія ЕСНЕ містить ряд таких нових елементів, як цифровізація, інклюзія та сталість.

Відтоді, як у 1987 році була започаткована програма Erasmus, вона та її програми-наступники сприяли *фізичній мобільності учасників освітнього процесу*. Хоча фізична мобільність стала невід'ємною частиною вищої освіти в Європі, альтернативою також є інтерес до ідеї отримання «міжнародного

досвіду», залишаючись у «домашньому» закладі. Це так звана «інтернаціоналізація вдома».

*Інтернаціоналізація* тісно пов'язана з розвитком знань, розумінням і цінування інших культур. Це стосується інших країн, але також і концепції об'єднаної Європи. Ідея полягає у формуванні поваги різноманіття мультикультурного суспільства. Занепокоєння щодо стійкості та розвитку зеленої економіки, а також нещодавній досвід COVID-19 дали новий імпульс інтернаціоналізації вдома. Це стосується як фізичних міжнародних класів, так і їхніх цифрових аналогів [Студілко, 2025с].

В останні кілька років зростає увага до теми «*інклюзивності освіти*» в контексті Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Тема є відомою частиною соціального виміру 10 пунктів дій Болонського процесу. Римське міністерське комюніке містить додаток, присвячений цій темі – «Принципи та рекомендації щодо посилення соціального виміру вищої освіти в ЄПВО». До того ж, наприкінці цього документу було сформульовано 10 принципів, які спрямовані на привернення уваги до «недопредставлених, знедолених і вразливих студентів», а також до просування у кар'єрних траєкторіях принципів «різноманітності, рівності та інклюзивності» [Rome Ministerial Communiqué, 2020]. Ці принципи розрізняють відповідальність органів державної влади та ЗВО, передбачають співпрацю між ними. У практичному плані йдеться про покращення доступу потенційних студентів, які належать до вищезазначених груп, до вищої освіти.

Основна ідея полягає в тому, що вища освіта повинна точно відображати різноманіття суспільства. Міжнародні програми мобільності також мають бути узгоджені з цими принципами. Більше того, від вищих навчальних закладів тепер очікується демонстрація соціальної активності. Для навчальних закладів це означає, що вони повинні гарантувати культуру інклюзивного навчання. Така культура висуває вимоги не лише до керівництва університету, але й до всіх учасників освітнього процесу. Викладачі повинні володіти навичками,

необхідними для роботи та просування академічних знань серед різноманітної студентської групи, яка включає людей з абсолютно різними потребами.

Ще однією відповіддю Європейського простору вищої освіти на глобальні виклики світу є *запровадження Рамки кваліфікацій*. Розрізняють загальноєвропейські рамки, національні, структурні рамки, структурні рамки для секторів і рамки для окремих дисциплін.

У Європі існують дві всеохоплюючі рамки: Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти [Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005], яка стала результатом Болонського процесу і базується на Дублінських дескрипторах, та Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (EQF) [European Parliament, Council of the European Union, 2008], розроблена Європейською Комісією, яка охоплює всі рівні освіти.

Кожна рамка підкріплена своєю філософією. *Перша* заснована на автономних дескрипторах зі зосередженістю на освітньому процесі, що складається з п'яти вимірів, які застосовуються до асоційованого ступеня, а також ступеня бакалавра та магістра. Це такі виміри, як: (1) знання та розуміння; (2) застосування знань і розуміння; (3) збір та оцінка інформації (створення суджень); (4) спілкування; (5) навички навчання впродовж життя [Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005].

*У другій структурі* дескриптори будуються на основі попередніх рівнів і зосереджуються на результатах процесу навчання. Структура розрізняє три типи дескрипторів: знання, навички, а також відповідальність і автономія, останні є найвищим рівнем компетентності. EQF охоплює вісім рівнів [European Parliament, Council of the European Union, 2008].

Рамки кваліфікацій важливі, оскільки вони формують основу для формулювання та моніторингу програмних результатів навчання та результатів окремих навчальних одиниць, включаючи мікро-облікові дані. У цьому сенсі особливе значення мають рамки, специфічні для дисциплін. Ці рамки є важливим інструментом для формулювання програмних результатів навчання. Вони були розроблені міжнародними групами фахівців. Проект Еразмус+ «Вимірювання та

порівняння досягнень навчання у вищій освіті в Європі» (CALONHEE) містить порівняння прикладів кваліфікацій із баз даних країн ЄС.

*Моделі здобуття асоційованого ступеня* заслуговують на особливу увагу, оскільки вони існують в багатьох різних формах, які відрізняються одна від одної за природою та структурою, мають відмінності в програмних результатах навчання. Початковим наміром (у контексті перегляду Болонського процесу) була передбачена функція асоційованого ступеня як проміжного ступеня. У 2018 році Міністри освіти країн-членів Болонського процесу підтвердили асоційований ступінь у декларації, підписаній під час їхньої зустрічі в Парижі [European Higher Education Area, 2018]. У результаті 3-циклової системи було фактично перетворено на 4-циклову систему.

Однією з цілей цього типу програми є надання студентам з професійною освітою можливість продовжити навчання. Програми асоційованих ступенів пропонують установи вищої професійної освіти, часто у співпраці з професійно-технічною освітою та іншими навчальними закладами. У деяких випадках студенти з асоційованим ступенем повинні виконати перехідні програми для того, щоб бути допущеним до другої частини звичайної програми бакалавра. У результаті в Європейському освітньому просторі тепер визнається три типи програм асоційованого ступеня:

- програми, які є невід’ємною складовою бакалаврської програми та дають фактичний середній ступінь;
- окремі ступені, які надаються, якщо студент бажає продовжити навчання, вступаючи на другу частину звичайної бакалаврської програми;
- окремі ступені, які вимагають, якщо студент бажає продовжити свою освіту, програму трансферу для вступу на другу частину звичайного бакалавра програма [Студілко, 2025с].

26 листопада 2018 року країни-члени ЄС прийняли Рекомендацію Ради ЄС щодо сприяння *автоматичному взаємному визнанню кваліфікацій вищої та старшої середньої освіти та результатів навчання, отриманих за кордоном*. Автоматичне розпізнавання визначається таким чином: «Автоматичне визнання

ступеня веде до автоматичного права на отримання заявником, який має кваліфікацію певного рівня, розглядатися як кандидат для участі на ринку праці або програмі подальшого навчання на наступному рівні в будь-якій іншій країні ЕНЕА» [Council of the European Union, 2018]. Визнання навчальних програм (або компонентів програм, таких як модулі чи підрозділи) успішно завершених в іншому місці є ключовим елементом інтернаціоналізації освіти. Це для того, щоб запобігти невідповідним бар'ерам або створенню непотрібної затримки завершення навчання.

Документи ЄС запроваджують автоматичне визнання, що може створити враження, ніби відповідні контроль документів про попередню освіту у ЗВО знаходиться на неналежному рівні або цей контроль зовсім відсутній. Це не відповідає дійсності. У контексті Болонського процесу було погоджено, що бакалаврські програми дають доступ до магістерських програм, а магістерські програми дають доступ до докторських програм. Однак це не змінює того факту, що можуть бути запроваджені додаткові вимоги та/або процедури відбору. Як зазначено у Лісабонській конвенції, визнання вимагає від закладів вищої освіти обґрунтовувати випадки, коли допуск не надається автоматично через надання доказів «суттєвих відмінностей» [Council of Europe & UNESCO, 1997].

Конкретний профіль програми може бути вирішальним у цьому сенсі. У рамках програми Erasmus+ іноді обговорюється автоматичне визнання результатів навчання, здобутих в рамках міжнародних обмінів. У цих випадках термін «автоматичний» стосується дотримання минулих угод щодо освіти, отриманої в іншому місці.

Докторський ступінь/PhD в рамках Болонського процесу/Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА) визначається як третій цикл. На міжнародному рівні, як і в Європі, є основні розбіжності в тлумаченні, які майже протягом 25 років Болонського процесу не змогли вирішити. Найбільша різниця стосується статусу. У 2005 році було вирішено, що буде найкраще посилатися на «докторантів», визначених як «дослідників на ранній стадії», яких слід визнавати «професіоналами з відповідними правами, які роблять ключовий внесок у

створення нових знань» [Salzburg 2005 – Conclusions and Recommendations, 2005].

Формальна тривалість докторської програми відрізняється від країни до країни, але зазвичай становить від трьох до чотирьох років; середній час, необхідний для завершення докторської програми/дисертації в Європі – 4,5 роки.

Положення та статус університетського диплому також різний у різних країнах. Це визначення впливає як на статус студентів і стипендіатів, так і на положення працівників.

І «визнання», і «мобільність» є важливими елементами докторських програм, які завжди охоплюють навчальний і дослідницький компоненти. Переважна більшість програм, які пропонують докторські школи, також додають компонент мобільності.

У секторі вищої професійної освіти проводилися експерименти з «Професійного докторського ступеня університету прикладних наук» [European University Association, 2019; European Commission / Eurydice, 2017].

Створення та реалізація докторських програм є важливим елементом європейського простору вищої освіти. Це стало причиною десятого пункту дії Болонського процесу, який передбачає координацію між Європейським простором вищої освіти та Європейським простором досліджень.

Важливою складовою інтенсивної співпраці між ЗВО є також *спільні програми закладів освіти*. Існує багато форм спільних навчальних програм, які пропонують два або більше закладів вищої освіти. Спільні програми можуть призвести до спільного подвійного ступеня або кількох ступенів. Спільні програми є найбільш інтенсивною формою співпраці між закладами вищої освіти. Спільні програми можуть пропонуватися як у національному, так і в міжнародному контексті. Ключовий каталізатор спільних міжнародних програм є спільні магістерські ступені Erasmus Mundus (EMJMD) [Студілко, 2025с].

У червні 2022 року ЄК запустила ініціативу Erasmus+ для пілотування розвитку європейських ступенів як засобу подальшого зміцнення Європейського простору вищої освіти та сприяння глибшому транскордонному співробітництву

між закладами вищої освіти [European Commission, 2022b]. Ця ініціатива є частиною Європейської стратегії для університетів: підтримка та сприяння розвитку вищих навчальних закладів по всій Європі. Мета полягає в тому, щоб визначити, чи можливо видати спільний європейський ступінь і, в процесі, судити про доцільність інституціалізації інструментів співпраці в ЄС, зокрема про можливість європейського правового статусу для альянсів. Десять проєктів були обрані як засіб реалізації цієї добровільної ініціативи.

Як зазначено вище, сектор вищої освіти наразі приділяє велику увагу *мікро-обліковим даним і їх сертифікації*. Мікрокредити можуть пропонувати як заклади вищої освіти, так і приватні особи. Для того, щоб вони були розпізнаними у закладах вищої освіти, вони повинні бути сертифіковані. Можливі різноманітні форми: мікрокредити, які є або можуть бути вбудовані в навчальну програму, а також мікрокредити, які не залежать від будь-якої освітньої програми.

За підтримки спеціальної робочої групи ЄК розробила Європейський підхід до мікро-облікових даних. На думку ЄК, такий підхід допоможе «відкрити навчальні можливості для громадян та посилити роль вищої та професійно-технічної освіти, а також навчальних закладів з навчання впродовж життя» [Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social, 2020]. У червні 2022 року Європейська рада опублікувала Рекомендації щодо європейського підходу до мікрокредитів для навчання впродовж життя та працевлаштування [Council of the European Union, 2022].

Стосовно цифровізації у вищій освіті слід розрізняти *цифровізацію навчання, викладання та оцінювання*, з одного боку, і *адміністративну трансформацію* – з іншого. В останні десятиліття, в тому числі внаслідок пандемії COVID-19, обидва аспекти значно прискорилися і тривають.

Стосовно навчального процесу, поширилося використання онлайн та змішаного навчання, як на місцевому рівні, так і в рамках інтернаціоналізації

вищої освіти. Нижче наведемо приклади актуальних ініціатив із диджиталізації у сфері освіти:

– *Віртуальні міжнародні проєкти співпраці – VIS* – це схема фінансування, ініційована Міністерством освіти, культури та науки Нідерландів на 2021-2024 рр. Мета полягає в тому, щоб дати студентам можливість вийти на міжнародний рівень, отримати міжнародний досвід, не виїжджаючи з Нідерландів. Під час проєктів віртуальної міжнародної співпраці вони та іноземні студенти працюють разом онлайн, щоб забезпечити фінальний продукт. Це допомагає учням розвивати як міжкультурні навички, так і цифрові навички [Nuffic, 2024].

– *План прискорення SURF*. За допомогою Плану прискорення SURF підтримує навчальні заклади в здійсненні кроків до цифровізації та, таким чином, робить внесок в освітні інновації з використанням ІКТ. План базується на 3 спільних цілях: (1) покращити налаштованість до ринку праці; (2) підвищити гнучкість освіти; (3) досягти швидшого та ефективнішого навчання через технології [SURF, 2022].

– *Європейська ініціатива студентських карток (ESCI)*. Підписавши Хартію Erasmus для вищої освіти нової програми Erasmus+, ЗВО взяли на себе зобов'язання оцифрувати процеси мобільності та впровадити Європейську ініціативу студентських карток (ESCI). Ця ініціатива складається з трьох частин: Європейський студентський квиток, додаток Erasmus+ та Erasmus без паперу (EWP). EWP вимагає від закладів вищої освіти повністю оцифрувати своє адміністрування шляхом підключення до мережі EWP. Цей зв'язок об'єднує всю систему мобільності, що робить можливим обмін даними на європейському рівні [European Commission, 2023a].

– *Оцифрування та розпізнавання*. Все більше інституцій та роботодавців надають цифрові сертифікати про кваліфікації та інші досягнення у навчанні (дипломи, сертифікати, відкриті значки тощо).

Ці цифрові документи містять широкий спектр інформації, яка може бути корисною, під час перевірки, оцінювання та визнання навчальних досягнень. Європейська комісія працює над встановленням європейських стандартів та

інфраструктури для цифрових облікових даних – Європейська ініціатива Digital Credentials for Learning (EDC). Ця ініціатива відповідає новому Europass і ESCI [European Commission, 2023b].

У рамках проєктів Erasmus+ DigiRec і DigiNet Nuffic створив перелік способів, на які вплинуло оцифрування даних студентів і їх навчальних досягнень. Результати викладені в документі під назвою Digital Student Data & Recognition [Nuffic, 2020]. Nuffic також співпрацює зі Studielink для підвищення ефективності інтеграції оцінювання облікових даних у ланцюжок реєстрації та рекомендацій (як конкретних, так і загальних) для оцінювання, які надаються в цифровому вигляді через запровадження центрального Studielink.

Ще одним заходом у цій сфері є Гронінгенська декларація, яка має на меті розробити структуру та зміст міжнародної операційної системи цифрового трансферу даних студента (DSDP) [Groningen Declaration Network, 2023].

– *Національний каталог курсів: SURFeduhub*. SURFeduhub – це ініціатива, спрямована на розробку платформи для обміну інформацією про освіту для спрощення студентської мобільності та гнучкості. Дані, про які йдеться, стосуються інформації про програми або курси, що пропонуються, інформації про розклад і прогрес у навчанні, і призначений для студентів і співробітників ЗВО. Платформа має стати стандартом для введення інформації до Реєстру установ і програм (RIO) Виконавчого агентства освіти (DUO) [SURF, 2023].

У 2017 році Е. Макроном була ініційована ідея створення невеликої кількості європейських університетів. Відтоді цю ініціативу підхопила Європейська Комісія, яка бачить у цьому можливість просувати власну програму більшої співпраці між ЗВО в межах ЄС. Ця ідея спрямована не тільки на підвищення конкурентоспроможності європейського сектора вищої освіти порівняно з іншими континентами, а й на сприяння інноваціям.

Як зазначено у Звіті Європейської комісії: «Європейські університети є транснаціональними альянсами, які стануть університетами майбутнього, що пропагують європейські цінності та ідентичність, а також революціонізують

якість і конкурентоспроможність європейської вищої освіти» [Report on the outcomes and transformational potential, 2025].

Ініціатива Європейських університетів є частиною програми Erasmus+ і розглядається як флагманська ініціатива, яка має сприяти створенню Європейського освітнього простору (ЄЕЗ). Як зазначає ЄК, головна мета цієї ініціативи – «об'єднати нове покоління креативних європейців, здатних співпрацювати незалежно від мов, кордонів і дисциплін над суспільними викликами та браком навичок, з якими стикається Європа» [Report on the outcomes and transformational potential, 2025].

Перш за все дослідницькі університети в межах ЄС скористалися цією ініціативою для надання допомоги їхнім альянсам/консорціумам, які мають окремий профіль. Мета полягає в тому, щоб мати 60 європейських університетів, які складатимуться з близько 500 ЗВО. Це становить понад 10% від загальної кількості ЗВО в Європі.

Метою *трудового навчання (WBL) або дуальної освіти* є оптимізація підготовки до активної ролі на ринку праці. Безпосереднім поштовхом до ініціативи став «розрив у навичках», виникнення якого досліджується з багатьох сторін, включаючи ЄС, консультаційні фірми, ОЕСР і Всесвітній економічний форум. Усі ці дослідження показали, що більшість студентів не були належним чином підготовлені до ринку праці.

Навчання на роботі можна відрізнити від інших форм активної підготовки до ринку праці, як-от стажування для отримання досвіду професійної практики (як частина навчальної програми), стажування (додатковий, структурований курс), що передбачає підготовка до певної професійної галузі та підприємництва після завершення програми вищої освіти. Зазвичай такі програми пропонуються університетами прикладних наук. Меншою мірою це стосується програм дослідницьких університетів. Це пов'язано і з недостатніми знаннями та досвідом дослідницьких університетів щодо внеску, який вони можуть зробити у розвитку дуальної освіти. Також спостерігається брак інформації про моделі дуальної освіти, які були розроблені в рамках проєктів Альянсу знань, таких як

WEXNE project – Integrating Entrepreneurship and Work Experience in Higher Education [WEXNE Project, 2019]. Цей проєкт підготував резюме загальних результатів навчання, пов'язаних із навчанням на роботі. Матеріали цього та подібних проєктів можуть допомогти посилити не тільки роль навчання на роботі в рамках програм отримання ступеня, а й потенційне становище випускників на ринку праці. Ці проєкти також ілюструють роль та обов'язки організацій/компаній, які пропонують стажування та навчання. Забезпечення якості навчання на роботі було визначено на міжнародному рівні як сфера, яка потребує особливої уваги.

Суспільний розвиток, а також інформація, комунікація та технології зумовили модернізацію дизайну освітніх програм, які пропонуються ЗВО. Складання програм за профілем знань і вмінь викладачів трансформувалося в бік результатів навчання і компетентностей випускників – конкурентоспроможних суб'єктів ринку праці. Програми базуються на результатах навчання за програмою та модулем. Ці розробки дали багато нових освітніх програм, більшість з яких є міжгалузеві та міждисциплінарними за змістом. Процес збільшення гнучкості започатковано для ефективнішого задоволення потреб ринку праці та суспільства, з одного боку, і окремих студентів, з іншого. Заклади працюють з, так званим, «вікном можливостей програми». Зазвичай це семестри, протягом яких студенти можуть вибрати власний зміст у формі навчання за кордоном, стажування та/або факультативів. Це також може служити основою для індивідуальних планів навчання, заснованих на модульних програмах – ідея, яка є близькою до зв'язку з можливостями, що відкриваються завдяки цифровізації.

Таким чином, структура освітніх програм на рівні бакалавра/магістра/доктора філософії розширила можливості мобільності, як на національному, так і на міжнародному рівнях, що сприяло розвитку міжнародних подвійних і спільних ступенів. Це тісно пов'язане з інтернаціоналізацією системи освіти, що відбувається як за кредитною мобільністю, так і за мультикультурним та міжнародним виміром. Ці події

призвели до швидкого розвитку інфраструктури для обміну документацією у вигляді договорів про навчання, виписок із оцінками та додатками до диплома. Визнання досягнень навчання має вирішальне значення в цьому контексті.

Завдяки інтернаціоналізації освіти – як за формою, так і за змістом – а також цифровізації, з'явилися нові форми, такі як онлайн і змішане навчання, а також менші навчальні одиниці (мікрокредити) як спосіб швидко реагувати на суспільні події, особливо ті, що пов'язані з навчанням протягом усього життя. У світлі надзвичайно швидкого плину соціальних подій, які зараз відбуваються – частково завдяки четвертій промисловій революції (ШІ із такими програмами, як ChatGPT і Gemini (до 2024 відома як Bard)) – вища освіта, ймовірно, і далі буде піддаватися значним змінам. Це виклик постійного і суттєвого коригування, що висуватиме вимоги до всіх учасників. У цьому контексті такі тенденції призведуть не тільки до революції у вищій освіті, а зміни місії ЗВО, які мають стати організаціями, що контролюватимуть розвиток людського капіталу, регіональний/національний розвиток через різні форми прикладних і публічно-політичних досліджень, що має служити інструментом вирішення суспільних проблем 21 століття, які ставлять нові виклики завдяки численним конвергентним подіям [Студілко, 2025с].

Ці зміни пов'язані з розвитком нової моделі неоліберального університету, нових провайдерів (в т.ч комерційних) освітніх послуг, онлайн-університетів, зростаючою кількістю іноземних студентів, гнучкішим призначеннями професорсько-викладацького складу та збільшенням кількості допоміжних ролей, більшими обов'язками підзвітності тощо. В результаті цих подій, характер традиційних університетів різко зміниться за короткий проміжок часу, бо адаптивність до нових викликів стане запорукою життєздатності освітніх установ та професійної конкурентоспроможності їх співробітників.

### **2.3. Освіта дорослих в національних моделях вищої освіти в умовах змін: світовий контекст**

Як зазначалося вище, системи вищої освіти по всьому світу стикаються з безпрецедентними викликами, пов'язаними з глобалізацією та динамізацією ринків праці та відповідною потребою у визнанні дипломів та ступенів освіти, гнучкому пристосуванню систем формальної освіти до надання неформальних короткострокових практико-орієнтованих освітніх послуг у рамках концепції «освіта протягом всього життя», зростаючим значенням рейтингів університетів при здійсненні вибору абітурієнтів щодо місця навчання та освітньої програми, відповідним впливом рейтингів на формування конкурентоспроможності ЗВО, запитом споживачів освітніх послуг на цифрову освіту, недофінансування університетів з боку держави та відповідним зниженням якості освіти й освітніх просторів, переосмислення ролі університетів як у сфері освіти, так і дослідницькій діяльності, у боротьбі людства за сталий розвиток.

Перелічені виклики потребують певних трансформацій як у державній політиці з формування національних систем освіти, так і у внутрішньому університетському менеджменті. Кожна країна світу проходить свій шлях пошуку оптимальної моделі вищої освіти в залежності від існуючих традицій, наявного рівня розвитку фінансового, людського та інноваційного потенціалу країни, рівня інтеграції країни до світового ринку освітніх послуг та ринку праці, внутрішніх структурних потреб у кваліфікації та компетентностях кадрів, необхідних для національної економіки [Студілко, 2024].

У європейських країнах панує бачення сучасного університету як закладу вищої освіти та навчальної спільноти. Згідно з європейською традицією, університети, по суті, були створені для навчання еліт суспільства. Найстаріший європейський університет, Болонський університет, який датується 1088 роком, хоча точний час заснування залишається невизначеним, створив спільноту вищої освіти, яку наслідує весь континент. Середньовічні дисципліни, які в більшості

випадків викладалися в цих закладах, складалися з римського права, теології та філософії [Gapinski, 2010].

Для розуміння витоків європейської вищої освіти та походження того, що сьогодні називається «науковим шляхом», потрібно звернутися до Стародавньої Греції, до академії Сократа та Платона в Афінах. Античні мислителі й філософи цікавилися фізикою, математикою, міркуваннями, філософією (особливо метафізикою та етикою), причинністю, риторикою, анатомією, біологією, астрономією, географією тощо. Список охоплює майже всі аспекти інтелектуальних досліджень. Таким чином, стародавні європейські філософи та мислителі засновували інтелектуальні дослідження на тому, що може бути сьогодні описано як аналітичне міркування та емпіричне дослідження [Encyclopaedia Britannica, n.d.].

Пізніше, у наступні століття традиції європейського університету, єдині підходи до теоретичних і емпіричних досліджень, успадковані від стародавнього світу, зазнали розколу на суто теоретичні та суто емпіричні. Наприклад, філософія, яка для стародавніх мислителів мала емпіричний і практичний аспекти, перетворилася на лише теоретичне дослідження. Розкол був викликаний у минулому виключно тим, що емпіричні дослідження не просувалися вперед такими ж темпами, як і їхні теоретичні аналоги, що пояснюється станом розвитку наукового пошуку та відсутністю адекватного експериментального апарату. Це продовжується до наших днів і відображено в поточних академічних навчальних планах.

У Великій Британії винайшли концепцію інтернаціонального університету, де вчені та здобувачів зі всього світу живуть разом і формують закриту спільноту з орієнтацією на високотехнологічні ринки праці. Прикладами таких спільнот є Оксфордський і Кембриджський університети.

Німеччина започаткувала традицію дослідницьких університетів. Предметна область у німецькій традиції просувала модель загальноосвітнього університету, яка охоплювала ліберальне мистецтво, право та теологію. З плином століть і особливо після епохи Відродження, за якої емпіричні

дослідження повернулися в авангард інтелектуальних досліджень, університети додали різноманітні нові освітні програми, які йшли паралельно розвитку науки. Додавання медичних шкіл до організації класичного університету можна розглядати як приклад продовження цього тренду.

Епоха Постіндустріальної революції принесла надмірну диверсифікацію закладів вищої освіти та, як наслідок, відрив від моделі загальноосвітнього університету [Neuman, 1999]. Як наслідок наразі в європейських країнах існує безліч надспеціалізованих закладів вищої освіти, дуже часто з такими галузями, як право, медицина, інженерія або політехніка, які працюють як самостійні організації вищої освіти.

Усі успіхи європейських систем вищої освіти до Другої світової війни були затьмарені повоєнними проблемами в системах освіти. Фінансова залежність від держави, як єдиного джерела доходу, накладала значні обмеження на прийняття рішень в університетах, що вплинуло майже на всі принципи існування університетів: від політики найму та просування до змісту академічних програм і витрат. У результаті, бюрократичний і державний контроль навчальних та організаційних питань сприяв зниженню конкурентоспроможності європейської університетської системи та ерозії суспільної довіри до академії [Neuman, 1999].

Часткову відповідальність за недофінансування несе традиція надання студентам права на отримання безкоштовної університетської освіти. У Німеччині, наприклад, відкритий доступ до всіх університетів для будь-кого середнього ступеня гарантується конституцією [Neuman, 1999]. Навчання в університеті безкоштовне або майже безкоштовне – освіта була нормою на всьому континенті, а не винятком. Переповненість і відповідно недофінансування закладів вищої освіти, де покоління бебі-буму заповнило університети, призвело до масовізації та доступності вищої освіти. У результаті цих та інших чинників Європа поступилася лідерством у сфері вищої освіти Сполученим Штатам, що й проявляється за позиціями європейських університетів у Шанхайському рейтингу найкращих університетів світу

[Academic Ranking of World Universities, n.d.]. У 2023 році серед 30 найкращих університетів світу 6 університетів були європейськими.

Рейтинг враховує ряд об'єктивних критеріїв, таких як кількість Нобелівських лауреатів та статті, опубліковані в престижних журналах. У 2023 році на вершину потрапили University of Cambridge, University of Oxford, University College London Imperial College London з Великобританії, Paris-Saclay University з Франції, ETH Zurich з Швейцарії – у списку тридцяти найкращих університетів світу [Academic Ranking of World Universities, n.d.].

Варто зазначити, що два інших найбільш відомих світових рейтинги Times High Education (THE) та QS World University Rankings (QS) також враховують рівень дослідницької складової в діяльності університетів. Рейтинг світових університетів Times Higher Education – це глобальні таблиці ефективності, які оцінюють науково-інтенсивні університети за всіма їхніми основними місіями: викладання, дослідження, передача знань і міжнародний погляд [Times Higher Education, 2023].

У 2023 році методологію світового рейтингу університетів було значно оновлено, щоб вона й надалі відображала результати різноманітних дослідницьких університетів у всьому світі, зараз і в майбутньому. Показники ефективності діяльності університетів згруповані в п'ять сфер: викладання (освітнє середовище); дослідницьке середовище (обсяг, дохід і репутація); якість дослідження (вплив цитування, сила дослідження, досконалість дослідження та вплив дослідження); міжнародний світогляд (персонал, студенти та дослідження); промисловість (дохід і патенти).

У 2023 році серед Топ-25 університетів за версією рейтингу THE 5 університетів були європейськими. До традиційної методології розрахунку рейтингу QS, яка охопила такі групи метрик, як репутація в академічному середовищі, репутація серед роботодавців, співвідношення викладацького складу та кількості студентів, наукові роботи, інтеграція в міжнародний дослідницький простір, відсоток представленості у мережі Internet, індекс цитувань наукових статей, частка іноземних студентів, частка іноземних

викладачів, у 2023 році додалися такі три нові показники, як сталість, результати працевлаштування та міжнародна дослідницька мережа. За результатами рейтингування у 2023 році у Топ-25 рейтингу QS увійшло 6 європейських університети [Quacquarelli Symonds, n.d.].

Однак позитивні зміни все ж відмічаються. Наприклад, у Німеччині Університет Гете послабив свою залежність від державних коштів, що дає більше свободи наймати та залучати гроші з приватних джерел. Місто-держава Бремен створив незалежний приватний університет, пов'язаний з Техаським університетом Райса, який акумулює кошти з надходжень фонду та пожертвувань [Garinski, 2010].

Поєднання досліджень і викладання, що є характерною рисою американських дослідницьких установ, таких як МІТ (Бостон, США), свідчить про наслідування певних рис американської моделі сучасними європейськими університетами [Студілко, 2025b].

З політичним об'єднанням і розширенням Європейського Союзу недоліки освітніх систем постали в центрі уваги суспільства. Болонський процес, прийнятий у 1999 році, мав інтегрувати системи вищої освіти, створивши європейський простір вищої освіти, зробивши стандарти забезпечення якості академічних ступенів більш порівнянними та сумісними по всій Європі. Болонському процесу передували успіхи попередніх програм академічного обміну, такі як програми Erasmus або Socrates, які забезпечували оперативну основу для багатосторонньої співпраці між закладами вищої освіти Європи. Болонський процес, який підписали 46 країн, з яких 27 були членами ЄС, у своїх настановах замінює континентальні програми здобуття ступеня бакалавра та магістра англосаксонського світу. Крім того, процес забезпечує можливість трансферу академічних кредитів і визнання дипломів, що має покращити конкурентні позиції європейських університетів і студентську мобільність [Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти», 1999 ].

Процес, розпочатий у 1999 році, вже приніс значні зміни в університетські системи, як наслідок деяких з окреслених цілей Болонського процесу. Якщо більш детально розглянути окремі країни, наприклад, у Польщі та інших країнах Європи, Болонський процес дозволив реформувати систему вищої освіти, уніфіковані стандарти скороченого 3-х-річного бакалаврського ступеня з наступними 2-річними магістерськими програмами. Це питання сьогодні теж є актуальним для України.

Таким чином, Болонський процес був прийнятий багатьма країнами для впровадження реформ, які були об'єктивно необхідними. Відповідно, зміни було легко впровадити і вони отримали широке визнання усіма зацікавленими сторонами та/або групами сторін. Проте Болонський процес у деяких випадках викликав студентські протести, особливо в Німеччині, де студенти висловилися проти неякісного академічного середовища з переповненістю аудиторій, скороченням років навчання та підвищенням плати за навчання [Bolognese sauce, 2009].

У відповідь на протести студентів Німецький федеральний уряд і уряди земель затвердили нові бюджети на розвиток навчального середовища в університетах, збільшення фінансування досліджень і просування невеликої групи елітних інституцій. Крім того, студенти побачили небезпеку комерціалізації вищих навчальних закладів у світлі запланованої диверсифікації фінансування університетів та розриву зав'язків із державою як єдиним джерелом доходів [Houlton, 2009].

Студентські протести відбулися також у Франції, Італії та Австрії. Студенти польських університетів були дуже стурбовані вартістю вищої освіти: із 460 загальної кількості університетів і коледжів 328 є приватними з платним навчанням, а лише 132 державні, які все ще пропонують безкоштовну освіту для кваліфікованих випускників середньої школи на основі академічних заслуг.

У дискусії про університетські реформи беруть участь усі зацікавлені сторони. Уряди деяких європейських країн запропонували масштабні реформи, наприклад, щодо можливості приватизації навіть державних університетів.

США розвивали свою систему вищої освіти, вдало запозичуючи європейську модель. Хоча розвиток систем вищої освіти в Америці та Європі переплітався ще з часів, коли Америки з'явилися на карті, історичні традиції були зовсім іншими. В Європі середньовічна система освіти була створена для навчання еліт суспільства. Американська система, яка з'явилася значно пізніше, запровадила демократизацію доступу до освіти в ширшому масштабі, особливо з прийняттям у XIX сторіччі Land Grant College Act [1862].

Наразі більше 60% американських випускників середньої школи вступають до інституцій вищої середньої освіти, що значно вище, ніж у Європі. Інклюзивність і різноманіття університетів США значно вищі, ніж в Європі – більшість студентів бакалаврату жінки, одна третина походять із расових меншин, близько 20 % – із сімей із доходом нижче рівня бідності. Це не означає, що освіта для більшості приходиться без фінансових труднощів. Половина студентів працює на півставки, а 80% студентів працюють, щоб забезпечити собі кошти для існування. Грошовий фактор значною мірою спонукає учнів бути відповідальнішими за академічну успішність: відсоток закінчення навчання значно перевищує 37% вікової групи. Диверсифікація фінансування університетів за рахунок плати за навчання, державних асигнувань, коли це можливо, грантів, приватних благодійників підштовхують американські університети до найвищих витрат на студента – приблизно 22 000 доларів США порівняно з 10 000 доларів для країн ОЕСР. Крім того, США витрачають вдвічі більше свого ВВП на вищу освіту, ніж Європа [Gapinski, 2010].

Система вищої освіти США добре диверсифікована з громадськими коледжами (в нижній частині піраміди), коледжами, державними університетами, дослідницькими університетами (на вершині). Існує безліч державних і приватних установ для отримання вищої освіти на вибір абітурієнтів. Студент може почати навчатися в громадському коледжі, а потім закінчити науково-орієнтований університет [Студілко, 2025b].

Американські університети конкурують майже за все: за талановитих професорів, адміністраторів, студентів і, звичайно, грантові кошти .

У наведеному рейтингу в топ-30 входить 20 американських університетів [Academic Ranking of World Universities, n.d.]. У рейтингу університетів за версією THE-2023 з топ-25 університетів світу 16 були американськими [Times Higher Education, 2023]. За версією рейтингу QS у 2023 році 11 з топ-25 університетів світу були американськими [Quacquarelli Symonds, n.d.].

У сучасних джерелах наводяться й кілька відмінностей між європейською та американською системами вищої освіти [Higher education in Europe, n.d.]:

*Заклади вищої освіти.* У Європі є країни, в яких система вищої освіти базується на розмежуванні вищих навчальних закладів, університетів прикладних наук і дослідницьких університетів. Університети прикладних наук орієнтовані на практичне застосування мистецтв і науки. Дослідницькі університети пропонують науково-орієнтовані програми в академічному середовищі. На відміну від європейських країн, у Сполучених Штатах немає різниці між університетами прикладних наук і дослідницькими університетами [Higher education in Europe, n.d.]

*Система оцінювання.* Система оцінювання у вищій освіті європейських країн залежить від прийнятих національних систем оцінювання і можуть відрізнятися від країни до країни Європи. В Австрії використовуються оцінки від 1 до 5, де 1 – відмінно, а 5 – недостатньо. У деяких європейських країнах оцінки базуються на відсотках від 0 до 100, а в інших – від А до F або від 1 до 10. В той же час, у коледжах і університетах Сполучених Штатів система оцінювання базується на шкалі 4.0 від А до F, де «А» — найвища оцінка, а «F» — найнижча [Higher education in Europe, n.d.]

*Витрати.* Плата за навчання для студентів, які не є громадянами країн ЄС, у Європі коливається приблизно від 1000 до 20 000 євро на рік. Плата за навчання в Сполучених Штатах зазвичай вища, ніж у Європі. Типова плата за навчання в державних університетах на програмах бакалаврату та магістратури в США становить від 10 000 до 70 000 доларів США на рік для іноземних студентів [Higher education in Europe, n.d.]

*Зміст навчальних програм в Європі.* Більшість навчальних програм у Європі включають лекції та заняття, які оцінюються за допомогою есе, іспитів і курсових робіт. Деякі також передбачають певний період роботи на промисловості або над галузевими проектами. [Higher education in Europe, n.d.].

*Кваліфікація вищої освіти в Європі.* Кваліфікації вищої освіти в Європі структуровані відповідно до трьох «циклів», визначених як частина Болонського процесу [Higher education in Europe, n.d.].

*Ступені бакалавра.* Більшість очних програм бакалавра в Європі тривають 3 або 4 роки. Для того, щоб отримати ступінь бакалавра, як правило, потрібна шкільна кваліфікація – вона може бути різною – рівень шкільної освіти, достатній для отримання подальшої вищої освіти, та недостатній. Отримання ступеня бакалавра є необхідним способом підготовки до подальшого навчання, а також до кваліфікованої роботи [Higher education in Europe, n.d.].

*Ступені магістра.* Більшість магістерських програм денної форми навчання в Європі тривають 1 або 2 роки. Для того, щоб отримати ступінь магістра, зазвичай потрібен ступінь бакалавра або інша кваліфікація бакалавра. Отримання ступеня магістра може бути доцільним для подальшого розвитку професійних і дослідницьких компетенцій. Ступінь магістра може бути зосередженим на дослідженнях або бути більш модульним і оцінюватися за допомогою курсової роботи та/або іспитів. Більшість навчальних програм включають лекції та заняття з оцінюванням через есе, іспити та курсові роботи. Деякі з них також передбачають певний період роботи в промисловості або роботу над галузевими проектами [Higher education in Europe, n.d.].

*Докторантура.* Більшість очних докторантур у Європі тривають приблизно 3 або 4 роки. Для того, щоб отримати докторський ступінь зазвичай потрібен ступінь бакалавра та магістра. Докторські ступені пріоритетно для людей, які планують продовжувати дослідження, стати фахівцем у певній галузі чи галузевим дослідником. Докторські ступені зазвичай зосереджені на незалежному навчанні та дослідженні, що спеціалізується на одній конкретній темі [Higher education in Europe, n.d.].

Проте, останнім часом в американській освіті намітилися певні труднощі: витрати у вигляді плати за навчання в університеті, що значно перевищують рівень інфляції, і спричинене зменшенням державного фінансування, та зрештою може поставити під загрозу доступ звичайних громадян до університету.

Фінансовий тягар вартості освіти в поєднанні зі зростанням різниці в доходах між соціально-економічними прошарками суспільства серйозно перешкоджає соціальній мобільності. Соціальна мобільність завжди була відмінною рисою американського суспільства, дозволяючи значній частині суспільства рухатися вгору, щоб взяти участь в «американській мрії». У довгостроковій перспективі це може зменшити віру суспільства в справедливість своєї економіки [Студілко, 2025b].

Акцент на дослідженнях ставить бакалаврську освіту під загрозу недостатньої уваги в дослідницьких університетах. Американські університети та коледжі були здатні залучити мільйони молодих людей з усього світу.

За даними Лондонської Обсерваторії вищої освіти без кордонів, США мають найбільшу частку – 22 % міжнародного студентського ринку [Observatory on Borderless Higher Education, n.d.].

Таким чином, незважаючи на високу вартість навчання в США, іноземні студенти бачать кращою інвестицією – вкладання коштів в американську освіту.

У національних моделях освіти європейських країн більше уваги приділяється мовним компетентностям учнів і здобувачів вищої освіти. Проте американські студенти рідко готові до ефективного спілкування іноземною мовою. Американські університети роблять спроби виправити цей недолік, встановлюючи семестрові закордонні програми та співпрацюючи з колегами в Європі через освітні консорціуми. ЄС сприяє міжрегіональному розвитку, який долає національні та мовні бар'єри. Університети в Європі запроваджують двомовні освітні програми та програм подвійного диплому. Переваги англomовних програм американської та британської систем зменшуються, оскільки все більше країн пропонують академічні програми не лише на

бакалавраті, а й на магістратурі англійською мовою. Деякі з них мають високий рейтинг акредитації.

Зміни у вищій освіті не обмежуються Європою чи США. Країни інших континентів трансформують їхні системи для вирішення сучасних викликів.

Індія створює більше провідних технологічних інститутів. Сінгапур зосереджується на трансформації університетської системи, щоб стати «островом знань». Китай з подвоєнням кількості студентів за останнє десятиліття вливає ресурси в університети. У процесі реформування своїх систем освіти країни Азії та інших країн шукають найуспішніші моделі, та все більше звертаються до американської.

Таким чином, як європейська, так і американська моделі освіти є наразі привабливими на міжнародному ринку освітніх послуг і здатні залучити велику кількість іноземних студентів з інших континентів. Проте певні трансформації систем освіти на інших континентах, їх конвергенція можуть вплинути на кількість іноземних студентів, орієнтованих на отримання вищої освіти в США або Європі, що може зменшити роль обох систем у світі. У Top-30 Academic Ranking of World Universities (Шанхайський рейтинг) 2025 року увійшло 4 китайських університети – Tsinghua University, Peking University, Zhejiang University, Shanghai Jiao Tong University (у 2023 році їх були два) [Academic Ranking of World Universities, n.d.].

У той час, як освітня система в США запозичила свою концепцію з європейської моделі університету, американська система з часом запровадила такі життєво важливі зміни, як різноманітність системи щодо академічних пропозицій, фінансову диверсифікацію та обмежену роль уряду, що підняло американські університети після Другої світової війни на вершини міжнародних рейтингів.

Після політичного об'єднання Європи Болонський процес, який у повному обсязі стандартизує університетські дипломи на всьому континенті та створює можливості для трансферу кредитів і визнання дипломів, забезпечив мобільність студентів і майбутніх випускників на європейському ринку праці. Сьогодні

Європа запозичує певні елементи, притаманні системі вищої освіти США, диверсифікуючи джерела фінансування університетів, утворюючи приватні інституції та збільшуючи плату за навчання. Водночас зі зростанням соціально-економічних викликів у сучасному світі існує небезпека того, що постійне підвищення рівня оплати за навчання в американських університетах може призвести до того, що населення з низьким і середнім рівнем доходів опиниться поза фінансовою досяжністю отримання вищої освіти. Як наслідок, може бути знижена соціальна висхідна мобільність, яка була характерною рисою американської системи.

Аналізуючи і порівнюючи за визначеними критеріями (передумови впровадження LLL, політико-правове регулювання освіти дорослих, форми реалізації, інституціоналізація і результати) обираємо 5 кейсів освіти дорослих як складових Національних моделей розвитку вищої освіти.

#### *Кейс 1. Освіта протягом життя в США.*

*Передумови запровадження.* Розвиток освіти в США має історичне коріння. Важливим чинником є те, що освіта дорослих формувалася не як складова національної стратегії, а радше як відповідь на суспільні виклики, що поставали в різні часи. Упродовж значного часу навчання дорослих реалізовувалося у вигляді розрізнених практик – громадських ініціатив, вечірніх шкіл, курсів для мігрантів тощо, не створюючи певної інституційної системи.

Однією з ключових соціальних передумов виникнення освіти дорослих в США стала нерівність у доступі до формальної освіти. Причиною цього були міграційні, класові та расові процеси. Таким чином, освіта дорослих як компенсаторний механізм долала соціальні дефіцити, вирівнюючи шанси на гідне майбутнє у вразливих груп населення [Студілко, 2025b].

Економічний вимір освіти дорослих базувався на потребі у часі промислових революцій забезпечити підприємства кваліфікованими працівниками, що володіли необхідними навичками, а також когнітивними здібностями. Економічні кризи в США підживлювали інтерес до освіти дорослих, адже тоді стало зрозуміло, що неможливо досягнути економічної

стабільності чи відповідного рівня зайнятості, не забезпечивши можливість системного підвищення кваліфікації. Важливою місією освіти дорослих була також перекваліфікація ветеранів і їх інтеграція в економічне життя, задля зменшення соціального навантаження на бюджет і подальшого розвитку виробництва. Сьогодні, щодня 10 000 людей у США досягають 65 років. Цей демографічний зсув означає, що більше послуг буде спрямовано на людей віком від 65 років. Зі старінням населення люди також працюють довше. У 2014 році 60% працівників віком від 65 років у США працювали повний робочий день – порівняно з 55% у 2007 році [Marte, 2014; Pew Research Center, 2023]. Роботодавцям потрібно буде утримувати цих старших працівників зайнятими, щоб уникнути втрати великої кількості талановитих людей через вихід на пенсію. Таким чином, передумовами запровадження та розвитку освіти дорослих у США на початкових етапах були не стільки гуманістичні цілі, пов'язані з особистим розвитком осіб, а більше соціально-економічні, спрямовані на практичне і безпосереднє вирішення проблем національної економіки та старіння нації.

*Політико-правове забезпечення.* В США політика навчання дорослих та освіти упродовж життя історично розвивалась фрагментарно, без координації на Федеральному рівні. Будучи децентралізованою галуззю більшість рішень залишались за штатами та місцевими радами, натомість федеральний рівень займався точковими цільовими програмами та законодавчою рамкою. На противагу багатьом країнам Європи – в США відсутній орган, який би централізовано координував Lifelong learning як цілісну систему. Так само як відсутня єдина національна стратегія з цього питання. Натомість в країні реалізуються точкові програми підтримки окремих груп населення. Важливу роль у формуванні сучасної американської системи освіти відіграли федеральні закони. У 1964 році було прийнято «Economic opportunity Act» – законодавчий акт, метою якого було зменшити рівень неписьменності серед населення в контексті загальної боротьби з бідністю. Також були прийняті «Adult education act» 1966 року, «National Literacy Act» 1991 року та «Workforce Investment Act»

1998 року. Ці документи заклали основу фінансування програм базової освіти дорослих та інтегрували освіту в ширший контекст підготовки кадрів [Federal Adult Education, n.d.]. Наразі чинним є «Workforce Innovation and Opportunity Act» 2014 року, який містить «Adult Education and Family Literacy Act». Цей закон забезпечує щорічне федеральне фінансування штатів на програми з ліквідації неграмотності, вивчення англійської мови іммігрантами, здобуття загальної середньої освіти та інші освітні послуги для дорослих [Workforce Innovation and Opportunity Act, 2014].

*Форми реалізації освіти протягом життя.* LLL надають державні школи (public schools), громадські коледжі (community colleges), університети та організації громадянського суспільства. Широкодоступними є програми з забезпечення базової середньої освіти та вивчення мов. Популярною є послуга отримання Associate degree (ступеня еквівалентного до молодшого бакалавра), що надається громадськими коледжами, та є відчутно дешевшою опцією, в порівнянні зі звичними закладами вищої освіти, та популярною серед студентів, що поєднують роботу з навчанням. Освітні заклади реалізують програми продовженої освіти та дистанційного навчання. Важливо згадати мережу Osher Lifelong Learning Institutes (OLLI), що є неприбутковою ініціативою, фінансується коштами незалежного фонду та у співпраці з університетами по всій території США, надає освітні послуги для людей старших за 50 років [Bernard Osher Foundation, n.d.]. Окрім того існують програми компенсації вартості професійного навчання та опанування комп'ютерної грамотності для певних категорій осіб. Поширеними є освітні пільги для ветеранів [U.S. Department of Veterans Affairs, n.d.], а також корпоративне навчання.

### *Кейс 2. Освіта протягом життя в Канаді.*

*Передумови запровадження.* Передумови освіти дорослих в Канаді мають низку спільних рис зі Сполученими Штатами. Ліберальна міграційна політика системно підживлювала збільшення нерівності між новоприбулими мігрантами та попередньо осілим населенням. Інструмент освіти дорослих допомагав залагоджувати та нівелювати згадану нерівність. Історично освіта дорослих у

Канаді зростала з двох паралельних джерел. З одного боку, це були ініціативи громадського та релігійного характеру, спрямовані на просвітництво, підвищення грамотності та інтеграцію іммігрантів; з іншого ж – практики професійної та трудової підготовки, що виникали у відповідь на потреби індустріалізації та розвитку ресурсних галузей. Уже в першій половині ХХ ст. освіта дорослих почала виконувати компенсаторну функцію, заповнюючи прогалини формальної шкільної освіти, особливо в сільських і віддалених регіонах. Економічні чинники збільшили роль освіти дорослих в другій половині ХХ ст. В той час Канада зіткнулася з потребою оновлення кваліфікації населення у зв'язку зі структурними змінами в економіці та на ринку праці, зокрема. Демографічний чинник старіння населення, особливо в атлантичних (східних) провінціях, зумовив зсув акценту від разового чи повторного опанування освітніх навичок до навчання упродовж життя. Таким чином, поштовх розвитку LLL в Канаді надали економічні (потреба в перекваліфікації) та демографічні (старіння населення) проблеми на ринку праці [Wolfe, 2021].

*Політико-правове забезпечення.* Усвідомлюючи необхідність постійного та системного особистісного розвитку громадян, в умовах перебування у федеративному устрої, Канада конституційно закріпила провінції відповідальними за освіту. Залишивши на федеральному рівні лише спонукаючі, координуючі, фінансові та підтримуючі функції. Модель LLL Канади схожа до США і має децентралізовану систему реалізації. Відповідальність за якість LLL лежить на урядах провінцій і часто є розпорошеною між різними відомствами [Elfert & Walker, 2020]. Населення Канади має високий рівень охоплення населення вищою освітою, адже за даними ESDC – 57% канадійців мають вищу освіту [Employment And Social Development, 2019]. Участь населення у програмах освіти дорослих є також вищою за середню, порівняно з країнами іншими членами ОЕСР. Водночас дослідники зазначають, що політика Канади не є цілісною в напрямку LLL та потребує загальнонаціональної стратегії, системи вимірювання прогресу, а також обміну найкращими практиками між провінціями. [Roumell & Salajan, 2013].

*Форми реалізації освіти протягом життя.* Не зважаючи на відсутність спеціалізованого регулюючого центрального законодавства, варто звернути увагу на програми, що реалізуються в Канаді та є корисними в контексті доступу до здобуття освітніх навичок. Це програма «Навички для Успіху», що орієнтована на перепідготовці та здобутті визначених дев'яти навичок, включно з цифровими [Employment And Social Development, 2024]. Також федеральний уряд Канади підтримує специфічні ініціативи: Програму навчання і зайнятості для корінних народів, програми реінтеграції ветеранів, програми навчання ув'язнених. Додатково уряд здійснює фінансове стимулювання здобуття освіти у вигляді податкових кредитів, а також безвідсоткових позик з особистих пенсійних рахунків через програми Canada Training Credit [Canada Revenue Agency, n.d.] та Lifelong Learning Plan [Canada Revenue Agency, n.d.]. Щодо практичного втілення доступу до освіти упродовж життя, то в Канаді діють різні підходи та інституції. У спеціальних школах доступні вечірні програми отримання середньої освіти. При коледжах та університетах існують спеціалізовані курси для дорослих. Часто вони є в дистанційному форматі, що сприяє навчанню для працюючих. Організації громадянського суспільства також здійснюють роботу щодо надання послуг з курсів грамотності, мовних курсів, а також курсів для літніх людей.

### *Кейс 3. Освіта протягом життя у Великій Британії.*

*Передумови розвитку освіти протягом життя.* Велика Британія є давньою країною з глибокою культурою та історією державотворення, тож освіта дорослих тут також має відчутне історичне підґрунтя, пов'язане з традиціями, аристократією, індустріальною революцією та утворенням робітничого класу. Соціальний вимір запровадження освіти дорослих у Великій Британії тривалий час тісно пов'язувався з громадянською освітою та демократичною участю, на протипагу економічним чинникам. Такий формат тривав до середини ХХ ст., після чого він поступився більш прикладним та професійним потребам. Економічні кризи другої половини ХХ ст. стали переломним моментом, після якого освіта дедалі більше інтегрувалася в політику

зайнятості та перекваліфікації. Орієнтація стала також утилітарною, орієнтованою на продуктивність, ринок праці та працевлаштовуваність населення. Передумовами сучасних змін в освіті дорослих є Брекзит та пов'язані з ним виклики щодо обмеження панєвропейської трудової та освітньої мобільності, стосовно демографічних змін (старіння населення). Демографічна база працездатного населення звужується, що робить стратегічною політику навчання населення упродовж життя задля відновлення та підтримки компетентностей. Трансформація соціальних передумов розвитку LLL у XIX ст. в економічні та демографічні в XX ст. відображена як у правовому забезпеченні, так і в змісті освіти [Студілко, 2024].

*Політико-правове забезпечення.* У Сполученому Королівстві історія освіти дорослих походить ще з XIX ст. Окрім закладів освіти виник і набув поширення рух Workers' Educational Association з 1903 р. У XX ст. Британія була поміж лідерів концептуалізації безперервної освіти: доповідь Комісії 1919 року з освіти дорослих оголосила, що «освіта дорослих – це постійна національна необхідність, невід'ємна від громадянства». [The Centenary Commission on Adult Education, 2019]. Сьогодні держава активно застосовує термін «lifelong learning» у стратегічних документах, поєднуючи думки соціальної інклюзії та конкурентоспроможності економіки. Урядові доповіді «The Learning Age» (1998) [Department for Education and Employment, 1998] та «Skills for Life» (2001) [Department for Education and Skills, 2001] заклали підвалини політики, спрямованої на масове залучення дорослих до навчання – від базових навичок грамотності до підвищення кваліфікації на робочому місці. Тут також спостерігається значний рівень децентралізації, адже Англія, Шотландія, Уельс та Північна Ірландія мають індивідуальні особливості в освітніх системах. У той же час спостерігаються спільні виклики, пов'язані з необхідністю підвищення рівня навичок, наявністю прогалів між компетенціями працівників і запитами, що перед ними ставить ринок праці. Додатковим викликом є освіта старших людей, що особливо важливо в контексті старіння суспільства. Британія стикається з викликами в системі освіти й одним з найбільших є спад

фінансування системи освіти дорослих у 2010-х рр. Після фінансової кризи, за 10 років з 2010 до 2018/9 уряд скоротив бюджет на освіту дорослих на 45% [House of Commons Education Committee, 2020]. Це призвело до закриття вечірніх курсів та скорочення кількості слухачів. Проблемою є також низька мотивація деяких категорій дорослих. До прикладу, люди з гіршим шкільним досвідом почасти не бажають повертатися до процесу навчання. Задля цього існує рекомендація впроваджувати особисті консультації з кар'єри та навчання для дорослих, а також засновувати місцеві осередки навчання в громадах, куди легше залучити малоосвічених громадян.

*Форми реалізації освіти протягом життя.* Не зважаючи на виклики, у Сполученому Королівстві є низка кейсів, які заслуговують на увагу [House of Commons Education Committee, 2017]. Так, ключовою ланкою системи освіти дорослих є Further Education Colleges – навчальні заклади, що пропонують мовні курси, а також професійні та академічні програми. Open University – один з перших університетів віддаленої/заочної освіти, який ще з 1969 року надавав дистанційні освітні послуги та продовжує надалі їх надавати. Багато університетів мають програми, що передбачають неповну зайнятість студента, для можливості поєднання навчального процесу з роботою. Так Кардіффський університет пропонує як курси на неповний день [Part-time courses in humanities, languages, business, computing, politics and law, n.d.], так і курси професійного розвитку [We offer extensive continuing Professional development, n.d.]. Громадянське суспільство широко представлене організацією Workers' Educational Association [Workers' Educational Association, n.d.], що спеціалізується на неформальній освіті, а також мережею «Університетів третього віку» – клубами за інтересами, де літні люди діляться та здобувають нові освітні навички. Британська політика має пріоритетом боротьбу з низьким рівнем базових і цифрових навичок, здійснює рескілінг під потреби зеленої та цифрової економіки через програму Local Skills Improvement Plans та освіти літніх людей через програму Digital Inclusion for Seniors. Остання надихалась

концепцією срібної економіки. В порівнянні з США, Сполучене Королівство не має на стільки широких практик підтримки військовослужбовців в навчанні, в той же час продовжує діяти спеціальна програма Enhanced Learning Credits Scheme, метою котрої є фінансово допомогти військовим здобути нові навички після завершення служби[UK Ministry of Defence, 2024].

#### *Кейс 4. Освіта протягом життя в Сінгапурі.*

*Передумови розвитку освіти протягом життя.* Сінгапурський підхід до освіти дорослих відчутно відрізняється від моделей такого підходу в західних розвинутих демократіях. Цей підхід виник як невід’ємна складова державної стратегії, спрямованої на підвищення економічного розвитку та національної конкурентоспроможності. Ще однією значною відмінністю є джерело формування запиту на освіту дорослих та освіту упродовж життя. На противагу руху «знизу», де ініціатива виходила від громадськості, в Сінгапурі переважав рух «зверху», де ініціатива виходила від уряду. Економічні, культурні та демографічні чинники наділяють освіту дорослих в Сінгапурі унікальними можливостями. Так обмежена кількість населення, значна фінансова спроможність держави, значний темп старіння, обмежені природні ресурси та, як наслідок, висока залежність від високотехнологічного виробництва та висококваліфікованої праці – зумовили створення централізованої, глибоко підтримуваної державою системи підвищення навичок [Студілко, 2024].

*Політико-правове забезпечення.* Політично Сінгапурська модель вирізняється високим рівнем координації, чіткими пріоритетами та системоутворюючою державною фінансовою підтримкою. Сінгапур є невеликою країною-містом, що в останні десятиліття став взірцем на світовій арені в контексті якісних модернізаційних змін у державному управлінні, зокрема і щодо політики навчання упродовж життя. Не маючи доступу до природних ресурсів, країна сконцентрувалась на розвитку людського потенціалу. Однією з перших і масштабних ініціатив була ініціатива по створенню у 1979 році Фонду Розвитку Навичок Skills Development Fund [Skills Development Levy Act, 2023]. У межах діяльності фонду уряд Сінгапуру інвестував кошти в

навчання та опанування населенням професійних навичок. Сінгапур має централізовану систему управління освітою. Такий підхід дозволяє оперативно розробляти та впроваджувати ініціативи на масовому рівні серед населення. У XXI ст. з тотального переходу в цифрову епоху, перед владою постали нові виклики щодо застарівання знань, вивільнення людських талантів спричинених роботизацією, розвитком технологій і появою нових секторів економіки. Відповідно була розробка та ухвалення в 2015 році нової комплексної державної програми SkillsFuture Singapore. Ця програма має на меті надавати людям можливість навчатися протягом життя, прагнути оволодіння навичками та розвивати успішну кар'єру для Сінгапуру, готового до майбутнього; керує та координує впровадження національного руху SkillsFuture; сприяє розвитку культури та цілісної системи навчання протягом усього життя; зміцнює екосистему якісної освіти та навчання в Сінгапурі. Це здійснюється задля того, щоб Сінгапур став «країною тих, хто навчається протягом усього життя та суспільством, яке цінує оволодіння навичками» [UK Ministry of Defence, 2024]. Річний обсяг фінансування ініціативи у фінансовому 2023-2024 році склав близько 280 млн. SGD (~215,8 млн USD), з яких близько 255 млн SGD. це урядові гранти, а 25 млн. доходи від провадження діяльності. За попередній 2022-2023 фінансові роки обсяг фінансування склав 480 млн. SGD. Зважаючи на розмір населення Сінгапуру, що становить, за оцінками, 5,8 млн мешканців, сума цих інвестицій є значною [Skills future Singapore, 2024].

Ключові елементи SkillsFuture мають на меті забезпечити комплексну підтримку. Надані освітні грошові кредити для кожного сінгапурця віком від 25 років в розмірі 500 SGD. Ці кредити можуть накопичуватись і бути витраченими в спеціальних верифікованих освітніх провайдерів. Також додатково були надані освітні кредити для мешканців у віці 40-60 років за програмою Mid-Career Support Credit [Cheney, 2021)]. Крім того Сінгапур субсидує вартість професійного навчання в рамках ініціативи Subsidies & Training Leave. Особа віком 40+ може отримати субсидію до 90% вартості навчання, а особа з інвалідністю і до 95%. Задля уніфікації освітнього стандарту запроваджена

система Singapore Workforce Skills Qualifications, що запровадила стандарт освітніх послуг для дорослих по всій території Сінгапуру. Освітні курси, що пройшли верифікацію WSQ, можуть видавати спеціальні сертифікати, що підтверджують рівень знань і визнаються по всій території країни. Така практика допомагає роботодавцям довіряти освітнім документам, а дорослим планувати своє навчання. Додатково в програму інтегроване кар'єрне консультування та інформаційна підтримка на базі спеціалізованих центрів [SkillsFuture Singapore, n.d.].

*Форми реалізації LLL.* Утворені центри освіти дорослих, котрі зокрема є майданчиком, на яких викладається низка курсів. Lifelong Learning Institute – був утворений в межах програми SkillsFuture та є сучасним, провідним місцем, що об'єднує надавачів освітніх послуг та осіб, що здобувають навички. Заклад працює за принципом «єдиного вікна: клієнт має змогу отримати консультаційні послуги, профорієнтаційне спрямування, необхідну освіту та, часом, познайомитись з роботодавцем [Lifelong Learning Institute, n.d.]. Діяльність таких центрів не обов'язково вимагає заснування в межах ініціативи SkillsFuture, зокрема університет Singapore University of Social Sciences було незалежно засновано з метою стати провідним закладом освіти дорослих [Who we are, n.d.]. Попри зовнішні успіхи, система в Сінгапурі має свої виклики – більшу зацікавленість освітою серед вже освічених і заможніших мешканців у порівнянні з малозабезпеченими. Також малим роботодавцям часто є незручно спрямовувати своїх працівників на довгострокові навчальні програми. Викликає питання також оцінка ефективності впровадження цих програм у зв'язку з тим, що витрачаються значні кошти.

#### *Кейс 5. Освіта протягом життя у Франції.*

*Передумови розвитку освіти протягом життя.* Французька модель формувалася в контексті сильної держави та традиції централізованого регулювання. На відміну від англосаксонських країн, у Франції держава глибоко інтегрувала освіту дорослих із політикою зайнятості та соціального захисту. Значна участь держави також проявилася у значних законодавчих конструкціях,

якими регулюється освіта дорослих. Соціальний вимір освіти дорослих базувався не на подоланні критичних класових чи інших соціальних викликів, а на доступі до кваліфікацій, соціальної інтеграції та захисту робітника на ринку праці. Важливим чинником у формуванні інституційної архітектури та становленні освіти дорослих стали також соціальні партнери – працедавці та професійні спілки. Старе населення у Франції відіграє ще відчутнішу роль, аніж в англо-саксонських країнах. Це сприяє підвищеному акцентуванню на срібній економіці та підтримці освіти упродовж життя.

*Політико-правове забезпечення.* Франція, як розвинута країна з давньою історією, має також значний доробок в напрямку підтримки освіти упродовж життя. У Франції безперервна освіта та навчання визначається як «тривалий процес між початковою, загальною або професійною підготовкою та всіма ситуаціями, де набуваються навички» [Eurydice, 2023]. Вона охоплює всю навчальну діяльність, яку здійснює людина для розвитку своєї громадянської позиції, особистої та соціальної самореалізації, здатності до професійної інтеграції або здатності залишатися на роботі. Ця діяльність також може відбуватися в рамках формальних систем освіти та навчання (початкова підготовка та безперервна підготовка) та поза ними, у професійній, асоціативній або культурній діяльності; вона охоплює все життя, від дошкільного віку до виходу на пенсію [Eurydice, 2023].

Ключовими законами, що регулювали у Франції освіту дорослих були:

1) Закон від 16 липня 1971 року, який робить безперервне професійне навчання «національним обов'язком» для роботодавців та працівників, Закон № 84-130 від 24 лютого 1984 року щодо безперервного професійного навчання та пов'язаних із цим змін до трудового кодексу [Eurydice, 2023].

2) Закон про соціальну модернізацію № 2002-73 від 17 січня 2002 року та Закон від травня 2004 року про професійне навчання протягом усього життя; \*закон № 2007-148 від 2 лютого 2007 року щодо модернізації державної служби та № 2007-209 від 19 лютого 2007 року щодо місцевої державної служби [Eurydice, 2023].

3) Закон № 2009-1437 від 24 листопада 2009 року щодо орієнтації та професійного навчання протягом усього життя [Eurydice, 2023]. Ці закони були важливими, адже вони встановили права громадян на навчання, сформували підґрунтя для фінансування, запровадили відпустки для особистого та професійного навчання і систему визнання раніше здобутих знань.

У 2018 році Закон «Про свободу вибору професійного майбутнього» здійснив відчутні оновлення процесу освіти дорослих [CEDEFOP, 2023]. Відповідно до реалізації оновленої політики було утворено нова агенція France Compétences, метою якого було поєднати державу, регіони та соціальні партнерства з метою регулювання програм і неупередженого розподілу коштів. Також метою закону було спрощення фінансових потоків і реформування механізмів фінансування для створення дезінтегрованої системи навчання: обов'язкові внески компаній на безперервне навчання, які раніше сплачувалися до Organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA), спільних органів, керованих соціальними партнерами, які відповідають за збір і перерозподіл коштів на навчання для безперервного навчання працівників, почали сплачуватись до URSSAF, мережі, яка відповідає за збір та перерозподіл внесків на соціальне страхування від імені держави з 1960 року. Таким чином з'явилась можливість для мешканців Франції накопичувати на спеціальних навчальних рахунках (CPF) 500-800 EUR щороку для покриття освітніх потреб. Такі новації забезпечують право різних груп населення на освіту упродовж життя [Cedefop, 2023].

*Форми реалізації LLL.* Ефективність програми складно переоцінити. Використання персонального навчального рахунку (compte personnel de formation, CPF) продовжує зростати. Дослідження, опубліковані в останньому кварталі 2021 року (DARES та Caisse des Dépôts et Consignations), демонструють значне розширення, яке зросло до 984 000 навчальних курсів у 2020 році, порівняно з 517 000 роком раніше [Cedefop, 2023]. Окремо Франція опікується розвитком цифрових навичок. Започатковано державну програми посилення цифрових навичок і загальної цифрової грамотності у населення «Compétences Numériques». Програма також сприяла посиленню онлайн навчання, зокрема це

створення платформи France Université Numérique (FUN) та відповідну FUN MOOC платформу для розміщення онлайн-курсів від французьких університетів, доступну всім охочим. Франція є батьківщиною Університетів третього віку. Хоч вони не мають уніфікованої структури, проте саме у Франції в Тулузі у 1973 році було засновано перший такий університет професором П'єром Велласом. Сьогодні вони зазвичай є долученими до університетів розміщених локально, що дозволяє користуватись освітньою базою та підвищувати рівень викладання. Держава здійснює підтримку таких ініціатив через надання локальних грантів, приміщень, співфінансуванні тощо. Ідея таких центрів набула популярності як у Європі, так і по світу загалом. Особливо це актуально, зважаючи на тренд подовження тривалості трудового життя, а також концепції активного старіння в Європі [European Association for the Education of Adults, 2025].

У Додатку Г продемонстровані узагальнені результати компаративного аналізу державної політики в сфері освіти протягом життя і освіти дорослих.

Отже, сформульовані критерії компаративного аналізу розвитку освіти протягом життя – складової національних моделей вищої освіти дозволили порівняти академічні практики освіти дорослих у національних моделях вищої освіти Сінгапуру, США, Великої Британії, Франції, Канади, з'ясувати пріоритети, особливості інституціоналізації та політико-правове забезпечення реалізації освіти дорослих [Студілко, 2025b].

*Англосаксонська модель, що* характерна для США, Канади, сучасної Великобританії, демонструє мінімальне втручання держави у процеси координації чи регуляції LLL. У ній більше реалізуються ініціативи менших адміністративних одиниць, котрі можуть гнучкіше реагувати на локальні виклики та потреби ринку й суспільства. Держава на центральному рівні лише частково та точково сприяє розвитку АЕ, допомагаючи забезпечувати освітні потреби конкретних вразливих груп, наприклад – «перших здобувачів вищої освіти».

*Європейська континентальна модель, на прикладі Франції й частково Німеччини, характеризується більшою регуляцією з боку держави та системою*

створення можливостей, націлена на широкий доступ мешканців до освітніх послуг. Досвід Франції і Німеччини демонструє ефективний розподіл ресурсів як на національному, так і на місцевому рівнях. Важливу роль у цій моделі також відіграють недержавні актори, переважно громадянське суспільство, заклади освіти, центри LLL. Підтримка системи державою забезпечує доступність, але потребує значного вкладення коштів і координаційних зусиль.

*Азійська модель*, що досліджувалась на прикладі Сінгапуру, характеризується централізацією LLL та включенням АЕ в стратегії на багатьох рівнях. Вона сприймається як усвідомлена частина економіки, держава тут є регулятором та інвестором. Ступінь залучення громадян і підприємств є високим. Сінгапурська модель перетворила Lifelong Learning зі стратегічного пріоритету розвитку та соціального гасла у, фактично, дуже ефективну реальність, що підтримується конкретними державними політиками для більшості мешканців. Така модель потребує значних ресурсів держави для реалізації, проте забезпечує широке покриття населення і результує позитивною динамікою національної економіки.

## **Висновки до 2 розділу.**

Доведено, що сучасна державна освітня політика формується під впливом комплексу взаємопов'язаних ризиків та викликів соціального, демографічного, економічного, технологічного та геополітичного характеру. *Соціально-політичні ризики* охоплюють зростання поляризації суспільства, посилення соціальної та економічної нерівності, ерозію прав людини та громадянських свобод, а також тенденцій авторитарного державного управління. Це актуалізує потребу в розвитку громадянських, демократичних і комунікативних компетентностей, здатності до участі у публічній політиці та налагодження діалогу між суспільством та державою. *Демографічні трансформації* створюють структурні виклики для освіти та ринку праці. Старіння населення у розвинутих країнах

світу загострює проблему робочої сили, натомість країни з високими темпами приросту населення стикаються з проблемами забезпечення молоді можливостями для продуктивної зайнятості. Хронічно високий рівень безробіття серед молоді, складність інтеграції молодих людей у країнах із низьким та нижче середнього рівнем доходу, а також недостатня залученість жінок і маргіналізованих груп до ринку праці підсилюють запит на інклюзивні освітні політики. *Економічні та ринкові ризики* пов'язані з динамічними змінами ринку праці та зростаючою невідповідністю між попитом на навички та пропозицією, яку формує система освіти, що призводить до дефіциту кваліфікованих кадрів та втрати людського й інтелектуального капіталу; *освітні та інституційні виклики* зумовлені зростанням глобального попиту на вищу освіту в умовах переходу до «економіки знань» за одночасного збереження суттєвих відмінностей у доступі до неї між країнами та соціальними групами; технологічні ризики та можливості, пов'язані з цифровою трансформацією освіти через цифрові освітні технології та платформи електронного навчання. Така тенденція загострює проблеми цифрового розриву – нерівності у готовності до запровадження та використання нових технологій.

Вище зазначене посилює роль освіти дорослих, професійної перепідготовки та навчання протягом життя як ключових інструментів адаптації суспільств до довгострокових глобальних трансформацій, а також потребує активної ролі держави у фінансуванні, організаційному, правовому та адміністративному забезпеченні запровадження на практиці концепції освіти протягом життя [Студілко, 2025d].

Узагальнення сучасних практик реалізації державної політики в умовах глобальних змін дозволило досліджувати навчання протягом життя й освіту дорослих як результат державних політик та інновацій її провайдерів, балансуючи між трьома цілями: стабільність політичних систем і зміцнення людського капіталу (у т.ч. інтелектуального); продукування цінностей, соціальна справедливість і суспільне служіння, а також розвиток активного громадянина.

Зроблено висновок, що такі тренди, як міждисциплінарність, цифровізація, інтернаціоналізація, адаптивність до потреб суспільств і високих ринків, технологічність і доброчесність, стали основними напрямками модернізації європейського простору вищої освіти, які відбуваються в сучасних державних освітніх політиках у відповідь на зміни світопорядку через технологічний прогрес, оптимізацію закладів вищої освіти в результаті міграційних процесів і зміни центрів критичної маси дослідників, старіння Європи.

Державна освітня політика держав ЄС та модернізація ЄПВО є відповідями на глобальні виклики, що постали перед вищою освітою на світовій та європейській аренах. Світовий досвід навчання упродовж життя має глибоку історію та широку практику застосування в різних сферах та для різних цільових аудиторій. Насамперед можна ствердити, що Lifelong Learning став справжнім глобальним трендом державних освітніх політик розвинутих юрисдикцій. Завдяки інтернаціоналізації освіти – як за формою, так і за змістом – а також цифровізації, з'явилися нові форми, такі як онлайн і змішане навчання, а також менші навчальні одиниці (мікрокредити) як спосіб швидко реагувати на суспільні події, особливо ті, що пов'язані з навчанням протягом усього життя.

У контексті надзвичайно швидкого плину соціальних подій, які зараз відбуваються частково завдяки четвертій промисловій революції, вища освіта і далі буде піддаватися значним змінам. Ці тенденції призведуть не тільки до революції у вищій освіті, а й зміни місії ЗВО, які мають стати організаціями, які контролюватимуть розвиток людського капіталу, регіональний/національний розвиток через різні форми прикладних і публічно-політичних досліджень, забезпечення освіти упродовж життя, що має служити інструментом вирішення суспільних проблем ХХІ ст., які ставлять нові виклики завдяки численним конвергентним подіям.

У другому розділі розглядаються глобальні виклики для державних освітніх політик і чинники, що, серед іншого, впливають на необхідність розроблення державної політики у сфері освіти дорослих:

- 1) тенденції авторитарного державного управління, що вимагають від суспільства навичок ведення публічної політики та впровадження принципів участі для вибудовування ефективного діалогу між суспільством і державою;
- 2) зміни в структурі населення країн світу внаслідок міграції, що активізує програми професійної перепідготовки, навички міжкультурного діалогу та мовні компетентності переміщених осіб;
- 3) розширення зони воєнних дій на мапі світу як чинник опанування спеціальних знань і навичок – від надання першої допомоги до ведення бойових дій в умовах «лімінальної війни»;
- 4) неготовність урядів до швидкої трансформації національних економік в умовах зміни клімату та старіння населення, попит на фахівців, до підготовки яких університети не готові, дефіцит людського й інтелектуального капіталу майже в усіх сферах і галузях, а також потреба у «срібній економіці» для відновлення та розвитку з урахуванням зростання частки людей старшого віку в соціальній стратифікації суспільств;
- 5) освітні втрати та розрив між технологіями та споживачами, здатними їх використовувати, що зумовлює потребу в державних інвестиціях в освіту протягом усього життя.

У роботі сформульовано *критерії компаративного аналізу* систем розвитку навчання протягом життя – складової національних моделей вищої освіти: стартові умови запровадження навчання протягом життя; правове регулювання; політичні рішення та цілеспрямовані державні політики у сфері освіти дорослих; моделі та форми реалізації; унікальність політик; результати запровадження. Їх застосування дозволило порівняти академічні практики освіти дорослих в національних моделях вищої освіти Сінгапуру, США, Великої Британії, Франції, Канади та з'ясувати пріоритети, особливості інституціоналізації та політико-правове забезпечення реалізації освіти дорослих. Доведено, що *англосаксонська модель* (США, Канада, Великобританія) демонструє мінімальне втручання держави у процеси координації навчання протягом життя; *європейська континентальна модель* (Франції, Німеччина)

характеризується більшою регуляцією з боку держави та системою створення можливостей при залученні недержавних акторів; *азійська модель* (Сінгапур) характеризується централізацією навчання протягом життя та включенням освіти дорослих в стратегії на рівнях держави, громади і бізнесу.

## РОЗДІЛ 3

# ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В НАЦІОНАЛЬНІЙ МОДЕЛІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

### 3.1. Виклики для України в сфері вищої освіти та освіти дорослих

Критично важливий людський капітал України – джерело майбутнього зростання країни – сьогодні перебуває під загрозою через наслідки війни. Формування державної політики у сфері розвитку вищої освіти відбувається на тлі війни та супроводжується низкою внутрішніх і зовнішніх для країни викликів. З початку повномасштабного вторгнення російських військ (24 лютого 2022 року) сектор освіти зазнав значних втрат. Згідно з даними Міністерства освіти і науки України, станом осінь 2025 року 4358 закладів освіти постраждали від бомбардувань та обстрілів, 400 з них зруйновано повністю [Save Schools Initiative, n.d.]. Це означає, що здобувачі освіти з цих зруйнованих закладів були змушені змінити навчальні заклади, а в деяких випадках переїхати до інших громад чи регіонів. Громади, де постраждали ці навчальні заклади, повинні забезпечити ресурси для їхньої відбудови, щоб відновити доступ до освіти.

До повномасштабного вторгнення втрати в освіті в основному визначалися якістю дистанційного навчання та забезпеченням рівного доступу до нього для людей із різних соціальних груп, сіл і міст [Студілко, 2022a; 2022b]. Однак у період повномасштабного вторгнення масштаби втрат в освіті значно розширилися. Тепер вони охоплюють широкий спектр питань, зокрема проблеми безпеки, наявність інфраструктури, технічні та кадрові можливості для підтримки освітнього процесу, психологічне благополуччя освітян і студентів, а також плани випускників шкіл щодо свого майбутнього. Найбільша кількість постраждалих і зруйнованих навчальних закладів зосереджена в Донецькій, Харківській, Миколаївській, Київській, Херсонській, Запорізькій областях. Внаслідок повномасштабного вторгнення Росії після 24 лютого 2022 року 44 заклади вищої освіти України були переміщені. Це переміщення торкнулося

майже 7000 викладачів та 54000 студентів. Втрати, яких зазнали ці переміщені навчальні заклади, є критичними [Звіт про прямі збитки інфраструктури, 2024].

Серед викликів, які спостерігалися для вищої освіти до повномасштабного вторгнення, та посилювалися з його початком, слід відзначити:

1. *Несприятлива демографічна ситуація.* Як зазначається у дослідженні Інституту демографії та досліджень якості життя імені Михайла Птухи: «Різнострамованість змін, які відбулися в народжуваності за тридцять років незалежності України, спонукає... виокремити три періоди розвитку ...демографічного процесу. Перший період повністю охоплює 1990-ті роки (1991–2001 рр.) і характеризується стрімким падінням народжуваності, пов'язаним із масштабним зниженням якості життя населення під час розгортання трансформаційної кризи. За перше десятиріччя незалежності рівень народжуваності знизився в 1,6 рази й у 2001 р. сумарний показник народжуваності був найнижчим в історії нашої країни (1,1 народжень у розрахунку на 1 жінку), а чисельність народжених у цей рік в 1,7 рази поступався стій, що була в 1991 р. (рис. 3.1)» [Курило, Аксьонова, Гаврилук та ін., 2023, с. 20–23].

«Другий період збігається із другим десятиріччям незалежності країни, і його можна умовно назвати етапом зростання народжуваності. Починаючи з 2002 р., завдяки певному поліпшенню соціально-економічної ситуації в Україні, що дозволило спрацювати механізму посткризової компенсації, та істотному поповненню найактивніших щодо дітонародження вікових груп населення поколіннями народжених у 1980-х роках, коли відбувався підйом народжуваності, тенденція розвитку народжуваності змінила вектор на підвищення. Згодом ця тенденція була посилена запровадженням вагової одноразової допомоги при народженні дитини» [Курило, Аксьонова, Гаврилук та ін., 2023, с. 37]. «У 2012 р. народжуваність дійшла найвищого рівня в новому тисячолітті: чисельність народжених досягала 520,7 тис. дітей, а сумарний показник народжуваності – 1,53 народжень у розрахунку на 1 жінку... Загальний приріст за другий період становив 144,2 тис. осіб, але цей приріст жодним чином

не міг компенсувати «втрати» періоду падіння народжуваності в 1990-х роках, які в 1,8 рази були більшими» [Курило, Аксьонова, Гаврилюк та ін., 2023, с. 38].

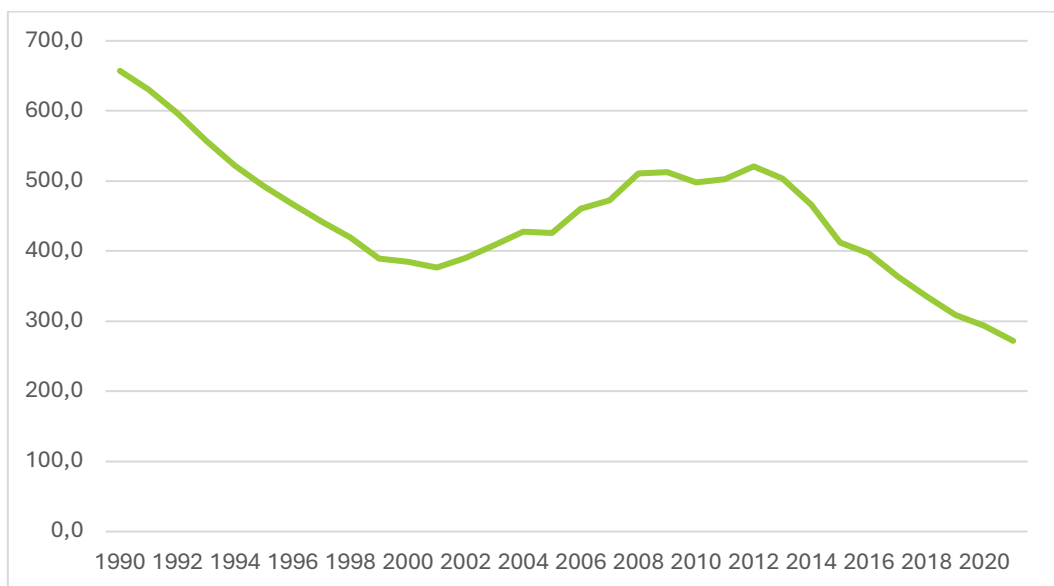


Рисунок 3.1. Кількість живонароджених, тис. осіб.

Джерело: Складено автором за матеріалами Інституту демографії та соціальних досліджень імені В.М. Птухи [Курило, Аксьонова, Гаврилюк та ін., 2023].

«Третій період бере початок з 2013 р. і триває й дотепер. Ключовою його характеристикою є зниження народжуваності. У 2020 р. чисельність народжених, про яких було відомо і вони були враховані у статистичній звітності (293,4 тис. дітей), була меншою в 1,8 рази, ніж у 2012 р. За період 2014–2020 рр. в Україні (без врахування АР Крим, м. Севастополя та даних по непідконтрольній частини Донецької та Луганської областей) чисельність народжених зменшилася на 186,2 тис. дітей. Чисельність народжених у 2020 р. була найменшою за весь період незалежності нашої держави (нагадаємо, в Україні у 1991 р. народилося 630,8 тис. дітей...). Втім... за розрахунками Державної служби статистики України, у 2013–2015 рр. цей показник коливався на рівні приблизно 1,5 народжень у розрахунку на одну жінку, а от впродовж наступних п'яти років почав швидко зменшуватися. Проте розрахунки Eurostat показують, що зниження сумарного показника народжуваності в Україні почалося ще раніше –

принаймні з 2014 р., а у 2019 р. він був істотно нижчим, ніж представлений на сайті Державної служби статистики України (табл. 3.1)» [Курило, Аксьонова, Гаврилюк та ін., 2023, с. 39].

Таким чином, Україна повернула собі «статус» країни з найнижчою у Європі народжуваністю.

Таблиця 3.1

**Сумарний показник народжуваності в Україні за даними Eurostat і  
Державної служби статистики України**

Джерело даних	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Eurostat	1,43	1,46	1,53		1,46	1,36	1,35	1,26	1,20	1,14	
Державна служба статистики України	1,44	1,46	1,53	1,51	1,50	1,51	1,47	1,37	1,30	1,23	1,22

Джерело: сформовано автором за джерелами [Eurostat database; Народжуваність, Державна служба статистики України].

Відповідно до даних тенденцій у народжуваності країни формувалися структурні вікові демографічні зміни. За даними Державної служби статистики України, частка населення у віці старше 60 років у 2022 році порівняно з 1990 роком зросла на 7% (з 18% у 1990 році до 25% у 2022 році) (рис. 3.2).

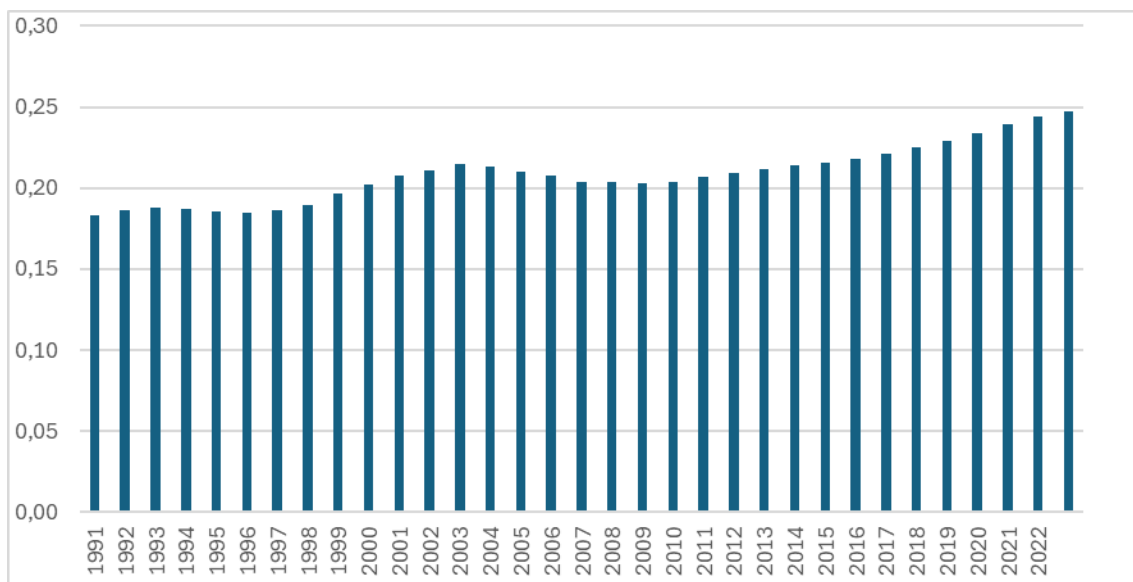


Рисунок 3.2. Динаміка частки населення України у віці старше 60 років, 1991–2022 рр.

Джерело: сформовано автором за джерелами [Народжуваність, Державна служба статистики України].

«У демографічному сенсі саме старіння населення є каталізатором депопуляції та протидіє їй пом'якшенню, зниженню інтенсивності через те, що міцно «утримує» ланцюг таких взаємопов'язаних демографічних феноменів як «низька народжуваність – старіння – депопуляція» [Курило, Аксьонова, Гаврилук та ін., 2023, с. 39].

Потенційними наслідками для економіки країни від старіння населення може бути загострення навантаження на соціальну сферу, зниження трудового потенціалу країни та потенціалу зростання економіки. Також тенденція в бік старіння населення країни спричиняє зменшення попиту на формальну вищу освіту, що спричиняє відповідні виклики для ЗВО України, та спонукає розвивати програми для дорослих. Така тенденція в демографічній картині України відповідає загальній тенденції у світі загалом, та в розвинутих країнах світу зокрема. За даними Світового банку, сьогодні у світі проживає 901 мільйон людей віком від 60 років, це 12% населення світу. До 2100 року прогнозується, що ця цифра сягне 3,2 мільярда [Цит.по Колумушева, 2025].

Загальний тренд на старіння населення в Україні посилюється людськими втратами внаслідок війни, які стосуються більшою мірою чоловіків в віці до 60 років. Через відсутність актуальних статистичних даних сьогодні не можливо оцінити реальне співвідношення вікових груп в демографічній структурі населення України. Відповідно, старіння населення паралельно з потенційними втратами робочої сили ставить на порядок денний актуальність питання розвитку системи навчання протягом життя.

2. *Освітня міграція та її негативне сальдо.* Кількість молоді, яка виїхала з України для здобуття освіти за кордоном, переважає кількість іноземних студентів, які прибули в Україну для здобуття освіти. З 1991 року кількість українських студентів, які навчаються у закордонних ЗВО, зростає з кожним роком. Як показано на рисунку 3.3, Україна входила до групи країн із відносно збалансованими показниками академічної мобільності на світовій карті у довоєнний період. «Відсоток іноземних студентів в Україні становив 4,9% від загальної кількості студентів, тоді як частка українських студентів, які навчалися за кордоном, становила 6,1%. Помітне зростання академічної мобільності за кордоном відбулося після 2015 року на тлі збройного вторгнення Росії до Криму та східних регіонів України. Протягом 2014–2015 років академічна мобільність за кордоном з України зросла з 2,3% до 3,8%» [Samoliuk., Hrynkevych, Mishchuk, Bilan, 2024].

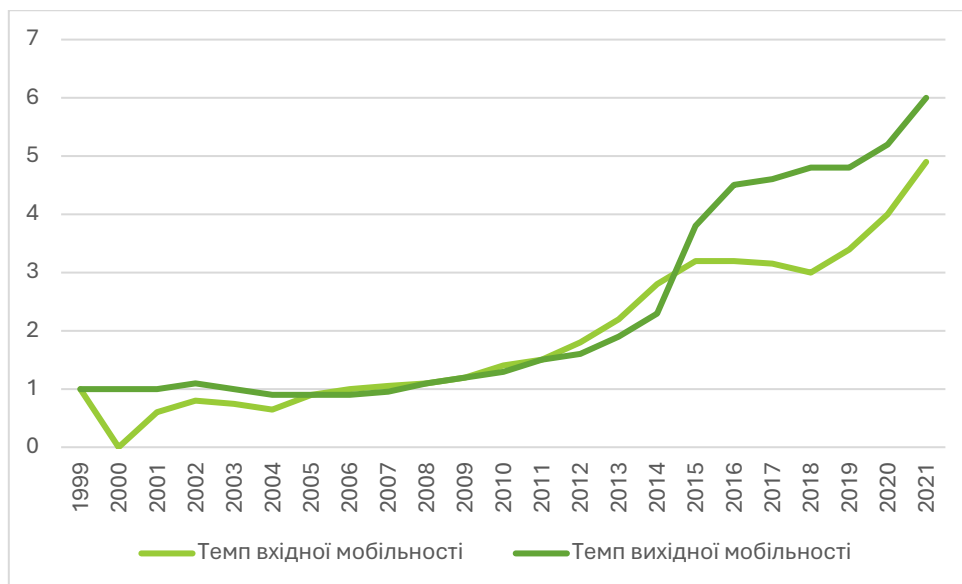


Рисунок 3.3. Динаміка міжнародної академічної мобільності в Україні, %  
Джерело: [UIS Data Browser, n.d.].

Напрямки міграції українських студентів демонструють стабільну тенденцію зростання. Більшість українських студентів навчалися в університетах Польщі (35–45% усіх внутрішніх освітніх мігрантів), Німеччини (8–9,3%) та Чехії (3,9–6%) до повномасштабної війни. Є п'ять країн, де потік українських студентів щороку зростає: Литва, Латвія, Словаччина, Болгарія та Чехія [UIS Data Browser, n.d.].

Як зазначають у своєму дослідженні сучасні дослідники: «на відміну від світових тенденцій вибору країн з високим рівнем економічного розвитку, такі мотиви не підтвердилися у випадку українських студентів... Українські освітні мігранти цінують короткострокові вигоди у вигляді можливостей працевлаштування (навіть без урахування високого потенційного заробітку) та соціально-економічну стійкість, яка, серед інших показників, включає повагу до гендерної рівності, трудових прав та послуг соціального захисту» [Samoliuk, Hrynkevych, Mishchuk, Bilan, 2024].

Водночас, дослідження проведені агенцією Info Sapiens за ініціативи Міністерства молоді та спорту України і технічної та організаційної підтримки проєктів ПРООН «EU4Recovery – Розширення можливостей громад в Україні» (EU4Recovery) та «Підтримка громадянського суспільства та молоді»

демонструють такі міграційні настрої української молоді, яка виїхала за кордон: 1) третина молодих біженців/ок (32%, з майже рівними частками серед жінок і чоловіків) висловила бажання повернутися в Україну; 2) аналогічні настрої зафіксовані й у фокус-групових дискусіях, тобто частина молоді висловлює чітке бажання повернутися в Україну; деякі учасники називають умовою повернення припинення / послаблення бойових дій; деякі зазначають, що навіть у разі продовження війни повернуться одразу після завершення навчання в іншій країні [Вплив війни на молодь України, 2024]. Проте, рееміграція може також поставити нові виклики перед молоддю – необхідність адаптації до нових умов ринку праці на батьківщині, а отже – або здобуття додаткових професійних компетентностей, або отримання нової професії, або здобуття нових гнучких компетентностей.

3. *Неефективність фінансового забезпечення освіти.* Стаття 78 Закону України «Про освіту» визначає, що держава забезпечує асигнування на освіту в розмірі не менше ніж 7,0 % від ВВП за рахунок коштів державного, місцевих бюджетів та інших джерел фінансування, не заборонених законодавством [Про освіту, 2017]. Досягти такого рівня її фінансування ще не вдавалось ніколи. Крім того, з 2020 р. було запроваджено новий механізм розподілу видатків державного бюджету між закладами вищої освіти, який не позбавив систему фінансування діяльності ЗВО низки недоліків. Серед освітян точаться певні дискусії щодо запропонованого переліку показників освітньої, наукової та міжнародної діяльності ЗВО, конкретних значень індикаторів, які використовуються для коригування обсягів їх фінансування [Стратегія розвитку вищої освіти в Україні, 2020].

Постійно скорочується обсяг державного замовлення на підготовку фахівців при нових можливостях державних грантів (для 2024 і 2025 років набору), проте невідомо на скільки вони стануть постійними за умов постійного зростання витрат на оборонну складову державного бюджету. На думку деяких сучасних освітніх аналітиків: в умовах воєнного стану слід очікувати ще більшого його скорочення, що буде мати особливо негативні наслідки для

регіональних ЗВО, що не можуть розраховувати на значний приплив абітурієнтів, які навчатимуться за власні кошти через низький рівень доходів населення, а також через активні бойові дії; спостерігатиметься відтік студентів до потужних обласних і столичних освітніх центрів, а також до ЗВО у більш безпечних містах в центральних і західних регіонах України [Шевчук, Шевчук, 2022].

За даними львівських дослідників, сьогодні бізнес не зацікавлений фінансувати навчання своїх майбутніх спеціалістів через кілька причин: 1) суттєвий розрив між вимогами роботодавців і рівнем освіти у вітчизняних ЗВО; 2) оплата за навчання здобувачів вищої освіти переважно здійснюється за рахунок фізичних осіб, проте обсяги надходжень від оплати за навчання не покриватимуть у повній мірі всі видатки ЗВО; 3) платоспроможність здобувачів освіти та їх батьків на тлі падіння реальних доходів населення теж падає; ЗВО стикаються з проблемами, які пов'язані зі зростанням заборгованості по оплаті студентів, що навчаються за рахунок фізичних і юридичних осіб, особливо ця проблема стосується прифронтових регіонів [Шевчук, Шевчук, 2022].

Існує суттєвий розрив в оплаті праці між сектором вищої освіти й іншими секторами економіки. Також заробітна плата науково-педагогічного персоналу ЗВО в Україні є набагато нижчою, ніж у провідних країнах світу С

В умовах воєнного стану ЗВО змушені оптимізувати витрати на оплату праці науково-педагогічним, науковим і педагогічним працівникам за рахунок зменшення розміру доплат за науковий ступінь доктора філософії та доктора наук, за вчене звання доцента, старшого дослідника, професора; вимушених неоплачуваних відпусток; перерозподілу годин у навчальних планах між аудиторними заняттями та самостійною роботою; скорочення штату працівників [Шевчук, Шевчук, 2022]. Повномасштабна збройна агресія рф проти України зумовила потребу в збільшенні оборонних видатків та обсягів фінансування української армії [Освіта і наука України в умовах воєнного стану, 2023]. У зв'язку з цим видатки на освіту з 2022 року мають тренд до скорочення (рис.

3.4.). У 2022 р. видатки зведеного бюджету на освіту з 16,91% у 2021 році до 9,51%. Скорочення відбулось й у 2023 році на – 2,56% порівняно із 2022 роком.

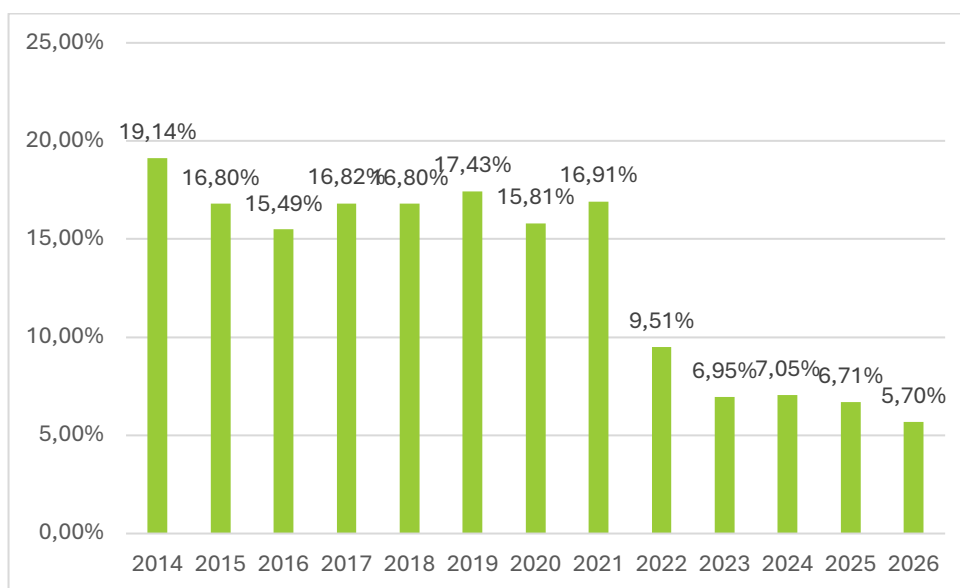


Рисунок 3.4. Динаміка частки державних видатків на освіту, %

Джерело: Складено автором на основі даних Міністерства фінансів України та Платформи Мінфін [Міністерство фінансів України, 2026].

Бюджетом 2026 року передбачена найнижча частку державних видатків на освіту за останні 12 років (5,7%), не дивлячись на видимий приріст в абсолютних показниках порівняно із попереднім роком (+79,8 млрд грн до 2025 року). Проте, бюджетом 2026 року передбачено підвищення на 30% зарплат педагогічних і науково-педагогічних працівників з 1 січня 2026 року; розробку нової системи оплати праці освітян, яка має запрацювати з вересня 2026 року; підвищення вдвічі академічних стипендій з вересня 2026 року; інвестиційні проєкти (облаштування харчоблоків та укриттів, зокрема у дитячих садочках – 1 млрд грн, а також придбання автобусів) [Міністерство фінансів України, 2026].

Ці обставити ставлять на порядок денний ЗВО пошук шляхів диверсифікації надходжень фінансових коштів за рахунок залучення грантового фінансування, а також бізнес-моделі розвитку освітніх послуг – пропозиції додаткових освітніх послуг назовні, на кшталт неформальної освіти –

короткострокових сертифікатних освітніх програм на запит бізнесу, громад, суспільства.

Порівняльний аналіз даних про частку витрат на науково-дослідні та дослідно-конструкторські роботи (НДДКР) у ВВП України та інших розвинутих країн світу, Китаю та світу загалом свідчить про незадовільний стан фінансування науки в Україні: цей показник в середньому в Україні в 10 разів менший за показник у розвинутих країнах світу, в 4 рази менший, ніж у країнах Центральної Європи та країн Балтії, у 8 разів менший, ніж середній показник фінансування досліджень і розробок у світі загалом. При цьому динаміка частки фінансування досліджень та розробок у ВВП України за останні 12 років має тенденцію до поступового зниження (з 0,8% у 2010 році до 0,33% у 2022 році).

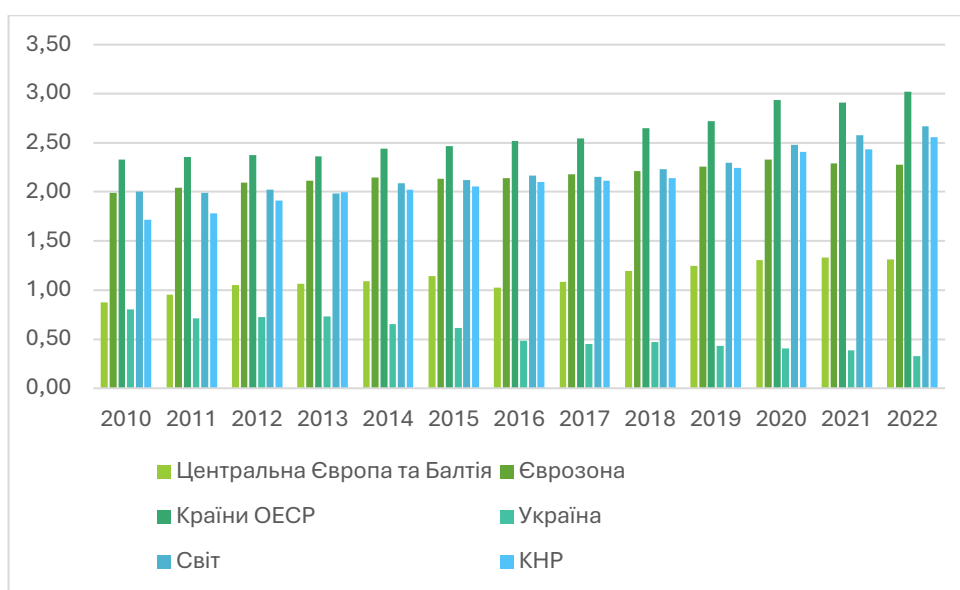


Рисунок 3.5. Динаміка частки витрат на НДДКР у ВВП країн, 2010–2022 рр., %  
Джерело: [Research and development expenditure, n.d.].

4. *Невідповідність змісту підготовки поточним і перспективним потребам ринку праці.* Один із висновків дослідження Національного інституту стратегічних досліджень: високий рівень безробіття в Україні в 2025 році переважно зумовлений невідповідністю освітньо-професійної пропозиції робочої сили потребам економіки [Безробіття в Україні, 2025]. Як зазначається у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки: «Незатребуваність

вищої освіти за спеціальностями природничого та технічного (за винятком комп'ютерних наук) напрямків призводить до спотворення структури контингенту студентів та абітурієнтів за науковими напрямками. Причиною цього є незадовільний стан і сировинна спрямованість економіки країни. Мала кількість високотехнологічних виробництв не створює достатнього попиту і не гарантує працевлаштування майбутніх фахівців. Водночас існує розрив між структурою підготовки кадрів і потребами ринку праці» [Стратегія розвитку вищої освіти в Україні, 2020]. За даними Глобального індексу інновацій, Україна посіла 50-те місце за показником кількості випускників у галузі природничих наук та інженерії (24,1 % усіх випускників вищої освіти) [Global Innovation Index, 2025].

Експерти Дослідницької агенції Info Sapiens зазначають, що «48% українців змінили професію після лютого 2022 року. Найчастіше це представники робітничих спеціальностей, які швидше можуть опанувати нову справу. Водночас «білі комірці» також активно перекваліфікуються, переходячи, зокрема, у сфери економіки, права, освіти чи ІТ. Часто це пов'язано з переміщенням, втратою місця роботи або необхідністю опанувати нову сферу» [Ринок праці України під час війни, n.d.].

У звіті Національного інституту стратегічних досліджень зазначено: «виклики війни, що виявляються на ринку праці, прискорили процеси формування професійної мобільності. Така мобільність є одним із важливих саморегуляторів ринку праці та в умовах стрімкої динаміки в економіці підвищує можливість робочої сили адаптуватися до структурних і кон'юнктурних змін у сфері прикладання праці, максимально реалізувати свої трудові навички та знання. Професійна мобільність сьогодні визначається насамперед ефективністю системи підготовки і перепідготовки, яка має базуватися на інноваційних методах та ресурсах освітнього середовища, адже фактичним замовником освітніх послуг є ринок праці. Саме ринок праці висуває конкретні вимоги до кваліфікації фахівців і зумовлює потребу у гнучкому, відкритому та модернізованому освітньому процесі (...) Стрімкі зміни в економіці потребують

осучаснення та розширення меж компетентності кваліфікованих робітників, набуття ними вмінь та навичок щодо управління сучасним технологічним обладнанням, опанування нових видів продукції, освоєння суміжних професій, що зобов'язує освітні заклади модернізувати чинні та розробити нові навчальні програми» [Тренди на ринку праці України в умовах війни, 2025].

Цифровізація й інтелектуалізація трудової діяльності зумовлюють формування професійної мобільності, зміцнення конкурентоспроможності робочої сили, осучаснення системи професійної підготовки та перепідготовки, узгодження її зі змінами попиту на ринку праці.

Як зазначається у Маніфесті про навчання дорослих у XXI столітті: «У наших суспільствах відбуваються швидкі зміни, зокрема швидко рухається технологічний розвиток. Автоматизація вже трансформує ринок праці, оскільки рутинні та некваліфіковані завдання все частіше виконують машини. Таким чином, технології відіграють усе більш важливу роль у кількох сферах життя, що призводить до того, що навички швидко застарівають, створюючи нові моделі роботи та підкреслюючи, що люди мусять оновлювати навички упродовж життя. В економічній сфері ми бачимо стрімкі зміни у формах зайнятості, де більш поширеними є тимчасові посади; ба більше — роботодавці все частіше шукають працівників з такими компетенціями, як гнучкість і схильність до безперервного навчання. Демографічні зміни, зокрема старіння населення в ЄС, показують, наскільки важливо докладати зусиль для підтримки особистого добробуту й забезпечення тривалішого, але водночас повноціннішого життя. Щоб давати раду зі складними життєвими ситуаціями, європейці мають постійно розвивати компетенції, які дозволяють успішно долати виклики, що виникають через численні зміни на роботі, у галузі та в суспільстві. Людям доводиться виживати в умовах невизначеності, підвищувати власну стійкість, розвиватися на особистому рівні, будувати успішні міжособистісні стосунки та навчатися вчитися. Формальна, неформальна та інформальна освіта може сприяти набуттю цих компетенцій» [Маніфест про навчання дорослих у XXI столітті: Сила та радість навчання, 2024].

У звіті Всесвітнього економічного форуму «Звіт про майбутнє робочих місць за 2025 рік» вказано про основні (для респондентів проведеного опитування) навички, які необхідні працівникам сьогодні: як і в двох попередніх випусках цього звіту, аналітичне мислення залишається головною навичкою для роботодавців, причому 7 із 10 компаній вважають його важливим; далі вказують стійкість, гнучкість і спритність, а також лідерство та соціальний вплив, що підкреслює критичну роль адаптивності та співпраці поряд із когнітивними навичками; креативне мислення, мотивація та самосвідомість посідають четверте та п'яте місця відповідно. Це поєднання когнітивних навичок, навичок самоефективності та міжособистісних навичок у першій п'ятірці підкреслює важливість, яку респонденти надають наявності гнучкої, інноваційної та колективної робочої сили, де як здатність до вирішення проблем, так і особиста стійкість є критично важливими для успіху. 10 головних основних навичок доповнюються технологічною грамотністю, емпатією та активним слуханням, допитливістю та навчанням протягом усього життя, управлінням талантами, а також орієнтацією на обслуговування та обслуговуванням клієнтів. Навички, що відображають важливу роль технічної майстерності, сильних міжособистісних здібностей, емоційного інтелекту та прагнення до постійного навчання, демонструють очікування респондентів, що працівники повинні поєднувати тверді та м'які навички, щоб процвітати в сучасному робочому середовищі [Future of Jobs Report, 2025].

За прогнозами ВЕФ, технологічний прогрес стимулюватиме зміни навичок більше, ніж будь-яка інша тенденція протягом наступних п'яти років. Зростаюча важливість штучного інтелекту та великих даних, мереж та кібербезпеки, а також технологічної грамотності зумовлена розширенням цифрового доступу та інтеграцією штучного інтелекту та технологій обробки інформації. Роботи та автономні системи також розглядаються як ключовий фактор зміни навичок, що сприяє зростанню попиту не лише на три найбільш зростаючі навички, але й на програмування та системне мислення – навички, необхідні для управління та оптимізації взаємодії з автономними технологіями. У звіті ВЕФ обговорюється

вплив таких технологій, як GenAI на потребу в «розширенні» людських навичок через співпрацю між людиною та машиною, а не в повній заміні людини ШІ, особливо враховуючи важливість людиноорієнтованих навичок [Future of Jobs Report, 2025]. Ці висновки ВЕФ підкреслюють нагальну потребу у відповідних стратегіях перепідготовки та підвищення кваліфікації для подолання нових розбіжностей. Такі стратегії будуть важливими для того, щоб допомогти працівникам перейти на ролі, які поєднують технічні знання з людиноорієнтованими можливостями, підтримуючи адаптованішу робочу силу в умовах дедалі технологічнішого середовища.

У звіті Глобальний індекс конкурентоспроможності талантів 2025 року, підготовленому бізнес-школою INSEAD, йдеться про важливість навичок самоефективності – здатності долати виклики та перетворювати несприятливі обставини на можливості та інновації. У звіті ставиться питання: як освіта, навчання та організаційні практики можуть краще підготувати людей до несприятливих обставин, творчої адаптації та перетворення труднощів на можливості? Хоча освіта відіграє фундаментальну роль як захисний фактор проти вразливості, як підкреслюється у Всесвітньому індексі стійкості до ризиків, чого може бракувати в освіті, так це постійної уваги до несприятливих обставин як каталізатора розвитку [Global Talent Competitiveness Index, 2025].

Україна займає 60 позицію в рейтингу «Глобальний індекс конкурентоспроможності талантів» 2025 року зі 135 країн світу за показником зарахування до формальної освіти, 90 позицію – за показником професійно-технічного навчання, 35 позицію – за показником зарахування до системи вищої освіти, 97 позицію – за показником розвитку освіти протягом життя, 76 позицію – за показником поширеності навчання на підприємствах. За кластером професійних та технічних навичок Україна займає 76 позицію в рейтингу. За кластером загальних адаптивних навичок – 39 позицію в рейтингу, зокрема гнучких навичок – високу 8 позицію, а за рівнем розвитку цифрових навичок – 80 позицію рейтингу [Global Talent Competitiveness Index, 2025].

5. *Зростання частки вразливих категорій населення, які потребують допомоги в адаптації до нових умов ринку праці.*

Однією з особливостей сучасного ринку праці в Україні є зростання кількості кандидатів із числа вразливих категорій населення. Соціально-вразлива категорія населення є групою чи спільнотою осіб, для яких настання того чи іншого ризику має найбільшу ймовірність. Соціальними ризиками при цьому можуть бути: похилий вік, проблеми зі здоров'ям, втрата працездатності, втрата життєвонеобхідних ресурсів, можливостей тощо [Андрусин, 2022]. Найчастіше серед соціально вразливих груп населення малозабезпечені, бідні, багатодітні сім'ї, люди з інвалідністю, в реаліях сьогодення в Україні – внутрішньо переміщені особи та ін.

Таблиця 3.2

**Динаміка чисельності безробітних окремих категорій в Україні  
та їхня частка в загальній кількості безробітних,  
офіційно зареєстрованих у ДСЗ, на 1 листопада 2023–2025 рр.**

Категорія осіб	2023 р.		2024 р.		2025 р.	
	тис. осіб	%	тис. осіб	%	тис. осіб	%
Особи з інвалідністю	6,6	7,0	8,1	8,2	7,7	8,5
Внутрішньо переміщені особи	8,3	9,0	23,1	23,4	20,2	22,4
Учасники бойових дій	1,8	2,0	3,3	3,4	3,1	3,5

Джерело: [Безробіття в Україні: сучасні тренди та особливості, 2025].

Як зазначають експерти Національного інституту стратегічних досліджень, залишається значною проблема інтеграції ВПО у трудову сферу. «Причинами низького рівня їх працевлаштування є: психологічні травми; невідповідність наявних кваліфікацій потребам місцевих ринків праці; недостатність робочих місць та їх невідповідність очікуванням за якісними характеристиками; недостатньо розвинена система професійної перепідготовки; розбіжність між компетенціями ВПО та потребами ринку праці громад, що приймають; утруднений доступ до служб з догляду за дітьми та іншими членами родини, які потребують піклування; розбіжності між очікуваною заробітною

платою і ринковою оцінкою компетенцій з боку роботодавців; бюрократичні перепони, на які натрапляють претенденти на працевлаштування, тощо. Збереження цих проблем становить серйозний ризик для інтеграції ВПО в трудову сферу, добробуту домогосподарств, відновлення економіки країни» [Основні характеристики ринку праці України, 2024].

Окремої уваги потребує проблематика професійної адаптації ветеранів і ветеранок війни, осіб з інвалідністю, отриманою внаслідок війни. Від початку повномасштабної війни в Україні кількість ветеранів і ветеранок, які повертаються до цивільного життя, стрімко зростає. Успішна інтеграція цих осіб у суспільство, зокрема їхнє працевлаштування, є ключовим фактором як для економічного розвитку, так і для соціальної стабільності в країні [Проект стратегії розвитку підприємницьких ініціатив ветеранів війни, 2022]. Водночас, ветерани, ветеранки та особи з інвалідністю, отриманою внаслідок війни, стикаються з низкою викликів під час пошуку роботи та адаптації на нових робочих місцях. Ветерани часто стикаються зі ситуацією, коли їхні військові навички не є затребуваними в цивільному житті. Вони потребують доступних програм навчання та перекваліфікації [Виклики, потреби та перешкоди ветеранів, 2025].

*б. Інтеграція України до європейського простору вищої освіти (ЄПВО).* 23 червня 2022 р. Європейською Радою прийнято історичне рішення про надання Україні статусу кандидата на членство в Європейському Союзі. Наразі триває процес підготовки до переговорів зі вступу України до ЄС. У листопаді 2025 р. Європейською комісією оприлюднено третій Аналітичний звіт «Україна 2025» щодо заявки України на членство в Європейському Союзі, зокрема стану секторальної інтеграції освіти до *acquis* ЄС. У звіті отримало позитивної оцінки те, що Україна прийняла закон про національну систему кваліфікацій і продовжила процес співвіднесення Національної рамки кваліфікацій з Європейською рамкою кваліфікацій. У сфері вищої освіти важливим кроком інтеграції України до Європейського освітнього простору Єврокомісія вважає те, що у жовтні 2024 року Україна ухвалила резолюцію про

присвоєння професійних кваліфікацій вищими навчальними закладами за відсутності професійних стандартів. Україна прийняла стратегію розвитку вищої освіти. Наразі 35 закладів вищої освіти з України беруть участь у Європейських університетських альянсах як асоційовані партнери. Україні рекомендується повністю виконувати ключові зобов'язання в рамках Болонського процесу, зокрема щодо забезпечення якості.

У сфері цифрового навчання, станом на січень 2025 року в різних регіонах України було створено 306 центрів цифрового навчання. Україна продовжувала користуватися перевагами міжнародного виміру програми Erasmus+ 2021–2027 років. У 2024 році 3192 українських студенти та співробітники скористалися перевагами мобільного компонента Erasmus+. Україна бере участь у всіх робочих групах Європейського освітнього простору 2021–2025 років. У 2025 році було запроваджено перехідну модель подання інвестиційних проєктів щодо освітньої інфраструктури через платформу DREAM. Підсумовуючи аналіз викликів, що існують сьогодні для вищої освіти України, а також драйверів розвитку освіти протягом життя, слід звернути увагу на позиції України у Глобальному індексі інновацій (GII). У таблиці 3.2 наведено позиції України в рейтингу GII за останні шість років. Наявність даних та зміни в структурі моделі GII впливають на щорічні порівняння рейтингів GII. GII – це щорічний міжнародний рейтинг, який вимірює рівень інноваційного розвитку країн світу [Global Innovation Index ranking: Ukraine, 2025].

Таблиця 3.3

Україна у рейтингу Глобального індексу інновацій / Рік	GII рейтинг	Вклад в інновації	Результати інновацій
2020	45-та	71-ша	37-ма
2021	49-та	76-та	37-ма
2022	57-ма	75-та	48-ма
2023	55-та	78-ма	42-га
2024	60-та	78-ма	54-та
2025	66-та	80-та	54-та

Джерело: [Global Innovation Index ranking: Ukraine, 2025].

Індекс публікується Всесвітньою організацією інтелектуальної власності (ВОІВ, WIPO) у співпраці з бізнес-школою INSEAD та іншими аналітичними структурами. Розрахунок індексу відбувається 18 років поспіль по 140 країнах світу. ГП оцінює інноваційний потенціал та реальні досягнення країн за двома основними групами показників:

- Innovation Input – ресурси та умови для інновацій (вклад в інновації):
- Інституції (політична стабільність, якість регулювання, бізнес-середовище);
- Людський капітал і дослідження (освіта, кількість дослідників, витрати на R&D);
- Інфраструктура (ІКТ, екологія, інфраструктура бізнесу);
- Розвиток ринку (кредитування, інвестиції, торгівля);
- Розвиток бізнесу (інноваційна активність підприємств);
- Innovation Output – результати інновацій:
- Створення знань і технологій (патенти, наукові публікації, високотехнологічний експорт);
- Творчі результати (креативні індустрії, дизайн, брендинг) [Global Innovation Index ranking: Ukraine, 2025].

У 2025 році Україна посідає 80-те місце за інноваційними вкладками та 54-те місце за інноваційними результатами. Це говорить про те, що сукупно показники інноваційних результатів непропорційно вищі, ніж внесок у країні у розвиток сфери науки та освіти.

*Серед сильних сторін інноваційної сфери України можна зазначити:*

- Корисні моделі за походженням (млрд доларів США за ПКС ВВП);
- Жінки, що працюють з вищою освітою (%);
- Урядовий онлайн-сервіс;
- Експорт послуг ІКТ (% від загального обсягу торгівлі);
- Державне фінансування (учень, середня школа, % ВВП/населення);

- Промислові зразки за походженням (млрд доларів США за ПКС ВВП);
- Створення мобільних додатків (млрд доларів США за ПКС ВВП);
- Витрати на освіту (% ВВП);
- Торгові марки за походженням (млрд доларів США за ПКС ВВП);
- Витрати на програмне забезпечення (% ВВП).

*Серед слабких сторін у дослідженні відмічаються низькі показники:*

- Зростання продуктивності праці (%);
- Валове нагромадження капіталу (% ВВП);
- Операційна стабільність для бізнесу;
- Демографічний дивіденд молоді (%);
- ВВП/одиниця споживання енергії;
- Низький показник університетської індустрії та міжнародної взаємодії (цей показник розраховується як середній бал п'яти найкращих університетів у кожній країні, заснований на рейтингу Times Higher Education World University Rankings. Бал розраховується як середнє значення балу International Outlook (що охоплює іноземних співробітників, студентів, співавторів) та галузевого балу (що відображає дохід галузі та цитування патентів);
- Ринкової капіталізації (% ВВП);
- Кредити від мікрофінансових установ (% ВВП);
- Оцінки Unicorn (це показник вартості стартапу понад \$1 мільярд, а процент ВВП у цьому контексті показує, яку частку від валового внутрішнього продукту країни становить сукупна вартість усіх Unicorn («єдинорогів»), або ж вартість найважливіших технологічних компаній. Цей показник є демонстрацією сили та потенціалу сектору інновацій;
- Глобальні корпоративні інвестори в дослідження та розробки (трійка провідних інвесторів, млн доларів США).

Ці оцінки складових ГП свідчать про низький рівень комерціалізації розробок вітчизняних вчених та низький рівень залученості українських наукових шкіл до міжнародних мереж взаємодії.

Тож, визначені виклики, які сьогодні стоять перед вищою освітою України, систематизовані та доведені:

- несприятлива демографічна ситуація, відтік молоді за кордон;
- неефективність фінансового забезпечення освіти;
- невідповідність змісту підготовки випускників поточним і перспективним потребам ринку праці;
- зростання частки вразливих категорій населення, які потребують допомоги в адаптації до нових умов ринку праці;
- інтеграція України у Європейський освітній простір і Європейський простір вищої освіти.

Ці виклики обумовлюють необхідність суттєвих реформ, які, в першу чергу, мають бути спрямовані на впровадження ефективних моделей освіти протягом життя, що дасть можливість забезпечити необхідними кадрами повоєнне відновлення економіки України, залучати до ринку праці людей старшого віку, адаптувати до змін у вимогах роботодавців компетентності робочої сили, в тому числі з числа вразливих категорій населення, підвищувати продуктивність праці через впровадження цифрових технологій, розвивати необхідні гнучкі та цифрові навички працівників; через перегляд моделей освіти, формату та змісту освітніх програм підвищувати резильєнтність системи освіти та суспільства загалом до поточних і майбутніх викликів.

### **3.2. Формування державної політики та академічних практик у сфері освіти дорослих в Україні**

Минуло більше 50 років з моменту, коли у світі було започатковано та імплементовано низку міжнародних ініціатив щодо LLL. Серед них – план Ради Європи щодо перетворення європейської освіти на освіту протягом усього життя

та впровадження концепції LLL. З'явилася практика другої вищої освіти, в 1972 році оприлюднений Звіт ЮНЕСКО під назвою «Навчитися постійно», в якому підкреслювалася важливість освіти як процесу, що триває все життя і є необхідним як для індивідуального, так і суспільного розвитку. Також в цьому ж звіті наголошувалося на самоосвіті та неформальній освіті як альтернативі формальних програм для гнучкішої адаптації індивіда до суспільних змін. В Україні теж стали з'являтися форми другої вищої освіти, магістерські програми з перехресним вступом (на основі іншої спеціальності першого (бакалаврського) рівня вищої освіти), з 2000 року імплементується концепція освіти для сталого розвитку [Підліснюк, Рудик та ін., 2005].

Минуло майже 20 років з 2008 року, коли Європейською асоціацією університетів було опубліковано Хартії європейських університетів про навчання протягом усього життя. Цим документом університети та уряди взяли на себе зобов'язання розробляти та впроваджувати стратегії навчання протягом усього життя для задоволення потреб суспільства, попиту на робочу силу та особистого розвитку. Основні принципи запровадження LLL були такі: інклюзивність, гнучкість та людино(студенто)центричність. Також Хартія встановлює рамки (десять ключових зобов'язань) та закликає уряди підтримувати ці зусилля шляхом цілеспрямованої державної політики (соціальної та освітньої) з метою фінансування, створення політичних рамок та визнання цінності безперервного навчання для зміцнення національних економік та саморозвитку людини. Зобов'язання щодо запровадження державами світу LLL було ще більше підкріплено прийняттям ООН 17 цілей сталого розвитку (ЦСР) у 2015 році, зокрема ціль сталого розвитку 4, звучить як «забезпечити інклюзивну та справедливу якісну освіту та сприяти можливостям навчання протягом усього життя для всіх» [Цілі сталого розвитку, n.d.].

Важливо також зазначити, що у вересні 2023 року була започаткована нова Стратегія Ради Європи в галузі освіти на 2024-2030 роки «Навчання на першому місці». Вона базується на трьох основних принципах: оновлення демократичної та громадянської місії освіти, підвищення соціальної відповідальності та

реагування освіти, просування освіти через цифрову трансформацію, засновану на правах людини. Очікується, що вона стане основою для нових правових і політичних інструментів, стандартів і засобів розбудови потенціалу на національному, регіональному та міжнародному рівнях. Особлива увага також приділяється забезпеченню інклюзивної та рівноправної якісної освіти в періоди турбулентності та кризи. Було також домовлено розпочати підготовку нової рамкової конвенції, що кодифікує принципи Європейського простору громадянської освіти, та апробувати набір інструментів для забезпечення стійкості в освіті EDURES (Набір інструментів для освіти в умовах надзвичайних ситуацій та криз).

Підсумовуючи всі ці події та ініціативи, варто зазначити, що освіта була визнана як трансформаційна сила у процесі адаптації світу до глобальних викликів. Ці ідеї трансформували й українську вищу освіту. До того ж зростання попиту на LLL в Україні було зумовлено низкою внутрішніх факторів, серед яких *тривалість життя українців та зменшення працездатної верстви населення в умовах російсько-української війни*. Україна ще з 2018 року входить у 30 найстаріших країн світу з питомою часткою осіб у віці 60 років і старше. Як показує національний демографічний прогноз, до 2030 року українців у віці за 60 стане понад 26% і більше 20% старше за 65 років [Україна входить у 30 найстаріших країн світу, 2018].

Таблиця 3.4

#### Динаміка вікової структури населення України в період 2010–2025рр.

Вікова група	2010 рік (%)	2020 рік (%)	2025 рік (%)
0–14 років	≈ 16.2 % ( <i>IndexMundi</i> )	14.0 % ( <i>Statista</i> )	<b>13.7</b> % ( <i>PopulationPyramid</i> )
15–64 років	≈ 70.3 % ( <i>ChartingTheGlobe</i> )	67.2 % ( <i>Statista</i> )	<b>67.3</b> % ( <i>PopulationPyramid</i> )
65+ років	≈ 17.0 % ( <i>IndexMundi</i> )	19.0 % ( <i>Statista</i> )	<b>19.5</b> % ( <i>PopulationPyramid</i> )

Джерело: складено автором за матеріалами [World Population Prospects, 2022; World Population Ageing, 2023; Population pyramids of the world, 2025; Ukraine – population structure. 2024; Ukraine: Age structure, 2024; Ukraine

demographics profile, 2025; Населення України за віком і статтю, 2021; Демографічна ситуація в Україні, 2023; Older persons in Ukraine, 2021; Over 9.5 million people over 60 live in Ukraine, 2020].

На основі викладених вище даних, можна стверджувати, що:

- 1) через війну офіційний облік безробіття тимчасово ускладнений, але дані служб зайнятості та опитувань показують посилення тиску на ринок праці;
- 2) велика частина працездатних українців виїхала за кордон або перебуває на фронті, що зменшує внутрішню кількість робочої сили;
- 3) зайнятість не завжди відповідає професійній кваліфікації, особливо серед ВПО та тих, хто працює не за фахом внаслідок закриття бізнесу чи руйнування інфраструктури підприємств;
- 4) дефіцит кваліфікованих кадрів, зміщення професійної структури праці, зміни ставлення до роботи на користь часу для родини і власного життя, статеві зміни на ринку праці;
- 5) високий відсоток людей у віці старших за 65 років, які мають можливість і бажання працювати і потребують спеціальних якісних програм перенавчання чи оновлення знань і компетентностей в своїй професійній сфері.

Безперервне навчання та вдосконалення навичок є необхідними для цього тривалого трудового життя, щоб залишатися конкурентоспроможними та гнучкими на мінливому ринку праці. Сьогодні люди регулярно змінюють професії та заняття протягом життя, що робить менш поширеною традиційну парадигму роботи в одній фірмі або в одному секторі. Для того, щоб адаптуватися до нових галузей і набути нових навичок, ця трансформація вимагає безперервної освіти, крім того, використання LLL для подолання освітніх диспропорцій в умовах війни та в умовах швидкого розвитку штучного інтелекту. Працівники повинні постійно вдосконалювати навички, оскільки технології III змінюють бізнес, особливо в сферах автоматизації, аналізу даних та технологій. Постійна необхідність оновлення та поновлення навичок робить LLL необхідним для адаптації до цифрової епохи. Зазначені фактори зумовили

необхідність прийняття в Україні в січні 2023 року проєкту Закону «Про освіту дорослих». У першому читанні цей законопроект був проголосований Верховною Радою, проте досі не прийнятий. Він містив такі елементи LLL як неформальну, інформальну та формальну освіту і мав на меті сприяти професійному зростанню та адаптації України до соціально-економічних змін. Однак з 2023 року в цьому напрямку не відбулося значного прогресу, прийняття закону все ще очікується.

Аналізуючи етапи становлення державної політики в сфері освіти дорослих та академічних практик в Україні в період її незалежності, можна окреслити декілька етапів (Таблиця 3.5.).

Таблиця 3.5

### Етапи становлення державної політики в сфері освіти дорослих та академічних практик LLL в Україні

Загальні характеристики	Державна політика	Академічні практики
<b>Пострадянський період (1991 – 1998)</b>		
<i>Освіта дорослих не виокремлюється як самостійний напрям державної політики. Формальний розрив із радянською системою без реального концептуального оновлення.</i>	Нормативна база радянська, зводиться до підвищення кваліфікацій, діють курси перепідготовки та програми післядипломної освіти. Не прив'язана до потреб ринку.	Збереження кафедр післядипломної освіти. Андрагогіка як науковий напрям майже відсутня. Дослідження носять описовий або методичний характер.
<b>Період перших змін під впливом ЄПВО (1999 – 2004)</b>		
<i>Освіта дорослих як адаптаційний механізм до ринку. Поява термінів «освіта протягом життя», «неформальна освіта» в експертному дискурсі під впливом ЮНЕСКО і Ради Європи</i>	Декларативне прийняття принципів LLL. Орієнтація на перепідготовку безробітних, професійне навчання дорослих в окремих секторах економіки	Початок наукових досліджень з андрагогіки. Обмежена інституційна спроможність університетів.
<b>Інституціоналізація та академічне оформлення (2005 – 2013)</b>		
<i>Освіта дорослих стає вектором модернізації освіти загалом. Освіта дорослих входить до порядку денного освітніх реформ в державі. Активний євроінтеграційний дискурс.</i>	Поступове розширення розуміння освіти дорослих: формальна, неформальна, інформальна освіта. Зростає роль проєктів міжнародної технічної допомоги. Держава не є ключовим актором LLL.	Формування наукових шкіл з андрагогіки. Курси з освіти дорослих у педагогічних і класичних університетах. Поява центрів післядипломної та безперервної освіти.
<b>Період невизначеності, децентралізації та громадських ініціатив (2014 – 2019)</b>		
<i>Освіта дорослих – ресурс стійкості суспільства. Революція Гідності, війна, реформи. Запит на нові компетентності: громадянські, управлінські, цифрові.</i>	Освіта дорослих починає розглядатися як: інструмент демократизації, підтримки реформ, розвитку громад. Активна роль належить громадським організаціям, університетським хабам. Проте державна політика залишається фрагментованою.	Зміщення фокусу від педагогіки до політик, управління, соціального впливу. Активізація досліджень неформальної освіти. Практико-орієнтовані програми для дорослих.

<b>Нормативне визнання освіти дорослих (2020 – 2021)</b>		
<i>Освіта дорослих як публічна політика</i>	Підготовка проєкту Закону України «Про освіту дорослих» (2020/2021). Визнання освіти дорослих як окремої складової освітньої системи. Закладення принципів: доступності, гнучкості, визнання результатів неформального навчання.	Формування навчальних програм з освітньої політики в LLL. Освіта дорослих стає об'єктом policy analysis. Посилення міждисциплінарності.
<b>Освіта дорослих в умовах війни та відновлення (після 2022)</b>		
<i>Освіта дорослих як елемент національної стійкості та відновлення. Масовий попит на швидке перенавчання й адаптацію до нових умов і викликів.</i>	Освіта дорослих як: інструмент відновлення України, реінтеграції ветеранів, підтримки ВПО, економічної адаптації. Фокус державної політики в сфері LLL на: цифрові навички, управлінську спроможність, психологічну стійкість.	Університети як центри суспільної стійкості. Розвиток коротких програм, мікро-credentials. Аналітика політик, моніторинг впливу. Поява першого в Україні факультету «Києво-могилянська школа професійної та неперервної освіти» <a href="https://pro.ukma.edu.ua">https://pro.ukma.edu.ua</a> і першої кафедри міждисциплінарної освіти в НаУКМА.

Джерело: складено автором

Аналізуючи логіку етапів становлення державної політики в сфері освіти дорослих та академічних практик LLL в незалежній Україні, можна констатувати, що вона здійснювалась шляхом трансформації:

- від післядипломної освіти до освіти протягом життя;
- від педагогіки до публічної політики та міждисциплінарності змісту;
- від державного контролю до багаторівневого врядування;
- від «дефіциту» до «створення умов для реалізації потенціалу дорослого здобувача».

Наразі освіта протягом життя в Україні в основному забезпечується університетами. З метою підтримки як формальних, так і неформальних освітніх заходів деякі українські установи створили спеціалізовані підрозділи з навчання протягом усього життя в рамках своїх організаційних структур. Ці ініціативи часто зосереджені на соціальних проєктах і фінансуються за рахунок міжнародних грантів. Університети відіграють ключову роль у наданні послуг з освіти протягом життя та створенні інноваційних ініціатив для підтримки потреб працівників у безперервному навчанні.

Національна модель вищої освіти України в період повномасштабної військової агресії Російської Федерації функціонує в екстремальних умовах і

характеризується значними викликами, швидкою організаційною трансформацією та пріоритетом на безпеку, безперервність навчання та європейську інтеграцію. Освіта дорослих відіграє в цій моделі ключову роль у контексті адаптації до потреб воєнного та повоєнного періодів, зокрема шляхом перепідготовки кадрів.

Основні характеристики національної моделі вищої освіти України в період війни, на думку автора, зводяться до концептуального розуміння, що *система вищої та фахової передвищої освіти України перебуває в полі виняткової відповідальності за збереження життєздатності країни та забезпечення її подальшого інноваційного розвитку.*

*1. Руйнування інфраструктури та обмежений доступ до освіти.* Значні матеріальні втрати освітньої інфраструктури, які унеможливили традиційне навчання, стимулювали розвиток гнучких, неформальних і цифрових форм освіти для дорослих. Військова агресія завдала величезних матеріальних збитків сфері освіти. Постраждало понад 3 тис. закладів освіти (станом на липень 2023 р.), із них близько 300 закладів зруйновано повністю. Зруйновано 7 ЗВО та 9 ЗФПВО, пошкоджено 49 ЗВО і 71 ЗФПО (станом на 1 серпня 2022 р.). Найбільших руйнувань зазнали заклади Донецької, Луганської, Харківської, Чернігівської, Миколаївської та Запорізької областей. Неможливість швидкого повернення здобувачів усіх рівнів освіти до стаціонарного навчання через несприятливу безпекову ситуацію вимагала широкого використання технологій онлайн-навчання та викладання. Ускладнився доступ до освіти для українських школярів і студентів, а також порушена безперервність освітнього процесу. Станом на 1 липня 2023 року переміщено 29 ЗВО, 94 ЗФПО та 64 відокремлених структурних підрозділи (ВСП) ЗВО (загалом 187 закладів із 2014 року) [Освіта і наука України в умовах воєнного стану, 2023]. Ці показники стали каталізатором для розробки *освітніх хабів* (цифрових освітніх центрів) для ВПО, які пропонують *короткострокові курси* для опанування нових (робітничих) професій, а також для організації безкоштовних короткострокових курсів для дорослого населення, у т. ч. ВПО, для отримання часткових кваліфікацій. Це є

прямим наслідком потреби швидко адаптувати доросле населення до нових умов життя та відновлення економіки. Створено мережу українських освітніх хабів (цифрових освітніх центрів) як в Україні (наприклад, Освітній хаб Хмельниччини), так і за кордоном для українців, які виїхали, з метою надання їм можливості опанувати нові професійні навички через короткострокові курси та тренінги (наприклад, плиточники, флористи, ІТ-спеціалісти). Наприклад, у країнах ЄС та Великій Британії відкрито 21 хаб для українців станом на липень 2023 року. Міжнародна підтримка хабів здійснюється такими донорськими організаціями як ЮНІСЕФ, Central European Initiative, DVV International, для підтримки мережі освітніх хабів, зокрема за кордоном (Польща, Німеччина, Швейцарія).

Гарними прикладами короткострокових програм стали їх провайдери – Національний університет «Києво-Могилянська академія» (НаУКМА), що першою в Україні створила факультет освіти протягом життя – «Києво-Могилянську школу професійної та неперервної освіти» (kma\_pro). З 2023 року на факультеті реалізується 23 короткострокові програми освіти дорослих, серед них:

- *Одно-дводенні тренінги* з урбаністики, проектного менеджменту, GR-інструментів та публічних комунікацій, фандрейзингу, особистісного розвитку;

- *Програми підвищення кваліфікації* для освітян (керівників закладів освіти та окремо педагогічних та науково-педагогічних працівників) і державних службовців. Фокус таких програм – зміна національного законодавства, зміна ролей керівників і тих, хто навчає, фасилітаційні практики в процесах прийняття рішень, практики командотворення, інформаційна політика;

- *Програми професійного зростання* для громад і корпоративних замовників зі стратегічного розвитку в умовах невизначеності та для викладачів програм освіти дорослих та міждисциплінарних освітніх програм;

- *Тематичні 6-місячні школи/програми* для: лідерів громад («Школа відновлення громад»); тих, хто готується чи веде міжнародні переговори (GNC –

Global Negotiation Club); для дітей (школярів 10-11 класів) загиблих Захисників і Захисниць, дітей учасників(ць) бойових дій і тих, хто втратив цивільних батьків в період війни («Індивідуальна траєкторія Лідера»);

– *Наукове консультування* органів державної влади, місцевого самоврядування, бізнесу та громадських організацій [Наукове консультування для розвитку громади, n.d.].

Ще одна модель навчання протягом усього життя, прийнята українськими університетами, – це формат платформи або хабу для об'єднання освіти та науки, бізнесу, уряду, місцевих громад та інших зацікавлених сторін. Наприклад, у Луцькому національному технічному університеті існує Центр «Волинський бізнес-хаб». Вони мають значний інструментарій для об'єднання зацікавлених сторін з метою просування навчання протягом усього життя. Наприклад, Державний фонд з питань безробіття видає навчальні ваучери для людей віком від 45 років, а також для ветеранів, інвалідів та переселенців. Такі ваучери приймаються Центром для зарахування безробітних на короткострокові курси з IT, штучного інтелекту, інклюзивності, психічного здоров'я тощо. Також існує спільний проект «ВОС», метою якого є підтримка жінок віком від 40 років [Ваучери на навчання, 2024].

2. *Кризові соціально-психологічні показники* викликали появу високого попиту на освітні програми з психології, куди вступали і дорослі, великої кількості короткострокових програм для перенавчання психологів – практиків, для тих, хто цікавився базовою підготовку зі соціальної та психологічної адаптації. Масштабні втрати, пов'язані з війною, спричинили гостру потребу в психосоціальній підтримці та швидкій реінтеграції дорослого населення, ВПО. Багато учасників освітнього процесу, включаючи дорослих (педагогів, батьків), зазнали значних психічних і фізичних травм через військові дії. Це призвело до необхідності запровадження програм психологічної допомоги й підтримки для дорослих. У зв'язку з війною загострилася проблема суїцидальних проявів і нахилів серед дітей і підлітків, оскільки дорослі перебувають у хронічному стресі, депресії, мають посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), фінансову

скруту та втрати. Дорослі ВПО та їхні родини потребували допомоги в адаптації в новому регіоні України чи за кордоном, а також психологічного розвантаження. Навчання й освіта дорослих стали використовуватися як інструмент підтримки спільнот і збільшення стійкості кожної людини. Так, в Центрі освіти дорослих у Нікополі дружини військових брали участь у коротких курсах шиття для виготовлення одягу для армії та територіальної оборони, формування аптечок для фронту. Нікопольська громада демонструє приклад фінансування освіти дорослих з місцевого бюджету. Окремим кейсом є ще одна інституційна форма освіти дорослих – окремі структурні підрозділи – Центр навчання протягом життя та Центр розвитку ветеранів – Житомирського політехнічного державного університету. Центр навчання протягом життя зорієнтований у діяльності на професійний розвиток, активну громадянську позицію, підтримку безробітних, розвиток цифрових навичок тощо. Низка українських університетів також створила центри для ветеранів останніми роками через зростання кількості ветеранів російсько-української війни. Вони проводять освітні, культурні та психологічні навчальні заходи, щоб допомогти ветеранам повернутися до громадянського життя, знайти нову роботу, подолати труднощі реінтеграції, адаптувати навички до громадянського життя. Житомирський політехнічний державний університет демонструє найкращий досвід у цьому напрямі. Програми освіти дорослих тут спрямовані на формування проактивної громадянської позиції та демократичний розвиток, охорону здоров'я та родинне благополуччя, життєві навички, соціальну згуртованість, справедливість та рівність, перехід до цифрових технологій, сталий розвиток, європейську та міжнародну політику, інклюзивний розвиток, відновлення та розбудову миру. Важливою частиною Центру навчання протягом життя є психологічна підготовка, навчання з надання першої медичної допомоги, психодіагностика, підтримка у визначенні потреб. Центр розвитку ветеранів надає освітні послуги ветеранам, жінкам-ветеранам, демобілізованим захисникам та захисницям. Ветерани також отримують підтримку у реінтеграції, переході від військової служби до цивільного життя, консультування щодо

програм допомоги, лікування, протезування та медичної реабілітації, юридичні консультації, захист своїх прав та інтересів. Житомирський політехнічний державний університет <https://ztu.edu.ua> також має навчальні програми та курси професійної орієнтації, які є шляхом реінтеграції від військової служби до цивільного життя та впровадження навичок ветеранів у громадянські професії.

3. *Втрати людського капіталу та економічна криза знайшли відповідь у наданні швидкої перекваліфікації дорослого населення.* Втрати у сфері зайнятості та масове переміщення кваліфікованих кадрів вимагали від держави кадрового забезпечення всіх сфер національної економіки. Освітні заклади також констатували факти значних втрат контингенту, педагогічного й викладацького складу. Зокрема, станом на червень 2022 року за кордон виїхало 5,5 % педагогічних працівників ЗЗСО (24 016 осіб), найбільше – з Харківської (12 %) та Донецької (11,3 %) областей. Це створило проблему відновлення кадрового потенціалу закладів освіти. Війна призвела до необхідності швидкої перекваліфікації тих, хто втратив роботу. Після перемоги Україна потребуватиме потужної відбудови, для чого необхідна підготовка кваліфікованих робітників, що вивело професійну освіту на пік популярності та затребуваності. Законодавчі зміни у сфері професійно-технічної освіти (П(ПТ)О), прийняті в червні 2022 року, передбачали можливість здобуття часткових професійних кваліфікацій [Ковтунець, Мельник, 2023] із метою підготовки та перепідготовки за короткостроковими програмами під конкретні потреби у відбудові країни. Скорочення економічної активності та бюджету призвело до зменшення видатків на освіту, що, хоча і є проблемою, водночас підкреслює необхідність цільових, ефективних та швидких освітніх програм для дорослих, які б дозволили їм швидко повернутися на ринок праці та підтримувати економіку. Прикладом перекваліфікації та розвитку соціальних навичок людей похилого віку опікується Університет третього віку (рух УЗА) – це освіта та навчання людей, які перебувають у третьому віці, переважно пенсіонерів. Рух УЗА просувається на міжнародному рівні, і не існує єдиної моделі, яка б підходила для всіх країн та установ. В Україні одним з найуспішніших прикладів УЗА є Полтавський

університет економіки і торгівлі (ПУЕТ) <https://puet.edu.ua/neformalna-osvita/>. Це соціальний проєкт приватного вищого навчального закладу, який безкоштовно пропонує програми та курси для людей віком від 55 років (найстаршому студенту 93 роки). PUET USA застосовує структурований підхід із наставництвом, що включає навчальні програми з інформаційних технологій, мов, психології, соціальних медіа, права, місцевої історії та географії тощо. Здобувачі (слухачі курсів) також можуть вибирати факультативні заняття зі спорту, танців та мистецтва. Заняття проводяться по суботах, а студенти також можуть вибрати літні школи. Такі навчальні програми в основному фінансуються за рахунок спільних проєктів університету та місцевих органів влади, а також різних грантів. Соціальний вплив USA на регіональному рівні є значним і включає підтримку фізичних, психологічних та соціальних здібностей людей похилого віку, їхнє спілкування, психологічну та іншу комплексну підтримку під час війни. Варто також звернути увагу на модель, яка формально не є структурним підрозділом Університету, але ініційована та має значний вплив представниками Університету. Формально такі центри мають статус неурядових організацій, але вони організуються викладачами Університету або ініційовані Університетами у співпраці з місцевою владою. Одним із таких успішних центрів є Центр навчання протягом усього життя, створений у місті Суми (30 км від кордону з Росією) у 2015-2016 роках у відповідь на евакуацію студентів з кримського відділення Сумського державного університету та переселення їхніх сімей <https://sumdu.edu.ua/lifelong-learning/>. Він був ініційований викладачами Університету, а потім оформився як неурядова організація, яка співпрацює з Університетом та місцевою владою Сум. Однією з цілей Центру є сприяння розвитку демократичного громадянського суспільства та розвитку навчання протягом усього життя. Вони також пов'язують свою діяльність з Ціллю сталого розвитку 4 «Забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти та сприяння можливостям навчання протягом усього життя для всіх». У 2024 році місто Суми стало членом Глобальної мережі міст, що навчаються, ЮНЕСКО, і Центр навчання протягом усього життя зробив

значний внесок у це досягнення. До 2022 року діяльність ТОВ була здебільшого зосереджена на оснащенні дорослих новими навичками та компетенціями, а також на їхньому професійному розвитку. Коли розпочалася повномасштабна війна, Центр запровадив заходи та навчання, зосереджені на; наданні першої психологічної допомоги; реінтеграції ветеранів; управлінні стресом; для потреб місцевої громади. Також було розроблено курс «Як розмовляти з ветеранами». Центр також організовує заходи на підтримку післявоєнного відновлення. У співпраці зі Сумським державним університетом та міжнародними партнерами він провів масштабний захід «Освіта дорослих як рушійна сила розвитку та післявоєнного відновлення в Сумській громаді». Захід мав на меті дослідити роль освіти дорослих у відбудові регіону, сприяти діалогу між ключовими особами, які приймають рішення, та об'єднати зусилля для підтримки післявоєнної відбудови України.

Можна порівняти освіту дорослих у контексті відновлення країни зі швидким адаптивним курсом, який допомагає «перешити» навички суспільства, як досвідчений кравець швидко створює новий одяг із наявних матеріалів, щоб задовольнити нагальні потреби армії чи економіки, що відбудовується.

Формування державної політики та академічних практик у сфері освіти дорослих в Україні відбувається в умовах безпрецедентних викликів, спричинених військовою агресією, і значною мірою орієнтоване на потреби повоєнного відновлення країни та європейської інтеграції. Окремим вектором академічних практик в останні роки стала формальна освіта виключно для дорослих. Це – освітньо-професійні магістерські практико-орієнтовані програми, зміст яких розроблений під конкретний запит суспільства. Наприклад, факультет kma\_pro Національного університету «Києво-Могилянська академія» забезпечує не тільки неформальну, а й формальну освіту. Перша в Україні міждисциплінарна бакалаврська програма «Політичне лідерство та економічна дипломатія» збирає українську молодь в Києві та Мюнхені. На факультеті навчаються директори шкіл зі всієї України на освітньо-професійній програмі другого (магістерського) рівня вищої освіти «Управління освітою», лідери

громад навчаються на міждисциплінарній освітньо-професійній програмі другого (магістерського) рівня вищої освіти «Політика врядування в місті», що створена на базі двох спеціальностей – Політологія і Менеджмент – та успішно акредитована в 2025 році. Представники міжнародного бізнесу, МЗС і міністерства оборони України навчаються тут на освітньо-науковій програмі другого (магістерського) рівня вищої освіти «Економічна дипломатія і GR-політики», що створена за спеціальностями – Економіка та міжнародні економічні відносини і Політологія. Одним із прикладів є магістерська програма з політики муніципального управління та управління освітою для дорослих фахівців. Такі програми дозволяють надати здобувачам навички використання міждисциплінарних інструментів в своїх галузях знань і оновити профільні знання за рахунок якісного нетворкінгу з експертами-практиками, які разом з академічними викладачами реалізують освітні програми для дорослих в НаУКМА. Напрями, навколо яких створюються програми освіти дорослих як складова формальної вищої освіти:

- стратегічне управління та лідерство;
- розвиток громад і місцеве врядування;
- управління освітніми закладами;
- публічна політика, аналітика, GR, міжнародна економіка і дипломатія;
- проєктний менеджмент у публічному та громадському секторі.

Сильною стороною освіти дорослих в національній моделі вищої освіти України є гнучкість, швидка реакція на запит ринку, навчання «під проблему». Могілянка не масовий провайдер освіти дорослих. Її сила – у професійній освіті для лідерів і управлінців; програмах для дорослих із досвідом; поєднанні академічної якості та прикладності; репутаційному капіталі. Якщо будувати портрет здобувача програм освіти дорослих, отримаємо його профілі (табл. 3.6).

## Профілі здобувача програм освіти дорослих – 2026

Соціальний:	Професійний (типові ролі)	Мотиваційний		Поведінковий	Ціннісний
		бажає	очікує		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вік: 28– 55+</li> <li>• Освіта: вже має вищу освіту (часто магістерську)</li> <li>• Статус: працює повний робочий день</li> <li>• Сімейний стан: часто має сім'ю, дітей</li> <li>• Місце проживання: великі міста / регіональні центри</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• керівник / заст. керівника, лідер громади;</li> <li>• менеджер у публічному або громадському секторі;</li> <li>• фахівець з 7 – 15 роками досвіду;</li> <li>• освітній менеджер, тренер, консультант;</li> <li>• бізнес-професіонал, який працює з державою (GR, CSR, міжнародні проекти).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• систематизувати досвід, а не «отримати знання з нуля»;</li> <li>• навчитися мислити стратегічно, а не виконувати інструкції;</li> <li>• підготуватися до нової ролі;</li> <li>• зміцнити статус (диплом, бренд університету);</li> <li>• увійти в професійне середовище та отримати якісний нетворк.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• навчання сумісне з роботою;</li> <li>• повага до його досвіду;</li> <li>• викладачі - практики або дослідники з реальним бекграундом;</li> <li>• кейси з України + міжнародні приклади;</li> <li>• можливість одразу застосувати знання.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ставить багато запитань;</li> <li>• критичний до контенту;</li> <li>• порівнює з міжнародним досвідом;</li> <li>• не боїться дискутувати з викладачем;</li> <li>• цінує обмін досвідом між учасниками;</li> <li>• модульний формат навчання;</li> <li>• не сприймає зверхнє ставлення.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• відповідальність за людей / інституції;</li> <li>• висока втома, але висока мотивація;</li> <li>• орієнтація на сенс, а не лише кар'єру;</li> <li>• бажання бути корисним суспільству;</li> <li>• цінує інтелектуальну чесність і якість.</li> </ul>

Джерело: складено автором.

Аналізуючи профілі здобувачів програм освіти дорослих в українських університетах, можна стверджувати, що їхніми критеріями відбору провайдерів освітніх послуг є: репутація та цінності університету, зміст програми (не назва, а прикладний та інноваційний контекст), якість викладачів і атмосфера партнерства та горизонтального лідерства, гнучкість формату навчання, нетворкінг і сильна спільнота випускників, реальні можливості конвертації бренду провайдера в свою конкурентоспроможність на ринку праці. Профілі здобувача програм освіти дорослих – 2026 були створені автором на основі аналізу відкритих даних про контингент таких програм 5 українських університетів та інтерв'ю з ними, що дозволило, окрім тематичних профілів, порівняти академічні практики реалізації програм освіти дорослих в рамках формальної освіти (Таблиця 3.7).

**Порівняння академічних практик реалізації програм освіти дорослих в українських університетах**

Університет	Провайдер	Тип	Фокус освіти дорослих	Ключові особливості моделі
<b>Національний університет «Києво-Могилянська академія»</b> <a href="https://ukma.edu.ua">https://ukma.edu.ua</a>	<b>kma_pro</b> <a href="https://pro.ukma.edu.ua">https://pro.ukma.edu.ua</a>	<b>Факультет</b>	Магістерські програми дорослих, короткострокові програми професійної підготовки та особистісного розвитку. Професійна та executive-освіта, лідерство, аналітика	Орієнтація на управлінців-практиків у сфері політики, освіти, бізнесу, публічного управління, економічної дипломатії та міжнародних відносин
НаУКМА <a href="https://kmbms.ua/ua/">https://kmbms.ua/ua/</a>	kmbms	Школа (бізнес – школа)	Executive MBA, стратегія, управління	Одна з найвпливовіших бізнес-шкіл Східної Європи; освіта для топ-менеджменту
	Центр Лідерства захисників України	Центр	Публічна політика, ветеранська політика	Робота ветеранами
<b>Київська школа економіки (KSE)</b> <a href="https://kse.ua/ua/">https://kse.ua/ua/</a>	Graduate Business School / Executive Education	Школа	Економіка, управління, data-driven policy	Аналітична, міжнародна модель; сильна інтеграція з державною політикою
	Policy School	Школа	Публічна політика, економічний аналіз	Орієнтація на реформаторів і policy-makers
<b>Український католицький університет (УКУ)</b> <a href="https://ucu.edu.ua">https://ucu.edu.ua</a>	Бізнес-школа УКУ	Школа	Управління, лідерство, етика	Ціннісно-орієнтована освіта дорослих; формування спільнот
	Школа публічного управління	Школа	Державне управління, суспільні трансформації	Поєднання policy + етики + служіння
<b>Український державний університет імені Михайла Драгоманова</b> <a href="https://udu.edu.ua">https://udu.edu.ua</a>	ОПП «Андрагогіка. Освіта дорослих»	Освітня програма Інститут підвищення кваліфікації	Підготовка андрагогів	Системна магістратура з андрагогіки в Україні
<b>Університет менеджменту освіти (НАПН)</b> <a href="http://umo.edu.ua">http://umo.edu.ua</a>	Магістерські програми, CPD	Інститут	Управління освітою, педагогіка дорослих	Орієнтація на освітніх управлінців
<b>ІПО і освіти дорослих ім. І. Зязюна (НАПН)</b> <a href="https://ipood.com.ua">https://ipood.com.ua</a>	PhD, курси, дослідження	Інститут	Теорія, політика освіти дорослих	Науково-методологічний центр

<b>ХНУ ім. В. Н. Каразіна</b> <a href="https://karazin.ua">https://karazin.ua</a>	Центр післядипломної освіти	Центр	Перепідготовка, STEM, управління	Масштабна регіональна освіта дорослих
	Академія вчителів	Школа	Підвищення кваліфікації	Орієнтація на освітніх управлінців та педагогів
<b>Національний університет «Острозька академія»</b> <a href="https://www.oa.edu.ua">https://www.oa.edu.ua</a>	Інститут післядипломної освіти	Інститут	Гуманітаристика, право, публічне управління	Камерна, ціннісна модель освіти дорослих
<b>Житомирська політехніка</b> <a href="https://ztu.edu.ua">https://ztu.edu.ua</a>	Центр освіти дорослих / ППО	Центр	ІТ, інженерія, підприємництво	Виразна прив'язка до регіонального ринку праці
<b>UaoD (мережа)</b> <a href="https://uaod.org.ua">https://uaod.org.ua</a>	Асоціація провайдерів	Мережева структура	Політика і практика освіти дорослих	Неформальний, але системоутворюючий актор

Джерело: створено автором за матеріалами офіційних сайтів вказаних закладів освіти.

Таблиця 3.7 демонструє, що освіта дорослих стала вже трендом розвитку вищої освіти, провайдерами якої є українські університети та наукові установи (Національна академія педагогічних наук, у першу чергу). Географія університетів доводить, що майже в кожному регіоні є провайдери освіти дорослих, фокус програм яких зосереджений на професійному та особистісному зростанні. Вирізняються кейси, спрямовані на чіткі цільові групи та запити ринку праці. Інституціональну зрілість демонструє Національний університет «Києво-Могилянська академія», де відкритий факультет освіти дорослих та успішно працює бізнес-школа.

*Розвиток освіти дорослих в Україні є прямою відповіддю на кризу людського капіталу, спричинену війною (втрата роботи, переміщення, травми), та необхідність забезпечити країну кваліфікованими кадрами для відбудови через швидкі, гнучкі навчальні програми. Для України в умовах війни освіта дорослих є важливим інструментом для забезпечення гнучкості та стійкості людського капіталу України, що необхідно для швидкого відновлення економіки та суспільства після перемоги.*

### **3.3. Освіта дорослих як інструмент забезпечення адаптивності політичної системи України.**

Адаптивність політичної системи України у 2014–2025 роках має нелінійний, багаторежимний характер і проявляється як послідовність реакцій державної політики на екзистенційні та структурні шоки. Як показано в авторській типології в першому розділі, політична система еволюціонувала від реактивної (виживальної) адаптації до гібридної моделі воєнно-відновлювального управління з претензією на трансформаційне лідерство. У політико-управлінському сенсі адаптивність державної політики означає здатність: реагувати на зміни (економічні, безпекові, соціальні); вчитися на власному досвіді (policy learning); змінювати інструменти, акторів і масштаби політики; залучати нові знання та компетентності в процес ухвалення рішень.

У цьому контексті освіта дорослих є не лише об'єктом політики, а й механізмом адаптації політичної системи. За таких умов особливого значення набуває питання інструментів, які забезпечують не лише швидкість реагування, але й інституційну спроможність системи до навчання, відтворення керованості та збереження демократичної легітимності. Одним із таких інструментів є освіта дорослих та освіта протягом життя (LLL), які дедалі більше інтегруються у державну політику як чинник адаптивності політичної системи України.

У межах сучасних досліджень освіти дорослих LLL/AE розглядається не лише як соціальна або освітня політика, а як елемент ширшої інституційної архітектури держави. Андрагогічні, інструменталістські, економічні та соціально-інтегративні підходи по-різному акцентують роль освіти дорослих – від розвитку суб'єктності до зміцнення людського капіталу та демократії. У поєднанні з теорією адаптивності політичних систем освіта дорослих постає як *механізм інституційного навчання*, що забезпечує:

- корекцію управлінських практик;
- формування нових компетентностей політичних і неполітичних акторів;

– перехід від тимчасових рішень до інституціоналізованих політик.

Враховуючи рівні адаптивності та трансформацію функції освіти дорослих, можна встановити таку залежність (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Кореляція рівнів адаптивності та функцій освіти дорослих:  
концептуальна рамка**

<b>Рівень</b>	<b>Функція освіти дорослих</b>
Індивідуальний	Адаптація громадянина до змін
Інституційний	Підвищення управлінської спроможності
Політичний	Policy learning і коригування політик
Системний	Стійкість і відновлення держави

Джерело: складено автором

Таблиця 3.8 демонструє, що функції освіти дорослих охоплюють рівні від індивідуального до системного, адаптуючи індивіда до глобальних і національних змін, інституції в частині їхньої управлінської спроможності, політичний дискурс та інститути влади до навчання новим практикам управління ризиками та коригування політик під нові умови, а політичну систему – до стійкості, самоорганізації та відновлення. Освіта дорослих в Україні еволюціонувала від маргінального інструменту кадрової підтримки до системоутворюючого механізму адаптивності державної політики та політичної системи. Її інституціоналізація відображає перехід держави від реактивного управління до моделі навчальної, адаптивної держави, здатної функціонувати в умовах тривалої невизначеності та екзистенційних загроз.

Освіта дорослих у фазах адаптивності політичної системи України виглядає таким чином:

*1) Реактивна (виживальна) адаптивність (2014–2016 роки) політичної системи України є початковим етапом адаптації, що характеризувалася домінуванням екстрених рішень, мобілізаційних практик та активною роллю неполітичних інституцій (громадянського суспільства, волонтерських мереж, добровольчих формувань). У цей період освіта дорослих виконувала переважно*

*компенсаторну функцію*, що мала прояв у неформальних освітніх ініціативах, горизонтальному обміні знаннями, навчанням «через дію». Її внесок у адаптивність політичної системи полягав не в системності, а в швидкому нарощуванні соціальної стійкості та збереженні керованості в умовах інституційної фрагментації. У цей період зростала роль університетів та їх співпраці з органами місцевого самоврядування. В цій співпраці освіта дорослих ставала каналом швидкого поширення нових компетентностей та інструментом громадянської мобілізації. Адаптивність політичної системи зростала за рахунок децентралізації знань, диверсифікації змісту освіти та джерел її фінансування. *Формула успіху в цей період – адаптивність системи через мережеве врядування.* В зазначений період були напрацьовані нові форми освіти дорослих, які вимагали від системи переосмислення та нормативного закріплення. Проте перехід із практичного рівня на нормативний відбуватиметься тільки у 2020-х роках.

2) *Функціональна адаптивність (2016–2019 роки)* – період відносної стабілізації та посилення євроінтеграційного тиску, що супроводжувався інституціоналізацією реформ і формалізацією державної політики. Освіта дорослих у цей період почала інтегруватися в державну освітню політику як інструмент професійної перепідготовки, підвищення кваліфікації державних службовців, розвитку управлінських компетентностей на місцевому рівні. Так, LLL поступово трансформувалася з реактивного ресурсу в *функціональний механізм адаптації.*

3) *Проактивна (управлінсько-інноваційна) адаптивність (2019–2021 роки)* характеризується зміною політичних еліт і активізацією цифровізації державного управління, що створило умови для проактивної адаптації, орієнтованої на швидкість і технологічні рішення державної освітньої політики.

У цей період освіта дорослих виконувала *інноваційну функцію*, забезпечуючи поширення цифрових компетентностей; формування нових управлінських дискурсів; швидке перенавчання управлінських команд.

Водночас поверхнева інституційна глибина таких змін підкреслювала *обмеження адаптації без системної освітньої політики*.

4) *Проактивна (мобілізаційна) адаптивність (2022–2024 роки)*. В цей період повномасштабна війна актуалізувала мобілізаційну форму проактивної адаптивності з надвисокою швидкістю ухвалення рішень і розширенням автономії на місцях. Освіта дорослих у цей період підтримувала перепідготовку кадрів у сфері безпеки, управління та відновлення; сприяла інтеграції ветеранів і переміщених осіб; знижувала соціальну напругу через створення нових можливостей самореалізації. У цей період активізувалися програми швидкого перенавчання (особливо військових), реінтеграції та підтримки управлінської спроможності та конкурентоспроможності громад у сфері відновлення та розвитку. Поступово освіта дорослих ставала ядром адаптивної спроможності держави «знизу». Водночас ризиком залишалася виснаження системи та домінування «ручного управління».

5) *Освіта дорослих у перспективі селективної інституційної адаптивності (2026–2032 рр.)*. Прогнозований перехід до режиму селективної інституційної адаптивності передбачає нерівномірну адаптацію за секторами та територіями. У цих умовах освіта дорослих буде *інструментом балансування*, здатним зменшувати структурні дисбаланси; підтримувати інституційну пам'ять; забезпечувати відповідність європейським стандартам без втрати національних інтересів.

Освіту дорослих – як складову процесу освіти протягом життя в Україні – слід розглядати і як *багатофункціональний інструмент адаптивності політичної системи*, роль якого змінюється залежно від етапу адаптації: від компенсаторної до трансформаційної. Вона забезпечує перехід від ситуативних реакцій до інституційного навчання, зберігаючи баланс між швидкістю, інституційністю та демократичною підзвітністю. Таким чином, освіта дорослих стає не допоміжним елементом державної політики, а структурним компонентом адаптивної політичної системи України, що можна наочно відобразити (рис. 3.6).



Рисунок 3.6. Результати впливу освіти дорослих на адаптивність політичної системи.

Джерело: складено автором.

Освіта дорослих як інструмент забезпечення адаптивності політичної системи України демонструє високий рівень впливу та має такі результати:

1. **Зміна парадигми вищої освіти в Україні: від статичної до гнучкої адаптивності.** Традиційна модель вищої освіти зазнала трансформації через потребу в забезпеченні неперервності навчання в умовах постійної військової загрози та невизначеності розвитку національної економіки. Основними характеристиками нової змістовної моделі стали:

– *Компетентнісний підхід формальної та неформальної освіти дорослих.* Трансформація національної рамки кваліфікацій, затвердження нових освітніх і професійних стандартів на основі конкретних професійних вимог і результатів навчання, що посилює зв'язок освіти з реальним ринком праці та дозволяє будувати замовникам прямі колаборації зі закладами вищої освіти, формуючи короткострокові програми для зміцнення чи набуття компетентностей, що посилюють швидкість навчання суспільних інституцій і їхню конкурентоспроможність.

– *Дуальна форма навчання.* Для максимально швидкого узгодження навичок випускників із вимогами роботодавців активно впроваджується дуальна освіта, що дозволяє поєднувати теоретичну підготовку з практикою на робочому місці, активізуючи менторство дорослих.

– *Цифровізація як середовище виживання.* Створення цифрової освітньої екосистеми (ЄДЕБО) дозволило політичній системі зберегти управлінський контроль і забезпечити доступ до освіти та освітніх документів дорослих (у т.ч. ВПО).

**2. Освіта дорослих як інструмент швидкого реагування** (Micro-credentials) перестала бути периферійним напрямом і стала фундаментом для відновлення та зміцнення якості людського капіталу. Політична система використовує освіту дорослих для розв'язання таких завдань:

– Швидкість навчання, перенавчання та перефокусування діяльності людей та інституцій шляхом *запровадження мікрокваліфікацій (МК) та мікроступенів.* Це дозволяє скоротити термін навчання у 2–5 разів за рахунок визнання попереднього досвіду (неформальної та інформальної освіти) та перезапустити безліч виробничих процесів.

– *Перезапуск кадрів в оборонному та відновлювальному секторах через співпрацю провайдерів освіти дорослих з Міноборони, МВС, МЗС та врахування в навчальних програмах потреб відбудови інфраструктури.*

– *Соціальна та психологічна реабілітація.* Мережа освітніх хабів виконує функцію психологічного розвантаження та опанування нових навичок для ВПО та постраждалих від війни.

**3. Зміцнення адаптивності політичної системи через освітні інструменти в парадигмі Г. Алмонда та Д. Істона,** змінюючи внутрішні структури у відповідь на зовнішні шоки через:

– *Інституційну гнучкість* (створення Ситуаційного центру МОН, спрощення вступних випробувань (НМТ) та надання автономії ЗВО у визначенні графіків навчання є прикладами швидкої адаптації регуляторних механізмів).

– *Формування нового підходу до громадянської освіти та патріотичного виховання.* Освіта в умовах війни посилює національно-громадянську ідентичність. Почуття гордості за українське громадянство досягло історичного максимуму (97,6%) [Рафальський, Майборода, 2024], що створює міцну базу підтримки для державних рішень.

4. **Закладено основи для повоєнних перспектив.** Це відображено у: Проєкті Плану відновлення України за матеріалами робочої групи «Освіта і наука» [2022, с. 167–190], що передбачає побудову **«нової архітектури освіти дорослих»**, де навчання впродовж життя стане нормою для 47% населення вже до 2025 року; Плані відновлення України до 2032 року [2025]. Політична система України прагне перейти від «стратегії виживання» до «стратегії випереджаючого розвитку», де національна вища освіта та освіта дорослих будуть інтегровані в Європейський освітній простір.

5. **Україна в умовах війни вже відтворює механізми LLL, що підвищують адаптивність її політичної системи, серед яких:**

– *Когнітивна гнучкість еліт і виконавців*, бо освіта протягом життя знижує ефект застарілих практик, підвищує суб'єктність виконавців та їхню здатність відмовлятися від неефективних рішень, формує навичку навчатися та перевчатися, а не лише виконувати інструкції.

– *Інституційна пам'ять з додатковою ціннісною інноваційною пропозицією*, тому що LLL дозволяє оновлювати знання і компетентності без втрати досвіду, зменшує потребу в «кадрових революціях», створює континуїтет змін, а не маятникові реформи.

– *Адаптивність ринку праці призводить до адаптивності держави.* Держава адаптивна настільки, наскільки її громадяни можуть змінювати ролі, професії, формати праці, а політична система не «ламається» при структурних зсувах (цифровізація, війна, міграція).

Освіта протягом життя – це «нервова система» адаптивної політичної системи та держави, як її ключового інституту, без неї інституції існують, але не відчують змін. LLL знижує соціальну напругу, зменшує спротив реформам, робить трансформації політично здійсненими. Освіта дорослих підвищує якість участі громадян, а не лише її інтенсивність, формує здатність розуміти складні політики, зменшує популістську вразливість.

### Висновки до 3 розділу

Серед викликів для вищої освіти України, які спостерігалися до повномасштабного вторгнення, та посилюються з його початком, визначено погіршення демографічної ситуації, освітню міграцію та її негативне сальдо, неефективність фінансового забезпечення освіти, невідповідність змісту підготовки поточним і перспективним потребам ринку праці, зростання частки вразливих категорій населення, які потребують допомоги в адаптації до нових умов ринку праці, активізація інтеграції України до європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Ці виклики обумовили необхідність суттєвих реформ, що, в першу чергу, повинні бути спрямовані на впровадження ефективних моделей освіти протягом життя задля забезпечення необхідними кадрами повоєнне відновлення економіки України.

Аналізуючи етапи становлення державної політики в сфері освіти дорослих та академічних практик в Україні в період її незалежності, виокремлюємо декілька етапів: пострадянський (1991–1998), орієнтація на європейські стандарти і перші трансформації (1999–2004), інституціоналізація LLL (2005–2013), децентралізація (2014–2019), нормативне та стратегічне визнання (2020–2021), проривний період (2022–2025). система вищої та фахової передвищої освіти України перебуває в полі виняткової відповідальності за збереження життєздатності країни та забезпечення її подальшого інноваційного розвитку. Аналізуючи логіку такої трансформації, окреслюємо такі характеристики цього процесу:

- від післядипломної освіти до освіти протягом життя;
- від педагогіки до публічної політики та міждисциплінарності змісту;
- від державного контролю до багаторівневого врядування;
- від «дефіциту» до «створення умов для реалізації потенціалу дорослого здобувача».

На відміну від існуючих методологічних підходів, авторська етапізація розвитку державної освітньої політики в сфері освіти дорослих базувалася на логіці поєднання трьох змінних: джерело адаптації, ступінь інституціоналізації, горизонт управління. Також було вказано на три рівні адаптивності політичної системи України: інституційний (держава, уряд, місцеве самоврядування), суб'єктний (армія, громадянське суспільство, бізнес, міжнародні партнери), процедурний (швидкість ухвалення рішень, спрощення правил, тимчасові режими).

У 3 розділі дисертації вивчаються українські кейси провайдерів освіти дорослих і сформовано профіль здобувача програм освіти дорослих – 2026. Доведено, що критеріями відбору провайдерів освітніх послуг для них є: репутація та цінності університету, зміст програми (не назва, а прикладний та інноваційний контекст), якість викладачів і атмосфера партнерства, горизонтального лідерства, гнучкість формату навчання, нетворкінг і сильна спільнота випускників, реальні можливості конвертації бренду провайдера у свою конкурентоспроможність на ринку праці. Профілі здобувача програм освіти дорослих – 2026 були створені автором на основі аналізу відкритих даних про контингент таких програм 5 українських університетів та інтерв'ю з ними, що дозволило, окрім тематичних профілів, порівняти академічні практики реалізації програм освіти дорослих у рамках формальної освіти. Географія університетів доводить, що майже в кожному регіоні є провайдери освіти дорослих, фокус програм яких зосереджений на професійному та особистісному зростанні. Вирізняються кейси, спрямовані на чіткі цільові групи та запит ринку праці. Інституціональну зрілість демонструє Національний університет «Києво-Могилянська академія», де відкритий факультет освіти дорослих та успішно працює бізнес-школа.

Доведено, що адаптивність політичної системи України у 2014–2025 роках має нелінійний, багаторежимний характер і проявляється як послідовність реакцій державної політики на екзистенційні та структурні шоки. У політико-управлінському сенсі адаптивність державної політики означає здатність:

реагувати на зміни (економічні, безпекові, соціальні); вчитися на власному досвіді (policy learning); змінювати інструменти, акторів і масштаби політики; залучати нові знання та компетентності в процес ухвалення рішень. У цьому контексті освіта дорослих є не лише об'єктом політики, а й механізмом адаптації політичної системи. Функції освіти дорослих охоплюють рівні від індивідуального до системного, адаптуючи індивіда до глобальних і національних змін, інституції – в частині їхньої управлінської спроможності, політичний дискурс та інститути влади – до навчання новим практикам управління ризиками та коригування політик під нові умови, а політичну систему – до стійкості, самоорганізації та відновлення.

У третьому підрозділі третього розділу запропоновано формулу адаптивності політичної системи завдяки такому механізмі як освіта дорослих, що встановлює три важливі елементи адаптивності – швидкість (навчання інститутцій), якість (кадрів системи) і довіра (суспільства до змін). Державна політика в Україні в умовах воєнного часу демонструє здатність бути активним інструментом забезпечення адаптивності політичної системи. Це досягається через швидку реакцію (евакуація, дистанційне навчання, психологічна підтримка), інституційну гнучкість (нормативні зміни, спрощення процедур) і стратегічну орієнтацію на відновлення та європейські стандарти, що вимагає фундаментальної трансформації соціальних та освітніх механізмів. Державна освітня політика в умовах військової агресії діє як система швидкого реагування, яка одночасно є архітектором. Вона не лише забезпечує безпеку та неперервність навчання, але й паралельно розробляє кадровий дизайн для відбудови та модернізації, перетворюючи систему з кризової на стійку, орієнтовану на майбутнє.

Одним з висновків 3 розділу стало визначення напрямів розвитку освіти дорослих, що можуть стати інструментами забезпечення адаптивності політичної системи України, а саме: тактична медицина, перша допомога, психологічна підтримка, експлуатація дронів, допомога ветеранам у сфері управління персоналом, особиста безпека, медіаграмотність і цифрова

грамотність, громадянська освіта та лідерство, екологічна та соціальна реабілітація, сталий розвиток і відповідальне управління ресурсами, громадське здоров'я та управління постконфліктними територіями, стратегування розвитком деокупованих громад.

Важливим висновком для політолога є розуміння суспільного призначення освіти дорослих в Україні, що доводить необхідність державних інвестицій у її розвиток в період війни та повоєнного відновлення. Зазначено, що саме освіта дорослих є важливою складовою політики «навчання впродовж життя», дозволяє громадянам пристосовуватися до змін на ринку праці; підтримує економічну мобільність і стійкість до криз; сприяє формуванню активного та критично мислячого суспільства; зменшує соціальну напругу шляхом створення нових шансів для самореалізації.

## ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі вдосконалено теоретико-методологічні засади дослідження державної політики в сфері вищої освіти в умовах глобальних змін і запропоновано практичні рекомендації для розвитку освіти дорослих як інструменту забезпечення адаптивності політичної системи України. Визначено, що трансформація сучасного світопорядку перебуває у фазі біфуркації, що передбачає формування альтернативних моделей глобального розвитку. У дисертаційному дослідженні доведено, що утвердження світопорядку, заснованого на принципах партнерства, прозорості і поваги до прав людини та суверенітету держави, безпосередньо залежить від ефективної взаємодії держави та суспільства як рівноправних суб'єктів.

У дисертації доведена доцільність політологічного виміру дослідження навчання протягом життя як інструменту адаптивності політичних систем сучасності. На відміну від існуючих підходів, освіта дорослих (як складова навчання протягом життя) розглядалася як результат державної політики, що спрямована на адаптацію політичної системи загалом, так і відповіддю на виклики освітнього середовища. Доведено, що державні інвестиції в освіту дорослих, з урахуванням глобальних та національних викликів, формують рівень адаптивності її політичної системи.

У роботі уточнено зміст ключових категорій дослідження державної освітньої політики, а саме: *навчання протягом життя* досліджувалося як безперервний процес опанування нових та вдосконалення набутих знань і компетентностей протягом життя індивіда; *освіта дорослих* – як складова навчання протягом життя, що може містити формальну, неформальну та інформальну освіту, і може стати інструментом адаптивності політичної системи; *політична система* – як сукупність політичних інститутів і неполітичних інституцій, що в межах державних кордонів управляють суспільними процесами і формують політико-правові механізми організації

влади та її реалізації на всіх рівнях і в усіх сферах; *адаптивність політичної системи* – властивість реагувати на зміни, зберігаючи стабільність і ефективність. Одним із головних інструментів підтримки адаптивності політичної системи визначено *державну політику* як цілеспрямовану, інституційно зумовлену здатність влади своєчасно сприймати зміни у внутрішньому та зовнішньому середовищі системи, перетворювати соціальні вимоги й виклики на легітимні політичні рішення, а також коригувати власні структури, процедури та рішення з метою збереження керованості, легітимності й функціональної ефективності в умовах структурних трансформацій і криз.

У роботі систематизовані і методологічно обґрунтовані *типи політичних систем за рівнями адаптивності* до зовнішніх викликів і внутрішніх структурних змін: реактивно-стабільні політичні системи, що реагують на виклики зі запізненням через орієнтацію на збереження свого стану; функціонально-адаптивні політичні системи, що здатні своєчасно коригувати державну політику завдяки тому, що інституції традиційно працюють у режимі навчання та гнучкого командотворення; проактивно-адаптивні політичні системи, що здатні передбачати виклики, управляти змінами та адаптуватися до кризи завдяки спроможності урядів до впровадження антикризових політик; трансформаційно-адаптивні політичні системи, що мають найвищий рівень адаптивності, здатність змінювати архітектуру світопорядку та започатковувати нові тренди в різних сферах життєдіяльності людини, у тому числі й освіти.

*Авторська типологія адаптивності політичних систем сучасності* базується на поєднанні трьох методологій: системного підходу (Д. Істон), інституційного аналізу (С. Гантінгтон, Ф. Фукуяма), синергетики (Г. Гакен) та підходів стійкості систем (resilience studies). Ключовим критерієм типологізації автора є *спосіб реагування політичної системи на зовнішні зміни та структурні кризи*.

Доведено, що в умовах формування інформаційно-знанневого суспільства освітня політика набуває стратегічного значення як інструмент розвитку

людського капіталу, соціальної мобільності та суспільної стійкості задля розвитку держави і суспільства в цілому.

*В роботі удосконалено систематизацію глобальних викликів для державних освітніх політик, а саме: соціально-політичні виклики (зростання поляризації суспільства, посилення соціальної та економічної нерівності, ерозію прав людини та громадянських свобод, а також тенденцій авторитарного державного управління, що актуалізує потребу в розвитку громадянських, демократичних і комунікативних компетентностей, здатності до участі у публічній політиці та налагодження діалогу між суспільством та державою); демографічні трансформації, які обумовлюють соціальні виклики для освіти та ринку праці (старіння населення у розвинутих країнах світу; проблеми забезпечення молоді можливостями для продуктивної зайнятості в країнах із високими темпами приросту населення; хронічно високий рівень безробіття серед молоді, складність інтеграції молодих людей у країнах із низьким та нижче середнього рівнем доходу; недостатня залученість жінок і маргіналізованих груп до ринку праці); економічні та ринкові виклики (зростаюча невідповідність між попитом на навички та пропозицією, яку формує система освіти, що призводить до дефіциту кваліфікованих кадрів та втрати людського й інтелектуального капіталу); освітні та інституційні виклики (зростання глобального попиту на вищу освіту в умовах переходу до «економіки знань» за одночасного збереження суттєвих відмінностей у доступі до неї між країнами та соціальними групами); технологічні ризики та можливості, пов'язані з цифровою трансформацією освіти через цифрові освітні технології та платформи електронного навчання (ця тенденція одночасно надає можливості розширення інклюзивності в освіті, з іншого боку – загострює проблеми цифрового розриву – нерівності у готовності до запровадження та використання нових технологій).*

Доведено, що визначені виклики глобального рівня обумовлюють наступні потреби у розробці державної політики у сфері освіти дорослих: тенденції авторитарного державного управління, що вимагають від суспільства навичок ведення публічної політики та впровадження принципів участі для

вибудовування ефективного діалогу між суспільством і державою; зміни в структурі населення країн світу внаслідок міграції, що активізує програми професійної перепідготовки, навички міжкультурного діалогу та мовні компетентності переміщених осіб; розширення зони воєнних дій на мапі світу як умова опанування спеціальних знань і навичок — від надання першої допомоги до ведення бойових дій в умовах «лімінальної війни»; неготовність урядів до швидкої трансформації національних економік в умовах зміни клімату та старіння населення, попит на фахівців, до підготовки яких університети не готові, дефіцит людського й інтелектуального капіталу майже в усіх сферах і галузях, а також потреба у «срібній економіці» для відновлення та розвитку національної економіки з урахуванням тенденції до демографічного старіння у розвинутих економіках світу; освітні втрати та розрив між технологіями і споживачами, здатними їх використовувати, що обумовлює необхідність державних інвестицій у формування комплексної системи освіти протягом усього життя.

Уточнено *напрями модернізації європейського простору вищої освіти* як відповідь на глобальні зміни – міждисциплінарність, цифровізація, інтернаціоналізація, адаптивність до потреб суспільств і високих ринків, технологічність і доброчесність.

На основі розроблених індикаторів *здійснено порівняльний аналіз моделей освіти дорослих* Сінгапуру, США, Великої Британії, Франції, Канади та з'ясувати пріоритети, особливості інституціоналізації та політико-правове забезпечення реалізації освіти дорослих, що дозволило виокремити англосаксонську, континентальну європейську та азійську моделі. Доведено, що англосаксонська модель (США, Канада, Великобританія) демонструє мінімальне втручання держави у процеси координації навчання протягом життя; європейська континентальна модель (Франції, Німеччина) характеризується більшою регуляцією з боку держави та системою створення можливостей при залученні недержавних акторів; азійська модель (Сінгапур) характеризується централізацією навчання протягом життя та включенням освіти дорослих до

стратегій розвитку на рівнях держави, громади і бізнесу. Доведено, що навчання протягом життя є сталим глобальним трендом державних освітніх політик розвинутих юрисдикцій, яка реалізується з урахуванням інституційних, економічних та соціокультурних особливостей держав.

*Визначено ключові виклики для України у сфері вищої освіти в умовах війни, зокрема демографічні втрати, міграцію, дисбаланс між попитом та пропозицією на ринку праці, зростання вразливих категорій населення, які потребують допомоги в адаптації до нових умов ринку праці (ветерани, внутрішньо переміщені особи, люди з психічними розладами, особи, які прагнуть перекваліфікуватися для професій, пов'язаних із війною).*

Обґрунтовано, що *освіта протягом життя здатна стати інструментом адаптивності для мінімізації дисбалансів розвитку України, за умов сприяння держави в політико-правовому і фінансовому забезпеченні та зміцненні якісних академічних практик LLL на потребу українського суспільства. Серед основних напрямів розвитку освіти дорослих як інструменту забезпечення адаптивності політичної системи України визначено: нормативно-правове забезпечення та стратегічне планування (прийняття та імплементація Закону України «Про освіту дорослих», досягнення цільових показників участі – щонайменше 47 % дорослого населення до 2030 року бере участь у програмах освіти дорослих протягом року, створення Національної стратегії з надолуження освітніх втрат – розробка системного підходу до компенсації знань та навичок, втрачених через перерви у навчанні під час війни); адаптація до потреб ринку праці та відбудови (поширення системи мікрокваліфікацій (МК), пріоритет на критичні галузі, підтримка ветеранів, їх родин та ВПО); зміцнення демократичної стійкості та громадянського суспільства (розвиток «життєвих навичок» (Life Skills); формування «громадянської дипломатії»; стимулювання громадської участі); психосоціальна підтримка та інклюзія (розширення мережі провайдерів освіти дорослих за рахунок розмежування університетської формальної та неформальної освіти дорослих і створення цифрових освітніх центрів в Україні та за кордоном для психологічного розвантаження та опанування нових навичок,*

стимулювання до самоосвіти, навчання методам самопомоги, забезпечення безбар'єрності); цифрова трансформація та інновації (розвиток платформи «Професійна освіта онлайн», підвищення цифрової компетентності, впровадження цифрового освітнього паспорта: Зазначено, що визначені заходи дозволять перетворити освіту дорослих на стратегічний ресурс, який забезпечує не лише виживання, а й випереджаючий розвиток політичної та соціальної систем України.

Доведено, що *адаптивність політичної системи України у 2014 – 2025 роках* еволюціонувала від реактивної моделі до гібридної системи воєнно-відновлюваного управління. Основними етапами цієї трансформації та їх характеристиками визначено такі: *соціально компенсаторна адаптивність реактивної політичної системи України* в період 2014 – 2015 років, що відтворюється через здійснення адаптації поза формальними інститутами, але в інтересах збереження держави з такими ознаками, як домінування громадянського суспільства та волонтерських мереж; компенсування слабкості державних інститутів; висока швидкість – низька формалізація. Адаптивна функція реактивної політичної системи спрямована на виживання системи з високим ризиком виснаження соціального капіталу; *структурно-функціональна адаптивність політичної системи України* в період 2016 – 2019 років відбувалась в режимі інституційно-коригуючої адаптації, коли запускались нові інститути, а гнучкість політичних рішень переводилась в правила й процедури в умовах війни. Ознаками адаптивності цього періоду є: реформування як відповідь на кризу; поява «якорів стабільності» і «реперних точок» (ЄС, донори); зниження швидкості, зростання легітимності. Адаптивна функція політичної системи в цей період – стабілізація з ризиком формалізму без ефективності державної політики; *управлінсько-технологічна адаптивність політичної системи України* в період 2019 – 2021 років реалізовувалась через інновації управління, а не через глибоку перебудову інститутів. Адаптація досягалася через такі процеси, як: цифровізація як універсальний інструмент (у т.ч. й в освіті); централізація прийняття рішень і зміцнення позитивного іміджу країни в

світі; зростання очікувань суспільства. Адаптивна функція політичної системи в цей період – прискорення і процедурність державних політик. Ризик – поверхнева стійкість; *мобілізаційно-мережева адаптивність політичної системи України в період 2022 – 2024 років* реалізовувалась через створення дієвих мереж на базі злиття держави, армії та суспільства. Адаптація досягалась через такі процеси, як: спрощення та дерегуляція політичних процесів; висока автономія виконавців; пріоритет ефективності над формальними процедурами. Адаптивна функція політичної системи в цей період – утримання системи під загрозою зникнення держави і свободи індивіда. Ризик системи – нормалізація «надзвичайності» стану системи і життя її громадян; *гібридна адаптивність відновлення політичної системи України в період 2024 – 2025 років* базувалась на співіснуванні воєнних, кризових і відновлювальних логік в одній системі управління, для якого характерно: конкуренція між швидкістю та підзвітністю; різна адаптивність регіонів до змін і асинхронне зростання конкуренції між ними за інвестиції задля відновлення; зростання ролі донорських правил. Адаптивна функція політичної системи в цей період – перехід з ризиком інституційної асинхронності державної політики. Припущено, що в період 2026 – 2032 років слід очікувати режим селективної інституційної адаптивності, коли основний фокус державної політики України буде спрямовано на нерівномірну адаптивність за секторами та територіями. Ознаками політичної системи в цей період будуть: висока адаптивність у безпеці, цифровому управлінні, конкурентоспроможності громад, низька адаптивність у судовій та контрольній системах; європейські стандарти як фільтр адаптації. Адаптивна функція політичної системи України в цей період – розвиток. Ризиком державної політики може стати закріплення структурних дисбалансів.

Обґрунтовано, що розвиток освіти дорослих є необхідною умовою забезпечення повоєнного відновлення, підвищення продуктивності праці та соціальної згуртованості. В роботі сформульовані ключові напрями розвитку освіти дорослих, що можуть стати інструментами забезпечення адаптивності політичної системи України: тактична медицина, перша допомога, психологічна

підтримка, експлуатація дронів, допомога ветеранам у сфері управління персоналом, особиста безпека, медіаграмотність і цифрова грамотність, громадянська освіта та лідерство, екологічна та соціальна реабілітація, сталий розвиток і відповідальне управління ресурсами, громадське здоров'я та управління постконфліктними територіями, стратегування розвитком деокупованих громад.

Важливим висновком для політологів-практиків є *розуміння суспільного призначення освіти дорослих в Україні*, що доводить необхідність державних інвестицій у її розвиток в період війни та повоєнного відновлення. Зазначено, що саме освіта дорослих є важливою складовою політики «навчання впродовж життя», дозволяє громадянам пристосовуватися до змін на ринку праці; підтримує економічну мобільність і стійкість до криз; сприяє формуванню активного та критично мислячого суспільства; зменшує соціальну напругу шляхом створення нових шансів для самореалізації.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусин, Н. І. (2022). Соціальна вразливість населення: дефініції, підходи до розуміння та оцінювання. *Економіка та суспільство*. 37. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-37-42>
2. Анісімович-Шевчук, О. З. (2024). Освітня політика як інструмент національної безпеки держави. *Політичне життя*. № 2. С. 47–54.
3. *Безробіття в Україні: сучасні тренди та особливості*. (2025). Національний інститут стратегічних досліджень. <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/sotsialna-polityka/bezrobittya-v-ukrayini-suchasni-trendy-ta-osoblyvosti>
4. *Безробіття в Україні: сучасні тренди та особливості*. (2025). Національний інститут стратегічних досліджень. <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/sotsialna-polityka/bezrobittya-v-ukrayini-suchasni-trendy-ta-osoblyvosti>
5. Бельська, Н., Мельник, М. (2022). Дослідження резильєнтності учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. №2 (85). С. 98–106. [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-2\(85\)-98-106](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-2(85)-98-106)
6. *Важливість розвитку людського капіталу у сучасному світі. Якою має бути стратегія України*. (2021). Український інститут майбутнього. <https://uifuture.org/publications/vazhlyvist-rozvytku-lyudskogo-kapitalu-u-suchasnomu-sviti-yakoyu-maye-butyu-strategiya-ukrayiny/>
7. *Ваучери на навчання: українці можуть опанувати за державний кошт ще 16 професій та 15 спеціальностей* (2024). Урядовий портал <https://www.kmu.gov.ua/news/vauchery-na-navchannia-ukraintsi-mozhut-opanuvaty-za-derzhavnyi-kosht-shche-16-profesii-ta-15-spetsialnostei>

8. *Виклики, потреби та перешкоди ветеранів.* (2025). Український ветеранський фонд. <https://veteranfund.com.ua/wp-content/uploads/2025/05/Vyklyky-potreby-ta-pereshkody-.pdf>
9. Воляннюк, О., Притула, Х. (2024). Громадянська свідомість і патріотизм молоді у контексті академічної мобільності. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 22. Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін.* 22(35). С. 54–64. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series22.2024.35.07>
10. Вонсович, С. (2024). *Загальна теорія політики: навчально-методичний посібник.* Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 203 с. <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/8096/Vonsovych-S.-Zahalna-teoriia-polityky.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
11. *Вплив війни на молодь України.* (2024). United Nations Development Programme. [https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-12/undp-impact-of-war-on-youth-in-ukraine\\_0.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-12/undp-impact-of-war-on-youth-in-ukraine_0.pdf)
12. Горбатенко, В.П. (2025). Справедливість як індикатор правового і політичного розвитку: аксіологічний підхід. *Політичне життя.* Вер. 2025. С. 5–12. <https://doi.org/10.31558/2519-2949.2025.3.1>
13. *Демографічна ситуація в Україні.* (2023). Державна служба статистики України. [https://ukrstat.gov.ua/operativ/menu/menu\\_u/ds.htm](https://ukrstat.gov.ua/operativ/menu/menu_u/ds.htm)
14. Дем'янчук, О. П. (2000). «Державна політика» та «публічна політика»: Варіант перехідного періоду. *Наукові записки. Том 18. Політичні науки.* С. 31–36.
15. *Державний бюджет України на 2026 рік.* (2025). Міністерство фінансів України. [https://www.mof.gov.ua/uk/news/verkhovna\\_rada\\_ukhvalila\\_derzhavnii\\_biudzheth\\_ukraini\\_na\\_2026\\_rik-5455](https://www.mof.gov.ua/uk/news/verkhovna_rada_ukhvalila_derzhavnii_biudzheth_ukraini_na_2026_rik-5455)
16. *Дія. Освіта.* (н.д.). Офіційний сайт. <https://osvita.diaa.gov.ua/>

17. *Енциклопедія державного управління: у 8 т.* (2011). Нац. акад. держ. упр. при Президентові України ; наук.-ред. колегія : Ю. В. Ковбасюк (голова) та ін. К.: НАДУ. 472 с.
18. *Європейський Союз – Україна: освіта дорослих.* (2015). *Збірник матеріалів Форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні* (м. Київ, 4-6 листопада 2014 р.). К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. 200 с.
19. Журавський, В. С. (2003). *Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні.* К. : Вид. дім «Ін Юре». 416 с.
20. Звіт про прямі збитки інфраструктури від руйнувань внаслідок військової агресії Росії проти України станом на початок 2024 року. (2024). *Kyiv School of Economics.* Kyiv: KSE Institute. [https://kse.ua/wp-content/uploads/2024/04/01.01.24\\_Damages\\_Report.pdf](https://kse.ua/wp-content/uploads/2024/04/01.01.24_Damages_Report.pdf)
21. *Києво-Могилянська школа професійної та неперервної освіти* *kma\_pro.* (n.d.). National University of Kyiv-Mohyla Academy.<https://pro.ukma.edu.ua>
22. Кілкален, Д., Мілз, Г. (2025). *Мистецтво війни і миру. Про наш вибір, коли у світі війна.* Пер.з англ. Н.Комарової. К. : Дух і Літера. 360 с.
23. Ковтунець, В., Мельник, С. (2023). Мікрокваліфікації в освіті дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 23(1). С. 9–21. [https://doi.org/10.35387/od.1\(23\).2023.9-21](https://doi.org/10.35387/od.1(23).2023.9-21)
24. Коломушева, А. (2025). Світовий банк оприлюднив прогноз щодо закінчення війни в Україні. *Fitneso.* <https://finteco.com.ua/article/18765-svitovyy-bank-opryliudnyv-prohnoz-shchodo-zakinchennia-viyny-v-ukraini/>
25. Курило, І., Аксьонова, С., Гаврилюк, О., та ін. (2023). *Населення України: Нариси про демографічний стан країни у перше тридцятиріччя незалежності.* Інститут демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи НАН України. Київ: Наукова думка. 165 с.
26. Лендвел, М. (2011). Істон Девід. *Політична енциклопедія.* Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. К.: Парламентське видавництво. С. 304.

27. Лісничук, О. (2011). Алмонд. *Політична енциклопедія*. Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. К.: Парламентське видавництво. С. 24.

28. *Маніфест про навчання дорослих у XXI столітті: Сила та радість навчання*. (2024). European Association for the Education of Adults. [https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/05/eaea\\_manifesto\\_ukraina\\_2019\\_web.pdf](https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/05/eaea_manifesto_ukraina_2019_web.pdf)

29. Мелеганіч, Г., Махновський, С. (2025). Освіта дорослих як напрям реалізації державної політики сталого розвитку у сфері освіти в Україні. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 22. Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін*. 22(38) С. 103–116. DOI <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series22.2025.38.01>

30. Михальченко, М. І. (2011). Політична система в Україні: що ми модернізуємо? *Віче*, (1). С. 27–30. <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a1214079-6267-4798-8b3d-50a1a660ade6/content>

31. *Міністерство фінансів України*. (2026). Верховна Рада ухвалила державний бюджет України на 2026 рік. [https://www.mof.gov.ua/uk/news/verkhovna\\_rada\\_ukhvalila\\_derzhavni\\_budzhet\\_ukraini\\_na\\_2026\\_rik-5455](https://www.mof.gov.ua/uk/news/verkhovna_rada_ukhvalila_derzhavni_budzhet_ukraini_na_2026_rik-5455) ; <https://index.minfin.com.ua/ua/finance/budget/>

32. Нагорняк, Т. (2011). *Вступ до політології*. Політологія в прізвищах, датах, тезах, практичних завданнях: Навчальний посібник. Донецьк: Вид-во «Ноулідж». 412 с.

33. Нагорняк, Т., Студілко, М. (2025). Глобальні виклики трансформації державної освітньої політики України. *Збірник тез науково-практичної конференції «Російська війна проти України: трансформації соціальних інституцій та практик»* (24 лютого – 7 березня 2025 р., м. Київ). Національний університет «Кієво-Могилянська академія». С. 253–257.

34. *Народжуваність* (n.d.). Державна служба статистики України. <https://stat.gov.ua/uk/datasets/narodzhuvanist>

35. *Населення України за віком і статтю*. (2021). Державна служба статистики України. <https://ukrstat.gov.ua/>
36. *Наукове консультування для розвитку громади*. (n.d.). Києво-Могилянська школа професійної та неперервної освіти». <https://pro.ukma.edu.ua/scientific-consultancy>
37. *Національна ідентичність і громадянське суспільство*. (2015). Є. Бистрицький та ін. Київ: Дух і літера. 452 с.
38. ООН (2015) Резолюція 25.09.2015 «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року». [https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/ua/Agenda2030\\_UA.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/ua/Agenda2030_UA.pdf)
39. Орехова, Т., Бондаренко, Р. (2025). Роль інвестицій в освіту та науково-дослідницьку діяльність як каталізаторів інноваційного розвитку. *Економіка і організація управління*. (Вер 2025). С. 78–88. <https://jeou.donnu.edu.ua/article/view/17885>
40. *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник*. (2014). Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М. 108 с.
41. *Освіта і наука України в умовах воєнного стану*. (2023). Інститут освітньої аналітики. Київ. 60 с. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf>
42. *Основні характеристики ринку праці України у першому півріччі 2024 року*. (2024). Національний інститут стратегічних досліджень. <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/sotsialna-polityka/osnovni-kharakterystyky-rynku-pratsi-ukrayiny-u-pershomu>
43. Підліснюк, В., Рудик, І., Кириленко, В., Вишенська, І., Маслюківська, О. (2005). *Сталий розвиток суспільства: роль освіти*. Київ: Видавництво СПД «Ковальчук». 88 с.

44. Під час війни чоловіки 60+ стали «найбільш привабливими» для роботодавців, каже демографія. <https://hromadske.ua/ukrayina/260179-pid-chas-viyny-choloviky-60-staly-naybilsh-pryvablyvymy-dlia-robotodavtsiv-kaze-demohrafyia>

45. *План відновлення України.* (2025). Кабінет Міністрів України. <https://recovery.gov.ua>

46. *Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі.* (2020). Указ Президента України; Стратегія від 25.05.2020 № 195/2020. База даних «Законодавство України». Верховна Рада України. <https://zakon.rada.gov.ua/go/195/2020>

47. *Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.* (2013). Указ Президента України; Стратегія від 25.06.2013 № 344/2013. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. <https://zakon.rada.gov.ua/go/344/2013>

48. *Про освіту:* Закон України (2017). База даних «Законодавство України». Від 05.09.2017 №2145-VIII. Верховна Рада України. <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>

49. *Проект плану відновлення України: Освіта і наука.* (2022). Кабінет Міністрів України. 359 с. <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/sites/1/recoveryrada/ua/education-and-science.pdf>

50. *Проект стратегії розвитку підприємницьких ініціатив ветеранів війни.* (2022). Міністерство у справах ветеранів України. <https://mva.gov.ua/ua/npa/proyekt-strategiyi-rozvitku-pidpriyemnickih-iniciativ-veteraniv-vijni>

51. *Проект стратегії сталого розвитку України до 2030 року.* (2017). ПРООН. <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/strategiya-staloho-rozvytku-ukrayiny-do-2030-roku>

52. Рафальський, О. О., Майборода, О. М. (Ред.). (2024). *Політична безпека України: проблема стабілізації політичного поля країни. Прогнозна*

*оцінка, механізми забезпечення*. Київ: Інститут політичних і етнонаціональних досліджень імені І. Ф. Кураса НАН України. 288 с.

53. Ребкало, В., Козаков, В. (2014). Архетипні особливості ціннісного потенціалу державного управління з погляду теорії утилітаризму й гуманізму. *Публічне управління: теорія та практика*. Вип. 2 (спец. вип.). С. 148–155. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pubupr\\_2014\\_2](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pubupr_2014_2)

54. *Ринок праці України під час війни: перекваліфікація, бізнес та дистанційна робота*. (n.d.). Sapiens. <https://www.sapiens.com.ua/ua/publication-single-page?id=358>

55. Рудич, Ф. М. (ред.) (2002). *Україна в сучасному геополітичному просторі: теоретичний і прикладний аспекти*: кол. монограф. К.: МАУП, 488 с. <https://ivinas.gov.ua/publikatsiji/ukraina-v-suchasnomu-heopolitychnomu-prostori-teoretychnyi-i-prykladnyi-aspekty-kolmonoh-za-red-fmrudycha-k-maup-2002-488-s.html>

56. Сарторі, Дж. (2001). *Порівняльна конституційна інженерія: Дослідження структур, мотивів і результатів*. К.: Артек. 224 с.

57. Сітнікова І. (2026). Під час війни чоловіки 60+ стали «найбільш привабливими» для роботодавців, каже демографія. *Громадське*. <https://hromadske.ua/ukrayina/260179-pid-chas-viynu-choloviky-60-staly-naybilsh-pryvablyvumu-dlia-robotodavtsiv-kaze-demohrafynia>

58. *Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти»*. (1999). Декларація; Європейський Союз від 19.06.1999. База даних «Законодавство України». Верховна Рада України. [https://zakon.rada.gov.ua/go/994\\_525](https://zakon.rada.gov.ua/go/994_525)

59. *Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки*. (2020). Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>

60. Студілко, М. (2022а) Теоретичний вимір вивчення ролі міст у світових процесах сучасності. *Політичне життя*. № 4. С. 141–146. <https://doi.org/10.31558/2519-2949.2022.4.17>

61. Студілко, М. (2022b). Міста у світових процесах. *Праці XXII Міжнародної наукової конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Управління розвитком соціально-економічних систем: глобалізація, підприємництво, стале економічне зростання»* (2 грудня 2022 р., м. Вінниця). Том 1. Ред. кол. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса. С. 213–217.

62. Студілко, М. (2024). Порівняльний аналіз моделей вищої освіти в країнах ЄС та Сполучених штатах як результат їх державних політик. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*. 16 (Спецвипуск). С. 58–65. <https://doi.org/10.15421/352408>

63. Студілко, М. (2025а). Глобальні виклики для формування трендів розвитку національних систем вищої освіти у світі: політологічний вимір. *Empirio*. 2 (1). С. 27–45. <https://doi.org/10.18523/3041-1718.2025.2.1.27-45>.

64. Студілко, М. (2025b). Моделі вищої освіти в Європейському Союзі та Сполучених Штатах Америки крізь призму державних політик. *Збірник матеріалів Міжнародної наукової-практичної конференції «Міждисциплінарні експертизи для відновлення і розвитку України»* (5 червня 2025 р., м. Київ). Національний університет «Києво-Могилянська академія». С. 187–191.

65. Студілко, М. (2025c). Модернізація освітнього простору як відповідь європейських держав на глобальні виклики в сфері вищої освіти. *Empirio*. Том 2. № Special Issue. С. 32–39. <https://doi.org/10.18523/3041-1718.2025.2.s.32-39>

66. Студілко, М. (2025d). Освіта протягом життя і освіта дорослих в категоріальному апараті дослідника державних політик в сфері вищої освіти. Підготовлено до виступу на конференції і друку її матеріалів. *Праці XXV Міжнародної наукової конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Управління розвитком соціально-економічних систем: глобалізація, підприємництво, стале економічне зростання»* (27.11.2025 р., м. Вінниця). Том 1. Ред. кол. Орехова Т. В. та ін. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса. С. 89–91.

67. Тертичка, В. (2004). Аналіз державної політики і політологія. *Політичний менеджмент*. № 6. С.3–22.  
<https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a02c4ae7-4655-4e9b-9905-e8880cbc5ef8/content>
68. *Тренди на ринку праці України в умовах війни*. (2025). Національний інститут стратегічних досліджень. <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/sotsialna-polityka/trendy-na-rynku-pratsi-ukrayiny-v-umovakh-viyny>
69. *Україна в сучасному геополітичному просторі: теоретичний і прикладний аспекти*. (2002). Кол. монографія за ред. Ф. М. Рудича. К.: МАУП. 488 с.
70. *Україна входить у 30 найстаріших країн світу*. (2018). Korrespondent.net. <https://ua.korrespondent.net/ukraine/4016211-ukraina-vkhodyt-u-30-naistarishykh-krain-svitu>
71. Фуко, М. (2003). *Археологія знання*. К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи». 326 с.
72. Халецька, А.А. (2023). Відповідальне та глобальне лідерство для сталого розвитку. *Публічне управління та митне адміністрування*. № 1 (36). <https://doi.org/10.32782/2310-9653-2023-1.13>
73. *Цілі сталого розвитку*. (n.d.). United Nations Development Programme <https://www.undp.org/uk/ukraine/tsili-staloho-rozvytku>
74. Шевчук, А., & Шевчук, І. (2022). Освітня аналітика крізь призму війни: виклики та можливості для вищої школи України. *Економіка та суспільство*. 39. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-39-80>
75. Шемшученко, Ю. С. (2001). *Державотворення і правотворення в Україні: досвід, проблеми, перспективи*. Київ: Інститут держави і права НАН України. 656 с.
76. *Academic Ranking of World Universities*. (n.d.). Academic Ranking of World Universities. <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2025>

77. Alheit, P. (2022). "Biographical Learning" reloaded. Theoretical grounding of a challenging approach. *Adult Education Critical Issues*. 2. Pp. 7–19. <https://doi.org/10.12681/aeci.30008>

78. Alheit, P., & Dausien, B. (2002). The ‘double face’ of lifelong learning: Two analytical perspectives on a ‘silent revolution. *Studies in the Education of Adults*. 34(1). Pp. 3–22. <https://doi.org/10.1080/02660830.2002.11661458>

79. Allen E., Seaman, J. (2015). *Grade Level: Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572778.pdf>

80. Almond, G. A., & Powell, G. B. (1966). *Comparative politics: A developmental approach*. Little, Brown. 348 p.

81. Altbach, P. G. (1998). *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development*. Greenwich : Conn. : Ablex Publishing. 248 p. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187312>

82. Altbach, P. G. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*. Pp. 290–305. [https://www.researchgate.net/profile/Jane-Knight/publication/225083494\\_The\\_Internationalization\\_of\\_Higher\\_Education\\_Motivations\\_and\\_Realities/links/606cd2d492851c4f2686652e/The-Internationalization-of-Higher-Education-Motivations-and-Realities.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jane-Knight/publication/225083494_The_Internationalization_of_Higher_Education_Motivations_and_Realities/links/606cd2d492851c4f2686652e/The-Internationalization-of-Higher-Education-Motivations-and-Realities.pdf)

83. Amaral, A., Neave, G., Musselin, C., & Maassen, P. (Eds.). (2009). *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*. Springer Dordrecht. 309 p. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9505-4>

84. Andrews, M., Xiaodan, H. (2021). A Descriptive Profile of Online Faculty Training Practices in the Illinois Community College System. *Journal of Educators Online*. 18, no. 3. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1320541>.

85. Arar, K. (2018). Arab World Refugee Challenges in Higher Education. *Conference: ECER2018*. [https://www.researchgate.net/publication/327681830\\_Arab\\_World\\_Refugee\\_Challenges\\_in\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/327681830_Arab_World_Refugee_Challenges_in_Higher_Education)

86. Atiaja, L., Guerrero-Proenza R.S. (2016). MOOCS: Problems and Challenges in Higher Education. *Paper Proceedings of International Conference on Advances in Education, Teaching & Technology*. [https://www.researchgate.net/publication/326291317\\_MOOCS\\_PROBLEMS\\_AND\\_CHALLENGES\\_IN\\_HIGHER\\_EDUCATION](https://www.researchgate.net/publication/326291317_MOOCS_PROBLEMS_AND_CHALLENGES_IN_HIGHER_EDUCATION).
87. Axtmann, R. (2004). The state of the state: The model of the modern state and its contemporary transformation. *International Political Science Review*. 25(3). Pp. 259–279. <https://doi.org/10.1177%2F019251210404301>
88. Bamberger, A., Morris, P. (2023). Critical Perspectives On Internationalization In Higher Education: Commercialization, Global Citizenship, Or Postcolonial Imperialism? *Critical Studies in Education*. 65(2). Pp. 128–146. <https://doi.org/10.1080/17508487.2023.2233572>
89. Banerjee, C., Bevere L., Garbers H., Saner P. (2024). Changing Climates: The Heat Is (Still) On. *Swiss Re Institute*. <https://www.swissre.com/institute/research/topics-and-risk-dialogues/climate-and-natural-catastrophe-risk/changingclimates-heat-is-still-on.html>.
90. Barnett, R. (2000). University Knowledge in an Age of Supercomplexity. *Higher Education*, 40(4). Pp. 409–422. <http://www.jstor.org/stable/3448008>
91. Bates, A. W. (2015). *Teaching In A Digital Age: Guidelines For Designing Teaching And Learning*. Vancouver: BCcampus. <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
92. Bates, A.W. (2005). *Technology, e-learning and Distance Education* (2nd ed.). Routledge. 256 p. <https://doi.org/10.4324/9780203463772>
93. Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical And Empirical Analysis, With Special Reference To Education*. Chicago, IL: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226041223.001.0001>
94. Beghini, V., Cattaneo, U., Pozzan, E. (2019). A Quantum Leap for Gender Equality: For a Better Future of Work for All. *International Labour Organization*. 146 p. <https://www.ilo.org/publications/major-publications/quantum-leap-gender-equality-better-future-work-all>.

95. Bélanger, P. (2011). *Theories in Adult Learning and Education*. Verlag Barbara Budrich. 106 p. <https://doi.org/10.3224/86649362>
96. Bélanger, P. (2016). *Self-Construction And Social Transformation: Lifelong, Lifewide And Life-Deep Learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244440>
97. Bernard Osher Foundation. (n.d.). Osher Lifelong Learning Institutes. <https://www.osherfoundation.org/olli.html>
98. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen, 2005. [https://ehea.info/media.ehea.info/file/WG\\_Frameworks\\_qualification/71/0/050218\\_QF\\_EHEA\\_580710.pdf](https://ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf)
99. *Bolognese sauce: Universities in Europe*. (2009, April 25). The Economist. <https://www.economist.com/europe/2009/04/23/bolognese-sauce>
100. Bonvillian, W.B., Singer S.R. (2013). The Online Challenge to Higher Education. *Issues in Science and Technology*. 29. No. 4. Pp. 23–30. <http://www.jstor.org/stable/43315790>.
101. Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York, Wiley. 220 p. <https://archive.org/details/educationopportu0000boud>
102. Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 607 p. [https://monoskop.org/images/e/e0/Pierre\\_Bourdieu\\_Distinction\\_A\\_Social\\_Critique\\_of\\_the\\_Judgement\\_of\\_Taste\\_1984.pdf](https://monoskop.org/images/e/e0/Pierre_Bourdieu_Distinction_A_Social_Critique_of_the_Judgement_of_Taste_1984.pdf)
103. Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Pp. 241–258. [https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu\\_forms\\_of\\_capital.pdf](https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf)
104. Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London ; Beverly Hills : Sage Publications. 254 p. <https://archive.org/details/reproductionined0000bour>
105. Brubaker, R. (2020). Populism and nationalism. *Nations and Nationalism*. 26(1). Pp. 44–66. <https://doi.org/10.1111/nana.12522>

106. Bryce, J. (1921). *Modern Democracies*. New York : Macmillan. 538 p.
107. Buchanan, J. M., Tullock, G. (1962). *The Calculus of Consent: Logical Foundations of Constitutional Democracy*. University of Michigan Press, 350 p.  
<https://doi.org/10.3998/mpub.7687>
108. *Canada Revenue Agency*. (n.d.). Canada training credit. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/revenue-agency/services/tax/individuals/topics/about-your-tax-return/tax-return/completing-a-tax-return/deductions-credits-expenses/line-45350-canada-training-credit.html>
109. *Canada Revenue Agency*. (n.d.). RC4112: Lifelong Learning Plan (LLP). Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/revenue-agency/services/forms-publications/publications/rc4112/lifelong-learning-plan.html>
110. *Cedefop*. (2023). Reinforcing access for all to lifelong learning (the 2018 law). <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/timeline-vet-policies-europe/search/28229>
111. *Cedefop* (2021). More perceptions: opinion survey on adult learning and continuing vocational education and training in Europe. Volume 2: views of adults in Europe. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series, No 119. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/55767>
112. *Cedefop*. (2010). The Skill Matching Challenge: Analysing Skill Mismatch And Policy Implications. Publications Office. <http://doi.org/10.2801/23851>
113. *Changing Demand for Skills in Digital Economies and Societies: Literature Review and Case Studies from Low- and Middle-Income Countries*. (2020). International Labour Organization. [https://www.ilo.org/skills/areas/skills-training-for-poverty-reduction/WCMS\\_831372/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/skills/areas/skills-training-for-poverty-reduction/WCMS_831372/lang--en/index.htm).
114. Cheney, G. (2021). Building a system of lifelong learning in Singapore. *NCEE*. <https://ncee.org/building-a-system-of-lifelong-learning-in-singapore/>
115. Clark, B. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press. 340 p.  
<https://archive.org/details/highereducations00clar>

116. Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*. 94. <https://doi.org/10.1086/228943>
117. Collins, R. (1979) *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press. 222 p. <https://archive.org/details/credentialssociet0000coll>
118. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025*. (2020). European Commission. Brussels. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0625>
119. Council of Europe. Secretariat. (1970). *Permanent Education: A Compendium of Studies Commissioned by the Council for Cultural Co-Operation, a Contribution to the United Nations' International Education Year*. Strasbourg: Council of Europe.
120. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 26 November 2018 on promoting automatic mutual recognition of higher education and upper secondary education and training qualifications and the outcomes of learning periods abroad*. Official Journal of the European Union.
121. Council of the European Union. (2022). *Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability*. Official Journal of the European Union.
122. Council of Europe. (2024). *Learners First: Education for Today's and Tomorrow's Democratic Societies. Council of Europe Education Strategy 2024–2030*. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/education/-/education-strategy-2024-2030>
123. Council of Europe & UNESCO. (1997). *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region (Lisbon Recognition Convention)*. Lisbon.

124. Cuicui, L. (2022). Perpetuating Student Inequality? The Discrepancy and Disparity of Global Citizenship Education in Chinese Rural & Urban Schools. *Asia Pacific Educ. Rev.* 23. Pp. 389–401. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09708-7>.
125. Dahl, R. (1971). *Polyarchy: Participation and Opposition*. New Haven: Yale University Press. 257 p. <https://archive.org/details/polyarchypartici0000dahl>
126. Dale, R. (2000). Globalization and Education: Demonstrating A “Common World Educational Culture” Or Locating A “Globally Structured Educational Agenda”? *Educational Theory.* 50. Pp. 427–448. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00427.x>
127. Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education.* 41(2). Pp. 117–149. <https://doi.org/10.1080/03050060500150906>
128. Davis, B., Sumara, D. (2014). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Abingdon: Routledge. [https://www.researchgate.net/publication/299525406\\_Complexity\\_and\\_education\\_Inquiries\\_into\\_learning\\_teaching\\_and\\_research](https://www.researchgate.net/publication/299525406_Complexity_and_education_Inquiries_into_learning_teaching_and_research)
129. Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO. 46 p. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
130. Deutsch, K. W. (1963). *The nerves of government: Models of political communication and control*. New York, NY: Free Press. 316 p. <https://archive.org/details/nervesofgovernme0000deut>
131. *Department for Education and Employment*. (1998). The learning age: A renaissance for a new Britain. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/15191>
132. *Department for Education and Skills*. (2001). Skills for life: The national strategy for improving adult literacy and numeracy skills. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/19064/1/Skills%20for%20life%20-%20the%20national%20strategy.pdf>
133. Dill, D. (1997). Higher Education Markets and Public Policy. *Higher Education Policy.* 10(3–4). Pp. 167–185. <https://www.researchgate.net/profile/David->

[Dill/publication/233521091\\_Higher\\_Education\\_Markets\\_and\\_Public\\_Policy/links/54e281900cf2966637969e7c/Higher-Education-Markets-and-Public-Policy.pdf](https://www.researchgate.net/publication/233521091_Higher_Education_Markets_and_Public_Policy/links/54e281900cf2966637969e7c/Higher-Education-Markets-and-Public-Policy.pdf)

134. Dill, D. (2007). Will Market Competition Assure Academic Quality? An Analysis of the UK and US Experience. *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Publisher: Dordrecht, The Netherlands: Springer. Editors: D. F. Westerheijden, B. Stensaker, and M. J. Rosa. Pp.47–72.

[https://www.researchgate.net/publication/226517354\\_Will\\_Market\\_Competition\\_Assure\\_Academic\\_Quality\\_An\\_Analysis\\_of\\_the\\_UK\\_and\\_US\\_Experience](https://www.researchgate.net/publication/226517354_Will_Market_Competition_Assure_Academic_Quality_An_Analysis_of_the_UK_and_US_Experience)

135. Dill, D., & Beerkens, M. (2010). *Public Policy for Academic Quality: Analyses of Innovative Policy Instruments*. Springer Dordrecht. 345 p. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-90-481-3754-1>

136. Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. Ottawa: National Research Council Canada. 616 p. [https://www.downes.ca/files/books/Connective\\_Knowledge-19May2012.pdf](https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf)

137. Downs, A. (1957). *An Economic Theory of Democracy*. New York : Harper. 310 p. <https://archive.org/details/economictheoryof0000down>

138. Dunn, W. N. (2004). *Public Policy Analysis: An Introduction*. 3rd edition. Upper Saddle River, N. J.: Pearson Prentice Hall. 536 p. <https://archive.org/details/publicpolicyanal00will>

139. Dunn, W. N. (2017). *Public Policy Analysis: An Integrated Approach* (6th ed.). Routledge. 498 p. <https://doi.org/10.4324/9781315181226>

140. Duverger, M. (1964). *Political parties: Their organization and activity in the modern state* (3rd. ed.). London: Methuen. 439 p. <https://archive.org/details/politicalparties0000duve>

141. Easton, D. (1965). *A Systems Analysis Of Political Life*. Wiley. 536 p.

142. Edmond, C., Marilyn, N. (2023). More than 1 in 10 people in Japan are aged 80 or over. *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/agenda/2023/09/elderly-oldest-population-world-japan/>.

143. Elfert, M., & Walker, J. (2020). The Rise and Fall of Adult Literacy: Policy Lessons from Canada. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. 11(1). Pp. 109–125. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9203>

144. Employment And Social Development (ESDC). (2019). *Supporting lifelong learning*. Canada.ca. <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/corporate/reports/briefing-binder-2019/book-1/supporting-learning.html>

145. Employment And Social Development (ESDC). (2024). *Skills for success*. Canada.ca. <https://www.canada.ca/en/services/jobs/training/initiatives/skills-success.html>

146. Encyclopaedia Britannica. (n.d.). Encyclopaedia Britannica Online. <http://www.britannica.com>

147. *Erasmus Charter for Higher Education*. (n.d.). Erasmus+. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/erasmus-charter-for-higher-education>

148. Ernst, E., Feist, L. (2024). Tomorrow at Work: The Age of Shortages. *Intereconomics*. 59 (3). Pp. 125–131. <https://www.intereconomics.eu/contents/year/2024/number/3/article/tomorrowat-work-the-age-of-shortages.html>.

149. *European Association for the Education of Adults*. (2025, June 26). Active ageing: European frameworks and progress. <https://eaea.org/2025/06/26/active-ageing-european-frameworks-and-progress/>

150. European Commission (2020) *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. [https://commission.europa.eu/publications/communication-commission-european-parliament-council-european-economic-and-social-committee-and\\_en](https://commission.europa.eu/publications/communication-commission-european-parliament-council-european-economic-and-social-committee-and_en)

151. European Commission. Eurydice. (2017). *Modernisation of higher education in Europe: Academic staff*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/modernisation-higher-education-europe-academic-staff-2017>

152. European Commission. (2022a). *European strategy for universities*. Brussels: European Commission. <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/communication-european-strategy-for-universities-graphic-version.pdf>
153. European Commission. (2022b). *Erasmus+ pilots for a European degree and a legal statute for alliances of higher education institutions*. <https://4euplus.eu/4EU-834.html>
154. European Commission. (2023a). *European Student Card Initiative*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/european-student-card-initiative>
155. European Commission. (2023b). *European digital credentials for learning*. Europass. <https://europass.europa.eu/en/european-digital-credentials-learning>
156. European Commission. (2025). *Lifelong learning strategy in Ukraine*. Eurydice – European Education Information Network. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/ukraine/lifelong-learning-strategy>
157. European Higher Education Area. (2018). *Paris communiqué. EHEA ministerial conference*. Paris, 25 May 2018. [https://eha.info/media/eha.info/file/2018\\_Paris/68/0/EHEAParis2018-Programme\\_954680.pdf](https://eha.info/media/eha.info/file/2018_Paris/68/0/EHEAParis2018-Programme_954680.pdf)
158. European Parliament, & Council of the European Union. (2006). *Decision No 1720/2006/EC establishing an action programme in the field of lifelong learning*. Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:158:0003:0004:EN:PDF>
159. European Parliament, Council of the European Union. *Recommendation on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. 2008 (2017). <https://europa.eu/europass/en/description-eight-eqf-levels>
160. European University Association. (2008). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/european%20universities%20charter%20on%20lifelong%20learning%202008.pdf>
161. European University Association. (2019). *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures*. Brussels: EUA.

<https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf>

162. Eurostat database. (n.d.). European Commission. <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

163. Eurydice. (2023). *Lifelong learning strategy*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/france/lifelong-learning-strategy>

164. Evans, P. (1995). *Embedded Autonomy: States and Industrial Transformation*. Princeton: Princeton University Press. 323 p. [https://books.google.com/books/about/Embedded\\_Autonomy.html?id=q-RwQgAACAAJ](https://books.google.com/books/about/Embedded_Autonomy.html?id=q-RwQgAACAAJ)

165. Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnema, M., Ward, F. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801>

166. *Federal Adult Education*. (n.d.). A Legislative History 1964–2013. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED626784.pdf>

167. Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke-on-Trent: Trentham. 181 p. <https://archive.org/details/lifelonglearning0000fiel>

168. Field, J. (2005). *Social Capital And Lifelong Learning*. Bristol: Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781861346551.001.0001>

169. Finer, H. (1946). *The Theory and Practice of Modern Government*. Vol-1. Methuen And Co. Ltd. London. 760 p.

170. Fischer, F. (2003). *Reframing public policy: Discursive politics and deliberative practices*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/019924264X.001.0001>

171. Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. Brighton, Sussex: Harvester Press. 270 p. [https://archive.org/details/powerknowledgese0000fouc\\_v9d7](https://archive.org/details/powerknowledgese0000fouc_v9d7)

172. Francl, T. (2014). Is Flipped Learning Appropriate? *Journal of Research in Innovative Teaching*. 71. Pp. 119–128.

<https://assets.nu.edu/assets/resources/pageResources/journal-of-research-in-innovativeteaching-volume-7.pdf#page=128>.

173. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Continuum. 196 p. <https://archive.org/details/pedagogyofoppres00frei>

174. Fukuyama, F. (1995). *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York: Free Press. 457 p. [https://archive.org/details/trustsocialvirtu00fuku\\_k0f5](https://archive.org/details/trustsocialvirtu00fuku_k0f5)

175. Fukuyama, F. (2001). Social Capital, Civil Society and Development. *Third World Quarterly*, 22(1). Pp. 7–20. <http://www.jstor.org/stable/3993342>

176. *Future of Jobs Report 2025*. (2025). World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>

177. Gapinski, A. J. (2010). *Higher education: Europe vs. USA*. In Proceedings of the Eighth LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology: Innovation and Development for the Americas (June 1–4, 2010, Arequipa, Peru). [https://www.laccei.org/LACCEI2010-Peru/Papers/Papers\\_pdf/IGE082\\_Gapinski.pdf](https://www.laccei.org/LACCEI2010-Peru/Papers/Papers_pdf/IGE082_Gapinski.pdf)

178. Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy For The Opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey. 280 p. <https://archive.org/details/theoryresistance0000giro>

179. *Global Employment Trends for Youth*. (2024). Decent Work, Brighter Futures. <https://www.ilo.org/publications/major-publications/global-employment-trends-youth-2024>

180. *Global Employment Trends for Youth: Sub-Saharan Africa*. (2024). International Labour Organization. [https://www.ilo.org/sites/default/files/2024-08/Sub-Saharan%20Africa%20GET%20Youth%202024\\_0.pdf](https://www.ilo.org/sites/default/files/2024-08/Sub-Saharan%20Africa%20GET%20Youth%202024_0.pdf).

181. *Global Innovation Index 2025: Innovation At A Crossroads*. (2025). World Intellectual Property Organization. Geneva. <https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo-pub-2000-2025-en-global-innovation-index-2025-innovation-at-a-crossroads.pdf>

182. *Global Innovation Index ranking: Ukraine 2020-2025*. (2025). World Intellectual Property Organization. <https://www.wipo.int/gii-ranking/en/ukraine>
183. *Global Talent Competitiveness Index 2025: Talent and resilience – Navigating an era of disruption*. (2025). INSEAD. <https://www.insead.edu/global-talent-competitiveness-index>
184. *Global Trends report*. (2024). UNHCR. 64 p. <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2024>
185. *Government expenditure on education as a percentage of GDP*. (n.d.). UNESCO. <https://databrowser.uis.unesco.org/browser/EDUCATION/UIS-EducationOPRI/gov-exp-prc>
186. Groningen Declaration Network. (2023). *About the Groningen Declaration Network*. <https://groningendeclaration.org/>
187. Habermas, J. (1981). *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press. 562 p. <https://teddykw2.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/07/jurgen-habermas-theory-of-communicative-action-volume-1.pdf>
188. Haken, H. (1983). *Synergetics: An introduction. Nonequilibrium phase transitions and self-organization in physics, chemistry and biology* (3rd ed.). Berlin: Springer. 390 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-88338-5>
189. Hanushek, E. A. (2003). The Failure Of Input-Based Schooling Policies. *Economic Journal*. 113(485). Pp. 64–98. <https://doi.org/10.1111/1468-0297.00099>
190. Hanushek, E. A., Ludger Woessmann. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*. 46 (3). Pp. 607–668. <https://doi.org/10.1257/jel.46.3.607>
191. Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1). Pp. 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
192. Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. Palgrave Macmillan London. 304 p. <https://doi.org/10.1057/9781137446671>

193. Heyman, I. M. (1999). German and American higher education in comparison: Is the American system relevant for Germany? *German and American Higher Education in Comparison Conference, Amerika Haus, Munich, Germany*. <https://www.semanticscholar.org/paper/German-and-American-Higher-Education-in-Comparison%3A-Heyman/2c1cbbe7bbf05b4add568f3f6983459ed3ae50a4>
194. *Higher Education Global Data Report*. (2022). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389859>.
195. *Higher education in Europe*. (n.d.). European Commission. <https://education.ec.europa.eu/study-in-europe/planning-your-studies/higher-education-in-europe>
196. Hinzen, H., & Meilhammer, E. (2022). 100 years of Volkshochschule in Germany – 50 years of DVV International: Signposts for local and global comparative perspectives on adult learning and education. *International Review of Education*, 68 (1). Pp. 125–154. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09944-y>
197. Hood, C. (1991). A Public Management for All Seasons? *Public Administration*, 69. Pp. 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
198. Houlton, S. (Ed.). (2009). Students protest across Germany against education reforms. *Deutsche Welle*. <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,4328767,00.html>
199. *House of Commons Education Committee*. (2017). A plan for an adult skills and lifelong learning revolution. <https://committees.parliament.uk/publications/4090/documents/40532/default/>
200. *House of Commons Education Committee*. (2020). A plan for an adult skills and lifelong learning revolution (Third Report of Session 2019–21). UK Parliament. <https://publications.parliament.uk/pa/cm5801/cmselect/cmeduc/278/27807.htm>
201. Humboldt, W. von (1810). On the Internal and External Organization of the Higher Scientific Institutions in Berlin. *German History in Documents and Images*. [https://ghdi.ghi-dc.org/sub\\_document.cfm?document\\_id=3642](https://ghdi.ghi-dc.org/sub_document.cfm?document_id=3642)

202. Huntington, S. P. (1968). *Political order in changing societies*. New Haven, CT: Yale University Press. 488 p. <https://archive.org/details/politicalorderin0000hunt>
203. Huntington, S.P. (1997). After twenty years: the future of the third wave. *Journal of democracy*. 8.4. Pp. 3–12.
204. Husén, T. (1974). *The Learning Society*. London: Methuen. 296 p. <https://archive.org/details/learningsociety0000huse>
205. Idris, M., Alkhawaja, L., Ibrahim, H. (2023). Gender Disparities Among Students at Jordanian Universities during COVID-19. *International Journal of Educational Development*. 99: 102776. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102776>
206. *International Debt Report*. (2023). World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/02225002-395f-464a-8e13-2acfca05e8f0>.
207. International Labour Organization. (2025). *World Employment and Social Outlook: Trends 2025*. Geneva: ILO. <https://www.ilo.org/publications/flagship-reports/world-employment-and-social-outlook-trends-2025>
208. Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory Of Human Learning*. London: Routledge. 218 p. <https://archive.org/details/towardscomprehen0001jarv>
209. Jolley, M. R., Cross, E., & Bryant, M. (2014). A critical challenge: The engagement and assessment of contingent, part-time adjunct faculty professors in United States community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*. 38(2–3). Pp. 218–230. <https://doi.org/10.1080/10668926.2014.851969>
210. Karatas, I. H. (2008). *Non-governmental organizations within the Turkish educational system: A study of the positions and functions of ngos* [unpublished doctoral dissertation]. Marmara University. <https://www.ilo.org/publications/flagship-reports/world-employment-and-social-outlook-trends-2025>
211. Karatas, I. H. (2022). The Transformation of the Nation-States and Education. B. Akgün and Y. Alpaydin (eds.). *Education Policies in the 21st Century*.

Maarif Global Education Series. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-1604-5\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-1604-5_1)

212. Karsten, R., Porter T. (2016). 'Harold D. Lasswell. *The Decision Process: Seven Categories of Functional Analysis*', in Martin Lodge, Edward C. Page, and Steven J. Balla (eds), *The Oxford Handbook of Classics in Public Policy and Administration*, Oxford Handbooks (2015; online edn, Oxford Academic, 7 July 2016). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199646135.013.23>

213. Kerr, C. (1963). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press. 140 p. <https://archive.org/details/usesofuniversity0000kerr>

214. Khorsandi Taskoh, A. (2020). Internationalization In Canadian Higher Education Institutions: Ontario. *Higher Education for the Future*. 7(2). Pp. 97–117. <https://doi.org/10.1177/2347631120930538>

215. Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*. 8(1). Pp. 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>

216. Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From pedagogy to andragogy* (Rev. ed.). Cambridge Adult Education. 400 p. [https://archive.org/details/modernpracticeof0000know\\_j2r4](https://archive.org/details/modernpracticeof0000know_j2r4)

217. Kondakci, Y. (2019). Migrants, refugees and higher education in Turkey. In B. Streitwieser (Ed.), *Higher education challenges for migrants and refugee students in a global world*. Peter Lang. Pp. 223–241.

218. Laginder, A.-M., Nordvall, H., & Crowther, J. (2013). *Popular education, power and democracy: Swedish experiences and contributions*. [https://www.researchgate.net/publication/265092350\\_Popular\\_Education\\_Power\\_and\\_Democracy\\_Swedish\\_Experiences\\_and\\_Contributions](https://www.researchgate.net/publication/265092350_Popular_Education_Power_and_Democracy_Swedish_Experiences_and_Contributions)

219. Lambrechts, A. A. (2020). The Super-disadvantaged in Higher Education: Barriers to Access for Refugee Background Students in England. *High Educ*. 80. Pp. 803–822. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00515-4>.

220. *Land-Grant College Act of 1862*. (n.d.). Encyclopaedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/Land-Grant-College-Act-of-1862>

221. Le Bon, G. (1895). *The Crowd: A Study of the Popular Mind*. London, E.Benn. 216 p. <https://archive.org/details/crowdstudyofpopu00lebo>
222. Leask, B., de Gayardon, A. (2021). Reimagining Internationalization For Society. *Journal of Studies in International Education*. 25(4). Pp. 323–329. <https://doi.org/10.1177/10283153211033667>
223. Learning to be: the world of education today and tomorrow. (1972). The International Commission for the Development of Education. Paris: UNESCO. 313 p.
224. *Le Figaro Santé*. (n.d.). Universités du troisième âge : Qu'est-ce que c'est? <https://sante.lefigaro.fr/social/personnes-agees/universites-troisieme-age/quest-ce-que-cest>
225. Lijphart, A. (1984). *Democracies: Patterns of Majoritarian and Consensus Government in Twenty-One Countries*. Yale University Press. 232 p. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1ww3w2t>
226. Lijphart, A. (1999). *Patterns of democracy: Government forms and performance in thirty-six countries*. New Haven, CT: Yale University Press. 351 p. <https://archive.org/details/patternsofdemocr0000lijp>
227. Lindblom, C. E. (1959). The Science of “Muddling Through.” *Public Administration Review*, 19(2). Pp. 79–88. <https://doi.org/10.2307/973677>
228. Lindeman, E. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York, New Republic. 220 p. <https://archive.org/details/meaningofadulthood0000lind>
229. Linz, J. J. (2000). *Totalitarian and authoritarian regimes*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers. 343 p. [https://www.rienner.com/title/Totalitarian\\_and\\_Authoritarian\\_Regimes](https://www.rienner.com/title/Totalitarian_and_Authoritarian_Regimes)
230. Lövgren, J. (2017). A short introduction to research on the Nordic folk high schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 3(2). Pp. 83–90.
231. Luhmann, N. (1990). *Political Theory In The Welfare State*. Berlin: Walter de Gruyter. <https://www.degruyterbrill.com/document/isbn/9783110119329/html>
232. Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford, CA: Stanford University Press. 617 p. <https://archive.org/details/socialsystems00luhm>

233. Maassen, P., Cloete, N. (2006). *Global reform trends in higher education: Transformation in higher education*. Springer. Pp. 7–33.
234. Maassen, P., Olsen, J. P. (2007). *University Dynamics and European Integration*. Springer Dordrecht. 245 p. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5971-1>
235. March, J. G., Olsen, J. P. (1983). The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life. *American Political Science Review*, 78(3). Pp. 734–749. doi:10.2307/1961840
236. March, J. G., Olsen, J. P. (1989). *Rediscovering Institutions: The Organizational Basis of Politics*. New York: Free Press. 248 p. <https://archive.org/details/rediscoveringins00marc>
237. Marginson, S. (2008). Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education. *British Journal of Sociology of Education*. 29(3). Pp. 303–315. <https://doi.org/10.1080/01425690801966386>
238. Marginson, S., Wende M. van der (2007). Globalisation and Higher Education. *OECD Education Working Papers*. No. 8. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/173831738240>.
239. Marginson, S., M. van der Wende (2007). “Globalisation and Higher Education”. *OECD Education Working Papers*, No. 8, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/173831738240>.
240. Marsh, D., and R. A. W. Rhodes (eds). (1992). *Policy Networks in British Government* (Oxford, 1992; online edn, Oxford Academic, 3 Oct. 2011). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198278528.001.0001>
241. Marte, J. (2014, October 3). The anti-retirement plan: Working 9-to-5 past 65. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/news/get-there/wp/2014/10/03/the-anti-retirement-plan-working-9-to-5-past-65/>
242. Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., Taylor, J. E. (1993). Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review*, 19(3). Pp. 431–466. <https://doi.org/10.2307/2938462>

243. McCowan, T., Bertolin, J. (2020). Inequalities in higher education access and completion in Brazil. *UNRISD Working Paper*. No. 2020-3 (United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD), Geneva). <https://www.econstor.eu/handle/10419/246235>.

244. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. San Francisco: Jossey-Bass. 247 p. <https://archive.org/details/transformativedi0000mezi>

245. Mitchell, M., Leachman, M., Masterson, K. (2017). *A Lost Decade In Higher Education Funding: State Cuts Have Driven Up Tuition And Reduced Quality*. Center on Budget and Policy Priorities. <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/83618/TuitionReducedQuality.pdf>

246. *Modernisation of higher education in a European context in 2023: Memorandum of the Dutch Team of Bologna Experts*. (2023). Updated version, 15 April 2023. 27 p.

247. Mohammed Ali, H. T., & Taha, H. (2023). Harmonizing Universities With Globalization By Creating Institutional Adaptability To Internationalization Approaches In Higher Education: A Case Study In Nawroz University. *Journal of Education and Development*. 7(2). Pp. 8–29. <https://doi.org/10.20849/jed.v7i2.1342>

248. Mondale, W. F. (1976). The Lifetime Learning Act: Proposed Legislation. *The Counseling Psychologist*. 6(1). Pp. 67–68.

249. Nagornyak, T., Natalina, N., Ozadovsky, I., & Studilko, M. (2023). Global Trends for the Formation of the New World Order. *European Journal of Transformation Studies*, 11(1). Pp. 60–85. [https://www.journal-transformation.org/docs/issues/EJTS\\_2023\\_Vol\\_11\\_No\\_1/EJTS\\_2023\\_Vol\\_11\\_No\\_1.pdf](https://www.journal-transformation.org/docs/issues/EJTS_2023_Vol_11_No_1/EJTS_2023_Vol_11_No_1.pdf)

250. Nagornyak, T., Ozadovsky, I., Studilko, M. (2024). The Conflict Between State and Society During the War in Ukraine: the Issue of Agency. *European Journal of Transformation Studies*. Vol. 12, no. 1. P. 134–150. <https://www.journal->

[transformation.org/docs/issues/EJTS\\_2024\\_Vol\\_12\\_No\\_1/EJTS\\_2024\\_Vol\\_12\\_No\\_1.pdf](https://www.transformation.org/docs/issues/EJTS_2024_Vol_12_No_1/EJTS_2024_Vol_12_No_1.pdf).

251. Naidoo, L. (2015). Educating Refugee-Background Students in Australian Schools and Universities. *Intercultural Education*. 26, no. 3. Pp. 210–217. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1048079>.

252. *Nations-Transit Index*. (2024). Freedom House. <https://freedomhouse.org/country/ukraine/nations-transit/2024>

253. Neave, G. (1988). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1/2). Pp. 7–23. <https://doi.org/10.2307/1502961>

254. Neave, G., & van Vught, F. A. (1994). *Government and higher education relationships across three continents: The winds of change*. (Issues in higher education). Pergamon Press. 322 p. <https://research.utwente.nl/en/publications/government-and-higher-education-relationships-across-three-contin/>

255. Neshkovska, S. (2016). Contemporary Challenges Of Higher Education Teachers. *Quality of university learning and teaching Conference proceedings / Brdo pri Kranj*. Pp. 31–42.

256. Niskanen, W. A. (1971). *Bureaucracy and Representative Government*. Chicago: Aldine, Atherton. 241 p. <https://archive.org/details/bureaucracyrepre0000nisk>

257. Niskanen, William A. (1975). Bureaucrats and Politicians. *The Journal of law & economics*. Vol. 18, Issue 3. Pp. 617–643. <https://doi.org/10.1086/466829>

258. North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511808678>

259. NOUN. (2012). Issues and problems in higher education in Nigeria. Lagos, Nigeria. <https://nou.edu.ng/coursewarecontent/EDA%20856%20ISSUES%20>

AND%20PROBLEMS%20IN%20HIGHER%20EDUCATION%20IN%20NIGERIA.pdf

260. Nuffic. (2020). *Digital student data & recognition*. The Hague: Nuffic. <https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/digital-student-data-and-recognition.pdf>

261. Nuffic. (2024). *Virtual International Collaboration (VIS)*. <https://www.nuffic.nl/en/discover-the-power-of-internationalisation>

262. *Observatory on Borderless Higher Education*. (n.d.). Observatory on Borderless Higher Education. <https://www.obhe.org/>

263. OECD. (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000005614>

264. *Older persons in Ukraine: Statistical overview*. (2021). Ministry of Social Policy of Ukraine. <https://www.msp.gov.ua/>

265. Olson, M. (1971). *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*. Cambridge, Mass., Harvard University Press. 212 p. <https://archive.org/details/logicofcollectiv00olso>

266. Osborne, D., & Gaebler, T. (1992). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*. Reading, Mass. : Addison-Wesley Pub. Co. 405 p. <https://archive.org/details/reinventinggover0000osbo>

267. Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press. 280 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807763>

268. *Over 9.5 million people over 60 live in Ukraine*. (2020). Ukrinform. <https://www.ukrinform.net/>

269. Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York, NY: Free Press. 575 p. <https://archive.org/details/socialsystem00pars>

270. Part-time courses in humanities, languages, business, computing, politics and law, science and environment, and social studies. (n.d.). *Cardiff University*. <https://www.cardiff.ac.uk/part-time-courses-for-adults>

271. Patton, M. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4th ed.). Sage. 832 p. [https://ia800500.us.archive.org/30/items/michael-quinn-patton-qualitative-research-evaluation-methods-integrating-theory-/Michael%20Quinn%20Patton%20-%20Qualitative%20Research%20&%20Evaluation%20Methods\\_%20Integrating%20Theory%20and%20Practice-Sage%20Publications,%20Inc%20\(2014\).pdf](https://ia800500.us.archive.org/30/items/michael-quinn-patton-qualitative-research-evaluation-methods-integrating-theory-/Michael%20Quinn%20Patton%20-%20Qualitative%20Research%20&%20Evaluation%20Methods_%20Integrating%20Theory%20and%20Practice-Sage%20Publications,%20Inc%20(2014).pdf)
272. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=757192>
273. *Pew Research Center*. (2023, December 14). Older workers are growing in number and earning higher wages. <https://www.pewresearch.org/social-trends/2023/12/14/older-workers-are-growing-in-number-and-earning-higher-wages/>
274. Pierson, P. (2004). *Politics in Time: History, Institutions, and Social Analysis*. Princeton, N.J. and Oxford : Princeton University Press. 212 p. <https://archive.org/details/politicsintimehi00pier>
275. Pollitt, Ch., Bouckaert G. (2004). *Public Management Reform: A Comparative Analysis*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199268481.001.0001>
276. Popper, K. R. (1945). *The Open Society and Its Enemies* (Vols. 1–2). London: Routledge. 600 p. <https://cdn.oujdalibrary.com/books/998/998-the-open-society-and-its-enemies-new-one-volume-edition-%28www.tawcer.com%29.pdf>
277. *Population Pyramids Of The World: Ukraine*. (2025). Population Pyramid.net. <https://www.populationpyramid.net/ukraine/>
278. Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. 357 p. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
279. Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt7s8r7>
280. *Quacquarelli Symonds*. (n.d.). QS world university rankings. <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings>

281. *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key Competences for Lifelong Learning*. (2006). EUR-Lex, 18 December 2006. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

282. *Regional Economic Outlook: Sub-Saharan Africa*. (2024). International Monetary Fund. <https://www.imf.org/en/Publications/REO/SSA/Issues/2024/04/19/regional-economic-outlook-for-sub-saharan-africa-april-2024>

283. *Renewable Energy and Jobs: Annual Review*. (2024). International Renewable Energy Agency and ILO. <https://www.ilo.org/publications/renewable-energy-and-jobs-annualreview-2024>

284. *Report on the outcomes and transformational potential of the European Universities initiative*. Publications Office of the European Union. (2025). European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/db43f6ca-da14-11ef-be2a-01aa75ed71a1>

285. *Research And Development Expenditure (% Of GDP)*. (n.d.). World Bank. <https://data.worldbank.org/indicator/GB.XPD.RSDV.GD.ZS>

286. Rhodes, R. A. W. (1996). The New Governance: Governing without Government. *Political Studies*, 44(4). Pp. 652–667. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb01747.x>

287. Rizzolatti, I. (2023). Access to Higher Education: A Comparative Law Analysis of the Institutional & Societal Barriers Refugees Must Overcome. *UIC Law Review*. 56, no. 4. Pp. 737–781. <https://repository.law.uic.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2910&context=lawreview>.

288. Robertson, S. L., & Dale, R. (2015). Towards a ‘critical cultural political economy’ account of the globalising of education. *Globalisation, Societies and Education*, 13(1). Pp. 149–170. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967502>

289. Rogers, G. S. (2015). Part-time faculty and community college student success. *Community College Journal of Research and Practice*. 39(7). Pp. 673–684. <https://doi.org/10.1080/10668926.2014.908426>

290. *Rome Ministerial Communiqué*. (2020). European Higher Education Area and Bologna Process. [https://www.ehea.info/Upload/Rome\\_Ministerial\\_Communique.pdf](https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf)

291. Rose, D. (2020). A Snapshot Of Precarious Academic Work In Canada. *New Proposals: Journal of Marxism and Interdisciplinary Inquiry*. 11(1). Pp. 7–17. <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/newproposals/article/view/192381>

292. Roumell, E.A., Walker, J., Salajan, F.D. (2023). Lifelong Learning and Education Policy in North America. In: Evans, K., Lee, W.O., Markowitsch, J., Zukas, M. (eds) *Third International Handbook of Lifelong Learning*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. Pp. 633–654. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-19592-1\\_31](https://doi.org/10.1007/978-3-031-19592-1_31)

293. Rubenson, K. (Ed.). (2011). *Adult Learning And Education*. Oxford: Academic Press. 285 p. <https://books.google.com/books?id=wpsuGE5UQG8C>

294. Rudolph, J., Tan, S., Tan, S. (2023). War of the chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and beyond. The new AI gold rush and its impact on higher education. *Journal of Applied Learning & Teaching*. 6, no. 1. Pp. 364–389. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.23>.

295. Sagaya, A. A. (2015). Funding and school development programmes as correlates of senior secondary school students' academic performance in north-central Nigeria. *AJSS*, 2(1). Pp. 23–30.

296. *Salzburg 2005 – Conclusions and Recommendations* (2005). European University Association. <https://www.eua.eu/publications/positions/salzburg-2005-conclusions-and-recommendations.html>

297. Samoliuk, N., Hrynkevych, O., Mishchuk, H., Bilan, Y. (2024). Ukrainian students on the global map of academic migration. *Problems and Perspectives in Management*. 22(4). Pp. 558–575. [https://doi.org/10.21511/ppm.22\(4\).2024.42](https://doi.org/10.21511/ppm.22(4).2024.42)

298. Sartori, G. (1976). *Parties and party systems: A framework for analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 390 p. <https://archive.org/details/partiespartysyst0000sart>

299. Save Schools Initiative. (n.d.). Saveschools. <https://saveschools.in.ua/>

300. Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>.
301. Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1). Pp. 1–17. <https://www.jstor.org/stable/1818907>
302. Schultz, T. W. (1963). *The Economic Value Of Education*. New York, NY: Columbia University Press. 120 p. [https://archive.org/details/economicvalueofe0000unse\\_i6t0](https://archive.org/details/economicvalueofe0000unse_i6t0)
303. Seddon, T., Henriksson, L., Niemeyer, B. (2010). *Learning and Work and the Politics of Working Life*. Global transformations and collective identities in teaching, nursing and social work. London. 248 p. <https://doi.org/10.4324/9780203863121>
304. Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates* (3rd ed.). London: Bloomsbury Academic. 232 p. <https://www.bloomsbury.com/us/education-and-technology-9781350145566/>
305. Senturk, I. (2010). Rethinking educational administration in the context of Pierre 'Bourdieu's critique of neoliberalism. *Journal of Social Sciences of Eskisehir Osmangazi University*. 11(2). Pp. 73–98.
306. Shattock M. (2006). *Managing Good Governance in Higher Education*. London: Open University Press. 186 p. <https://lib-pasca.unpak.ac.id/index.php?p=fstream-pdf&fid=3084&bid=15156>
307. Olsen, J. (2007). The Institutional Dynamics of the European University. In: Maassen, P., Olsen, J. (eds) *University Dynamics and European Integration. Higher Education Dynamics*, vol 19. Springer, Dordrecht. Pp. 25–54. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5971-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5971-1_2)
308. Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley. 60 p. [https://archive.org/details/micro\\_IA41153135\\_1077](https://archive.org/details/micro_IA41153135_1077)

309. Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2(1). Pp. 3–10. [https://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)
310. Simon, H. A. (1976). *Administrative Behavior : A Study Of Decision-Making Processes In Administrative Organization*. New York : Free Press. 424 p.
311. *Skills Development Levy Act 1979* (2023, June 15). Singapore Statutes online. <https://sso.agc.gov.sg/Act/SDLA1979>
312. *Skills future Singapore*. (2024). Levelling-up the Skills Ecosystem Annual report 2023/2024. <https://www.skillsfuture.gov.sg/docs/default-source/about-skillsfuture/annual-reports/skillsfuture-singapore-fy2023-annual-report.pdf>
313. *Skills Future Singapore*. (n.d.). Workforce Skills Qualifications (WSQ). <https://www.ssg.gov.sg/skills-development/workforce-skills-qualifications/>
314. *Skills for a Greener Future: A Global View Based on 32 Country Studies*. (2019). International Labour Organization. <https://www.ilo.org/publications/skills-greener-future-global-view>.
315. Skocpol, T. (1979). *States and Social Revolutions: A Comparative Analysis of France, Russia, and China*. Cambridge University Press. 407 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815805>
316. Slaughter, S., Leslie, L. (2003). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore : Johns Hopkins University Press. 276 p. [https://www.researchgate.net/publication/44824369\\_Academic\\_Capitalism\\_Politics\\_Policies\\_and\\_the\\_Entrepreneurial\\_University](https://www.researchgate.net/publication/44824369_Academic_Capitalism_Politics_Policies_and_the_Entrepreneurial_University)
317. *Sorbonne Declaration*. (1998). European Higher Education Area and Bologna Process. [https://ehea.info/media.ehea.info/file/1998\\_Sorbonne/61/2/1998\\_Sorbonne\\_Declaration\\_English\\_552612.pdf](https://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf)
318. Stallivieri, L. (2017). Understanding The Internationalization Of Higher Education. *Revista de Educação do COGEIME*. 26(50). Pp. 27–47. [https://www.researchgate.net/publication/319021990\\_Understanding\\_the\\_internationalization\\_of\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/319021990_Understanding_the_internationalization_of_higher_education)

319. Streitwieser, B., Brueck, L., Moody, R., Taylor, M. (2017). The Potential and Reality of New Refugees Entering German Higher Education: The Case of Berlin Institutions. *European Education*. 49, no. 4. Pp. 231–252. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1344864>.

320. Streitwieser, B., Jaeger, K. D., Roche, J. (2020). Included yet Excluded: The Higher Education Paradox for Resettled Refugees in the USA. *High Educ Policy*. 33. Pp. 203–221. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00183-0>.

321. Streitwieser, B., Loo, B., Ohorodnik, M., & Jeong, J. (2019). Access for refugees into higher education: A review of interventions in North America and Europe. *Journal of Studies in International Education*. 23(4). Pp. 473–496. <https://doi.org/10.1177/1028315318813201>

322. SURF. (2022). *Acceleration plan for educational innovation with ICT*. <https://www.surf.nl/files/2020-12/surf-2-year-plan-2021-2022.pdf>

323. SURF. (2023). *SURFeduhub*. <https://www.surf.nl/en/services/flexible-education/surfeduhub>

324. Taleb, M., Khalid, R., Attallah, M., Abdul Kareem, Q., & Ramli, R. (2023). Assessing And Ranking The Performance Of Higher Education Institutions: A Non-Radial Super Efficiency DEA Approach. *International Journal of Education Economics and Development*. 14(2). Pp. 213–230. <https://doi.org/10.1504/IJEED.2023.129890>

325. Tavares, O., Sin, C., Videira, P., Amaral, A. (2016). Academics' perceptions of the impact of internal quality assurance on teaching and learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 10. Pp. 1–13. [https://www.researchgate.net/publication/311096363\\_Academics'\\_perceptions\\_of\\_the\\_impact\\_of\\_internal\\_quality\\_assurance\\_on\\_teaching\\_and\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/311096363_Academics'_perceptions_of_the_impact_of_internal_quality_assurance_on_teaching_and_learning)

326. Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*. 48. Pp. 5–26. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000033771.69078.41>

327. Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*. 10. Pp. 93–106.

[https://www.researchgate.net/publication/227313146\\_Internationalisation\\_of\\_higher\\_education\\_European\\_experiences](https://www.researchgate.net/publication/227313146_Internationalisation_of_higher_education_European_experiences)

328. *The Centenary Commission on Adult Education*. (2019). “A permanent national necessity.” Adult education and lifelong learning for 21st century Britain. University of Nottingham. <https://centenarycommission.org/wp-content/uploads/reports/The-Centenary-Commission-on-Adult-Education-Report-HIRES.pdf>

329. *The Global Risks Report*. (2024). World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2024/>

330. *The Global Risks Report*. (2025). World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2025/in-full/>

331. Tilly, C. (1985). War Making and State Making as Organized Crime. In P. B. Evans, D. Rueschemeyer, & T. Skocpol (Eds.), *Bringing the State Back In* (Pp. 169–191). chapter, Cambridge: Cambridge University Press. [https://www.cambridge.org/core/books/bringing-the-state-back-in/war-making-and-state-making-as-organized-crime/7A7B3B6577A060D76224F54A4DD0DA4C?utm\\_campaign=shareaholic&utm\\_medium=copy\\_link&utm\\_source=bookmark](https://www.cambridge.org/core/books/bringing-the-state-back-in/war-making-and-state-making-as-organized-crime/7A7B3B6577A060D76224F54A4DD0DA4C?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=copy_link&utm_source=bookmark)

332. *Times Higher Education*. (2023). World university rankings 2023. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking>

333. Tocqueville, A. De. (1838). *Democracy in America*. New York : G. Dearborn & Co. [etc.]. 352 p.

334. Toffler, A. (1990). *Power Shift: knowledge, wealth, and violence at the edge of the 21st century*. United States: Bantam Books. 585 p.

335. *Total Inbound Internationally Mobile Students, Both Sexes (Number)*. (2022). UNESCO. <https://databrowser.uis.unesco.org/view#indicatorPaths=UIS-EducationOPRI%3A0%3A26637%2CUIS-EducationOPRI%3A0%3AETOIP.5T8.PR&geoMode=regions&geoUnits=&browsePath=EDUCATION%2FUIS-EducationOPRI%2Fpub-priv->

[enrol&timeMode=range&view=table&chartMode=multiple&tableIndicatorId=26637&chartHighlightSeries=&chartHighlightEnabled=true](https://enrol&timeMode=range&view=table&chartMode=multiple&tableIndicatorId=26637&chartHighlightSeries=&chartHighlightEnabled=true)

336. Truman, D. B. (1960). *The Governmental Process: Political Interests and Public Opinion*. New York: Alfred A. Knopf. 543 p. [https://ia801704.us.archive.org/19/items/in.ernet.dli.2015.110881/2015.110881.The-Governmental-Process\\_text.pdf](https://ia801704.us.archive.org/19/items/in.ernet.dli.2015.110881/2015.110881.The-Governmental-Process_text.pdf)

337. Tsebelis, G. & Tsebelis, G. (2011). *Veto Players: How Political Institutions Work*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400831456>

338. Tsou, C. (2023). *Implementing Artificial Intelligence (AI) in Higher Education: A Narrative Literature Review*. [https://www.researchgate.net/publication/376553922\\_Implementing\\_Artificial\\_Intelligence\\_AI\\_in\\_Higher\\_Education\\_A\\_Narrative\\_Literature\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/376553922_Implementing_Artificial_Intelligence_AI_in_Higher_Education_A_Narrative_Literature_Review).

339. Tsou, C. (2024). *Global Challenges in Higher Education: A Narrative Literature Review*. Pp. 1 –16. [https://www.researchgate.net/publication/338392356\\_Global\\_Challenges\\_in\\_Higher\\_Education\\_A\\_Narrative\\_Literature\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/338392356_Global_Challenges_in_Higher_Education_A_Narrative_Literature_Review)

340. *UIS Data Browser*. (n.d.). UNESCO Institute for Statistics. <https://databrowser.uis.unesco.org/>

341. *UK Ministry of Defence*. (2024, February 1). Enhanced learning credits further and higher education scheme changes for veterans. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/news/enhanced-learning-credits-further-and-higher-education-scheme-changes-for-veterans>

342. *Ukraine – Population Structure*. (2024). Countryeconomy.com. <https://countryeconomy.com/demography/population-structure/ukraine>

343. *Ukraine Demographics Profile*. (2025). Statistics Times. <https://statisticstimes.com/demographics/country/ukraine-demographics.php>

344. *Ukraine Lifelong learning strategy*. (2025). Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurydice/ukraine/lifelong-learning-strategy>

345. *Ukraine: Age Structure From 2010 To 2024*. (2024). Statista. <https://www.statista.com/statistics/296573/age-structure-in-ukraine/>
346. UNESCO (2021) *Multidisciplinary science evidence for education*. The Blue DOT. Issue, 14. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378873>
347. United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
348. *United Nations Department of Economic and Social Affairs, Leaving No One Behind In An Ageing World*. (2023). World Social Report. <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2023/01/2023wsr-chapter1-.pdf>.
349. *United Nations Department of Economic and Social Affairs*. (2024). Population Division, World Population Prospects. <https://population.un.org/wpp/>.
350. U.S. Department of Veterans Affairs. (n.d.). Post-9/11 GI Bill benefits. <https://www.va.gov/education/about-gi-bill-benefits/post-9-11/>
351. Vught, V., & Franciscus, A. (1989). *Governmental strategies and innovation in higher education*. London : Jessica Kinglsey. 232 p. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000092422.locale=en>
352. We offer extensive continuing Professional development (CPD) training courses and opportunities to help you develop throughout your career. (n.d.). *Cardiff University*. <https://www.cardiff.ac.uk/professional-development>
353. Weber, M. (1947). *The Theory Of Social And Economic Organization*. New York: Free Press. 436 p.
354. Welton, M. R. (1995). *In Defense Of The Lifeworld: Critical Perspectives On Adult Learning*. Albany, NY: State University of New York Press. 258 p. [https://archive.org/details/indefenseoflifew0001unse\\_arz530](https://archive.org/details/indefenseoflifew0001unse_arz530)
355. Westerheijden, D. F., Stensaker, B., & Rosa, M. J. (Eds.). (2007). *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Springer Dordrecht. 264 p. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-6012-0>

356. WEXHE Project. (2019). *Integrating entrepreneurship and work experience in higher education*. [https://wexhe.eu/Journal\\_6.pdf](https://wexhe.eu/Journal_6.pdf)
357. Who We Are. (n.d.). Singapore University of Social Sciences (SUSS). <https://www.suss.edu.sg/about/about-suss/who-we-are>
358. Williams, G. (1992). *Changing Patterns of Finance in Higher Education*. Buckingham; Bristol, PA : Society for Research into Higher Education: Open University Press. 173 p. <https://www.biblio.com/book/changing-patterns-finance-higher-education-gareth/d/1610762431>
359. Wilson, W. (1887). The Study of Administration. *Political Science Quarterly*. 2(2). Pp. 197–222.
360. Wolter, S. C., & Ryan, P. (2011). Apprenticeship. In E. A. Hanushek, S. Machin, L. Woessmann (Eds.), *Handbook Of The Economics Of Education*. Vol. 3. Pp. 521–576. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00011-9>
361. Wolfe, D. (2021). Canada as a Learning Economy: Education and Training In An Age Of Machines: Policy Challenges and Policy Responses. *Executive Summary*. [https://www.researchgate.net/publication/353932443\\_canada\\_as\\_a\\_learning\\_economy\\_education\\_and\\_training\\_in\\_an\\_age\\_of\\_machines\\_policy\\_challenges\\_and\\_policy\\_responses\\_canada\\_as\\_a\\_learning\\_economy\\_education\\_training\\_in\\_an\\_age\\_of\\_intelligent\\_machines\\_polic](https://www.researchgate.net/publication/353932443_canada_as_a_learning_economy_education_and_training_in_an_age_of_machines_policy_challenges_and_policy_responses_canada_as_a_learning_economy_education_training_in_an_age_of_intelligent_machines_polic)
362. Workforce Innovation and Opportunity Act. (2014). *Public Law*. No. 113–128. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-113publ128/pdf/PLAW-113publ128.pdf>
363. *Workers' Educational Association*. (n.d.). About us. <https://www.wea.org.uk/about-us>
364. *World Bank Support to Aging Countries: Approach Paper*. (2019). World Bank Group, Independent Evaluation Group. [https://ieg.worldbankgroup.org/sites/default/files/Data/reports/ap\\_agingcountries.pdf](https://ieg.worldbankgroup.org/sites/default/files/Data/reports/ap_agingcountries.pdf).
365. *World Employment and Social Outlook: Trends*. (2025). International Labour Organization. <https://www.ilo.org/publications/flagship-reports/world-employment-and-social-outlook-trends-2025>

366. *World Population Ageing 2023*. United Nations. (2023). United Nations Department of Economic and Social Affairs. <https://www.un.org/development/desa/pd/content/world-population-ageing-2023>

367. *World Population Prospects 2022*. (2022). United Nations. United Nations Department of Economic and Social Affairs. <https://population.un.org/wpp/>

368. Zajda, J. I., & Geo-JaJa, M. A. (2010). *The Politics Of Education Reforms*. Springer. [https://www.researchgate.net/profile/Macleans-Geo-Jaja/publication/226064470\\_Social\\_Exclusion\\_Poverty\\_and\\_Educational\\_Inequity\\_in\\_the\\_Niger\\_Delta\\_Region\\_of\\_Nigeria\\_Which\\_Development\\_Framework/links/57c99c5008ae59825180f197/Social-Exclusion-Poverty-and-Educational-Inequity-in-the-Niger-Delta-Region-of-Nigeria-Which-Development-Framework.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Macleans-Geo-Jaja/publication/226064470_Social_Exclusion_Poverty_and_Educational_Inequity_in_the_Niger_Delta_Region_of_Nigeria_Which_Development_Framework/links/57c99c5008ae59825180f197/Social-Exclusion-Poverty-and-Educational-Inequity-in-the-Niger-Delta-Region-of-Nigeria-Which-Development-Framework.pdf)

## ДОДАТКИ

Додаток А

### СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

#### Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Студілко, М. (2025). Глобальні виклики для формування трендів розвитку національних систем вищої освіти у світі: політологічний вимір. *Empirio*. 2 (1). С. 27–45. DOI: <https://doi.org/10.18523/3041-1718.2025.2.1.27-45>.
2. Студілко, М. (2025). Модернізація освітнього простору як відповідь європейських держав на глобальні виклики в сфері вищої освіти. *Empirio*. Том 2. № Special Issue. С. 32–39. DOI: <https://doi.org/10.18523/3041-1718.2025.2.s.32-39>
3. Студілко, М. (2024). Порівняльний аналіз моделей вищої освіти в країнах ЄС та Сполучених штатах як результат їх державних політик. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*. 16 (Спецвипуск). С. 58–65. DOI: <https://doi.org/10.15421/352408>
4. Студілко, М. (2022) Теоретичний вимір вивчення ролі міст у світових процесах сучасності. *Політичне життя*. № 4. С. 141–146. DOI: <https://doi.org/10.31558/2519-2949.2022.4.17>

#### ***Статті у періодичних наукових виданнях, проіндексованих у базах даних Web of Science Core Collection та/або Scopus***

5. Nagornyak, T., Ozadovskyi, I., Studilko, M. (2024). The Conflict Between State and Society During the War in Ukraine: the Issue of Agency. *European Journal of Transformation Studies*. Vol. 12, no. 1. P. 134–150. [https://www.journal-transformation.org/docs/issues/EJTS\\_2024\\_Vol\\_12\\_No\\_1/EJTS\\_2024\\_Vol\\_12\\_No\\_1.pdf](https://www.journal-transformation.org/docs/issues/EJTS_2024_Vol_12_No_1/EJTS_2024_Vol_12_No_1.pdf).
6. Nagornyak, T., Natalina, N., Ozadovsky, I., Studilko, M. (2023). Global Trends for the Formation of the New World Order. *European Journal of*

**Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:**

1. Студілко, М. (2025). Освіта протягом життя і освіта дорослих в категоріальному апараті дослідника державних політик в сфері вищої освіти. *Праці XXV Міжнародної наукової конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Управління розвитком соціально-економічних систем: глобалізація, підприємництво, стале економічне зростання»* (27.11.2025 р., м. Вінниця). Том 1. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса. С. 89–91.
2. Нагорняк, Т., Студілко, М. (2025). Глобальні виклики трансформації державної освітньої політики України. *Збірник тез науково-практичної конференції «Російська війна проти України: трансформації соціальних інституцій та практик»* (24 лютого – 7 березня 2025 р., м. Київ). Національний університет «Києво-Могилянська академія». С. 253–257.
3. Студілко, М. (2025). Моделі вищої освіти в Європейському Союзі та Сполучених Штатах Америки крізь призму державних політик. *Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Міждисциплінарні експертизи для відновлення і розвитку України»* (5 червня 2025 р., м. Київ). Національний університет «Києво-Могилянська академія». С. 187–191.
4. Студілко, М. (2022). Міста у світових процесах. *Праці XXII Міжнародної наукової конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Управління розвитком соціально-економічних систем: глобалізація, підприємництво, стале економічне зростання»* (2 грудня 2022 р., м. Вінниця). Том 1. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса. С. 213–217.

### **Відомості про апробацію результатів дисертації:**

Апробація результатів дослідження відбувалася на засіданнях кафедри міждисциплінарної освіти. Результати дослідження доповідалися на звітних семінарах аспірантів, наукових конференціях міжнародного та всеукраїнського рівнів:

1. XXII Міжнародна наукова конференція студентів, аспірантів та молодих вчених «Управління розвитком соціально-економічних систем: глобалізація, підприємництво, стале економічне зростання» (27.11.2025 р., м. Вінниця, форма участі – доповідь);
2. Міжнародна науково-практична конференція «Міждисциплінарні експертизи для відновлення і розвитку України» (5.06.2025 р., м. Київ, форма участі – доповідь);
3. Науково-практична конференція «Російська війна проти України: трансформації соціальних інституцій та практик» (24.02–7.03.2025 р., м. Київ, форма участі – доповідь);
4. IX Міжнародна науково-практична конференція «Філософсько-психологічні аспекти духовності у науковій, педагогічній та управлінській діяльності» (29 вересня 2023 року, м. Львів, форма участі – доповідь);
5. Міжнародна наукової-практична конференція студентів, аспірантів та молодих вчених «Управління розвитком соціально-економічних систем: глобалізація, підприємництво, стале економічне зростання» (2.12.2022 р., м. Вінниця, форма участі – доповідь).



МІНІСТЕРСТВО МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

**УКРАЇНСЬКИЙ МОЛОДІЖНИЙ ФОНД  
(УМФ)**

вул. Дмитрівська, 46, м. Київ, Україна, 01001, тел.: (097) 745-44-83,  
e-mail: uayouthfoundation@gmail.com, код згідно з ЄРДПОУ 45170897

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

До Спеціалізованої вченої ради

**ДОВІДКА**

**про перспективи використання результатів дисертаційного дослідження  
Студілка Максима Анатолійовича**

**на тему**

**«ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА В СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ  
ГЛОБАЛЬНИХ ЗМІН: ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ВІДПОВІДЬ НА  
ВИКЛИКИ»,**

**поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
зі спеціальності 052 Політологія**

Глобальні демографічні виклики, що постали перед світом та Україною зокрема, особливо в контексті триваючої російсько-української війни, зумовлюють необхідність пошуку інноваційних підходів до їх подолання.

Цією довідкою підтверджується, що положення, висновки та пропозиції, викладені у дисертаційному дослідженні Студілка Максима Анатолійовича на тему «Державна політика в сфері вищої освіти в умовах глобальних змін: освіта дорослих як відповідь на виклики» на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 052 «Політологія», зокрема пропозиції щодо комплексу рекомендацій для державної політики, а саме розвиток мережі освітніх хабів та цифрових освітніх центрів для ВПО, використовуються у діяльності Українського молодіжного фонду.

Матеріали згаданої роботи доцільно використовувати у діяльності українського молодіжного фонду при формуванні стратегії розвитку неформальної освіти для дорослої молоді та освіти упродовж життя. Зокрема, в межах пріоритетного напрямку підтримки «Розширення участі молоді у суспільному житті та зміцнення соціальної згуртованості».

Директор

**Микола КОБИСЯ**



СЕД Megapolis.DocNet  
Український молодіжний фонд  
№83 від 06.03.2026  
КЕП: КОБИСЯ М. В. 06.03.2026 15:02  
5E984D526F82F38F04000004B9F9901F06AF306



**АГЕНЦІЯ РЕГІОНАЛЬНОГО  
РОЗВИТКУ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ**

21036, м. Вінниця, вул. Хмельницьке шосе, 7, к. 125, тел./факс 57-57-24  
www.ardvin.org.ua e-mail: ardvin.org@gmail.com



5 березня 2026 № 45/2026

**До Спеціалізованої вченої ради  
Національного університету  
«Києво-Могилянська академія»**

**ДОВІДКА  
про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Студілка Максима Анатолійовича**

Агенція Регіонального Розвитку Вінницької області засвідчує що у своїй аналітичній та проєктній діяльності використовує окремі результати дисертаційного дослідження Студілка Максима Анатолійовича на тему «Державна політика в сфері вищої освіти в умовах глобальних змін: освіта дорослих як відповідь на виклики» на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 052 «Політологія».

У дослідженні обґрунтовано значення освіти дорослих та концепції навчання впродовж життя як важливих інструментів розвитку людського капіталу, підвищення соціально-економічної адаптивності населення та підтримки стійкості регіональних систем у період глобальних викликів та російської збройної агресії проти України.

Використання результатів дослідження сприяє впровадженню сучасних підходів до розвитку людського капіталу, підтримці освітніх ініціатив для дорослого населення та посиленню інституційної спроможності Вінницької області у сфері соціально-економічного розвитку.

**Директор**

**Установи «Агенція регіонального  
розвитку Вінницької області»**

**Єлизавета Савчук**

№ 07/03/26 від «07» березня 2026 р.

До Спеціалізованої вченої ради

## ДОВІДКА

### Про впровадження результатів дисертаційної роботи

Студілко Максим Анатолійович проводив дослідження на тему «Державна політика в сфері вищої освіти в умовах глобальних змін: освіта дорослих як відповідь на виклики» на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 052 «Політологія», які були використані в діяльності Центру Освіти Дорослих (Центр), що діє у громадській організації «Центр Поділля-Соціум» за підтримки Вінницької міської ради та міжнародних донорів.

Громадська організація «Центр Поділля-Соціум» відповідно до свого Статуту, тривалий час реалізує соціальні проекти, що спрямовані на формування суспільства, яке навчається впродовж всього життя.

При проведенні дослідження автор зосередився на обґрунтуванні ролі освіти дорослих та навчання упродовж життя як важливих інструментів адаптивності суспільства. За висновками роботи підтверджено, що освіта дорослих є важливим механізмом відновлення людського капіталу, розвитку громадянських компетентностей та підвищення стійкості суспільства до соціально-економічних і політичних змін.

Напрацювання автора були використані при розробці тренерів/тренерками навчальних програм для дорослих в діяльності Центру та розвитку партнерських ініціатив громадської організації.

Застосування положень, висновків та пропозицій, викладених у дослідженні, допоможе Центру більш ефективно реалізовувати програмну діяльність, сприяти підвищенню актуальних освітніх компетенцій слухачів та швидше досягати мети щодо формування суспільства, яке навчається впродовж всього життя.

Заступник Голови правління ГО «Центр Поділля-Соціум»



Проценко С.І.

Таблиця В1 – Результати розрахунку прогнозу загальних державних витрат на вищу освіту в регіоні Європа та Північна Америка у 2019-2024 рр. методом екстраполяції допомогою адитивної моделі ETS за даними<sup>1</sup>

Часова шкала	Значення	Передбачення	Нижня довірча границя	Верхня довірча границя
2006	370			
2007	400			
2008	390			
2009	400			
2010	420			
2011	410			
2012	420			
2013	425			
2014	430			
2015	440			
2016	435			
2017	420			
2018	460	460	460,00	460,00
2019		454,1863509	429,10	479,27
2020		459,5718768	431,52	487,63
2021		464,9574027	434,20	495,71
2022		470,3429286	437,10	503,58
2023		475,7284545	440,16	511,29
2024		481,1139805	443,36	518,87



Рисунок В1 – Графічне представлення результатів розрахунку прогнозу загальних державних витрат на вищу освіту в регіоні Європа та Північна Америка у 2019-2024 рр. методом екстраполяції допомогою адитивної моделі ETS за даними<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Government expenditure on education as a percentage of GDP, н.д.

<sup>2</sup> Government expenditure on education as a percentage of GDP, н.д.

Таблиця В2 – Результати розрахунку прогнозу загальних державних витрат на вищу освіту в регіоні Східна та Південно-Східна Азія у 2019-2024 рр. методом екстраполяції допомогою адитивної моделі ETS за даними<sup>3</sup>

Часова шкала	Значення	Передбачення	Нижня довірча границя	Верхня довірча границя
2006	100			
2007	105			
2008	110			
2009	130			
2010	170			
2011	180			
2012	210			
2013	225			
2014	220			
2015	230			
2016	235			
2017	240			
2018	235	235	235,00	235,00
2019		274,0074425	240,60	307,42
2020		287,4067286	254,00	320,82
2021		300,8060147	267,40	334,22
2022		314,2053009	280,79	347,62
2023		327,604587	294,19	361,02
2024		341,0038732	307,59	374,42



Рисунок В2 – Графічне представлення результатів розрахунку прогнозу загальних державних витрат на вищу освіту в регіоні Східна та Південно-Східна Азія у 2019-2024 рр. методом екстраполяції допомогою адитивної моделі ETS за даними<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Government expenditure on education as a percentage of GDP, н.д.

<sup>4</sup> Government expenditure on education as a percentage of GDP, н.д.

Таблиця В3 – Результати розрахунку прогнозу загальних державних витрат на вищу освіту в регіоні Центральна та Південна Азія у 2019-2024 рр. методом екстраполяції допомогою адитивної моделі ETS за даними<sup>5</sup>

Часова шкала	Значення	Передбачення	Нижня довірча границя	Верхня довірча границя
2006	35			
2007	38			
2008	40			
2009	45			
2010	40			
2011	42			
2012	45			
2013	48			
2014	50			
2015	52			
2016	55			
2017	53			
2018	58	58	58,00	58,00
2019		57,93448295	54,19	61,67
2020		59,70120822	55,96	63,44
2021		61,4679335	57,73	65,21
2022		63,23465878	59,49	66,97
2023		65,00138405	61,26	68,74
2024		66,76810933	63,03	70,51



Рисунок В3 – Графічне представлення результатів розрахунку прогнозу загальних державних витрат на вищу освіту в регіоні Центральна та Південна Азія у 2019-2024 рр. методом екстраполяції допомогою адитивної моделі ETS за даними<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Government expenditure on education as a percentage of GDP, н.д.

<sup>6</sup> Government expenditure on education as a percentage of GDP, н.д.

Таблиця В4 – Результати розрахунку прогнозу загальних державних витрат на вищу освіту в регіоні Латинська Америка та Кариби у 2019-2024 рр. методом екстраполяції допомогою адитивної моделі ETS за даними<sup>7</sup>

Часова шкала	Значення	Передбачення	Нижня довірча границя	Верхня довірча границя
2006	30			
2007	32			
2008	35			
2009	38			
2010	42			
2011	40			
2012	43			
2013	47			
2014	45			
2015	48			
2016	50			
2017	47			
2018	55	55	55,00	55,00
2019		54,79167535	50,45	59,13
2020		56,60392054	52,23	60,98
2021		58,41616572	54,00	62,83
2022		60,22841091	55,78	64,68
2023		62,0406561	57,56	66,52
2024		63,85290128	59,33	68,37

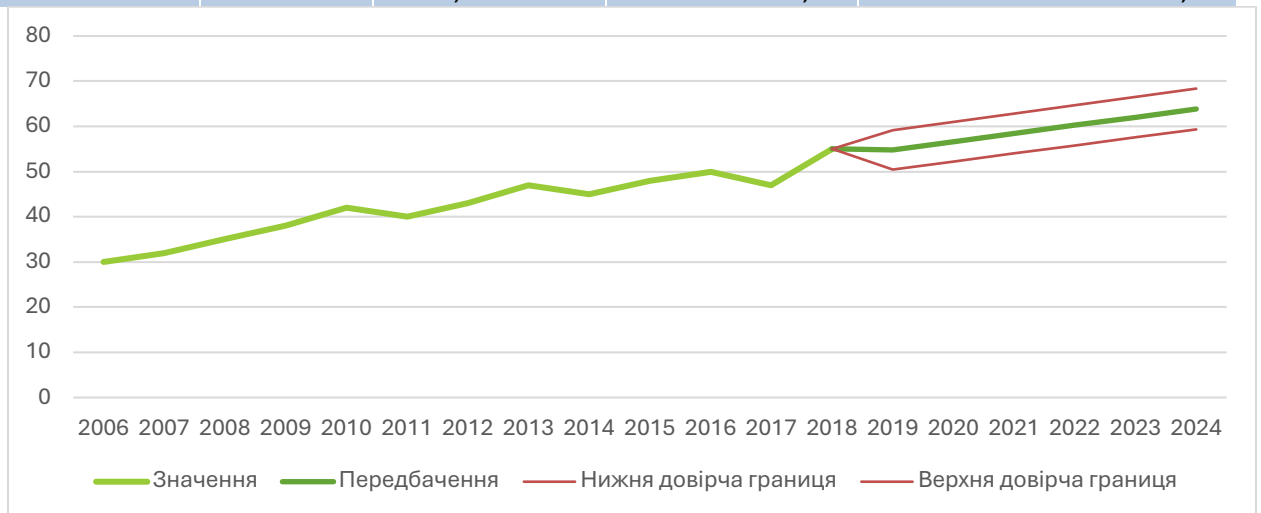


Рисунок В4 – Графічне представлення результатів розрахунку прогнозу загальних державних витрат на вищу освіту в регіоні Латинська Америка та Кариби у 2019-2024 рр. методом екстраполяції допомогою адитивної моделі ETS за даними<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Government expenditure on education as a percentage of GDP, н.д.

<sup>8</sup> Government expenditure on education as a percentage of GDP, н.д.

Таблиця В5 – Результати розрахунку прогнозу загальних державних витрат на вищу освіту в регіоні Північна Африка та Західна Азія у 2019-2024 рр. методом екстраполяції допомогою адитивної моделі ETS за даними<sup>9</sup>

Часова шкала	Значення	Передбачення	Нижня довірча границя	Верхня довірча границя
2006	25			
2007	27			
2008	29			
2009	32			
2010	35			
2011	37			
2012	40			
2013	42			
2014	44			
2015	46			
2016	48			
2017	46			
2018	52	52	52,00	52,00
2019		53,86108854	51,22	56,50
2020		56,05104742	53,39	58,71
2021		58,2410063	55,56	60,93
2022		60,43096518	57,72	63,14
2023		62,62092405	59,89	65,35
2024		64,81088293	62,06	67,56



Рисунок В5 – Графічне представлення результатів розрахунку прогнозу загальних державних витрат на вищу освіту в регіоні Північна Африка та Західна Азія у 2019-2024 рр. методом екстраполяції допомогою адитивної моделі ETS за даними<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Government expenditure on education as a percentage of GDP, н.д.

<sup>10</sup> Government expenditure on education as a percentage of GDP, н.д.

Таблиця В6 – Результати розрахунку прогнозу загальних державних витрат на вищу освіту в регіоні Африка на Південь від Сахари у 2019-2024 рр. методом екстраполяції допомогою адитивної моделі ETS за даними<sup>11</sup>

Часова шкала	Значення	Передбачення	Нижня довірча границя	Верхня довірча границя
2006	30			
2007	32			
2008	33			
2009	36			
2010	38			
2011	38			
2012	40			
2013	42			
2014	45			
2015	47			
2016	48			
2017	46			
2018	50	50	50,00	50,00
2019		51,77700277	49,41	54,14
2020		53,4318746	50,99	55,87
2021		55,08674642	52,57	57,60
2022		56,74161825	54,16	59,33
2023		58,39649007	55,74	61,05
2024		60,0513619	57,33	62,77

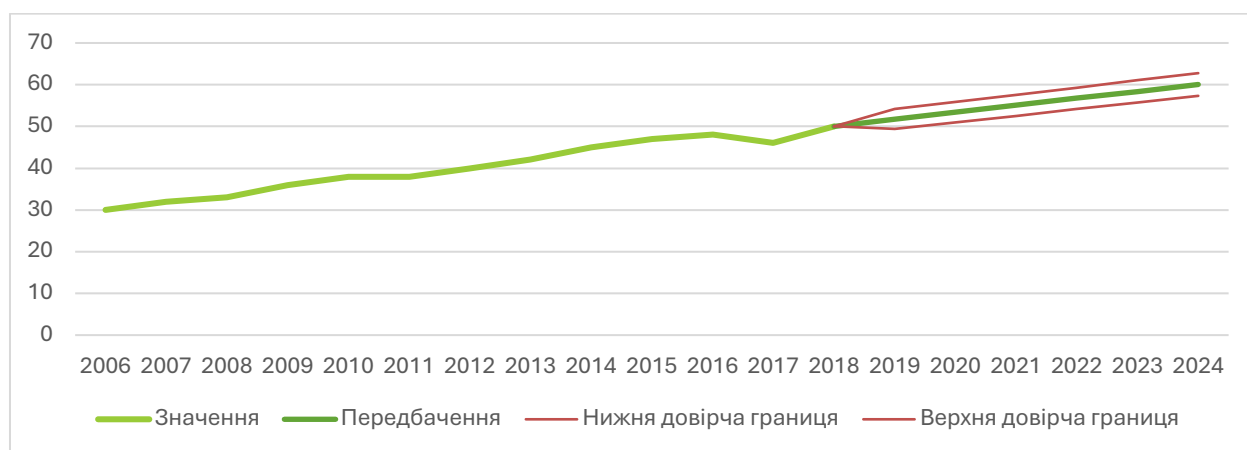


Рисунок В6 – Графічне представлення результатів розрахунку прогнозу загальних державних витрат на вищу освіту в регіоні Африка на Південь від Сахари у 2019-2024 рр. методом екстраполяції допомогою адитивної моделі ETS за даними<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Government expenditure on education as a percentage of GDP, н.д.

<sup>12</sup> Government expenditure on education as a percentage of GDP, н.д.

Таблиця В7 – Результати розрахунку прогнозу загальних державних витрат на вищу освіту в регіоні Океанія у 2019-2024 рр. методом екстраполяції допомогою адитивної моделі ETS за даними<sup>13</sup>

Часова шкала	Значення	Передбачення	Нижня довірча границя	Верхня довірча границя
2006	25			
2007	27			
2008	30			
2009	33			
2010	35			
2011	37			
2012	38			
2013	40			
2014	42			
2015	44			
2016	46			
2017	45			
2018	48	48	48,00	48,00
2019		49,35145689	46,86	51,84
2020		51,16031437	46,50	55,82
2021		52,96917185	45,53	60,41
2022		54,77802933	44,09	65,47
2023		56,58688681	42,26	70,91
2024		58,39574429	40,09	76,70

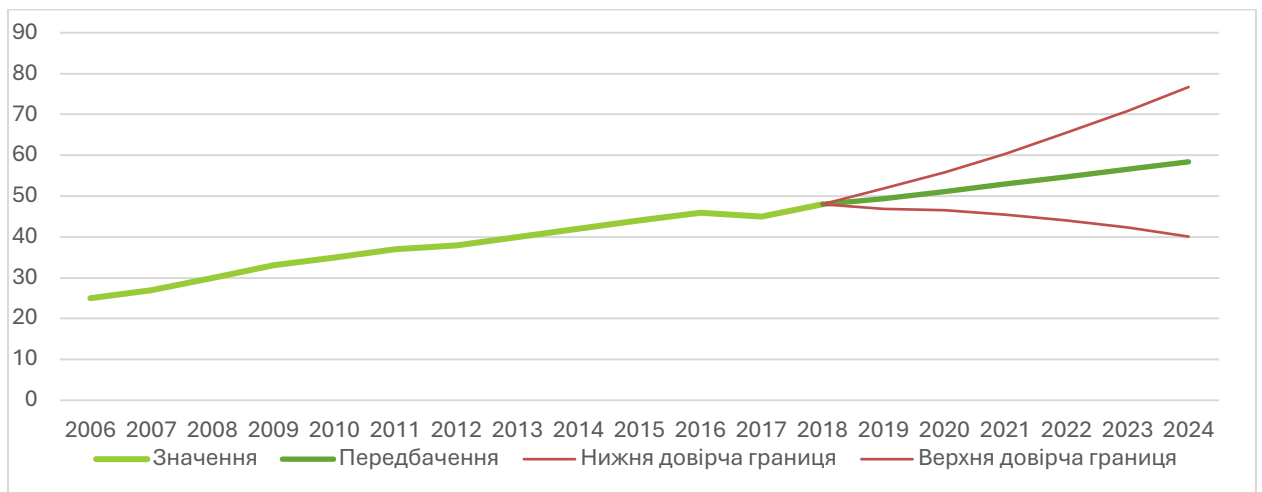


Рисунок В7 – Графічне представлення результатів розрахунку прогнозу загальних державних витрат на вищу освіту в регіоні Океанія у 2019-2024 рр. методом екстраполяції допомогою адитивної моделі ETS за даними<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Government expenditure on education as a percentage of GDP, н.д.

<sup>14</sup> Government expenditure on education as a percentage of GDP, н.д.

## Додаток Г

### Узагальнений результат компаративного аналізу реалізації практик LLL та АЕ в державах світу

Критерії	США	Канада	Велика Британія	Франція	Сінгапур
<b>Передумови</b>	Федеративна система, відсутність нац. стратегії, значна участь організацій громадянського суспільства	Децентралізована система управління освітою. Слабка координація регіонів	Історична традиція АЕ, пост-брекзит, виклики фінансування та мотивації	Визнання LLL як суспільної потреби. цифровізація	Централізоване управління, значна підтримка держави, ставка на людський капітал
<b>Правове забезпечення</b>	Economic Opportunity Act, Adult Education Act, National Literacy Act, WIOA (2014)	Конституційний обов'язок провінцій. 23 програми ESDC, Labour Market Development Agreements	Skills for Life, Skills and Post-16 Education Act	Трудовий кодекс, Закони про безперервну професійну освіту, про освіту упродовж життя, про свободу вибору	SkillsFuture Act (2015), Workforce Skills Qualifications, Employment Act
<b>Інституціоналізація</b>	Громадські коледжі, курси GED, Osher LLI, освітні платформи	Коледжі, університети, future skills centers,	Further Education Colleges, Open University, WEA, Universities of the Third Age	University of 3 <sup>rd</sup> age, OPCA, GRETA, CPF	SkillsFuture SG, ініціатива щодо субсидій та відпусток на навчання, Singapore University of Social Sciences
<b>Форми</b>	GED Certificate, Associated Degree, сертифікатні програми, MOOC	Skills for success, онлайн курси, вечірні школи, віддалені програми,	Професійні курси, програми часткової зайнятості, цифрова	Онлайн програми, навчання через GRETA, народні університети,	Готівкові кредити, середньокар'єрна підтримка, мережа провайдерів «Єдиного вікна»

		програми для корінного населення, ув'язнених	інклюзія, reskilling & digital skills	навчання літніх людей	
<b>Результати реалізації</b>	Спроможна та незалежна інфраструктура АЕ, висока залученість ветеранів та інших груп населення, розповсюджене корпоративне навчання та різні сертифікації	Високий рівень вищої освіти населення, широкий доступ до навчання, слабка координація між провінціями	Зниження фінансування в 2010, активна роль університетів і громадськості, інституційна перебудова	Цифрова трансформація, інтеграція літніх людей, система CPF	Масове охоплення, фокус на цифрових навичках і середньокар'єрному переході

Джерело: Складено автором за результатами компаративного аналізу, представленого в підрозділі 2.3 розділу 2 дисертації.

Онлайн сервіс створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

ПРОТОКОЛ  
створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

Дата та час: 07:22:52 10.04.2026

Назва файлу з підписом: Дисертація М.А.Студілко.pdf  
Розмір файлу з підписом: 3.5 МБ

Перевірені файли:  
Назва файлу без підпису: Дисертація М.А.Студілко.pdf  
Розмір файлу без підпису: 3.5 МБ

Результат перевірки підпису: Підпис створено та перевірено успішно. Цілісність даних підтверджено

Підписувач: СТУДІЛКО МАКСИМ АНАТОЛІЙОВИЧ  
П.І.Б.: СТУДІЛКО МАКСИМ АНАТОЛІЙОВИЧ  
Країна: Україна  
РНОКПП: 3302421031  
Організація (установа): ФІЗИЧНА ОСОБА  
Час підпису (підтверджено кваліфікованою позначкою часу для підпису від Надавача): 14:22:50  
10.04.2026  
Сертифікат виданий: КНЕДП АЦСК АТ КБ "ПРИВАТБАНК"  
Серійний номер: 5E984D526F82F38F04000000BDE14501F3713007  
Алгоритм підпису: ДСТУ 4145  
Тип підпису: Удосконалений  
Тип контейнера: Підписаний PDF-файл (PAdES)  
Формат підпису: З повними даними для перевірки (PAdES-B-LT)  
Сертифікат: Кваліфікований

Версія від: 2026.04.06 13:00