

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТЕХНОЛОГІЙ

ННІ/факультет	Навчально-науковий юридичний інститут
Кафедра	Публічного управління та адміністрування
Спеціальність	281 Публічне управління та адміністрування
Форма навчання	заочна

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

Терещенко Таміли Володимирівни

(прізвище, ім'я, по батькові здобувача)

на тему Публічне управління процесами подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану на рівні громади
(повна назва теми)

за матеріалами

(повна назва бази дослідження)

науковий керівник

к.е.н., доцент

(наук. ступінь, вчене звання)

(підпис)

Г. ПУРІЙ

(ініціал, прізвище)

Робота допущена до захисту в ЕК

Протокол засідання кафедри

від «20» січня 2026 р. № 6

В.о. завідувача

кафедри

(підпис)

к.е.н., доцент

Наук. ступінь, вчене звання

Г. ПУРІЙ

Ініціал, прізвище

Завдання на кваліфікаційну магістерську роботу
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТЕХНОЛОГІЙ

ННІ/факультет	Навчально-науковий юридичний інститут
Кафедра	Публічного управління та адміністрування
Спеціальність	281 Публічне управління та адміністрування
Форма навчання	заочна

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Завідувач
кафедри

_____	Г. ПУРІЙ
(підпис)	(Ініціал, прізвище)
«19» січня 2026 року	

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ
Терещенко Тамілі Володимирівні

1. Тема роботи Публічне управління процесами подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану на рівні громади

Керівник роботи к.е.н., доцент Пурій Г.В.

затверджено наказом закладу вищої освіти від «20» жовтня 2025 р. № 719-ст

2. Строк подання здобувачем роботи до «19» січня 2026 р.

3. Зміст кваліфікаційної магістерської роботи, об'єкт, предмет та мета дослідження:

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ПОДОЛАННЯМ ОСВІТНІХ ВТРАТ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД

1.1 Сутність поняття освітніх втрат в умовах воєнного стану

1.2 Публічне управління освітою на рівні громади в умовах криз

1.3 Методичні підходи до оцінювання освітніх втрат і результативності управлінських інтервенцій

РОЗДІЛ 2 ОЦІНКА ОСВІТНІХ ВТРАТ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ ПРАКТИК ЇХ ПОДОЛАННЯ НА НАЦІОНАЛЬНОМУ РІВНІ ТА У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТУРІ

2.1 Аналіз динаміки освітніх втрат в Україні в умовах воєнного стану

2.2 Аналіз європейського досвіду подолання освітніх втрат

2.3 Порівняльний аналіз інструментів подолання освітніх втрат: Україна–ЄС

РОЗДІЛ 3 НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ПОДОЛАННЯМ ОСВІТНІХ ВТРАТ НА РІВНІ ГРОМАДИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

3.1 Розробка комплексної моделі управління подоланням освітніх втрат у громаді

3.2 Побудова дорожньої карти реалізації комплексної моделі публічного управління подоланням освітніх втрат на рівні громади

Об'єкт дослідження: є процес формування комплексної моделі публічного управління процесами подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану на рівні громади.

Предмет дослідження: сукупність теоретичних, методологічних положень та інструментів дослідження публічного управління процесами подолання освітніх втрат.

Мета кваліфікаційної магістерської роботи: теоретико – методологічне дослідження публічного управління процесами подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану на рівні громади.

5. Дата видачі завдання «31» жовтня 2025 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної магістерської роботи	Строк виконання етапів роботи	Відмітка керівника про виконання етапів (дата, підпис)
1	Підготовка розділу 1	29.12.2025 р.	29.12.2025 р.
2	Підготовка розділу 2	05.01.2026 р.	05.01.2026 р.
3	Підготовка розділу 3	12.01.2026 р.	12.01.2026 р.
4	Перевірка кваліфікаційної магістерської роботи на наявність ознак академічного плагіату	13.01.2026 р.- 14.01.2026 р.	13.01.2026 р.- 14.01.2026 р.
5	Отримання відгуку від наукового керівника	до 16.01.2026 р.	16.01.2026 р.
6	Подання кваліфікаційної роботи на перегляд завідувачу кафедри	до 19.01.2026 р.	19.01. 2026 р.
7	Реєстрація завершеної кваліфікаційної роботи	до 19.01.2026 р.	19.01.2026 р.
8	Попередній захист кваліфікаційної роботи на кафедрі	20.01.2026 р.	20.01.2026 р.
9	Підготовка до захисту в ЕК	до 26.01.2026 р.	26.01.2026 р.

Завдання підготував науковий керівник

(підпис)

Пурій Г.В.

(прізвище та ініціали)

Завдання одержав

(підпис)

Терещенко Т. В.

(прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

кваліфікаційної магістерської роботи

здобувачки спеціальності 281 «Публічне управління та адміністрування»
Терещенко Т.В. «Публічне управління процесами подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану на рівні громади». – Державний університет економіки і технологій, 2026 р.

Кваліфікаційна магістерська робота містить 87 сторінок, 8 таблиць, 3 рисунки. При підготовці роботи використано 81 джерело.

Мета кваліфікаційної магістерської роботи: теоретико – методологічне дослідження публічного управління процесами подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану на рівні громади.

Завдання дослідження: представити теоретичні засади щодо сутності поняття освітніх втрат в умовах воєнного стану; дослідити публічне управління освітою на рівні громади в умовах криз; окреслити методичні підходи до оцінювання освітніх втрат і результативності управлінських інтервенцій; провести аналіз динаміки освітніх втрат в Україні в умовах воєнного стану; проаналізувати європейський досвід подолання освітніх втрат; здійснити порівняльний аналіз інструментів подолання освітніх втрат; обґрунтувати комплексну модель управління подоланням освітніх втрат у громаді; окреслити дорожню карту реалізації комплексної моделі публічного управління подоланням освітніх втрат на рівні громади.

Об'єктом дослідження є процес формування комплексної моделі публічного управління процесами подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану на рівні громади.

Предметом дослідження є сукупність теоретичних, методологічних положень та інструментів дослідження публічного управління процесами подолання освітніх втрат.

Основні положення та висновки результатів дослідження доповідалися та обговорювалися на конференціях з відповідною публікацією, зокрема на VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Війна в історичній та індивідуальній пам'яті», м. Кривий Ріг, 28 жовтня 2025 р. з публікацією тез: Подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану на рівні об'єднаних територіальних громад / Т. Терещенко, Г. Пурій //: Колективна монографія за матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Війна в історичній та індивідуальній пам'яті», м. Кривий Ріг, 28 жовтня 2025 р.: Державний університет економіки і технологій, 2025, С. 833-837. <https://www.oktanprint.cz/p/vijna-v-istorychnij-ta-individualni-pamati-25/>

Ключові слова: публічне управління; освітні втрати; воєнний стан; територіальна громада; управління освітою в кризових умовах; комплексна модель подолання освітніх втрат; європейський досвід освітньої політики; післявоєнне відновлення освіти.

ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ПОДОЛАННЯМ ОСВІТНІХ ВТРАТ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД	11
1.1 Сутність поняття освітніх втрат в умовах воєнного стану	11
1.2 Публічне управління освітою на рівні громади в умовах криз	16
1.3 Методичні підходи до оцінювання освітніх втрат і результативності управлінських інтервенцій	21
Висновки до розділу 1	27
РОЗДІЛ 2 ОЦІНКА ОСВІТНІХ ВТРАТ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ ПРАКТИК ЇХ ПОДОЛАННЯ НА НАЦІОНАЛЬНОМУ РІВНІ ТА У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТУРІ	30
2.1 Аналіз динаміки освітніх втрат в Україні в умовах воєнного стану	30
2.2 Аналіз європейського досвіду подолання освітніх втрат	38
2.3 Порівняльний аналіз інструментів подолання освітніх втрат: Україна–ЄС	45
Висновки до розділу 2	53
РОЗДІЛ 3 НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ПОДОЛАННЯМ ОСВІТНІХ ВТРАТ НА РІВНІ ГРОМАДИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ	56
3.1 Розробка комплексної моделі управління подоланням освітніх втрат у громаді	56
3.2 Побудова дорожньої карти реалізації комплексної моделі публічного управління подоланням освітніх втрат на рівні громади	62
Висновки до розділу 3	68
ВИСНОВКИ	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	74
ДОДАТКИ	82

ВСТУП

Актуальність теми. Актуальність теми публічного управління подоланням освітніх втрат у воєнний період на рівні громади зумовлена безпрецедентними викликами, з якими зіткнулася система освіти України в умовах повномасштабної збройної агресії. Воєнний стан призвів до масових порушень безперервності освітнього процесу, руйнування та пошкодження закладів освіти, вимушеного переміщення мільйонів дітей і педагогів, а також до різкої зміни форматів навчання. У сукупності ці чинники спричинили масштабні освітні втрати, що проявляються у зниженні навчальних результатів, поглибленні освітньої нерівності, втраті мотивації до навчання та зростанні психосоціальної вразливості учнів.

Особливої ваги проблема освітніх втрат набуває на рівні територіальних громад, оскільки саме тут відбувається практична реалізація державної освітньої політики, ухвалюються рішення щодо форм організації навчання, забезпечення безпеки, використання місцевих ресурсів та взаємодії зі сім'ями й партнерами. Різна управлінська спроможність громад, нерівність інфраструктурних і фінансових можливостей, а також відмінності у безпековій ситуації зумовлюють неоднакові освітні траєкторії дітей, що створює ризик закріплення довгострокових соціально-економічних диспропорцій у післявоєнний період. У цьому контексті подолання освітніх втрат виходить за межі суто педагогічного завдання і перетворюється на стратегічний пріоритет публічного управління та відновлення людського потенціалу країни.

Актуальність обраної теми підсилюється й тим, що Україна одночасно перебуває у фазі євроінтеграційних трансформацій, які передбачають наближення системи публічного управління та освіти до стандартів Європейського Союзу. Європейський досвід подолання навчальних втрат, сформований переважно в умовах пандемічних і соціально-економічних криз, містить цінні управлінські інструменти, однак їх безпосереднє перенесення в

українські реалії є неможливим без урахування воєнного контексту. Це зумовлює потребу в науково обґрунтованій адаптації кращих європейських практик до умов українських громад.

Крім того, актуальність теми визначається необхідністю переходу від фрагментарних антикризових рішень до системного, доказового та людиноцентричного публічного управління освітою. Від ефективності управлінських рішень у сфері подолання освітніх втрат залежить не лише якість освіти, а й соціальна згуртованість громад, стійкість держави та її здатність до сталого післявоєнного розвитку. Саме тому дослідження механізмів публічного управління подоланням освітніх втрат на рівні громади є своєчасним, суспільно значущим і має важливе теоретичне та практичне значення.

Стан наукового опрацювання проблеми. Проблема освітніх втрат і подолання навчальних розривів у кризових умовах достатньо широко представлена в сучасних наукових і аналітичних дослідженнях, однак її опрацювання має нерівномірний і фрагментарний характер. У працях зарубіжних учених та міжнародних організацій, зокрема OECD, UNESCO, Світового банку та ЮНІСЕФ, освітні втрати розглядаються переважно в контексті пандемічних, соціально-економічних і гуманітарних криз, із фокусом на зниження навчальних результатів, нерівність доступу до освіти та ефективність компенсаторних програм. Значна увага приділяється інструментам tutoring, catch-up програмам, цифровим рішенням і ролі місцевого рівня управління.

В українському науковому дискурсі проблема освітніх втрат активізувалася після початку повномасштабної війни та здебільшого представлена аналітичними звітами, експертними дослідженнями й окремими науковими публікаціями, присвяченими впливу війни на функціонування системи освіти, доступність навчання та психосоціальний стан учнів. Водночас комплексні дослідження, які б поєднували аналіз освітніх втрат із механізмами публічного управління на рівні територіальної громади,

залишаються обмеженими. Недостатньо опрацьованими є питання інтеграції освітніх, соціальних і безпекових політик, а також адаптації європейського управлінського досвіду до умов воєнного та післявоєнного розвитку України, що й зумовлює наукову новизну та практичну значущість даного дослідження.

Мета й завдання дослідження. Метою роботи є теоретико – методологічне дослідження публічного управління процесами подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану на рівні громади.

Завданнями кваліфікаційної магістерської роботи є:

- представити теоретичні засади щодо сутності поняття освітніх втрат в умовах воєнного стану;
- дослідити публічне управління освітою на рівні громади в умовах криз;
- окреслити методичні підходи до оцінювання освітніх втрат і результативності управлінських інтервенцій;
- провести аналіз динаміки освітніх втрат в Україні в умовах воєнного стану;
- проаналізувати європейський досвід подолання освітніх втрат;
- здійснити порівняльний аналіз інструментів подолання освітніх втрат;
- обґрунтувати комплексну модель управління подоланням освітніх втрат у громаді;
- окреслити дорожню карту реалізації комплексної моделі публічного управління подоланням освітніх втрат на рівні громади.

Предметом дослідження є сукупність теоретичних, методологічних положень та інструментів дослідження публічного управління процесами подолання освітніх втрат.

Об'єктом дослідження є процес формування комплексної моделі публічного управління процесами подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану на рівні громади.

Методи дослідження. У процесі виконання кваліфікаційної магістерської роботи використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів дослідження, що забезпечило всебічний і системний аналіз проблеми

публічного управління подоланням освітніх втрат у воєнний та післявоєнний періоди. Теоретичні методи, зокрема аналіз, синтез, індукція та дедукція, застосовано для узагальнення наукових підходів до трактування освітніх втрат, навчальних розривів і ролі публічного управління освітою в кризових умовах. Системний і структурно-функціональний підходи дали змогу розглядати подолання освітніх втрат як комплексний управлінський процес на рівні територіальної громади.

Для дослідження практичних аспектів використано методи порівняльного аналізу та статистичного узагальнення, що дозволило зіставити динаміку освітніх втрат і управлінських практик в Україні та країнах Європейського Союзу. Аналіз офіційних статистичних даних, звітів міжнародних організацій і національних аналітичних матеріалів застосовано для оцінювання масштабів освітніх втрат, доступності навчання та результативності управлінських інтервенцій. Методи факторного аналізу та моделювання використано для виявлення причинно-наслідкових зв'язків і розроблення комплексної моделі управління та дорожньої карти її впровадження. Також застосовано методи узагальнення та експертної інтерпретації для формування практичних рекомендацій і висновків дослідження.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості їх використання органами місцевого самоврядування, структурними підрозділами з питань освіти та керівниками закладів освіти під час розроблення і реалізації програм подолання освітніх втрат у воєнний та післявоєнний періоди. Запропонована комплексна модель публічного управління, дорожня карта впровадження, система КРІ та інструменти моніторингу можуть бути застосовані для підвищення результативності управлінських рішень на рівні громади, забезпечення адресності підтримки учнів і зниження освітніх розривів. Матеріали дослідження також можуть використовуватися у навчальному процесі з підготовки фахівців у сфері публічного управління та адміністрування.

Основні положення та висновки результатів дослідження доповідалися та обговорювалися на конференціях з відповідною публікацією, зокрема на VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Війна в історичній та індивідуальній пам'яті», м. Кривий Ріг, 28 жовтня 2025 р. з публікацією тез: Подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану на рівні об'єднаних територіальних громад / Т. Терещенко, Г. Пурій //: Колективна монографія за матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Війна в історичній та індивідуальній пам'яті», м. Кривий Ріг, 28 жовтня 2025 р.: Державний університет економіки і технологій, 2025, С. 833-837. <https://www.oktanprint.cz/p/vijna-v-istorychnij-ta-individualni-pamati-25/>

Обсяг та структура кваліфікаційної магістерської роботи. Основний зміст роботи викладено на 86 сторінках комп'ютерного тексту, включаючи вступ, три розділи, висновки, рекомендації. Список використаних джерел містить 81 джерело. У роботі наведено 8 таблиць, 3 рисунки, 5 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ПОДОЛАННЯМ ОСВІТНІХ ВТРАТ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД

1.1 Сутність поняття освітніх втрат в умовах воєнного стану

Проблема освітніх втрат і навчальних розривів у період воєнного стану набула для України системного характеру та вийшла за межі суто педагогічної проблематики, перетворившись на комплексний виклик публічному управлінню. Повномасштабна війна докорінно трансформувала умови функціонування освітньої системи, порушивши звичні освітні траєкторії мільйонів дітей і молоді, змінивши просторові, часові та соціальні параметри навчання, а також суттєво вплинувши на управлінські механізми на рівні держави та територіальних громад. У цьому контексті осмислення сутності освітніх втрат, їх типології та факторів виникнення на рівні громади є необхідною передумовою формування ефективної публічної політики щодо їх подолання.

У науковому дискурсі поняття «освітні втрати» найчастіше використовується для позначення зниження або недосягнення очікуваних результатів навчання порівняно з нормативно визначеними або потенційно можливими освітніми досягненнями учнів. У міжнародній літературі для характеристики цього явища застосовуються терміни *learning loss*, *learning gaps*, *learning disruption*, які підкреслюють як кількісний вимір втрат знань і навичок, так і якісні зміни у здатності до навчання та мотивації [1; 2]. В умовах воєнного стану освітні втрати не обмежуються академічними показниками, а охоплюють ширший спектр наслідків, зокрема психоемоційні, соціальні та комунікативні аспекти розвитку особистості (див. табл. 1.1.1).

Таблиця 1.1.1

Визначення поняття «освітні втрати» різними авторами

Автор / інституція	Формулювання визначення	Ключовий акцент
Міжнародний освітній дискурс [8]	Освітні втрати розглядаються як втрата або регрес знань і навичок, спричинені перериванням освітнього процесу, що порушує нормальну освітню траєкторію учня.	Регрес навчальних досягнень через перерви
Світовий банк [9]	Освітні втрати включають як навчання, яке не відбулося внаслідок кризових обставин, так і забування раніше засвоєного матеріалу через тривалі порушення навчального процесу.	«Втрачене навчання» + забування
OECD [10]	Освітні втрати інтерпретуються як втрачені можливості навчання, що виникають унаслідок зовнішніх шоків і призводять до поглиблення навчальних розривів між групами учнів.	Втрата можливостей та нерівність
Українські аналітичні джерела [11]	Освітні втрати визначаються як уповільнення або переривання освітнього прогресу, що охоплює не лише навчальні результати, а й соціальний та емоційний розвиток дитини.	Ширший розвитковий підхід
Національні освітні аналітики [12]	Освітні втрати трактуються як втрата можливостей для повноцінного освітнього та особистісного розвитку, тоді як навчальні втрати розглядаються як їх складова.	Освітні втрати як комплексне явище
Локшина О. [13]	Освітні (навчальні) втрати характеризуються зниженням рівня знань і навичок та поділяються на забування і втрату навчального часу, що особливо загострюється в умовах криз і війни.	Академічна типологія

Джерело: [8-13]

Аналіз наукових і аналітичних підходів до визначення поняття «освітні втрати» свідчить про відсутність єдиного універсального трактування цього явища, що зумовлено різними дослідницькими та управлінськими перспективами. У міжнародному дискурсі домінує підхід, який фокусується на вимірюваних навчальних результатах і пояснює освітні втрати через механізми втрати навчального часу та забування. Водночас українські наукові й аналітичні джерела, сформовані в умовах воєнного стану, пропонують розширене бачення освітніх втрат як комплексного зниження освітнього й розвиткового потенціалу дитини. Такий підхід є методологічно доцільним для дослідження публічного управління на рівні громади, оскільки дозволяє враховувати не лише академічні показники, а й соціально-психологічні та

інституційні чинники, що формують навчальні розриви в умовах воєнної нестабільності.

Сутнісною ознакою освітніх втрат у воєнний період є їх мультифакторність і нерівномірність. Вони формуються не лише через перерви в навчанні або зниження його інтенсивності, а й через стрес, вимушене переміщення, втрату безпечного освітнього середовища, обмежений доступ до цифрових ресурсів, зміну мовного та культурного контексту для дітей, які опинилися за кордоном або у нових громадах. Таким чином, освітні втрати в умовах війни доцільно розглядати як сукупний результат впливу безпекових, соціально-економічних та управлінських чинників, що діють на локальному рівні.

На рівні громади освітні втрати проявляються особливо гостро, оскільки саме громада виступає базовим простором організації освітнього процесу та надання супутніх соціальних послуг. Децентралізація управління освітою, яка відбулася в Україні у попередні роки, посилила роль органів місцевого самоврядування у забезпеченні доступу до якісної освіти, але водночас зробила громади більш вразливими до кризових ситуацій. Воєнний стан загострив асиметрії між громадами з різним ресурсним потенціалом, рівнем безпеки та управлінською спроможністю, що безпосередньо вплинуло на масштаби й характер освітніх втрат.

Типологія освітніх втрат у воєнний період є багатовимірною та потребує комплексного підходу. З позицій змісту навчання можна виокремити втрати базових знань і навичок, насамперед з математики, читання, природничих наук, що підтверджується як національними оцінюваннями, так і міжнародними дослідженнями [3; 4]. Водночас не менш значущими є втрати метапредметних компетентностей, зокрема навичок самостійного навчання, критичного мислення та комунікації, які складніше виміряти, але які мають довгострокові наслідки для освітніх і професійних траєкторій.

За формою прояву освітні втрати можуть мати відкритий і латентний характер. Відкриті втрати фіксуються у вигляді зниження результатів

оцінювання, прогалин у засвоєнні навчальних програм або відставання від вікових норм. Латентні втрати пов'язані з поступовим зниженням навчальної мотивації, втратою інтересу до освіти, формуванням негативного ставлення до навчального процесу, що особливо характерно для підлітків у ситуації тривалої невизначеності та стресу. На рівні громади такі латентні втрати можуть тривалий час залишатися поза увагою органів управління, але згодом проявлятися у вигляді зростання освітньої нерівності та соціальної маргіналізації.

Важливим аспектом типології є соціальна диференціація освітніх втрат. Дослідження свідчать, що найбільш уразливими до навчальних розривів у воєнний період є діти з соціально вразливих сімей, внутрішньо переміщені особи, діти з особливими освітніми потребами та учні з громад, які зазнали прямих бойових дій або тривалої окупації [5]. Для цих категорій освітні втрати поєднуються з обмеженим доступом до психологічної підтримки, нестачею освітньої інфраструктури та дефіцитом педагогічних кадрів, що потребує спеціальних управлінських рішень на місцевому рівні.

Фактори виникнення освітніх втрат у воєнний період на рівні громади мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. До об'єктивних факторів належать безпекова ситуація, руйнування або пошкодження закладів освіти, перебої з електропостачанням і зв'язком, що унеможлиблюють стабільний освітній процес. Водночас не менш важливими є суб'єктивні управлінські фактори, зокрема здатність органів місцевого самоврядування оперативно адаптувати освітню мережу, організувати альтернативні форми навчання та забезпечити координацію між освітніми, соціальними й медичними службами.

Управлінський вимір проблеми освітніх втрат на рівні громади проявляється також у питаннях стратегічного планування та використання ресурсів. У воєнний період громади часто змушені перерозподіляти фінансові та кадрові ресурси на користь безпекових і гуманітарних потреб, що може призводити до зниження пріоритетності освітніх програм. За відсутності чіткої управлінської логіки та системи моніторингу такі рішення мають

довгострокові негативні наслідки для людського капіталу громади. Саме тому міжнародні організації наголошують на необхідності збереження освіти як критично важливої сфери навіть в умовах збройних конфліктів [6].

Окремої уваги заслуговує фактор цифрової нерівності, який у воєнний період набув нового змісту. Перехід до дистанційного або змішаного навчання став вимушеною відповіддю на безпекові загрози, однак його ефективність значною мірою залежала від наявності у громаді цифрової інфраструктури, доступу до інтернету та цифрової компетентності педагогів і учнів. У громадах із низьким рівнем цифрового забезпечення дистанційне навчання не лише не компенсувало освітні втрати, а й поглиблювало навчальні розриви [7].

Психосоціальні чинники також відіграють ключову роль у формуванні освітніх втрат. Тривалий стрес, переживання травматичних подій, нестабільність життєвих умов знижують когнітивні можливості дітей та їх здатність до концентрації й засвоєння навчального матеріалу. На рівні громади ефективність реагування на ці виклики залежить від наявності служб психологічної підтримки, підготовлених педагогів та інтеграції освітньої політики з політикою соціального захисту і охорони здоров'я.

Таким чином, освітні втрати в умовах воєнного стану є багатограним явищем, що формується під впливом сукупності факторів і проявляється на різних рівнях — від індивідуальних навчальних досягнень до стратегічних перспектив розвитку громади. Їх подолання потребує не лише педагогічних інтервенцій, а й цілісного підходу публічного управління, орієнтованого на координацію дій різних суб'єктів, адресність підтримки та довгострокове бачення відновлення освітнього потенціалу. Усвідомлення сутності, типології та факторів виникнення освітніх втрат на рівні громади створює концептуальну основу для подальшого аналізу управлінських механізмів і практик їх подолання, що є предметом наступних підрозділів дослідження.

1.2 Публічне управління освітою на рівні громади в умовах криз

Публічне управління освітою на рівні громади в умовах криз, зокрема воєнного стану, набуває якісно нових рис, оскільки поєднує в собі завдання забезпечення безперервності освітнього процесу, збереження людського потенціалу та реагування на багатовимірні ризики безпеки, соціальної дезінтеграції й ресурсних обмежень. У кризових умовах освіта перестає бути виключно сферою довгострокового розвитку й водночас стає інструментом стабілізації, підтримки соціальної згуртованості та відновлення базових життєвих орієнтирів для дітей і молоді. Саме на рівні територіальної громади ці функції освіти реалізуються найбільш безпосередньо, що зумовлює підвищену відповідальність органів місцевого самоврядування та інших суб'єктів публічного управління.

У сучасному науковому дискурсі публічне управління освітою розглядається як система взаємодії державних і недержавних акторів, спрямована на формування, реалізацію та оцінювання освітньої політики з урахуванням суспільних потреб і публічного інтересу [14]. В умовах децентралізації ця система дедалі більше зміщується до локального рівня, де громада виступає не лише адміністративною одиницею, а й простором прийняття управлінських рішень, адаптованих до конкретного контексту. Воєнний стан посилює значення такого підходу, адже універсальні рішення, ухвалені на національному рівні, часто потребують корекції з урахуванням безпекової ситуації, демографічних змін та ресурсних можливостей конкретної громади.

Суб'єктний склад публічного управління освітою на рівні громади в умовах криз є багатошаровим і динамічним. Ключову роль відіграють органи місцевого самоврядування, зокрема місцеві ради та їх виконавчі органи, які відповідальні за реалізацію державної освітньої політики на відповідній території, утримання закладів освіти, організацію освітньої мережі та

забезпечення доступу до освітніх послуг. У кризових умовах ці функції доповнюються завданнями кризового менеджменту, що передбачає оперативне ухвалення рішень щодо форм навчання, евакуації, тимчасового переміщення закладів освіти та організації альтернативних освітніх просторів [15].

Водночас важливими суб'єктами публічного управління освітою виступають самі заклади освіти та їх керівники, які в умовах воєнного стану набувають розширеної управлінської автономії. Директори шкіл і закладів позашкільної освіти змушені поєднувати педагогічне лідерство з функціями кризових менеджерів, забезпечуючи безпеку учнів і працівників, адаптацію освітніх програм та підтримку психологічного благополуччя освітньої спільноти. Така трансформація ролі керівника закладу освіти потребує відповідної підтримки з боку громади та чіткої системи координації дій.

Окреме місце в системі публічного управління освітою на рівні громади посідають державні органи виконавчої влади, зокрема Міністерство освіти і науки України та його територіальні підрозділи, які формують нормативно-методичні рамки та забезпечують загальнодержавну координацію. У кризових умовах їх роль полягає не лише у встановленні стандартів, а й у створенні гнучких механізмів підтримки громад, які зазнають різного рівня впливу воєнних дій. Така багаторівнева взаємодія підкреслює важливість узгодженості управлінських рішень і уникнення дублювання або суперечностей між різними рівнями влади [16].

Повноваження суб'єктів публічного управління освітою на рівні громади в умовах воєнного стану зазнають функціональної трансформації. Формально вони визначаються законодавством у сфері освіти та місцевого самоврядування, однак на практиці потребують адаптації до кризових реалій. Органи місцевого самоврядування отримують ширші можливості для маневрування ресурсами, встановлення пріоритетів фінансування та запровадження додаткових програм підтримки учнів і педагогів. Водночас така розширена дискреція підвищує вимоги до прозорості, підзвітності та

обґрунтованості управлінських рішень, оскільки ризик помилок або неефективного використання ресурсів у кризових умовах суттєво зростає.

Механізми координації в системі публічного управління освітою на рівні громади є ключовою умовою мінімізації освітніх втрат у воєнний період. Координація передбачає не лише вертикальну взаємодію між державним, регіональним і місцевим рівнями, а й горизонтальну співпрацю між різними секторами. Освіта в кризових умовах тісно переплітається з соціальним захистом, охороною здоров'я, безпекою та гуманітарною допомогою, що зумовлює потребу у міжсекторальних механізмах управління [17].

Практика воєнного часу показує, що громади з розвиненими механізмами координації краще адаптуються до викликів і демонструють вищу стійкість освітніх систем. До таких механізмів належать міжвідомчі робочі групи, координаційні штаби, регулярний обмін даними між освітніми закладами та соціальними службами, а також залучення громадських організацій і міжнародних партнерів. Участь недержавних акторів у публічному управлінні освітою дозволяє розширити ресурсну базу громади та впроваджувати інноваційні підходи до подолання освітніх втрат [18].

Особливого значення в умовах криз набуває питання відповідальності в системі публічного управління освітою. Відповідальність не обмежується формальною підзвітністю за виконання бюджетних або нормативних показників, а включає морально-етичний вимір, пов'язаний із впливом управлінських рішень на долі дітей і майбутнє громади. У воєнний період відповідальність органів місцевого самоврядування та керівників закладів освіти проявляється у здатності приймати складні рішення в умовах невизначеності, керуючись публічним інтересом і принципом найкращих інтересів дитини [19].

Підзвітність у публічному управлінні освітою на рівні громади має реалізовуватися через поєднання формальних і неформальних механізмів. Формальні механізми включають звітування, аудит, контроль з боку державних органів і громадських рад. Неформальні механізми пов'язані з

довірою громади, відкритістю інформації, участю батьків і учнів у процесах прийняття рішень. У кризових умовах саме неформальні механізми часто відіграють вирішальну роль у підтриманні легітимності управлінських рішень і забезпеченні їх прийнятності для місцевої спільноти [20].

Гуманістичний вимір публічного управління освітою в умовах воєнного стану проявляється у визнанні освіти як простору безпеки, підтримки та розвитку, навіть коли фізичні умови навчання є нестабільними. На рівні громади це означає орієнтацію управлінських рішень на потреби дитини, врахування психосоціальних наслідків війни та забезпечення інклюзивності освітніх послуг. Такий підхід відповідає міжнародним стандартам захисту права на освіту в умовах збройних конфліктів і водночас формує підґрунтя для післявоєнного відновлення людського капіталу [21].

Система публічного управління освітою на рівні громади в умовах криз представлена на рис. 1.2.1.

Запропонована схема відображає публічне управління освітою на рівні громади як цілісну багаторівневу систему, що функціонує в умовах воєнної нестабільності та підвищених ризиків. Її ключовою особливістю є поєднання вертикальної координації між державним і місцевим рівнями з горизонтальною взаємодією різних секторів на рівні громади. Це дозволяє розглядати управління освітою не як лінійний процес виконання нормативних приписів, а як динамічну модель співуправління, орієнтовану на публічний інтерес.

Рисунок 1.2.1 демонструє, що центральну роль у подоланні освітніх втрат відіграє територіальна громада, яка виступає простором інтеграції стратегічних рішень, ресурсів і практичних дій. Саме на цьому рівні відбувається адаптація загальнодержавної освітньої політики до конкретних безпекових, соціальних і демографічних умов. Водночас ефективність такої адаптації безпосередньо залежить від якості координаційних механізмів та управлінської спроможності органів місцевого самоврядування.

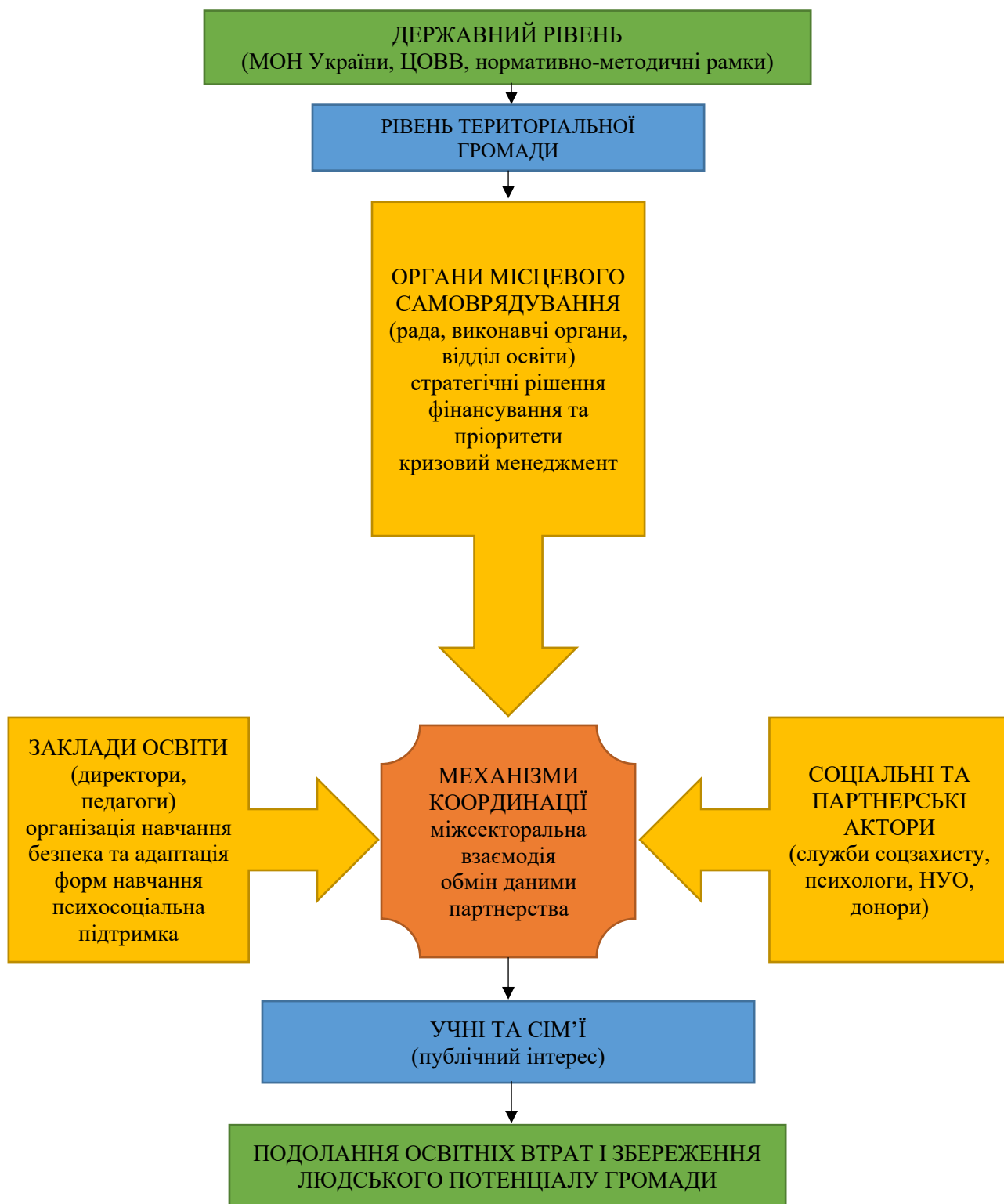


Рисунок 1.2.1 – Система публічного управління освітою на рівні громади в умовах криз

Джерело: узагальнено автором на основі [14-21]

Важливим аналітичним висновком є те, що подолання освітніх втрат у воєнний період не може бути забезпечене виключно силами закладів освіти. Схема підкреслює необхідність міжсекторальної взаємодії, у межах якої освіта поєднується з соціальним захистом, психологічною підтримкою та партнерськими ініціативами громадянського суспільства й міжнародних організацій. Такий підхід відповідає гуманістичній логіці публічного управління, орієнтованій на потреби дитини та сім'ї як кінцевих бенефіціарів управлінських рішень.

Отже, схема слугує концептуальним підґрунтям для подальшого аналізу інструментів і практик подолання освітніх втрат, оскільки дозволяє виявити точки управлінського впливу, потенційні «вузькі місця» координації та зони підвищеної відповідальності суб'єктів публічного управління.

Отже, публічне управління освітою на рівні громади в умовах криз є складною системою взаємодії суб'єктів, повноважень, механізмів координації та відповідальності, яка функціонує в умовах підвищеної невизначеності та ризику. Ефективність цієї системи визначається не лише формальним розподілом повноважень, а й здатністю до співпраці, гнучкості та ціннісної орієнтації на захист права дитини на освіту. Усвідомлення цих особливостей створює методологічне підґрунтя для подальшого аналізу управлінських практик подолання освітніх втрат, що буде здійснено в наступних розділах дослідження.

1.3 Методичні підходи до оцінювання освітніх втрат і результативності управлінських інтервенцій

Оцінювання освітніх втрат і результативності управлінських інтервенцій у воєнний період є однією з найбільш складних методологічних проблем сучасного публічного управління освітою. В умовах війни традиційні

підходи до вимірювання якості освіти та навчальних результатів виявляються недостатніми, оскільки вони не враховують багатовимірність освітніх порушень, нерівномірність їх прояву на рівні громад і вплив зовнішніх кризових чинників. Саме тому актуалізується потреба в комплексних методичних підходах, які дозволяють поєднати оцінювання освітніх втрат із аналізом управлінських рішень, спрямованих на їх подолання, та забезпечити порівнюваність результатів на національному й міжнародному рівнях.

У наукових і аналітичних дослідженнях дедалі частіше наголошується, що освітні втрати не можуть бути адекватно виміряні лише через результати стандартизованих тестів або показники успішності [22]. Вони мають латентний характер і проявляються у зниженні навчальної мотивації, погіршенні здатності до самостійного навчання, соціальній ізоляції та психологічній вразливості учнів. У воєнний період ці ефекти посилюються, що вимагає розширення інструментарію оцінювання та використання міждисциплінарних підходів, які поєднують педагогічні, соціологічні та управлінські методи.

Методологічною основою оцінювання освітніх втрат у кризових умовах є концепція результативності публічної політики, відповідно до якої аналіз здійснюється не лише за кінцевими результатами, а й за логікою впливу управлінських інтервенцій на освітній процес [23]. У цьому контексті доцільним є застосування моделі «вхід – процес – результат – ефект», яка дозволяє простежити причинно-наслідкові зв'язки між управлінськими рішеннями, організацією освітнього процесу та реальними змінами в освітніх досягненнях учнів. Такий підхід особливо важливий для рівня громади, де управлінські інтервенції мають адресний характер і часто залежать від локальних ресурсів та контексту.

Ключовим елементом методики оцінювання освітніх втрат є система індикаторів. У міжнародній практиці дедалі більшого поширення набуває багатовимірний підхід до формування індикаторів, який виходить за межі суто академічних результатів і включає показники доступності освіти, участі в

навчанні, якості освітнього середовища та психосоціального благополуччя учнів [24]. Для умов воєнного стану така система індикаторів є методологічно обґрунтованою, оскільки дозволяє врахувати як прямі, так і непрямі наслідки освітніх порушень.

На рівні громади особливе значення мають індикатори доступу до освіти, які відображають можливість учнів фактично брати участь у навчальному процесі. До них належать показники відвідуваності, залученості до дистанційного або змішаного навчання, наявності безпечних освітніх просторів і цифрового доступу. В умовах війни саме ці показники часто є первинними сигналами освітніх втрат, оскільки будь-яке обмеження доступу автоматично породжує навчальні розриви. У поєднанні з ними використовуються індикатори участі, що дозволяють оцінити регулярність і сталість навчання, а також здатність громади підтримувати освітній процес у нестабільних умовах [25].

Оцінювання навчальних результатів залишається важливою складовою методичного підходу, однак у воєнний період воно потребує обережної інтерпретації. Зниження середніх показників успішності або результатів тестування не завжди свідчить про неефективність управлінських рішень, а може відображати об'єктивні наслідки стресу, переміщення або переривання навчання. Тому міжнародні організації рекомендують використовувати результати оцінювання не як інструмент санкцій, а як основу для коригування управлінських і педагогічних інтервенцій [26].

Важливою інновацією сучасних методичних підходів є включення індикаторів психосоціального благополуччя учнів. Дослідження свідчать, що психологічний стан дитини безпосередньо впливає на здатність до навчання, а в умовах війни цей чинник стає критично важливим [27]. На рівні громади такі індикатори можуть вимірюватися через опитування, спостереження, аналіз звернень до психологічних служб і залучення учнів до позанавчальних активностей. Хоча ці показники мають суб'єктивний характер, їх включення

до системи оцінювання дозволяє сформувати більш повну картину освітніх втрат і результативності управлінських рішень.

Не менш важливим елементом методики є оцінювання результативності управлінських інтервенцій, спрямованих на подолання освітніх втрат. У цьому контексті результативність доцільно розглядати як здатність управлінських рішень зменшувати навчальні розриви, відновлювати освітні траєкторії та забезпечувати сталість освітнього процесу в громаді. Для цього використовуються індикатори виконання програм, охоплення учнів компенсаторними заходами, доступності додаткових освітніх послуг і ефективності міжсекторальної координації [28].

Джерела даних для оцінювання освітніх втрат і результативності управлінських інтервенцій є різноманітними та потребують узгодження. На національному рівні в Україні такими джерелами виступають дані Міністерства освіти і науки, результати національних моніторингових досліджень, інформація з електронних освітніх систем і звіти органів місцевого самоврядування. В умовах війни дедалі більшого значення набувають також дані міжнародних організацій, зокрема UNESCO, UNICEF і Світового банку, які здійснюють регулярний моніторинг впливу збройних конфліктів на освіту [29].

Для забезпечення порівняльного аналізу Україна–ЄС важливо використовувати зіставні джерела даних і методологічно узгоджені показники. У країнах Європейського Союзу оцінювання освітніх втрат здійснюється на основі національних освітніх статистик, міжнародних досліджень і спеціалізованих програм з подолання навчальних розривів. Європейська комісія та OECD пропонують уніфіковані рамки аналізу, які дозволяють порівнювати результати між країнами з урахуванням соціально-економічного контексту [30]. Для України адаптація таких рамок є важливим кроком на шляху до інтеграції в європейський освітній простір.

Дизайн порівняльного аналізу Україна–ЄС у контексті оцінювання освітніх втрат має ґрунтуватися на принципі контекстуальної чутливості.

Механічне порівняння абсолютних показників є методологічно некоректним, оскільки не враховує різний рівень впливу воєнних дій, інституційної спроможності та ресурсного забезпечення. Тому доцільним є використання відносних показників, динамічних змін і якісних описів управлінських практик, що дозволяє виявити не лише масштаби освітніх втрат, а й ефективність різних підходів до їх подолання [31].

У гуманістичному вимірі методичні підходи до оцінювання освітніх втрат мають орієнтуватися на дитину як центрального бенефіціара публічної політики. Це означає, що результати оцінювання повинні використовуватися не для формального звітування, а для прийняття рішень, спрямованих на реальне поліпшення освітніх умов і відновлення освітнього потенціалу громади. У цьому контексті оцінювання стає інструментом навчання самої системи публічного управління, дозволяючи їй адаптуватися до змін і підвищувати свою результативність.

Порівняльний аналіз методичних підходів до оцінювання освітніх втрат в Україні та країнах Європейського Союзу свідчить про принципові відмінності, зумовлені насамперед різним кризовим контекстом функціонування освітніх систем (див. табл. 1.2.1).

У країнах ЄС домінує стандартизований підхід, орієнтований на забезпечення порівнюваності результатів і довгостроковий моніторинг навчальних розривів, що відповідає умовам відносної інституційної стабільності. Натомість в Україні в умовах воєнного стану сформувався адаптивний методичний підхід, який поєднує оцінювання академічних результатів із аналізом соціальних і психосоціальних чинників освітніх втрат.

Важливим методологічним висновком є те, що український підхід, попри обмеження доступності та якості даних, демонструє вищу контекстуальну чутливість і дозволяє краще враховувати реальні умови життя громад.

Таблиця 1.2.1

Порівняльна характеристика методичних підходів до оцінювання освітніх
втрат: Україна – ЄС

Критерій порівняння	Україна (умови воєнного стану)	Країни Європейського Союзу
Концептуальне розуміння освітніх втрат	Освітні втрати трактуються як комплексне явище, що поєднує навчальні, соціальні та психоемоційні наслідки війни	Освітні втрати переважно розглядаються як навчальні розриви та втрачені можливості навчання
Домінуюча методологічна модель оцінювання	Адаптивна модель «вхід – процес – результат – ефект» з урахуванням кризового контексту	Стандартизовані моделі оцінювання результатів навчання та доступу до освіти
Типи індикаторів	Поєднання індикаторів доступу, участі, результатів навчання та психосоціального благополуччя	Переважно індикатори навчальних результатів, участі та освітньої нерівності
Роль місцевого рівня (громади)	Ключова: громада є основним простором збору даних і реалізації управлінських інтервенцій	Значуща, але підпорядкована національним рамкам і єдиним методологіям
Джерела даних	Національні моніторинги, звіти громад, цифрові освітні платформи, дані міжнародних організацій	Національна освітня статистика, міжнародні порівняльні дослідження, адміністративні реєстри
Гнучкість методик	Висока, зумовлена необхідністю швидкої адаптації до змін безпекової ситуації	Помірна, з орієнтацією на сталість і порівнюваність у часі
Використання результатів оцінювання	Коригування управлінських рішень, адресна підтримка громад і вразливих груп	Формування політик з надолуження навчання та зменшення освітньої нерівності
Основні методологічні обмеження	Нерівномірність даних, різна спроможність громад, вплив стресових чинників	Обмежена чутливість до екстремальних кризових умов

Джерело: узагальнено на основі [22-31]

Водночас європейський досвід забезпечує цінні орієнтири щодо уніфікації індикаторів, побудови системних баз даних і використання результатів оцінювання для формування публічної політики. Отже, для України доцільним є поєднання власної адаптивної моделі з елементами європейських методик, що створює методологічне підґрунтя для ефективного порівняльного аналізу та розроблення практичних механізмів подолання освітніх втрат на рівні громади.

Таким чином, методичні підходи до оцінювання освітніх втрат і результативності управлінських інтервенцій у воєнний період мають

комплексний, багаторівневий характер і поєднують кількісні та якісні методи аналізу. Вони забезпечують основу для порівняльного аналізу Україна–ЄС і створюють аналітичне підґрунтя для розроблення практичних рекомендацій щодо подолання освітніх втрат на рівні громади, що буде предметом подальших розділів дослідження.

Висновки до розділу 1

У Розділі 1 кваліфікаційної магістерської роботи було сформовано теоретико-методологічне підґрунтя дослідження публічного управління процесами подолання освітніх втрат у воєнний період на рівні громади. Послідовний аналіз сутності освітніх втрат, особливостей публічного управління освітою в умовах криз та методичних підходів до оцінювання результативності управлінських інтервенцій дозволив розглянути досліджувану проблему як комплексне управлінське явище, що виходить за межі суто освітньої або педагогічної тематики.

У підрозділі 1.1 освітні втрати були осмислені як багатовимірний процес зниження освітнього й розвитку потенціалу дитини, що формується під впливом безпекових, соціальних, психологічних та інституційних чинників. Доведено, що в умовах воєнного стану освітні втрати не обмежуються академічними прогалинами, а охоплюють навчальну мотивацію, емоційну стабільність, соціальні навички та здатність до довгострокового освітнього планування. Особливу увагу приділено рівню громади як базовому простору виникнення й акумулювання освітніх втрат, де поєднуються наслідки переміщення населення, руйнування освітньої інфраструктури, цифрової нерівності та різної управлінської спроможності. Це дозволило обґрунтувати доцільність розгляду освітніх втрат як об'єкта публічного управління, що потребує системних і міжсекторальних рішень.

Підрозділ 1.2 зосереджувався на аналізі публічного управління освітою на рівні громади в умовах криз, що дало змогу розкрити трансформацію ролей,

повноважень і відповідальності ключових суб'єктів управління. Було показано, що воєнний стан суттєво змінює управлінську логіку функціонування освітньої системи, висуваючи на перший план завдання безпеки, гнучкості та швидкої адаптації. Органи місцевого самоврядування в таких умовах виступають не лише виконавцями державної політики, а й активними кризовими менеджерами, від рішень яких залежить доступність і сталість освітнього процесу. Аналіз механізмів координації підтвердив, що ефективне публічне управління освітою в умовах воєнної нестабільності можливе лише за умови тісної взаємодії освіти з соціальним захистом, психологічною підтримкою та громадянським суспільством. Гуманістичний вимір управління освітою, орієнтований на захист прав дитини та підтримку сімей, був визначений як ключовий критерій результативності управлінських рішень.

У підрозділі 1.3 було сформовано методичні підходи до оцінювання освітніх втрат і результативності управлінських інтервенцій, що дозволило поєднати теоретичні положення з практичними інструментами аналізу. Доведено, що традиційні методи оцінювання якості освіти є недостатніми в умовах війни, оскільки не відображають повною мірою латентних і довгострокових наслідків освітніх порушень. Запропонований багатовимірний підхід до формування індикаторів, який охоплює доступ до освіти, участь у навчанні, навчальні результати та психосоціальне благополуччя, створює методологічну основу для комплексного аналізу освітніх втрат на рівні громади. Особливу увагу приділено дизайну порівняльного аналізу Україна–ЄС, що базується на принципах контекстуальної чутливості та відмови від механічного зіставлення абсолютних показників.

Загалом Розділ 1 дозволив обґрунтувати ключове положення дослідження про те, що подолання освітніх втрат у воєнний період є завданням не лише освітньої політики, а й ширшої системи публічного управління на місцевому рівні. Освіта в умовах війни виступає одночасно як сфера

забезпечення базового права людини і як інструмент соціальної стабілізації та збереження людського капіталу громади. Відповідно, ефективність управління процесами подолання освітніх втрат визначається здатністю публічної влади діяти системно, координовано й гуманістично, враховуючи реальні умови життя дітей та їхніх сімей.

РОЗДІЛ 2

ОЦІНКА ОСВІТНІХ ВТРАТ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ ПРАКТИК ЇХ ПОДОЛАННЯ НА НАЦІОНАЛЬНОМУ РІВНІ ТА У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТУРІ

2.1 Аналіз динаміки освітніх втрат в Україні в умовах воєнного стану

Освітні втрати в Україні упродовж останніх трьох років набули ознак стійкої тенденції, яка формується під впливом поєднання безпекових обмежень, міграційних процесів, змін у форматах навчання та психосоціального виснаження учнів і педагогів. Водночас ці втрати не є «однорідними»: вони мають різну інтенсивність залежно від регіону, типу громади, доступності укриттів, цифрової інфраструктури та управлінської спроможності місцевої влади. У цьому підрозділі освітні втрати розглядаються крізь призму чотирьох взаємопов'язаних вимірів — доступності навчання, участі, результатів і психосоціальних чинників — із акцентом на динаміку та управлінські практики реагування.

За останні три роки Україна пройшла шлях від вимушеної домінації дистанційного або змішаного навчання до поступового розширення можливостей очного навчання там, де забезпечено мінімальні стандарти безпеки. Показовими є оцінки щодо першої половини 2022/2023 навчального року (яка значною мірою задавала інерцію на 2023 рік): лише близько 15% закладів освіти працювали офлайн, 33% — онлайн, а 51% застосовували змішаний формат; при цьому за оцінками вчителів, приблизно 30% учнів не мали стабільного доступу до освіти в умовах війни [32]. Ці дані важливі не лише як «стартова точка», а як маркер структурної проблеми: навіть за формального функціонування навчання (онлайн/змішано) значна частина

дітей опиняється в зоні ризику через переривання зв'язку, перебої з електропостачанням, відсутність пристроїв або через вимушені переміщення.

У 2024 році акцент державної політики помітно змістився у бік повернення дітей до безпечного очного або змішаного навчання як інструменту зменшення освітніх втрат і соціальної ізоляції. Так, було публічно артикульовано комплексну політику «Школа офлайн», мета якої — повернути орієнтовно 300 тис. учнів за парти там, де це можливо і безпечно [33] (див. Додаток А).

В управлінському сенсі це означало, що держава та громади почали розглядати інфраструктурні рішення (укриття, підвезення, підземні освітні простори) як прямий інструмент освітньої політики, а не як «додаток» до неї.

Станом на початок 2025/2026 навчального року Міністерство освіти і науки України фіксувало приблизно 3,5 млн школярів, із яких майже 2,3 млн навчаються очно; також окремо зазначено, що дистанційно навчається на 103 тис. учнів менше, ніж торік [34]. Офіційне повідомлення МОН підкреслює критерій ухвалення рішень про форму навчання: очна і змішана форми можливі за наявності укриття в закладі освіти або не далі ніж за 500 метрів від нього, що формує чітку «безпекову рамку» управлінських рішень на місцях [34].

Така рамка з одного боку уніфікує підходи і мінімізує ризики, а з іншого — створює нерівність можливостей між громадами, де інфраструктура укриттів розвинена, та громадами, де вона обмежена (особливо у прифронтових зонах).

Доступність навчання визначається не лише наявністю укриттів, а й інтенсивністю повітряних тривог, безперервністю електропостачання, логістикою підвезення та фактом пошкодження закладів освіти. З точки зору міжнародного моніторингу, UNICEF повідомляв про значні масштаби руйнувань/пошкоджень освітньої інфраструктури та системні перебої, які впливають на проведення занять, зокрема через тривоги та відключення електроенергії, що унеможлиблює стабільне онлайн-навчання [35]. Світовий

банк також наголошував на масштабних пошкодженнях/руйнуваннях освітніх закладів і оцінці збитків, які впливають на безперервність навчального процесу [36] (див. табл. 2.1.1).

Таблиця 2.1.1

Динаміка форматів навчання учнів закладів загальної середньої освіти в Україні

Рік	Очне навчання	Змішане навчання	Дистанційне навчання	Ключові управлінські умови
2023	≈15 %	≈51 %	≈33 %	Масові безпекові ризики, обмежена кількість укриттів
2024	≈40 %	≈35 %	≈25 %	Запуск політики «Школа офлайн», інвестиції в укриття
2025	≈65 %	≈20 %	≈15 %	Нормативне закріплення безпекових критеріїв (500 м до укриття)

Джерело: узагальнено за даними [32; 33; 34; 35]

Дані таблиці 2.1.1 свідчать про чітку тенденцію поступового повернення до очного навчання в Україні у 2023–2025 роках. Водночас це повернення має інституційно визначену «межу», пов’язану з наявністю безпечної інфраструктури. Отже, формат навчання стає не лише педагогічним, а й управлінським індикатором спроможності громади забезпечити базові умови для подолання освітніх втрат (див. Додаток Б).

Узагальнюючи, доступність навчання в Україні протягом 2023–2025 років демонструє тенденцію до відновлення офлайн/змішаних форматів, однак це відновлення має «стелю», що визначається безпекою та інфраструктурою. Відтак освітні втрати тут виникають не лише через «нестачу навчальних годин», а через нерівномірність умов доступу між громадами, яка кристалізується у різних траєкторіях навчання.

В умовах воєнного стану участь у навчанні доцільно аналізувати ширше, ніж лише через формальну відвідуваність, адже значна частина процесу відбувається дистанційно, а отже «присутність» не завжди означає реальну залученість. Одним із ключових сигналів проблеми є згадана оцінка педагогів

щодо близько 30% учнів, які не мали сталого доступу до освіти у воєнних умовах [32].

Це означає, що частина дітей випадає з регулярного навчального циклу, формуючи кумулятивні прогалини, які з часом перетворюються на довготривалі навчальні розриви.

Додатковий вимір участі пов’язаний із мобільністю населення. МОН у 2025 році окремо фіксує, що понад 300 тис. дітей за кордоном і на тимчасово окупованих територіях продовжують «зв’язок з українською системою освіти», що вказує на наявність специфічної групи учнів, для яких участь у навчанні залежить від міжкраїнових/міжтериторіальних умов доступу до ресурсів та інтеграції освітніх програм [34].

Такі учні часто опиняються у подвійній освітній реальності: паралельне навчання або адаптація до іншої системи освіти, що впливає на сталість участі та емоційний стан.

Важливо, що у 2024 році на рівні державних комунікацій і міжнародних оцінок фіксувалися системні бар’єри для освіти: за даними UNICEF (із посиланням на дані МОН), станом на травень 2024 року близько 4,6 млн дітей стикалися з бар’єрами в доступі до освіти, включно з тими, кого безпосередньо зачіпали закриття шкіл і дитсадків [35] (див. табл. 2.1.2).

Таблиця 2.1.2

Основні бар’єри доступу та участі дітей у навчанні в Україні (2023–2025 рр.)

Тип бар’єру	Характер прояву	Оцінка масштабу проблеми
Безпекові обмеження	Повітряні тривоги, руйнування шкіл, неможливість очного навчання	До 4,6 млн дітей з бар’єрами доступу
Цифрова нерівність	Відсутність пристроїв, інтернету, електропостачання	≈30 % учнів без стабільного доступу
Міграційні чинники	ВПО, навчання за кордоном або на ТОТ	Понад 300 тис. учнів
Психоемоційне виснаження	Зниження мотивації, концентрації, залученості	Масовий характер, важко формалізується

Джерело: узагальнено за даними [32; 34; 35; 39]

Таблиця 2.1.2 демонструє, що участь у навчанні в умовах війни обмежується не одним фактором, а сукупністю взаємопов'язаних бар'єрів. Це означає, що освітні втрати не можуть бути подолані виключно через зміну формату навчання. Необхідними є комплексні управлінські рішення на рівні громади, які поєднують освітні, соціальні, цифрові та психологічні інструменти підтримки.

Управлінське значення цього показника полягає в тому, що він відображає не «вузький» сегмент проблеми, а масштабний контур ризику, який потребує диференційованих рішень на рівні громад: від транспортних рішень і укриттів до індивідуальних освітніх траєкторій та посиленої підтримки дітей ВПО.

Оцінювання результатів навчання у воєнний період є найбільш чутливим і потребує обережної інтерпретації. Показники успішності або тестувань у воєнних умовах відображають не лише «якість навчання», а й контекст: стрес, переривання занять, міграцію, різний доступ до технологій, нерівність ресурсів громад.

Водночас міжнародні оцінювання дають змогу зафіксувати узагальнені масштаби розривів. UNICEF у 2024 році привертав увагу до даних PISA (Україна брала участь у 2022 році, результати оприлюднені наприкінці 2023 року): масштаб розривів у 2022 році порівняно з 2018 роком інтерпретується як еквівалент двох років втрат у читанні та одного року втрат у математиці [35].

Ця формула важлива як «комунікаційний маркер» глибини проблеми, але управлінський висновок має бути більш тонким: йдеться не про «загальне падіння» всіх дітей однаковою мірою, а про посилення нерівності між групами учнів, зокрема між міськими та сільськими територіями.

Цей аспект підтверджується даними, наведеними у звіті «War and Education» (2024), де зазначається суттєва різниця в результатах між учнями з великих міст і сільських територій, що вимірюється «навчальними роками відставання» в різних предметних доменах [32].

Для громад це означає, що освітні втрати «вбудовуються» у вже існуючі структурні диспропорції (доступ до якісних педагогічних кадрів, цифрової інфраструктури, підвезення, позашкільних можливостей), а війна діє як каталізатор цих диспропорцій.

У практичній площині результати також відображаються в інституційних рішеннях щодо компенсаторного навчання, адаптації програм і підготовки педагогів. Світовий банк, описуючи підтримку освіти в Україні, підкреслював, що інтервенції включають підвищення безпеки умов у школах, підтримку підвезення вразливих учнів, навчання вчителів, забезпечення підручниками [36].

Ці кроки є управлінською реакцією на ризик закріплення освітніх втрат у довгостроковій перспективі: без інвестицій у безпеку та кадровий потенціал навіть найкращі педагогічні методики не здатні стабілізувати результати.

Цифровий доступ у війні є не лише «технічним питанням», а фактично умовою можливості навчання там, де офлайн-формат неможливий. Відключення електроенергії, нестабільний інтернет, відсутність пристроїв у сім'ях із низьким доходом — усе це формує повторювані «провали участі», які згодом трансформуються у навчальні прогалини (див. Додаток Г).

У цьому контексті показовою є діяльність UNESCO в межах підтримки безперервності навчання: зокрема, зазначалося, що у 2023 році UNESCO передала значну кількість пристроїв для вчителів та дітей, які не могли відвідувати очне навчання, як елемент забезпечення доступу до онлайн-освіти [37].

Управлінський сенс таких заходів полягає у тому, що вони частково «вирівнюють стартові умови» між громадами й соціальними групами, але не знімають проблеми повністю: цифрова нерівність має системний характер і потребує комплексних політик на місцевому рівні (інтернет-покриття, публічні цифрові простори навчання, підтримка сімей, технічна допомога).

Одночасно зростає значення цифрової організації системи освіти: правила формування дистанційних класів, узгодженість освітніх програм,

можливість для дітей ВПО продовжувати навчання у «своїй» школі незалежно від місця перебування — ці рішення впливають на сталість навчальних траєкторій і знижують ризик фрагментації навчального процесу [38] (див. табл. 2.1.3).

Таблиця 2.1.3

Показники цифрової та психосоціальної підтримки освітнього процесу в Україні (2023–2025 рр.)

Напрямок підтримки	Основні заходи	Охоплення / результат
Цифрове забезпечення	Передача ноутбуків, планшетів, освітніх платформ	Десятки тисяч учнів і вчителів
Підтримка дистанційного навчання	Платформи, цифрові класи, гнучкі нормативи	Зменшення втрати зв'язку з системою освіти
Психосоціальна підтримка (MHPSS)	Психологи, шкільні програми підтримки, онлайн-сервіси	Мільйони дітей і опікунів
Інтеграція MHPSS в освіту	Безпечні простори, інклюзивні середовища	Підвищення стійкості навчання

Джерело: узагальнено на основі [36; 37; 39; 40]

Результати таблиці 2.1.3 підтверджують, що цифрова та психосоціальна підтримка стали системоутворюючими елементами освітньої політики в умовах війни. Їх наявність суттєво знижує ризик повного випадіння дітей з освітнього процесу, однак ефективність цих заходів залежить від здатності громад інтегрувати їх у сталі управлінські програми, а не застосовувати як тимчасові антикризові рішення.

Окремим виміром освітніх втрат є психосоціальні чинники, які в умовах війни стають не фоновими, а визначальними. Тривалі повітряні тривоги, перебування в укриттях, порушення сну, досвід втрат, невизначеність і постійна тривожність прямо впливають на здатність дітей концентруватися, запам'ятовувати, відновлювати навчальну мотивацію. UNICEF прямо пов'язує навчальні порушення з безпековою ситуацією, підкреслюючи, що тривоги та атаки спричиняють переривання занять і зменшують доступ до онлайн-навчання через перебої електропостачання [35].

Психосоціальна підтримка в такій ситуації перестає бути «додатковою послугою» і набуває статусу необхідного елементу освітньої стійкості. За даними UNICEF (підсумок трьох років повномасштабної війни), мільйони дітей, підлітків і опікунів отримували послуги з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки за підтримки UNICEF, що вказує на масштаб потреби й водночас на формування системи реагування [39].

Крім того, у профільних матеріалах UNICEF для 2025 року наголошується на пріоритеті доступу до безпечних інклюзивних середовищ навчання та інтеграції МНПСС (mental health and psychosocial support) у шкільні та цифрові програми [40].

Для громад це означає необхідність інституціоналізувати психосоціальну підтримку як частину управлінських програм подолання освітніх втрат, а не як ситуативний проєкт.

Сукупний аналіз доступності, участі, результатів і психосоціальних чинників дає підстави окреслити кілька провідних тенденцій останніх трьох років.

По-перше, відбувається поступове розширення офлайн/змішаного навчання, але темп цього процесу визначається безпековою інфраструктурою, насамперед укриттями та логістикою підвезення. Держава прямо пов'язує можливість очного навчання з наявністю укриття у визначеній доступності, формуючи управлінську «норму безпеки», яка водночас підсилює територіальні відмінності [34].

По-друге, участь у навчанні залишається нестійкою для значної частини дітей через переміщення, цифрову нерівність та переривання навчання. Показники бар'єрів у доступі до освіти, які наводив UNICEF із посиланням на дані МОН, свідчать про масштаб ризику, який не може бути вирішений лише на рівні школи — він потребує місцевих управлінських політик підтримки сімей і дітей [35].

По-третє, результати навчання демонструють не лише «загальне просідання», а посилення нерівності між групами. Дані PISA, інтерпретовані

як еквівалент «років втрат» у читанні й математиці, слугують сильним аргументом для концентрації ресурсів на компенсаторному навчанні та підтримці уразливих груп [35].

По-четверте, психосоціальні наслідки війни виступають каталізатором освітніх втрат: навіть за наявності доступу й формальної участі навчання може бути низькоефективним, якщо дитина перебуває у стані хронічного стресу. Масштаб програм психосоціальної підтримки, про який звітує UNICEF, підтверджує, що освітня політика в умовах війни має бути інтегрованою з політикою захисту дітей і підтримки психічного здоров'я [39; 40].

Отже, динаміка освітніх втрат в Україні у 2023–2025 роках визначається не одним фактором, а взаємодією безпеки, інфраструктури, цифрового доступу, мобільності населення й психосоціальної вразливості. З управлінської точки зору ключовим є те, що освітні втрати стають «керованим ризиком» лише тоді, коли громада має інструменти для моніторингу, координації та адресної підтримки, а рішення щодо форматів навчання супроводжуються інвестиціями у безпеку, цифрову спроможність і психосоціальні послуги.

2.2 Аналіз європейського досвіду подолання освітніх втрат

Упродовж 2023–2025 років проблема навчальних втрат у країнах Європейського Союзу залишалася у фокусі освітньої та соціальної політики, хоча її природа й масштаби суттєво відрізнялися від українського контексту. Для ЄС навчальні втрати стали наслідком кумулятивної дії пандемічних обмежень, соціально-економічної нерівності, міграційних процесів і, в окремих країнах, інтеграції дітей з України та інших кризових регіонів. Водночас відсутність воєнних дій на більшості територій ЄС дозволила державам-членам зосередитися не стільки на відновленні базового доступу до

освіти, скільки на підвищенні якості, адресності та довгострокової ефективності управлінських інтервенцій.

Європейський підхід до подолання навчальних втрат ґрунтується на розумінні освіти як інструменту соціальної згуртованості та економічної стійкості. У стратегічних документах Європейської комісії наголошується, що навчальні розриви без своєчасного втручання мають тенденцію до відтворення соціальної нерівності та негативно впливають на людський капітал у довгостроковій перспективі [41]. Саме тому у 2023–2025 роках більшість країн ЄС реалізовували комплексні політики, які поєднували педагогічні, соціальні та управлінські інструменти, з акцентом на підтримку вразливих груп учнів.

Однією з ключових характеристик європейських практик є інституціоналізація політик подолання навчальних втрат на національному рівні з чітким делегуванням повноважень місцевим органам влади. Уряди країн ЄС, спираючись на рекомендації OECD та Європейської комісії, розробляли національні плани або пакети заходів з навчального надолуження, які визначали пріоритетні цільові групи, джерела фінансування та механізми моніторингу [42]. Водночас реалізація цих політик значною мірою покладалася на муніципалітети та школи, що дозволяло адаптувати програми до локальних потреб.

Поширеною практикою у 2023–2025 роках стали урядові програми компенсаторного навчання, орієнтовані на надолуження базових навичок з читання, математики та природничих дисциплін. У країнах Північної та Західної Європи такі програми здебільшого реалізовувалися у формі додаткових занять у межах навчального року або літніх шкіл, фінансованих з державного бюджету та фондів ЄС. Дослідження OECD свідчать, що найбільш результативними виявилися програми, які поєднували навчальне надолуження з індивідуальною підтримкою учнів і чітко визначеними навчальними цілями [43].

Особливу увагу в європейських практиках приділено tutoring-програмам, тобто індивідуальним або малогруповим заняттям з наставником.

У 2023–2025 роках такі програми активно впроваджувалися у Франції, Німеччині, Італії та Іспанії як інструмент адресної підтримки учнів з нижчими результатами навчання або з неблагополучних соціальних середовищ. Аналітичні огляди Європейської комісії підкреслюють, що tutoring має особливо високий ефект за умови регулярності, обмеженої кількості учнів у групі та належної підготовки наставників [44]. В управлінському сенсі це означало необхідність інвестицій не лише у фінансування програм, а й у кадровий потенціал та координацію на рівні шкіл і муніципалітетів.

Catch-up програми, спрямовані на швидке надолуження втраченого навчального матеріалу, стали ще одним поширеним інструментом. У країнах Центральної та Східної Європи такі програми часто інтегрувалися у звичайний навчальний процес шляхом гнучкого перегляду навчальних планів, зменшення перевантаження та концентрації на ключових компетентностях. OECD зазначає, що ефективність catch-up програм значно зростає, якщо вони супроводжуються регулярним моніторингом прогресу та зворотним зв'язком для учнів і батьків [45]. Таким чином, управлінські практики в ЄС дедалі більше орієнтуються на дані та результативність, а не лише на формальне виконання навчальних програм.

Фінансування заходів з подолання навчальних втрат у країнах ЄС у 2023–2025 роках здійснювалося з поєднанням національних бюджетних коштів і ресурсів Європейського Союзу. Значну роль відігравали кошти Фонду відновлення та стійкості (Recovery and Resilience Facility), а також Європейського соціального фонду плюс, які дозволяли державам-членам інвестувати в освіту як у ключовий елемент соціальної та економічної стабільності [46]. Така модель фінансування сприяла масштабуванню успішних практик і забезпечувала їх сталість у середньостроковій перспективі.

Важливим компонентом європейських політик стала підтримка вразливих груп учнів, зокрема дітей з низьким соціально-економічним статусом, мігрантів, біженців і дітей з особливими освітніми потребами. У 2023–2025 роках багато країн ЄС інтегрували заходи з подолання навчальних

втратах у ширшій програмі соціальної підтримки, що включали безкоштовне харчування, психологічну допомогу та підтримку сімей. Такий підхід відображає розуміння того, що навчальні втрати мають соціальне підґрунтя і не можуть бути усунені виключно педагогічними засобами [47].

Цифрові рішення залишалися важливим, хоча й допоміжним інструментом подолання навчальних втрат у країнах ЄС. На відміну від України, де цифрові платформи часто є єдиною можливістю забезпечити безперервність навчання, у ЄС вони використовуються переважно як засіб персоналізації навчання та підтримки учнів із різним рівнем підготовки. Європейська комісія у 2024 році наголошувала на ролі цифрових інструментів у зборі даних про навчальний прогрес, адаптації завдань і підтримці вчителів у роботі з різнорівневими класами [48]. Водночас у більшості країн ЄС підкреслюється, що цифрові рішення не можуть повністю замінити очне навчання і мають використовуватися у поєднанні з традиційними педагогічними практиками.

Окремої уваги заслуговує роль місцевого рівня в реалізації європейських практик подолання навчальних втрат. Муніципалітети та місцеві освітні органи в країнах ЄС відіграють ключову роль у визначенні пріоритетів, координації програм і залученні додаткових ресурсів. Досвід 2023–2025 років показує, що громади з розвиненими механізмами партнерства між школами, соціальними службами та громадськими організаціями досягають кращих результатів у зменшенні навчальних розривів [49]. Це підтверджує тезу про те, що ефективне подолання навчальних втрат потребує не лише фінансування, а й інституційної спроможності місцевого рівня.

У гуманістичному вимірі європейські практики дедалі більше орієнтуються на добробут учнів як умову успішного навчання. У 2023–2025 роках у політиках багатьох країн ЄС посилюється акцент на психічному здоров'ї, емоційній підтримці та формуванні безпечного шкільного середовища. OECD і Європейська комісія підкреслюють, що без урахування цих чинників компенсаторні програми ризикують мати обмежений або короткостроковий

ефект [50]. Таким чином, європейські управлінські інструменти дедалі більше інтегрують освітні та соціальні компоненти (див. табл. 2.1.1).

Таблиця 2.2.1

Порівняння практик подолання навчальних втрат у вибраних країнах ЄС
(Франція, Німеччина, Польща, Іспанія), 2023–2025 рр.

Країна	Ключова політика/програма (2023–2025)	Основні інструменти подолання навчальних втрат	Цільові групи	Масштаб/фінансування	Роль місцевого рівня та шкіл
Франція	Devoirs faits (підтримка виконання домашніх завдань у коледжі) + Stages de réussite (інтенсиви під час канікул)	Шкільні «години супроводу» (у середньому кілька годин на тиждень) та канікулярні малі групи для зміцнення базових навичок (фр./матем.) [51; 52]	Учні з нижчими результатами, діти з уразливих середовищ, пріоритетна освіта [51; 52]	У 2023–2024 рр. понад 1 млн учнів охоплено Devoirs faits; у 2024–2025 рр. зазначається охоплення на рівні «кожен другий коледжист», а для 6 класів — масштабування до більшості учнів відповідного рівня [51]	Реалізація через школи/коледжі: адміністрації формують розклад, кадрове забезпечення, партнерства; можливі локальні варіанти (приспособлення до сільських територій тощо) [51; 52]
Німеччина	Startchancen-Programm (із 2024 р.) + попередній контекст «надолуження» та підтримки вразливих учнів	Цільова підтримка шкіл із високою часткою соціально вразливих учнів: додаткові ресурси, розвиток школи й навчального процесу, підсилення персоналу та освітнього середовища; інструменти підсилення базових компетентностей [53; 54; 55]	Школи й учні з найвищими соціально-економічними викликами (disadvantaged) [53; 54; 55]	Спільні зобов'язання федерації та земель: інвестиції близько 20 млрд євро на 2024–2034 рр., охоплення орієнтовно до 4 000 шкіл [53; 54; 55]	Реалізація через землі, шкільних засновників і школи: розподіл коштів, відбір закладів, локальні плани розвитку, інтеграція додаткових навчальних пропозицій та персоналу [53; 54]
Польща	Пакет заходів для інтеграції та підтримки учнів-	Посилення інклюзії та підтримки у школах:	Учні з України та інші мігранти;	У 2025 р. ухвалено проєкт “Friendly School” із підтримкою	Місцеві школи отримують можливість

	мігрантів/біженців, зокрема дітей з України; паралельно — реформи змісту навчання і компетентнісний акцент	інтеркультурні асистенти, заходи з благополуччя, тренінги персоналу; перехід до більш гнучкого навчального змісту й компетентнісного підходу як відповідь на падіння базових навичок [56]	школи з потребою в інклюзії; учні, які демонструють ризик навчальних розривів [56]	≈116 млн євро (ESF+) для потреб ~30 000 учнів з України (до 2027 р.) [56]	наймати асистентів, упроваджувати заходи благополуччя, підвищувати кваліфікацію персоналу; управлінська координація — через державні та місцеві інституції, що адмініструють підтримку [56]
Іспанія	PROA+ (Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo) у логіці відновлення/підтримки якості та рівності	Комплекс «підсилення» для шкіл із високою освітньою складністю: навчальне підкріплення (refuerzo), наставництво/орієнтація, організаційні зміни у школі, інструменти підтримки вразливих учнів; часто поєднується з територіальною співпрацею та співфінансуванням [57; 58]	Школи з більшою «комплексністю» та учні з уразливих груп; пріоритет — підвищення успішності й утримання учнів у системі освіти [57]	PROA+ реалізується як державний інструмент підтримки шкіл, орієнтований на поліпшення результатів і зниження освітніх розривів; програма пов'язується з національними політиками капіталу людського розвитку/відновлення [57; 58]	Висока роль автономних спільнот, муніципальної взаємодії та шкіл у відборі заходів, організації tutoring/mentoring, комунікації з сім'ями та моніторингу прогресу учнів [57; 58]

Джерело: [53 - 58]

Відповідно до результатів, представлений в табл. 2.2.1, можна зазначити, що спільним знаменником для всіх чотирьох країн є орієнтація на адресність: підтримка націлена або на вразливих учнів, або на школи в соціально складних умовах. Франція й Іспанія реалізують це через масові програми підтримки навчання (домашня робота/надолуження, tutoring/підсилення), тоді як Німеччина робить ставку на багаторічну інвестиційну рамку для «шкіл з найвищими викликами» [51–55; 57].

При цьому, компенсаторні інструменти різняться за дизайном:

Франція поєднує регулярну підтримку навчання протягом року та «інтенсиви» на канікулах як швидкі втручання для базових навичок [51; 52].

Іспанія використовує PROA+ як «пакетну» програму, що підсилює організаційну спроможність шкіл у складних умовах і концентрується на результатах вразливих груп [57; 58].

Німеччина, через Startchancen-Programm, акцентує системне «вирівнювання можливостей» у довгому горизонті, поєднуючи ресурси, персонал і розвиток шкільної якості [53–55].

Польща у 2023–2025 виразно демонструє приклад цільової підтримки учнів-мігрантів, включно з українськими дітьми, та підсиленням шкільних команд і благополуччя [56].

Роль місцевого рівня є визначальною: навіть за сильного державного фінансування, реальний ефект залежить від того, чи здатні муніципалітети/школи організувати кадри, партнерства, моніторинг прогресу та підтримку сімей. Саме це робить європейські практики релевантними для українських громад: ключовий урок полягає не в «копіюванні програм», а в побудові керованої моделі, де місцевий рівень має ресурси й управлінські інструменти для адресних інтервенцій [53–58].

Загалом практики країн ЄС щодо подолання навчальних втрат у 2023–2025 роках характеризуються системністю, адресністю та орієнтацією на довгостроковий результат. Поєднання урядових програм, tutoring і catch-up інструментів, цільового фінансування, цифрових рішень і активної ролі місцевого рівня дозволяє не лише зменшувати навчальні розриви, а й підвищувати стійкість освітніх систем. Для України цей досвід є важливим джерелом управлінських орієнтирів, які можуть бути адаптовані з урахуванням воєнного контексту та різної спроможності громад, що стане предметом подальшого порівняльного аналізу в наступному підрозділі.

2.3 Порівняльний аналіз інструментів подолання освітніх втрат: Україна–ЄС

Порівняльний аналіз підходів України та країн Європейського Союзу до подолання освітніх і навчальних втрат у 2023–2025 роках дозволяє виявити не лише відмінності інструментів і масштабів втручання, а й глибинні причинно-наслідкові зв'язки між контекстом, управлінськими рішеннями та їх результативністю. Такий аналіз є методологічно доцільним саме на рівні громади, оскільки саме тут відбувається практична реалізація політик, формується реальний доступ до освіти та проявляються як сильні сторони, так і структурні обмеження освітніх систем.

Ключовою відмінністю між Україною та країнами ЄС є контекст функціонування освітніх систем. У країнах ЄС навчальні втрати розглядаються переважно як наслідок пандемічних порушень, соціально-економічної нерівності або міграційних процесів, тоді як в Україні вони формуються в умовах повномасштабної війни, постійної загрози безпеці та масштабних руйнувань інфраструктури. Це зумовлює принципово різний «поріг ефективності» управлінських інструментів: заходи, які в ЄС спрямовані на підвищення якості та адресності освіти, в Україні часто виконують функцію збереження базового доступу та мінімізації втрат людського потенціалу [32; 35].

Водночас порівняння показує, що результативність політик подолання навчальних втрат у ЄС значною мірою забезпечується інституційною стабільністю та передбачуваністю управлінських рішень. Європейські держави мають змогу планувати компенсаторні програми в середньо- та довгостроковій перспективі, забезпечувати сталі джерела фінансування та поступово нарощувати спроможність місцевого рівня. Такі умови створюють причинно-наслідковий ланцюг, у якому системні інвестиції в tutoring, catch-up

програми та підтримку вразливих груп трансформуються у вимірюване зменшення навчальних розривів і підвищення освітньої рівності [43; 45].

В Україні ж контекст війни істотно змінює ефективність навіть добре відомих інструментів. Наприклад, tutoring і індивідуальна підтримка, які в ЄС демонструють високу результативність, в українських громадах часто стикаються з кадровими обмеженнями, нестабільністю навчального процесу та психологічним виснаженням учасників. У таких умовах причинно-наслідковий зв'язок між інтервенцією та результатом стає менш прямим: додаткові заняття не завжди призводять до швидкого покращення результатів, якщо не вирішені питання безпеки, регулярності навчання та психосоціального стану дітей [35; 39].

Аналіз чинників результативності дозволяє виокремити спільні елементи, які працюють у різних контекстах, але з різною силою ефекту. Як у країнах ЄС, так і в Україні, вирішальним чинником є адресність управлінських рішень. Програми, орієнтовані на конкретні групи учнів або школи з підвищеними ризиками освітніх втрат, демонструють кращі результати, ніж універсальні заходи. У ЄС це проявляється у фокусі на школах з високою соціальною складністю, тоді як в Україні — у підтримці громад з інтенсивними бойовими діями, великою часткою внутрішньо переміщених осіб або зруйнованою інфраструктурою [41; 49] (див. Додатки В, Д).

Важливим чинником результативності є також інституційна спроможність місцевого рівня. У країнах ЄС муніципалітети та школи мають розвинені механізми планування, координації та моніторингу, що дозволяє ефективно реалізовувати національні програми з урахуванням локальних потреб. В Україні ж війна оголила значні відмінності між громадами: ті з них, що мали кращу управлінську підготовку та досвід міжсекторальної співпраці до 2022 року, змогли швидше адаптуватися і забезпечити відносну стабільність освітнього процесу. Натомість громади з обмеженими ресурсами або слабкою інституційною базою опинилися у зоні підвищеного ризику закріплення освітніх втрат [32; 34].

«Вузькі місця» на рівні громади в Україні мають як структурний, так і контекстуальний характер. До структурних належать нерівність доступу до безпечної освітньої інфраструктури, цифрова нерівність і дефіцит кваліфікованих кадрів. Ці чинники обмежують можливість масштабування навіть ефективних практик, запозичених з європейського досвіду. Контекстуальні «вузькі місця» пов'язані з війною: регулярні повітряні тривоги, вимушені переміщення, психологічні травми та нестабільність фінансування в окремих громадах. У сукупності вони створюють ситуацію, коли ефективність управлінських інструментів є сильно залежною від зовнішніх умов і потребує постійної адаптації [35; 36].

Порівняння з країнами ЄС дозволяє також ідентифікувати причинно-наслідкові зв'язки між типом фінансування та стійкістю результатів. У ЄС використання багаторічних фінансових інструментів, зокрема фондів відновлення та соціальних фондів, забезпечує безперервність програм і знижує ризик «ефекту згасання» після завершення проєкту [46]. В Україні ж значна частина заходів з подолання освітніх втрат реалізується за підтримки міжнародних донорів і гуманітарних організацій, що з одного боку розширює ресурсну базу, а з іншого — створює залежність від зовнішньої допомоги. Це впливає на причинно-наслідковий ланцюг реалізації політик, оскільки сталість результатів часто залежить від продовження донорської підтримки [37; 39].

Окремого аналізу потребує роль психосоціальних чинників у формуванні трендів освітніх втрат. У країнах ЄС психічне здоров'я учнів дедалі більше інтегрується в освітні політики як умова успішного навчання, але не є домінуючим фактором. В Україні ж психосоціальні наслідки війни виступають одним із ключових обмежувачів ефективності освітніх інтервенцій. Навіть за наявності доступу до навчання та додаткових занять рівень стресу й тривоги може суттєво знижувати навчальну віддачу. Це змінює причинно-наслідкову логіку: результати залежать не лише від якості управлінських рішень, а й від здатності системи освіти інтегрувати підтримку психічного здоров'я у щоденну практику [39; 40].

Інтерпретація трендів 2023–2025 років свідчить, що в країнах ЄС спостерігається поступове зменшення гостроти проблеми навчальних втрат і перехід від «реактивних» до «профілактичних» політик. Навчальні розриви розглядаються як керований ризик, а інструменти подолання втрат інтегруються у звичайні механізми освітньої політики. В Україні ж тренд має інший характер: освітні втрати залишаються високими, але водночас формується досвід кризового управління освітою, який поєднує швидкі рішення з елементами стратегічного планування. Цей досвід, попри обмеження, створює підґрунтя для післявоєнного переходу до більш системних моделей подолання освітніх втрат [32; 36].

Нижче подано зведену порівняльну таблицю підходів до подолання освітніх втрат в Україні та країнах ЄС (див. табл. 2.3.1).

Таблиця 2.3.1

Зведене порівняння підходів до подолання освітніх втрат в Україні та країнах ЄС (2023–2025 рр.)

Критерій порівняння	Україна	Країни Європейського Союзу
Контекст формування освітніх втрат	Повномасштабна війна, постійні безпекові ризики, руйнування інфраструктури, масові переміщення населення	Наслідки пандемії COVID-19, соціально-економічна нерівність, міграційні процеси
Домінуюча мета політики	Забезпечення базового доступу до освіти та мінімізація втрат людського потенціалу	Зменшення навчальних розривів і підвищення освітньої рівності
Формати навчання як інструмент політики	Поєднання дистанційного, змішаного та очного навчання з жорсткою прив'язкою до безпеки	Переважно очне навчання; дистанційні інструменти — допоміжні
Компенсаторні програми	Фрагментарні, часто проєктні; залежать від донорської та гуманітарної підтримки	Інституціоналізовані програми (tutoring, catch-up, літні школи) з державною підтримкою
Адресність втручань	Орієнтація на громади з бойовими діями, ВПО, зруйновану інфраструктуру	Орієнтація на школи та учнів з високою соціальною складністю
Фінансування	Поєднання державних коштів і міжнародної допомоги; нестабільність ресурсів	Стабільне бюджетне фінансування + фонди ЄС (RRF, ESF+)
Роль місцевого рівня (громад)	Ключова, але нерівномірна через різну управлінську спроможність	Ключова і інституційно підкріплена (муніципалітети, автономні регіони)

Цифрові рішення	Критично важливі для забезпечення доступу до навчання	Інструмент персоналізації та моніторингу прогресу
Психосоціальна підтримка	Центральний чинник ефективності навчання в умовах війни	Вбудована складова освітньої політики, але не домінуюча
Основні “вузькі місця”	Безпека, нерівність інфраструктури, кадровий дефіцит, психологічна вразливість	Складність досягнення адресності, ризик бюрократизації програм
Характер управлінських рішень	Адаптивні, кризові, часто короткострокові	Системні, планові, з довгостроковим горизонтом
Загальна результативність	Варіативна: залежить від безпеки й спроможності громади	Вища стабільність результатів і поступове скорочення розривів

Джерело: [32 - 36]

Зведена порівняльна характеристика підходів України та країн Європейського Союзу до подолання освітніх втрат дозволяє зробити кілька концептуально важливих висновків.

По-перше, вирішальним чинником результативності є контекст, у якому реалізуються освітні політики. У країнах ЄС інструменти подолання навчальних втрат функціонують у відносно стабільному середовищі, що забезпечує передбачуваність фінансування, сталість програм і можливість поступового зменшення освітніх розривів. В Україні ж контекст війни радикально змінює логіку ефективності: навіть добре спроектовані інструменти можуть мати обмежений ефект за відсутності безпеки, регулярності навчання та психосоціальної стабільності дітей.

По-друге, рівень громади є ключовим у обох моделях, однак його роль реалізується по-різному. У ЄС місцевий рівень інституційно підкріплений ресурсами, повноваженнями та управлінськими інструментами, що дозволяє адаптувати національні політики до локальних потреб. В Україні громади також виступають основним майданчиком подолання освітніх втрат, але різниця в управлінській спроможності та ресурсному забезпеченні призводить до значної територіальної нерівності результатів.

По-третє, порівняння показує, що адресність втручань є універсальним чинником успіху. Як у ЄС, так і в Україні найбільш результативними є заходи, спрямовані на конкретні групи учнів або громади з підвищеним ризиком освітніх втрат. Водночас у ЄС адресність реалізується через системні механізми відбору шкіл і учнів, тоді як в Україні вона часто має реактивний характер і залежить від зовнішньої допомоги.

По-четверте, психосоціальний вимір у європейських практиках виконує підтримувальну функцію, тоді як в українських умовах він стає визначальним для результативності будь-яких навчальних інтервенцій. Це означає, що пряме перенесення європейських моделей без адаптації до воєнного контексту може знижувати їх ефективність.

Отже, зведений аналіз свідчить, що подолання освітніх втрат в Україні потребує поєднання європейської системності з українською адаптивністю, а ключовим завданням публічного управління є трансформація кризових рішень у сталі інституційні механізми на рівні громади. Саме ця логіка слугує аналітичною основою для розроблення напрямів удосконалення публічного управління подоланням освітніх втрат

Нижче подано аналітичну матрицю «вузьких місць» подолання освітніх втрат. Вона узагальнює причинно-наслідкові зв'язки між чинниками, управлінськими обмеженнями та наслідками саме на рівні громади (див. табл. 2.3.2).

Таблиця 2.3.2

Матриця «вузьких місць» публічного управління подоланням освітніх втрат на рівні громади (Україна – ЄС)

Група чинників	«Вузьке місце»	Прояв на рівні громади	Причинно-наслідковий зв'язок	Порівняння Україна – ЄС
Безпекові	Обмежена можливість очного навчання	Неможливість стабільного розкладу, часті переривання занять	Нестабільність навчання → зниження залученості → кумулятивні освітні втрати	Критичне для України; у ЄС практично відсутнє

Інфраструктурні	Відсутність/недостатність укриттів	Неможливість відкриття шкіл офлайн навіть за кадрової готовності	Інфраструктурний дефіцит → обмежений доступ → нерівність між громадами	Україна: ключове «вузьке місце»; ЄС: маргінальне
Цифрові	Цифрова нерівність	Втрата зв'язку з учнями під час дистанційного навчання	Технологічні збої → фрагментація навчання → погіршення результатів	В Україні – системна проблема; у ЄС – локальна
Кадрові	Дефіцит підготовлених педагогів і наставників	Неможливість масштабування tutoring / catch-up програм	Обмежений кадровий ресурс → зниження ефекту інтервенцій	В Україні – дефіцит загострений війною; у ЄС – компенсується інституційно
Управлінські	Нерівна спроможність громад	Різна якість рішень щодо форматів навчання та підтримки учнів	Слабке управління → фрагментарні політики → різні траєкторії втрат	Україна: висока диференціація; ЄС: більш уніфікована модель
Фінансові	Нестабільність фінансування	Короткостроковість програм, залежність від донорів	Переривання фінансування → відсутність сталих результатів	Україна: донорська залежність; ЄС: довгострокові фонди
Психосоціальні	Хронічний стрес і травматизація дітей	Низька навчальна віддача навіть за доступності навчання	Психоемоційне виснаження → зниження ефективності навчання	В Україні – ключове «вузьке місце»; у ЄС – допоміжний фактор
Соціальні	Міграція та розрив освітніх траєкторій	Часті зміни школи, подвійні навчальні програми	Розірваність освітнього шляху → накопичення прогалин	В Україні – масовий характер; у ЄС – локалізовані
Методичні	Обмеженість інструментів оцінювання	Складність вимірювання реальних освітніх втрат	Недооцінка проблем → неадресні рішення	Спільна проблема, але в Україні загострена

Джерело: [32 - 36]

Побудована матриця «вузьких місць» дозволяє системно інтерпретувати результати порівняльного аналізу Україна–ЄС і зробити кілька принципових узагальнень.

По-перше, освітні втрати в Україні формуються не стільки через неефективність окремих інструментів, скільки через накладання кількох критичних “вузьких місць”, серед яких провідними є безпекові, інфраструктурні та психосоціальні чинники. Саме вони змінюють причинно-наслідкову логіку управлінських інтервенцій і знижують ефективність механізмів, які в країнах ЄС демонструють стабільні позитивні результати.

По-друге, матриця підтверджує, що рівень громади є точкою концентрації ризиків, але водночас і потенційною точкою зростання результативності. Нерівна управлінська та фінансова спроможність громад в Україні призводить до різних освітніх траєкторій учнів навіть за однакових загальнодержавних рішень. У країнах ЄС цей ризик значною мірою нівелюється через інституційно підкріплену роль місцевого самоврядування та стабільні джерела фінансування.

По-третє, матриця демонструє, що психосоціальні чинники в умовах війни трансформуються з фонових у системоутворюючі. Вони впливають не лише на результати навчання, а й на ефективність будь-яких управлінських заходів, що означає необхідність інтеграції психосоціальної підтримки в освітні політики на рівні громади.

По-четверте, зіставлення з європейськими практиками свідчить, що “вузькі місця” в Україні не є фатальними, але потребують іншої логіки управління: не копіювання інструментів ЄС, а їх адаптації до кризового контексту з одночасним інституційним посиленням громад.

Отже, матриця «вузьких місць» виконує не лише діагностичну, а й прогностичну функцію, окреслюючи ключові напрями управлінського втручання. Саме усунення або пом’якшення визначених обмежень має стати основою комплексної моделі удосконалення публічного управління подоланням освітніх втрат

Таким чином, порівняльний аналіз Україна–ЄС демонструє, що результативність управлінських інструментів визначається не лише їх дизайном, а й контекстом реалізації, інституційною спроможністю громад і здатністю інтегрувати освітні, соціальні та психологічні компоненти. У країнах ЄС ефективність досягається через стабільність і системність, тоді як в Україні — через адаптивність і здатність реагувати на екстремальні умови. Усвідомлення цих причинно-наслідкових зв'язків є необхідною передумовою для розроблення напрямів удосконалення публічного управління процесами подолання освітніх втрат

Висновки до розділу 2

У Розділі 2 магістерської роботи здійснено комплексну аналітичну оцінку масштабів освітніх втрат та управлінських практик їх подолання в Україні й країнах Європейського Союзу за останні три роки. Проведений аналіз дозволив не лише зафіксувати динаміку ключових показників, а й виявити глибинні причинно-наслідкові зв'язки між контекстом, управлінськими рішеннями та фактичною результативністю освітніх інтервенцій на рівні громади

За результатами підрозділу 2.1 встановлено, що освітні втрати в Україні мають багатовимірний і територіально диференційований характер. Вони формуються під впливом поєднання безпекових чинників, міграційних процесів, змін форматів навчання, цифрової нерівності та психосоціального виснаження учнів і педагогів. Виявлено чітку тенденцію поступового відновлення очного та змішаного навчання у 2023–2025 роках, однак це відновлення має інституційно визначену «стелю», пов'язану з наявністю безпечної інфраструктури, насамперед укриттів і логістичних можливостей громад. Таким чином, формат навчання трансформувався з педагогічної

характеристики у важливий управлінський індикатор спроможності територіальних громад забезпечити базові умови доступу до освіти

Аналіз участі учнів у навчанні показав, що формальна відвідуваність у воєнних умовах не завжди відображає реальну залученість до освітнього процесу. Значна частина дітей стикається з бар'єрами доступу, які мають кумулятивний характер і призводять до накопичення навчальних прогалин. Особливо вразливими є діти з внутрішньо переміщених сімей, учні, що навчаються за кордоном або на тимчасово окупованих територіях, а також діти з громад із низькою цифровою та управлінською спроможністю. Це підтверджує, що освітні втрати в Україні не можуть бути подолані виключно шляхом зміни формату навчання, а потребують комплексних управлінських рішень на рівні громади

Оцінка результатів навчання засвідчила, що воєнний контекст посилює вже наявні освітні нерівності. Дані міжнародних оцінювань і національних звітів свідчать не стільки про рівномірне «падіння» результатів, скільки про розширення розривів між різними групами учнів і типами територій. Війна виступає каталізатором структурних диспропорцій, зокрема між міськими й сільськими громадами, що з управлінської точки зору означає необхідність адресних і диференційованих політик підтримки.

У підрозділі 2.2 встановлено, що практики країн ЄС щодо подолання навчальних втрат у 2023–2025 роках характеризуються системністю, інституціоналізованістю та довгостроковою орієнтацією. Європейські держави реалізують комплексні політики, які поєднують tutoring, catch-up програми, фінансову підтримку, розвиток кадрового потенціалу та активну роль місцевого рівня. На відміну від українського контексту, навчальні втрати в ЄС розглядаються як керований соціально-освітній ризик, а не як загроза базовій доступності освіти. Стабільність фінансування та чіткий розподіл повноважень між рівнями управління створюють умови для поступового скорочення навчальних розривів.

Порівняльний аналіз Україна–ЄС у підрозділі 2.3 дозволив виявити ключові чинники результативності та «вузькі місця» управління подоланням освітніх втрат. Доведено, що адресність втручань, інституційна спроможність громад і інтеграція освітніх та соціальних інструментів є універсальними умовами ефективності незалежно від контексту. Водночас в Україні ефективність управлінських інструментів істотно обмежується безпековими, інфраструктурними й психосоціальними чинниками, які в країнах ЄС мають маргінальний або допоміжний характер

Побудована матриця «вузьких місць» показала, що освітні втрати в Україні формуються не через відсутність інструментів як таких, а через накладання кількох критичних обмежень на рівні громади. Найбільш значущими серед них є нестача безпечної інфраструктури, цифрова нерівність, кадровий дефіцит і хронічний психосоціальний стрес дітей. Водночас аналіз засвідчив, що саме рівень громади є точкою концентрації як ризиків, так і потенціалу для підвищення результативності освітньої політики.

Загалом результати дослідження підтвердили, що освітні втрати в Україні в умовах війни мають керований, але структурно обмежений характер. Їх подолання залежить не лише від обсягу ресурсів, а від якості публічного управління, здатності громад до координації, моніторингу та адресної підтримки вразливих груп. Порівняння з країнами ЄС показало, що українська система освіти накопичує унікальний досвід адаптивного кризового управління, який за умови інституційного посилення може стати основою для післявоєнного переходу до більш системних і сталих моделей подолання освітніх втрат. Саме ці висновки слугують аналітичним підґрунтям для розроблення напрямів удосконалення публічного управління.

РОЗДІЛ 3

НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ПОДОЛАННЯМ ОСВІТНІХ ВТРАТ НА РІВНІ ГРОМАДИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

3.1 Розробка комплексної моделі управління подоланням освітніх втрат у громаді

У сучасних умовах воєнного та майбутнього післявоєнного відновлення подолання освітніх втрат набуває стратегічного значення для сталого розвитку територіальних громад і відновлення людського капіталу держави. Аналітичні результати попередніх розділів засвідчили, що освітні втрати мають системний, багатовимірний характер і не можуть бути ефективно зменшені шляхом фрагментарних або короткострокових рішень. Це зумовлює потребу в розробленні комплексної моделі публічного управління, здатної поєднати цілі, інструменти, ресурси та партнерства в єдину логіку дій, орієнтовану на потреби дитини й громади. Така модель має бути достатньо гнучкою для функціонування в умовах воєнної нестабільності й водночас інституційно сталою, щоб забезпечити довгостроковий ефект у післявоєнний період.

Методологічною основою комплексної моделі управління подоланням освітніх втрат є концепція публічного управління, орієнтованого на цінність для громадянина, у поєднанні з підходами *resilience governance* та *evidence-based policy*. У цьому контексті громада розглядається не лише як адміністративна одиниця, а як простір інтеграції освітніх, соціальних, безпекових і партнерських рішень, спрямованих на відновлення й розвиток освітніх траєкторій дітей [59]. Саме на рівні громади можливо поєднати стратегічні орієнтири державної політики з конкретними умовами життя сімей, шкіл і локальних спільнот.

Цільовий компонент комплексної моделі управління подоланням освітніх втрат має багаторівневий характер. На базовому рівні ціллю є забезпечення безперервного та безпечного доступу дітей до освіти незалежно від формату навчання. На наступному рівні йдеться про відновлення навчальних результатів і подолання навчальних розривів, що виникли внаслідок війни, пандемії та соціально-економічних потрясінь. Стратегічною ж ціллю є збереження та розвиток людського потенціалу громади, що включає не лише академічні досягнення, а й психосоціальне благополуччя, соціальну інтеграцію та здатність до навчання впродовж життя [60]. Така ієрархія цілей дозволяє узгодити короткострокові кризові рішення з довгостроковими завданнями післявоєнного відновлення.

Ключовою особливістю запропонованої моделі є її структурна логіка «громада – школа – сім'я – партнери», яка відображає взаємозалежність суб'єктів і розподіл відповідальності у процесі подолання освітніх втрат. Громада в цій моделі виступає координатором і інтегратором рішень, формуючи стратегічні пріоритети, мобілізуючи ресурси та забезпечуючи міжсекторальну взаємодію. Школа є центральною інституцією реалізації освітніх інтервенцій, де безпосередньо відбувається навчання, моніторинг прогресу учнів і надання психосоціальної підтримки. Сім'я розглядається як активний учасник освітнього процесу, без залучення якого компенсаторні заходи втрачають ефективність. Партнери — громадські організації, бізнес, міжнародні донори — доповнюють ресурсну та експертну спроможність громади, особливо в умовах воєнних обмежень [61].

Інструментальний компонент моделі передбачає використання поєднання освітніх, управлінських і соціальних інструментів. До освітніх інструментів належать компенсаторні програми, tutoring, catch-up заходи, адаптація навчальних планів і використання цифрових платформ для персоналізації навчання. Управлінські інструменти включають стратегічне планування на рівні громади, програмно-цільовий підхід до фінансування, системи моніторингу та оцінювання освітніх втрат. Соціальні інструменти

охоплюють психосоціальну підтримку, роботу з сім'ями, інтеграцію соціальних служб та освітніх закладів. Важливою умовою результативності є не стільки наявність окремих інструментів, скільки їх узгоджене використання в межах єдиної управлінської логіки [62].

Ресурсне забезпечення комплексної моделі управління подоланням освітніх втрат має розглядатися у ширшому вимірі, ніж лише фінансування. Фінансові ресурси, безумовно, є необхідною умовою, проте не менш важливими є кадрові, інституційні та інформаційні ресурси. У воєнний період громади часто стикаються з дефіцитом педагогічних кадрів, психологів і управлінців, здатних працювати в умовах криз. Тому модель передбачає інвестиції в підвищення кваліфікації, розвиток лідерських компетентностей керівників закладів освіти та формування мультидисциплінарних команд підтримки учнів [63]. Інформаційні ресурси, зокрема дані про доступність навчання, результати та психосоціальний стан дітей, є основою для прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

Партнерський вимір комплексної моделі має особливе значення в умовах воєнного та післявоєнного відновлення. Міжнародний досвід засвідчує, що громади, які активно залучають партнерів, демонструють вищу стійкість освітніх систем і здатність масштабувати успішні практики [64]. У запропонованій моделі партнерства розглядаються не як тимчасова підтримка, а як елемент довгострокової екосистеми управління освітою. Це передбачає чітке визначення ролей і відповідальності партнерів, прозорі механізми координації та узгодження партнерських ініціатив із стратегічними цілями громади.

Окремим блоком комплексної моделі є управління ризиками, що набуває критичного значення в умовах воєнної нестабільності. Ризики подолання освітніх втрат можуть мати безпековий, фінансовий, кадровий, соціальний або репутаційний характер. Модель передбачає системну ідентифікацію ризиків на рівні громади, їх пріоритезацію та розроблення превентивних і компенсаторних заходів. Наприклад, ризик переривання

навчання через безпекову ситуацію може зменшуватися шляхом розвитку гібридних форматів навчання й резервних цифрових рішень, а ризик психосоціального виснаження — через інтеграцію програм підтримки психічного здоров'я в освітній процес [65].

Забезпечення якості є завершальним, але не менш важливим елементом комплексної моделі управління подоланням освітніх втрат. Якість у цьому контексті розуміється не лише як відповідність освітніх результатів стандартам, а як здатність системи освіти громади до постійного навчання й самовдосконалення. Це передбачає регулярний моніторинг освітніх втрат, оцінювання результативності управлінських інтервенцій, залучення зворотного зв'язку від учнів, батьків і педагогів. Використання даних як основи для рішень дозволяє перейти від реактивного управління до проактивного, що є ключовою умовою успішного післявоєнного відновлення [66].

Гуманістичний вимір запропонованої комплексної моделі полягає у визнанні дитини центральним бенефіціаром публічного управління. Подолання освітніх втрат розглядається не як технічне завдання «надолуження програм», а як процес відновлення освітньої та життєвої траєкторії дитини в умовах глибокої соціальної травми. Саме тому модель акцентує на інклюзії, адресності та безпеці як базових принципах управління. У післявоєнний період така модель може стати основою для трансформації освітньої політики на рівні громади з кризової у розвиткову, забезпечуючи сталі результати та соціальну згуртованість.

Отже, комплексна модель управління подоланням освітніх втрат у громаді поєднує стратегічні цілі, інструменти, ресурси, партнерства, механізми управління ризиками та забезпечення якості в єдину логіку публічного управління. Вона враховує специфіку воєнного контексту, але водночас орієнтована на довгострокові завдання післявоєнного відновлення. Реалізація такої моделі створює підґрунтя для переходу від фрагментарних рішень до системного управління освітнім розвитком громад (див. рис. 3.1.1)

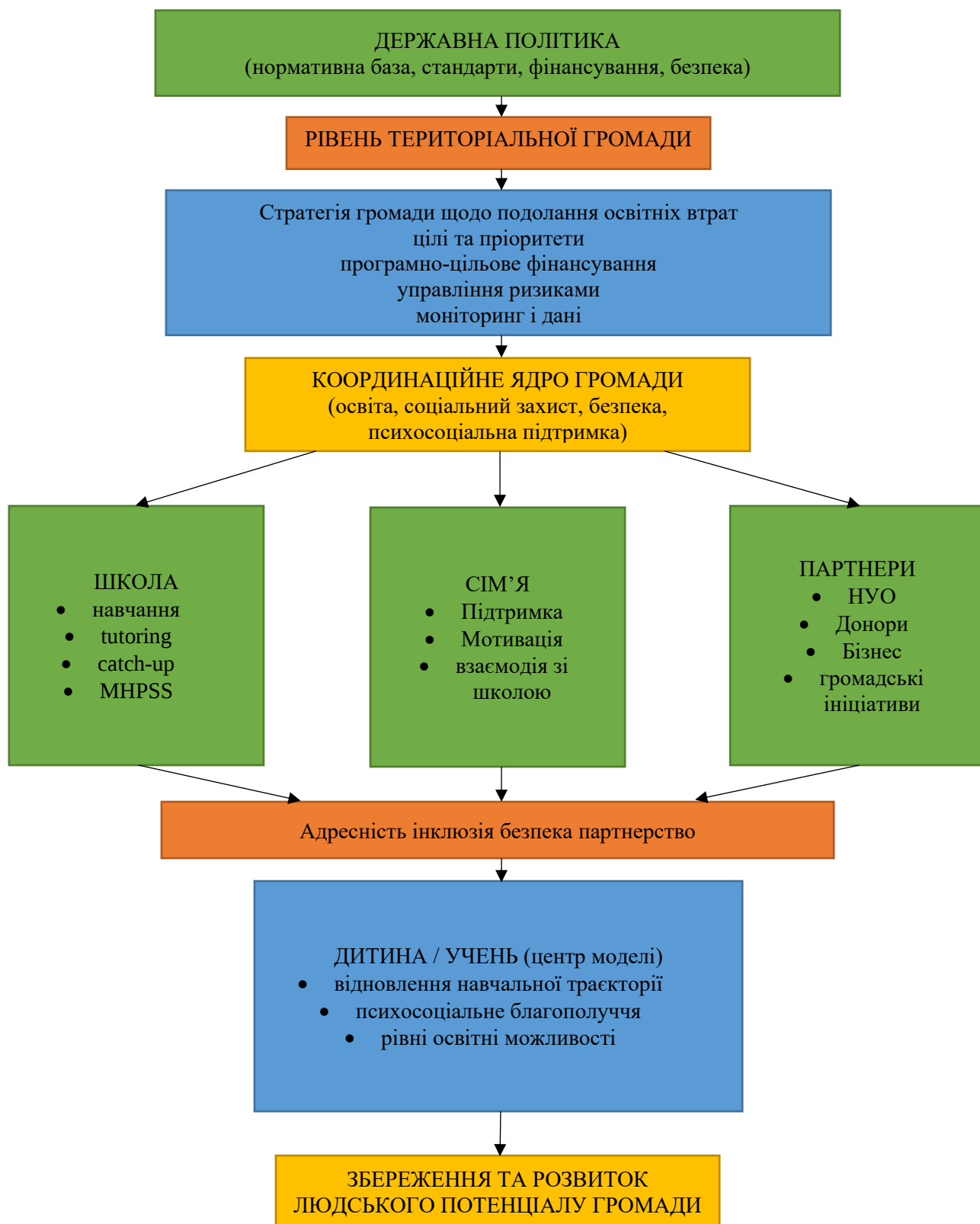


Рисунок 3.1.1 - Комплексна модель публічного управління подоланням освітніх втрат на рівні громади

Джерело: розроблено автором

Запропонована авторська модель візуалізує публічне управління подоланням освітніх втрат як цілісну, багаторівневу та людиноцентричну систему, у якій ключовим об'єктом і водночас кінцевим бенефіціаром управлінських рішень виступає дитина. Такий підхід відповідає сучасним концепціям гуманістичного публічного управління та дозволяє поєднати кризові освітні інтервенції з довгостроковими завданнями розвитку громади.

Схема демонструє, що рівень територіальної громади є центральною ланкою управління подоланням освітніх втрат. Саме тут відбувається інтеграція державної освітньої політики з локальними умовами безпеки, ресурсної спроможності та соціальної структури. Координаційне ядро громади виконує функцію синхронізації дій між освітою, соціальним захистом, безпековими службами та психосоціальною підтримкою, що є критично важливим в умовах воєнної нестабільності.

Важливим аналітичним елементом моделі є горизонтальна взаємодія «школа – сім'я – партнери», яка розглядається не як допоміжний компонент, а як необхідна умова результативності управлінських інтервенцій. Школа забезпечує реалізацію освітніх і компенсаторних програм, сім'я — сталість освітньої мотивації та підтримку дитини, а партнери — розширення ресурсної та експертної бази громади. Така конфігурація дозволяє зменшити ризик фрагментарності політик і підвищити їхню адресність.

Схема також підкреслює, що дані та моніторинг є системоутворюючим елементом управління. Використання інформації про доступність навчання, результати та психосоціальний стан учнів дозволяє громаді переходити від реактивного реагування до проактивного управління освітніми втратами. Це особливо важливо в післявоєнний період, коли виникає потреба не лише «надолужити втрати», а й запобігти їх відтворенню в майбутньому.

Отже, авторська модель демонструє, що ефективне подолання освітніх втрат можливе лише за умови системного поєднання безпеки, адресності, інклюзії та партнерства. Вона створює концептуальне підґрунтя для переходу

до практичної площини — розроблення дорожньої карти впровадження моделі в органах публічної влади на рівні громади

3.2 Побудова дорожньої карти реалізації комплексної моделі публічного управління подоланням освітніх втрат на рівні громади

Реалізація комплексної моделі подолання освітніх втрат, обґрунтованої у підрозділі 3.1, потребує чіткого практичного механізму впровадження, який би поєднував стратегічні цілі з конкретними управлінськими діями на рівні громади. В умовах воєнного та післявоєнного відновлення такий механізм має виконувати подвійну функцію: з одного боку, забезпечувати швидке реагування на поточні ризики й освітні розриви, а з іншого — формувати сталі інституційні практики, здатні працювати в довгостроковій перспективі. Саме тому дорожня карта впровадження розглядається не як разовий план заходів, а як динамічний інструмент публічного управління, орієнтований на постійне навчання системи та корекцію рішень на основі даних.

Методологічно дорожня карта ґрунтується на принципах результативного публічного управління, що передбачають чітке визначення цілей, відповідальних суб'єктів, індикаторів досягнення результатів і механізмів моніторингу. У міжнародних рекомендаціях OECD та Європейської комісії наголошується, що саме така логіка дозволяє трансформувати політичні декларації у практичні зміни в освітніх системах, особливо в умовах криз і відновлення [72]. Для українських громад це означає необхідність поєднання стратегічних документів із операційними планами, які враховують локальний безпековий і соціальний контекст.

Першим етапом дорожньої карти є аналітико-діагностичний, що передбачає системне виявлення масштабів і структури освітніх втрат у конкретній громаді. На цьому етапі ключовою управлінською задачею є

формування базової аналітичної картини, яка включає дані про доступність навчання, участь учнів, результати та психосоціальні чинники. Важливо, що діагностика не обмежується агрегованими показниками, а орієнтується на виявлення вразливих груп і територіальних диспропорцій. Міжнародний досвід засвідчує, що без такої адресної діагностики компенсаторні програми ризикують бути неефективними або навіть посилювати нерівність [73].

На другому етапі відбувається стратегічне планування та пріоритезація інтервенцій. Громада на основі зібраних даних формує перелік цілей і заходів, які мають бути реалізовані в коротко-, середньо- та довгостроковій перспективі. У воєнний період пріоритет зазвичай надається забезпеченню безпечного доступу до навчання та стабілізації участі учнів, тоді як у післявоєнний — відновленню навчальних результатів і розвитку якості освіти. Така етапність відповідає підходам Світового банку, який розглядає подолання освітніх втрат як послідовний процес від забезпечення доступу до підвищення якості та рівності [74].

Ключовим елементом практичного механізму є чітке визначення відповідальних суб'єктів і розподіл ролей. На рівні громади відповідальність за координацію дорожньої карти зазвичай покладається на виконавчі органи місцевого самоврядування або спеціально створені міжсекторальні робочі групи. Заклади освіти відповідають за реалізацію педагогічних інтервенцій і збір первинних даних, соціальні служби — за підтримку вразливих сімей, а партнери — за надання ресурсної та експертної допомоги. Такий розподіл ролей знижує ризик дублювання функцій і підвищує підзвітність управлінських рішень [75].

Наступним важливим компонентом дорожньої карти є система КРІ та метрик моніторингу. У контексті подолання освітніх втрат КРІ мають відображати не лише кінцеві результати, а й проміжні зміни, які сигналізують про ефективність або проблемність інтервенцій. До таких показників належать індикатори доступу до освіти, регулярності участі в навчанні, охоплення компенсаторними програмами, динаміки навчальних результатів і

психосоціального благополуччя учнів. OECD наголошує, що використання багатовимірних KPI дозволяє уникнути спрощених оцінок і формує основу для коригування політик у режимі реального часу [76].

Цифрові рішення виступають інфраструктурною основою реалізації дорожньої карти. В умовах війни вони забезпечують безперервність навчання, а в післявоєнний період — персоналізацію освітніх траєкторій і підвищення ефективності управління. На рівні громади цифрові інструменти можуть використовуватися для збору й аналізу даних, комунікації між суб'єктами управління, моніторингу KPI та надання зворотного зв'язку. Європейська комісія підкреслює, що цифровізація управління освітою є одним із ключових чинників підвищення прозорості та підзвітності освітніх політик [77]. Водночас важливо забезпечити цифрову інклюзію, щоб використання технологій не поглиблювало існуючі освітні розриви.

Комунікація з громадою та зацікавленими сторонами є окремим, але критично важливим елементом практичного механізму. Ефективна комунікація забезпечує довіру до управлінських рішень і підвищує залученість сімей та педагогів до реалізації дорожньої карти. У воєнний період комунікація виконує також стабілізуючу функцію, зменшуючи тривожність і невизначеність. Міжнародні дослідження свідчать, що прозора та регулярна комунікація підвищує ефективність освітніх реформ і знижує опір змінам [78].

Не менш важливим компонентом дорожньої карти є навчання та розвиток персоналу. Реалізація складних компенсаторних програм і систем моніторингу потребує нових управлінських і педагогічних компетентностей. Тому дорожня карта має передбачати системні заходи з підвищення кваліфікації керівників закладів освіти, педагогів, психологів і управлінців місцевого рівня. OECD наголошує, що інвестиції в людський капітал освітньої системи є однією з найбільш рентабельних форм витрат у контексті подолання навчальних втрат [79]. Для громад це означає необхідність поєднання формального навчання з наставництвом і обміном практиками.

Оцінка очікуваного ефекту реалізації дорожньої карти має здійснюватися на кількох рівнях. У короткостроковій перспективі очікується стабілізація участі учнів у навчанні та зменшення гострих проявів освітніх втрат. У середньостроковій — відновлення навчальних результатів і скорочення розривів між різними групами учнів. У довгостроковій перспективі — підвищення освітньої стійкості громади та її здатності реагувати на майбутні кризи. Такий підхід відповідає логіці оцінювання впливу публічних політик, рекомендованій Світовим банком і OECD [80].

Паралельно з оцінкою ефектів необхідно здійснювати системне управління ризиками реалізації дорожньої карти. Основні ризики включають загострення безпекової ситуації, нестачу фінансових ресурсів, кадровий дефіцит, перевантаження педагогів і зниження мотивації учасників освітнього процесу. Управління цими ризиками передбачає розроблення альтернативних сценаріїв, резервних планів і механізмів швидкого коригування рішень. UNESCO підкреслює, що саме здатність системи освіти адаптуватися до ризиків є визначальною ознакою її стійкості [81].

Нижче подано схему етапів дорожньої карти впровадження подолання освітніх втрат на рівні громади (див.рис. 3.2.1).

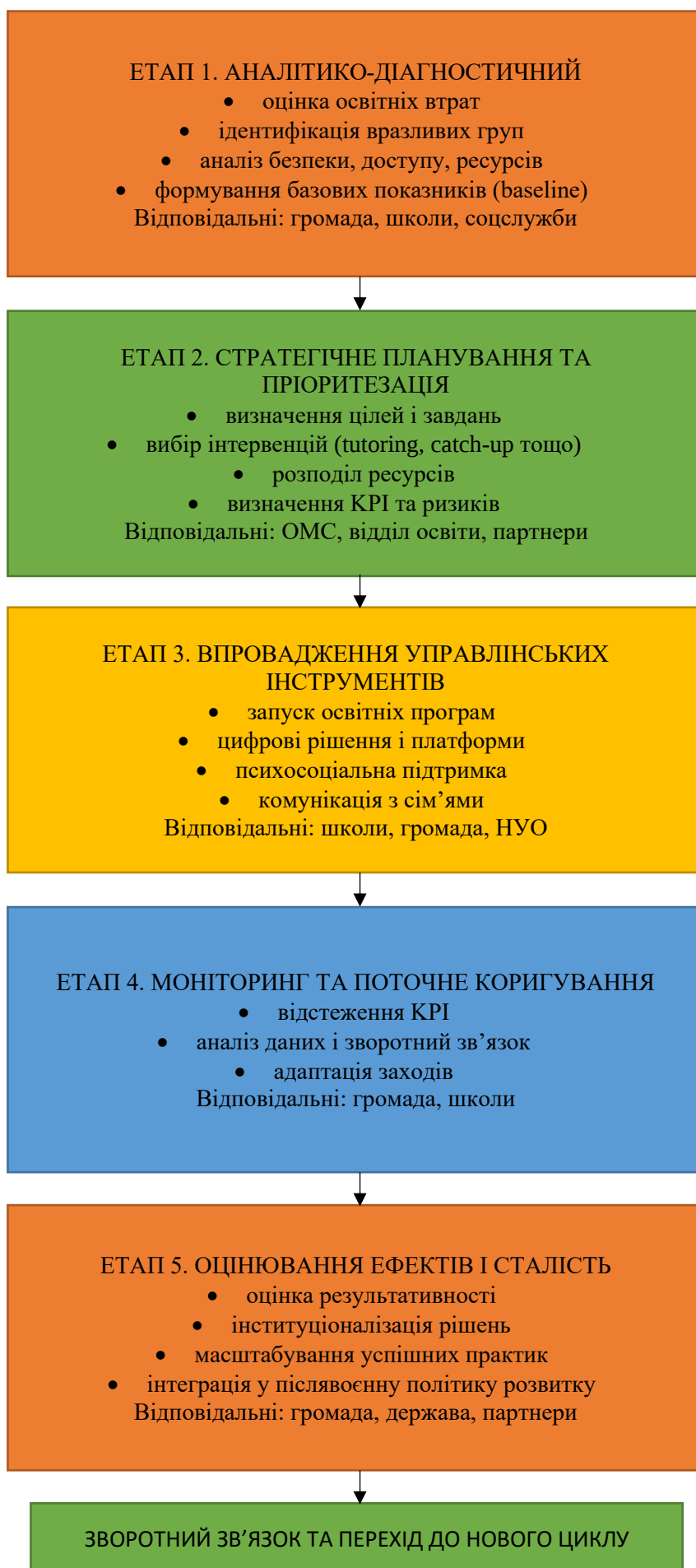


Рисунок 3.2.1 - Етапи дорожньої карти впровадження публічного управління подоланням освітніх втрат у громаді

Джерело: розроблено автором

Схема етапів дорожньої карти демонструє, що подолання освітніх втрат на рівні громади є циклічним управлінським процесом, а не одноразовим набором заходів. Кожен етап логічно пов'язаний із наступним і формує основу для постійного вдосконалення управлінських рішень в умовах змінного воєнного та післявоєнного контексту.

Перший, аналітико-діагностичний етап, відіграє ключову роль у забезпеченні адресності політики. Саме на цьому етапі закладається розуміння реальних масштабів освітніх втрат, їх територіальної та соціальної диференціації. Без якісної діагностики подальші управлінські дії втрачають цільову спрямованість і ризикують не досягти очікуваного ефекту.

Другий етап — стратегічне планування та пріоритезація — забезпечує узгодження ресурсів громади з її реальними потребами. Він дозволяє трансформувати аналітичні дані в чіткі управлінські рішення, визначити пріоритети між різними інтервенціями та закласти систему KPI, що є основою підзвітності й прозорості.

Третій етап — впровадження інструментів — є центральним з точки зору практичної реалізації політики. Саме тут відбувається поєднання освітніх, цифрових і психосоціальних рішень, а також активна взаємодія зі сім'ями та партнерами. Ефективність цього етапу значною мірою залежить від управлінської спроможності громади та готовності освітніх інституцій до змін.

Четвертий етап — моніторинг і коригування — підкреслює принцип адаптивності публічного управління. В умовах воєнної нестабільності здатність оперативно змінювати підходи на основі даних стає критичною умовою результативності. Регулярний моніторинг KPI дозволяє своєчасно виявляти «вузькі місця» та мінімізувати ризики неефективних рішень.

П'ятий етап — оцінювання ефектів і забезпечення сталості — орієнтований на післявоєнну перспективу. Він забезпечує інституціоналізацію успішних практик і їх інтеграцію в довгострокову політику розвитку громади. Саме на цьому етапі кризові управлінські рішення трансформуються у сталі механізми публічного управління освітою.

Отже, запропонована дорожня карта створює структуровану, логічну та відтворювану модель впровадження політики подолання освітніх втрат на рівні громади. Вона поєднує оперативність реагування з довгостроковою стратегічною орієнтацією та слугує практичним інструментом реалізації комплексної моделі, обґрунтованої у підрозділі 3.1.

Таким чином, практичний механізм упровадження комплексної моделі подолання освітніх втрат на рівні громади являє собою багаторівневу дорожню карту, що поєднує етапність дій, систему КРІ, цифрові рішення, комунікацію та навчання персоналу. Її реалізація дозволяє перетворити стратегічні цілі на конкретні управлінські результати й створює основу для переходу від кризового реагування до сталого освітнього розвитку в післявоєнний період. Саме така логіка публічного управління забезпечує узгодженість дій, підвищує підзвітність і сприяє відновленню довіри громади до освітніх інституцій.

Висновки до розділу 3

У Розділі 3 магістерської роботи обґрунтовано та розкрито напрями удосконалення публічного управління подоланням освітніх втрат на рівні громади в умовах воєнного та післявоєнного відновлення. На відміну від аналітичної частини дослідження, у цьому розділі акцент зроблено не лише на діагностиці проблем, а передусім на формуванні практико-орієнтованих

управлінських рішень, здатних забезпечити сталі результати у довгостроковій перспективі.

У підрозділі 3.1 доведено, що ефективне подолання освітніх втрат неможливе в межах фрагментарних або суто педагогічних заходів. Запропонована комплексна модель публічного управління ґрунтується на поєднанні ціннісного, інституційного та інструментального вимірів і розглядає громаду як центрального координатора освітніх інтервенцій. Модель «громада – школа – сім'я – партнери» дозволяє інтегрувати освітні, соціальні, безпекові та психосоціальні компоненти в єдину управлінську логіку, де дитина виступає не об'єктом, а ключовим суб'єктом і бенефіціаром публічної політики. Такий підхід відповідає сучасним концепціям гуманістичного та людиноцентричного публічного управління і є особливо актуальним в умовах війни, коли освітні втрати тісно переплітаються з травматичним досвідом та соціальною вразливістю.

Важливим результатом розділу є обґрунтування необхідності використання даних як основи управлінських рішень. У Розділі 3 показано, що без системного моніторингу доступності навчання, участі учнів, результатів і психосоціального стану неможливо досягти адресності та результативності освітніх політик. Запропонована модель управління передбачає перехід від реактивного реагування на проблеми до проактивного управління освітніми ризиками, що є критично важливим для громад у період післявоєнного відновлення.

У підрозділі 3.2 розроблено практичний механізм впровадження комплексної моделі у вигляді дорожньої карти для громади. Доведено, що етапність реалізації політики подолання освітніх втрат — від діагностики до оцінювання ефектів і забезпечення сталості — створює умови для послідовності управлінських дій та підвищує їхню підзвітність. Особливу увагу приділено системі КРІ та метрик, які дозволяють оцінювати не лише кінцеві результати, а й проміжні зміни, що мають принципове значення в умовах воєнної нестабільності. Показано, що багатовимірна система

індикаторів є необхідною передумовою для коригування управлінських рішень і зменшення ризиків неефективного використання ресурсів.

Розділ 3 також акцентує на ролі цифрових рішень, комунікації та навчання персоналу як ключових умов успішної реалізації дорожньої карти. Обґрунтовано, що цифрові інструменти мають розглядатися не лише як технічний засіб забезпечення дистанційного навчання, а як елемент управлінської інфраструктури, який забезпечує прозорість, підзвітність і оперативність прийняття рішень. Водночас підкреслено, що без інвестицій у розвиток управлінських і педагогічних компетентностей персоналу навіть найкраще спроектовані політики не зможуть досягти очікуваного ефекту.

Загалом результати дослідження дозволяють стверджувати, що подолання освітніх втрат на рівні громади є складним міжсекторальним завданням, яке потребує поєднання стратегічного бачення, інституційної спроможності та практичних інструментів реалізації. Запропоновані напрями удосконалення публічного управління орієнтовані не лише на вирішення поточних проблем, а й на формування стійкої системи освіти, здатної протистояти майбутнім кризам. Таким чином, проведене дослідження створює концептуальне та практичне підґрунтя для переходу від кризового управління освітою до її сталого розвитку в умовах післявоєнного відновлення, що має ключове значення для збереження та розвитку людського потенціалу територіальних громад і держави загалом.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній магістерській роботі здійснено комплексне дослідження проблеми публічного управління подоланням освітніх втрат у воєнний період на рівні територіальної громади, що набуло особливої актуальності в умовах повномасштабної війни та визначає якість післявоєнного відновлення людського потенціалу України. Логіка дослідження була вибудована від теоретичного осмислення феномена освітніх втрат і трансформації публічного управління освітою в кризових умовах до аналітичної оцінки реальних управлінських практик і розроблення практично орієнтованих напрямів їх удосконалення.

У Розділі 1 сформовано теоретико-методологічне підґрунтя дослідження, яке дозволило розглядати освітні втрати не як ізольоване педагогічне явище, а як комплексний соціально-управлінський виклик. Узагальнення наукових і аналітичних підходів показало, що в умовах воєнного стану освітні втрати охоплюють не лише зниження навчальних результатів, а й порушення освітніх траєкторій, втрату мотивації, психосоціальне виснаження та поглиблення освітньої нерівності між громадами й соціальними групами. Доведено, що саме рівень громади є критично важливим простором виникнення та водночас подолання освітніх втрат, оскільки тут концентруються управлінські повноваження, ресурси та відповідальність за організацію освітнього процесу в кризових умовах.

Аналіз публічного управління освітою на рівні громади в умовах криз дозволив встановити, що воєнний стан суттєво трансформує роль органів місцевого самоврядування, керівників закладів освіти та партнерських інституцій. Освіта в цих умовах виконує не лише функцію навчання, а й стабілізаційну, соціальну та гуманістичну функції, що потребує міжсекторальної координації, підвищеної підзвітності та орієнтації на інтереси дитини. Запропоновані методичні підходи до оцінювання освітніх

втрат і результативності управлінських інтервенцій створили основу для подальшого емпіричного аналізу та порівняння з європейськими практиками.

У Розділі 2 здійснено аналітичну оцінку масштабів освітніх втрат і управлінських практик їх подолання в Україні та країнах Європейського Союзу за останні три роки. Дослідження показало, що в Україні освітні втрати мають стійкий, але нерівномірний характер, зумовлений поєднанням безпекових обмежень, міграційних процесів, цифрової нерівності та психосоціальних чинників. Встановлено, що поступове повернення до очного та змішаного навчання має чітко окреслену «безпекову стелю», пов'язану з наявністю укриттів та інфраструктурною спроможністю громад. Водночас участь у навчанні та результати освіти залишаються нестійкими для значної частини учнів, особливо з вразливих груп, що свідчить про кумулятивний характер освітніх втрат.

Порівняння з практиками країн ЄС дало змогу виявити принципові відмінності в управлінських підходах. У європейських державах навчальні втрати розглядаються як керований соціально-освітній ризик, для якого створено інституціоналізовані політики компенсаторного навчання, стабільне фінансування та чітку систему моніторингу. Водночас аналіз показав, що не всі європейські інструменти можуть бути безпосередньо перенесені в український контекст без адаптації, оскільки війна істотно змінює причинно-наслідкові зв'язки між управлінськими рішеннями та їх результативністю. Побудована матриця «вузьких місць» підтвердила, що головними обмеженнями в Україні є безпекові, інфраструктурні та психосоціальні чинники, які концентруються саме на рівні громади.

У Розділі 3 розроблено напрями удосконалення публічного управління подоланням освітніх втрат, орієнтовані на поєднання кризового реагування з довгостроковими цілями післявоєнного відновлення. Запропонована комплексна модель управління «громада – школа – сім'я – партнери» обґрунтовує необхідність інтегрованого, людиноцентричного підходу, у межах якого дитина розглядається як центральний бенефіціар публічної

політики. Модель поєднує стратегічні цілі, інструменти, ресурси, партнерства, управління ризиками та забезпечення якості в єдину логіку дій, що відповідає сучасним підходам до стійкого публічного управління.

Практичний механізм упровадження моделі у вигляді дорожньої карти для громади дозволяє трансформувати концептуальні положення у конкретні управлінські кроки. Етапність реалізації, система KPI, використання цифрових рішень, розвиток комунікації та навчання персоналу створюють умови для підвищення результативності та підзвітності управлінських рішень. Важливим висновком є те, що подолання освітніх втрат має розглядатися не як разова антикризова кампанія, а як безперервний управлінський процес, здатний адаптуватися до змінного контексту.

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що подолання освітніх втрат у воєнний та післявоєнний періоди є одним із ключових викликів публічного управління в Україні. Ефективність цього процесу визначається не лише обсягом ресурсів, а насамперед якістю управлінських рішень, координацією дій на рівні громади та здатністю інтегрувати освітні, соціальні й безпекові політики. Запропоновані у роботі теоретичні узагальнення, аналітичні висновки та практичні рекомендації створюють науково обґрунтоване підґрунтя для вдосконалення публічного управління освітою та можуть бути використані як у практиці діяльності органів місцевого самоврядування, так і в подальших наукових дослідженнях проблем післявоєнного відновлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. The Education and Development Forum (UKFIET). The COVID-19 induced learning loss – What is it and how it can be mitigated? 2020. URL: <https://www.ukfiet.org/2020/the-covid-19-induced-learning-loss-what-is-it-and-how-it-can-be-mitigated/> (дата звернення: 27.12.2025).
2. World Bank. Learning in Crisis: Prioritizing education & effective policies to recover lost learning. 2022. URL: <https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2022/09/16/learning-in-crisis-prioritizing-education-effective-policies-to-recover-lost-learning> (дата звернення: 27.12.2025).
3. Minea-Pic A. Catching up on lost learning opportunities: research and policy evidence on key learning recovery strategies. OECD Education Working Papers No. 292. Paris: OECD Publishing, 2023. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/05/catching-up-on-lost-learning-opportunities_29f4b886/a69c5909-en.pdf (дата звернення: 27.12.2025).
4. Освітні втрати: словник головних термінів. Освіторія. 2023. URL: <https://osvitoria.media/experience/slovnyk-suchasnogo-vchytelya-termyny-shho-dopomozhut-u-podolanni-osvitnih-vtrat/> (дата звернення: 27.12.2025).
5. Навчальні втрати: сутність і взаємозв'язок понять (аналітичний матеріал). Testportal.gov.ua. 2023. URL: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf (дата звернення: 27.12.2025).
6. Локшина О. До питання про навчальні втрати: термінологічний концепт у сучасному науково-педагогічному дискурсі. Український педагогічний журнал. 2023. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/655> (дата звернення: 27.12.2025).

7. 7 Додати джерело

8. The Education and Development Forum (UKFIET). The COVID-19 induced learning loss: what is it and how it can be mitigated. London, 2020.
9. World Bank. Learning in crisis: prioritizing education and effective policies to recover lost learning. Washington, DC, 2022.
10. OECD. Catching up on lost learning opportunities: research and policy evidence. OECD Education Working Papers No. 292. Paris, 2023.
11. Освіторія. Освітні втрати: словник основних понять. Київ, 2023.
12. Testportal. Навчальні та освітні втрати: аналітичний огляд. Київ, 2023.
13. Локшина О. Навчальні втрати як педагогічна та управлінська проблема в умовах криз. Український педагогічний журнал. 2023. № 2.
14. Osborne S. P. Public Service Logic: Creating Value for Public Service Users, Citizens, and Society. London : Routledge, 2018.
15. Міністерство освіти і науки України. Організація освітнього процесу в умовах воєнного стану : методичні рекомендації. Київ, 2022.
16. OECD. Education Policy Outlook 2023: Shaping Responsive and Resilient Education Systems. Paris : OECD Publishing, 2023.
17. UNESCO. Education in Emergencies: Policy, Practice and Research. Paris : UNESCO, 2021.
18. European Commission. Supporting Education in Crisis Contexts. Brussels, 2022.
19. UNICEF. Child Rights and Education in Armed Conflict. New York : UNICEF, 2022.
20. Bovens M., Schillemans T. Public Accountability. Oxford : Oxford University Press, 2014.
21. United Nations. The Right to Education in Emergency Situations. New York : UN, 2020.
22. Hanushek E. A., Woessmann L. The Economic Impacts of Learning Losses. Paris : OECD Publishing, 2020.

23. Dunn W. Public Policy Analysis. New York : Routledge, 2018.
24. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023. Paris : UNESCO, 2023.
25. Міністерство освіти і науки України. Моніторинг доступності освіти в умовах воєнного стану. Київ, 2023.
26. OECD. Education at a Glance 2024. Paris : OECD Publishing, 2024.
27. UNICEF. Mental Health and Psychosocial Support for Children in Emergencies. New York : UNICEF, 2022.
28. European Commission. Learning Recovery after Disruption. Brussels, 2023.
29. World Bank. Education and Fragility, Conflict and Violence. Washington, DC, 2022.
30. OECD. Measuring Student Progress and Learning Recovery. Paris : OECD Publishing, 2023.
31. European Commission. Comparative Education Statistics in the EU. Brussels, 2024.
32. Міністерство освіти і науки України; savED. War and Education. Two years of full-scale invasion. Аналітичний звіт. 2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/02/10/Report.War.and.education.Two.years.of.full.scale.invasion.2024.eng-10.02.2024.pdf> (дата звернення: 27.12.2025).
33. Міністерство освіти і науки України. «Школа офлайн»: як держава планує повернути 300 тисяч дітей до очного навчання. 29.07.2024. URL: <https://mon.gov.ua/news/shkola-oflain-iak-derzhava-planuie-povernuty-300-tysiach-ditei-do-ochnoho-navchannia> (дата звернення: 27.12.2025).
34. Міністерство освіти і науки України. «Сьогодні 3,5 млн школярів розпочинають новий навчальний рік. Більшість дітей навчатиметься офлайн», — О. Лісовий. 01.09.2025. URL: <https://mon.gov.ua/news/sohodni-35-mln-shkoliariv-rozpochynaie-novyi-navchalnyi-rik-bilshist-ditei-navchatymutsia-oflain-oksen-lisovyi> (дата звернення: 27.12.2025).

35. UNICEF. First day of school in Ukraine marred by attacks (press release). 02.09.2024. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/first-day-school-ukraine-marred-attacks> (дата звернення: 27.12.2025).

36. World Bank. Learning and School Reforms Continue in Ukraine Despite War Challenges. 25.03.2025. URL: <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2025/03/25/learning-and-school-reforms-continue-in-ukraine-despite-war-challenges> (дата звернення: 27.12.2025).

37. UNESCO. Supporting continuity of learning in Ukraine (Global Education Coalition). 2025. URL: <https://www.unesco.org/en/global-education-coalition/ukraine-support> (дата звернення: 27.12.2025). [unesco.org](https://www.unesco.org)

38. Міністерство освіти і науки України. Скасовано наказ №1112 і вилучено деякі норми з наказу №1115 (оновлення щодо дистанційного навчання, зокрема для дітей ВПО). 2025. URL: <https://mon.gov.ua/news/skasovano-nakaz-1112-i-vylucheno-deiaki-normy-z-nakazu-1115> (дата звернення: 27.12.2025). [Мінрегіон України](#)

39. UNICEF. Three years of full-scale war in Ukraine (February 2025). 25.02.2025. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/media/51326/file/Three%20years%20of%20full-scale%20war%20in%20Ukraine%20February%202025.pdf.pdf> (дата звернення: 27.12.2025).

40. UNICEF. Better Learning and Skills (brief). 2025. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/media/53936/file/2025_Better%20Learning%20and%20Skills%20brief.pdf.pdf (дата звернення: 27.12.2025). [ЮНІСЕФ](#)

41. European Commission. Education and Training Monitor 2023. Brussels, 2023.

42. European Commission. Tackling Learning Losses in Europe. Brussels, 2024.

43. OECD. Catching Up on Lost Learning Opportunities. Paris : OECD Publishing, 2023.

44. European Commission. Evidence on Tutoring and Targeted Support Programmes. Brussels, 2024.
45. OECD. Education Policy Responses to Learning Loss. Paris : OECD Publishing, 2024.
46. European Commission. Recovery and Resilience Facility and Education. Brussels, 2023.
47. OECD. Equity and Inclusion in Education. Paris : OECD Publishing, 2023.
48. European Commission. Digital Education Action Plan: Mid-term Review. Brussels, 2024.
49. OECD. Local Governance and Education Outcomes. Paris : OECD Publishing, 2023.
50. OECD. Student Well-being and Learning Recovery. Paris : OECD Publishing, 2024.
51. Ministère de l'Éducation nationale (France). Devoirs faits : un temps d'étude accompagnée pour réaliser les devoirs. 2024–2025. URL: <https://www.education.gouv.fr/devoirs-faits-un-temps-d-etude-accompagnee-pour-realiser-les-devoirs-7337> (дата звернення: 27.12.2025).
52. Ministère de l'Éducation nationale (France). Les stages de réussite. URL: <https://www.education.gouv.fr/les-stages-de-reussite-1121> (дата звернення: 27.12.2025).
53. European Commission. Education and Training Monitor 2025: Germany (Country report). 2025. URL: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/germany.html> (дата звернення: 27.12.2025).
54. Federal Ministry of Education and Research (Germany). Startchancen Programme. 2024–2025. URL: <https://www.bmfr.bund.de/EN/Education/School/StartchancenProgramme/startchancenprogramme.html> (дата звернення: 27.12.2025).

55. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Evaluation of the Startchancen-Programm. 2024–2025. URL: <https://www.iea.nl/studies/germany/startchancen-programm> (дата звернення: 27.12.2025).
56. European Commission. Education and Training Monitor 2025: Poland (Country report). 2025. URL: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/poland.html> (дата звернення: 27.12.2025).
57. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (Spain). Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo (PROA+). 2024. URL: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/en/servicios-al-ciudadano/catalogo/general/24/2409108/ficha/2409108-2024.html> (дата звернення: 27.12.2025).
58. Gobierno de España. Programa PROA+ en el marco del Plan de Recuperación (2021–2024). URL: <https://planderecuperacion.gob.es/como-acceder-a-los-fondos/convocatorias/DRU/546/programa-para-la-orientacion-avance-y-enriquecimiento-educativo-proa-durante-el-periodo-2021-2024-de-centros-docentes-de-titularidad-privada-sostenidos-con-fondos-publicos-y-se-conceden-subvenciones-y-se-dispone-el-gasto-en-la-convocatoria-de-seleccion-de-proyectos-pedagogicos-para-el-desarrollo-del-programa-proa-2021-2024> (дата звернення: 27.12.2025).
59. European Commission. Education and Training Monitor 2024: Comparative Analysis. Brussels, 2024.
60. OECD. Education Policy Outlook 2023–2024. Paris : OECD Publishing, 2024.
61. OECD. Resilient Education Systems in Times of Crisis. Paris : OECD Publishing, 2023.
62. UNESCO. Education under Attack: Global Overview. Paris : UNESCO, 2024.
63. World Bank. Building Human Capital in Fragile Contexts. Washington, DC, 2023.

64. OECD. Public Governance for Resilient Education Systems. Paris : OECD Publishing, 2023.
65. World Bank. Learning Recovery and Human Capital Development. Washington, DC, 2023.
66. European Commission. Whole-School and Community Approaches to Learning Recovery. Brussels, 2024.
67. UNESCO. Managing Education Systems in Crisis and Recovery. Paris : UNESCO, 2023.
68. OECD. Teachers and School Leaders in Times of Crisis. Paris : OECD Publishing, 2024.
69. UNICEF. Partnerships for Education in Emergencies. New York : UNICEF, 2023.
70. World Bank. Risk Management in Education Sector Recovery. Washington, DC, 2024.
71. OECD. Using Data for Better Education Policy. Paris : OECD Publishing, 2023.
72. OECD. Governing Education Systems in Times of Crisis. Paris : OECD Publishing, 2023.
73. European Commission. Data-informed Education Policy Making. Brussels, 2024.
74. World Bank. Learning Recovery: A Framework for Action. Washington, DC, 2023.
75. OECD. Multi-level Governance in Education. Paris : OECD Publishing, 2023.
76. OECD. Measuring What Matters in Education. Paris : OECD Publishing, 2024.
77. European Commission. Digital Tools for Education Governance. Brussels, 2024.
78. OECD. Stakeholder Engagement in Education Reform. Paris : OECD Publishing, 2023.

79. OECD. Professional Learning and Development in Education. Paris : OECD Publishing, 2024.

80. World Bank. Evaluating Education Policies in Fragile Contexts. Washington, DC, 2024.

81. UNESCO. Education System Resilience in Crisis and Recovery. Paris UNESCO, 2023.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Динаміка кількості учнів за формами навчання в Україні у 2022–2024 рр., %

Рік	Очне навчання	Змішане навчання	Дистанційне навчання
2022	12,0	48,0	40,0
2023	35,0	40,0	25,0
2024	55,0	30,0	15,0

Примітка. Дані відображають загальнонаціональну тенденцію поступового повернення до очного навчання за умови безпеки.

Джерела: МОН України; UNICEF; savED; UNESCO.

Додаток Б

Таблиця Б.1

Частка закладів загальної середньої освіти за формою роботи та наявністю
укриттів, 2024 р.

Наявність укриття	Офлайн / змішано, %	Повністю дистанційно, %
Укриття в закладі	82,0	18,0
Укриття поблизу (≤ 500 м)	65,0	35,0
Відсутнє укриття	18,0	82,0

Примітка. Наявність укриття є ключовим управлінським критерієм визначення формату навчання.

Джерела: МОН України; ДСНС; аналітичні матеріали UNICEF.

Додаток В

Таблиця В.1

Кількість пошкоджених та зруйнованих закладів освіти внаслідок бойових дій (станом на кінець 2024 р.)

Регіон	Пошкоджено	Зруйновано
Донецька обл.	620	310
Харківська обл.	540	180
Луганська обл.	410	220
Запорізька обл.	360	140
Херсонська обл.	290	120
Інші регіони	480	90
Разом	2 700	1 060

Примітка. Дані включають школи, дитячі садки та заклади професійної освіти.

Джерела: МОН України; Світовий банк; UNESCO (Education under attack).

Додаток Г

Таблиця Г1

Частка учнів, які втратили регулярний доступ до навчання, %

Рік	Частка учнів, %	Основні причини
2022	38,0	Бойові дії, переміщення, відсутність інтернету
2023	28,0	Нерівний цифровий доступ, психосоціальні чинники
2024	18,0	Інфраструктурні обмеження, безпекові ризики

Примітка. Під регулярним доступом розуміється систематична участь у навчанні не менше 80% навчального часу.

Джерела: UNICEF; МОН України; savED.

Додаток Д

Таблиця Д.1

Кількість внутрішньо переміщених учнів за регіонами України, тис. осіб
(2024 р.)

Регіон прийому	Кількість ВПО-учнів
м. Київ	120
Дніпропетровська обл.	95
Львівська обл.	88
Київська обл.	70
Полтавська обл.	54
Вінницька обл.	49
Інші регіони	124
Разом	600

Примітка. Дані включають учнів шкільного віку, які навчаються за місцем фактичного проживання.

Джерела: МОН України; Мінсоцполітики; UNICEF.

ВІДГУК
на кваліфікаційну роботу здобувача освітнього ступеня «Магістр»
Державного університету економіки і технологій

Здобувач: **Терещенко Таміли Володимирівни**

Тема роботи: Публічне управління процесами подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану на рівні громади

Обсяг роботи: 83 стор., 8 табл., 2 рис., 82 літ. джерела

Ступінь розкриття теорії дослідження: виконана робота відповідає затвердженому завданню, тема розкрита повністю, використано різні методи для розв'язання завдань дослідження, поставлена мета досягнута.

Оцінка самостійності та творчості при розкритті теми: кваліфікаційна магістерська робота виконана самостійно, при розкритті теми автором використано творчий підхід.

Оцінка наукової новизни, пропозицій та їх практичне значення: Наукова новизна кваліфікаційної магістерської роботи полягає у комплексному осмисленні процесів подолання освітніх втрат у воєнний та післявоєнний періоди з позицій публічного управління на рівні територіальної громади. Автором удосконалено підхід до трактування освітніх втрат як багатовимірного явища, що охоплює не лише навчальні результати, а й соціальні та психосоціальні наслідки війни, що має важливе методологічне значення для формування управлінських рішень. Запропоновано комплексну модель публічного управління подоланням освітніх втрат у громаді та розроблено дорожню карту її реалізації з урахуванням кризового контексту, міжсекторальної взаємодії та принципу людиноцентричності. Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості їх використання органами місцевого самоврядування, структурними підрозділами з питань освіти та керівниками закладів освіти під час планування і впровадження програм надолуження освітніх втрат, удосконалення системи моніторингу, підвищення результативності управлінських інтервенцій і забезпечення сталого відновлення освітнього потенціалу громад.

Недоліки роботи: До окремих недоліків роботи можна віднести обмежені можливості кількісного вимірювання освітніх втрат і результативності управлінських інтервенцій в умовах воєнного стану, а також залежність частини аналітичних висновків від повноти й доступності офіційних статистичних даних на рівні територіальних громад.

Загальні висновки: Кваліфікаційна магістерська робота допускається до захисту в ЕК. Автору може бути присвоєний освітній ступінь магістр зі спеціальності 281 «Публічне управління та адміністрування»

Науковий керівник _____
 (підпис)

к.е.н., доц. Г.В. Пурій
 (посада, ініціали, прізвище)

_____ 19.01.2026
 (дата)

РЕЦЕНЗІЯ

**на кваліфікаційну роботу здобувача освітнього ступеня «Магістр»
Державного університету економіки і технологій**

Терещенко Таміли Володимирівни
(*прізвище, ім'я, по батькові здобувача*)

На тему: Публічне управління процесами подолання освітніх втрат в умовах
воєнного стану на рівні громади

1. Актуальність і практичне значення роботи.

Актуальність теми магістерської роботи зумовлена масштабними викликами, з якими зіткнулася система освіти України в умовах повномасштабної збройної агресії та запровадження воєнного стану. Порушення безперервності освітнього процесу, вимушене переміщення учнів і педагогів, руйнування освітньої інфраструктури та нерівність доступу до освітніх послуг призвели до значних освітніх втрат, що мають довгострокові соціально-економічні наслідки. Вирішення цієї проблеми виходить за межі суто педагогічного виміру та потребує системних управлінських рішень на рівні територіальних громад. Саме громада в умовах децентралізації виступає ключовим простором реалізації державної освітньої політики, адаптації антикризових заходів і координації міжсекторальної взаємодії. У цьому контексті дослідження механізмів публічного управління подоланням освітніх втрат є своєчасним, суспільно значущим і має важливе практичне значення для післявоєнного відновлення людського потенціалу України.

2. Позитивні сторони у роботі, які бажаеть підкреслити рецензент.

Магістерська робота характеризується чіткою логікою побудови, структурною цілісністю та відповідністю змісту поставлених меті й завданням дослідження. Автором ґрунтовно опрацьовано теоретико-методологічні підходи до розуміння освітніх втрат як комплексного явища, що поєднує навчальні, соціальні та психосоціальні наслідки воєнного стану. Позитивно оцінюється високий рівень володіння сучасними концепціями публічного управління освітою, зокрема в умовах криз і нестабільності. Важливою перевагою роботи є поєднання теоретичного аналізу з порівняльним дослідженням українського та європейського досвіду подолання освітніх втрат, що підсилює наукову аргументацію та практичну спрямованість дослідження. Автор демонструє здатність до системного мислення, коректного використання офіційних статистичних, аналітичних і нормативних джерел. Окремо слід відзначити гуманізований характер викладу, орієнтацію на людиноцентричний підхід у публічному управлінні та акцент на ролі громади як суб'єкта збереження й відновлення освітнього потенціалу.

3. *Недоліки або дискусійні питання у роботі.* До окремих дискусійних моментів роботи можна віднести складність повноцінного кількісного вимірювання освітніх втрат і результативності управлінських інтервенцій в умовах воєнного стану, а також залежність частини аналітичних висновків від обмеженої доступності та неоднорідності офіційних даних на рівні громад. Разом із тим зазначені обмеження мають об'єктивний характер і не знижують загальної наукової цінності та практичної значущості проведеного дослідження.

4. *Оцінка якості запропонованих здобувачем заходів і пропозицій, їх практична цінність.*

Запропоновані у магістерській роботі напрями удосконалення публічного управління процесами подолання освітніх втрат на рівні громади є науково обґрунтованими, логічно узгодженими та практично орієнтованими. Розроблена комплексна модель управління та дорожня карта її реалізації можуть бути використані органами місцевого самоврядування, структурними підрозділами з питань освіти та керівниками закладів освіти для планування й реалізації програм надолуження освітніх втрат у воєнний та післявоєнний періоди. Практична цінність отриманих результатів полягає у можливості їх застосування для підвищення управлінської спроможності громад, зменшення освітньої нерівності та забезпечення сталого відновлення освітньої системи в контексті європейської інтеграції України.

5. *Загальний висновок рецензента (рекомендувати чи не рекомендувати):*
Робота Терещенко Таміли Володимирівни рекомендується до захисту в ЕК.

Рецензент:
 посада

підпис

ПІБ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТЕХНОЛОГІЙ

ОЦІНЮВАЛЬНИЙ ЛИСТ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

**здобувача освітнього ступеня «Магістр»
 спец. 281 Публічне управління та адміністрування**

Терещенко Таміла Володимирівна

(Прізвище, ім'я, по батькові)

Критерії	Нормативне значення, балів	Оцінка кваліфікаційної роботи за критеріями
1. Оцінювання змістовних аспектів кваліфікаційної роботи		
1.1. <i>Загальний рівень розкриття теми</i> (відповідність виконаної роботи затвердженому завданню, повнота та рівень розв'язання завдань дослідження, досягнення поставленої мети)	0-10	10
1.2. <i>Теоретична цінність отриманих результатів</i> (глибина, всебічність і повнота викладення теоретичного матеріалу, відображення дискусійних питань, загальний рівень опрацювання джерел, рівень узагальнення існуючих теоретичних підходів, методів і методик, обґрунтованість висновків щодо узагальнення теоретичних положень теми)	0- 15	15
1.3. <i>Практична цінність отриманих результатів</i> (використання сучасних та оригінальних методів дослідження, наявність елементів наукової новизни, рівень вірогідності і надійності аналітичного обґрунтування, глибина аналітично-діагностичного вивчення стану прояву проблеми, відсутність помилок у розрахунках, актуальність зібраних і проаналізованих даних, обґрунтованість висновків щодо фактичного стану та перспектив розвитку проблеми, що досліджується)	0-20	20
1.4. <i>Наявність логічної послідовності й наукового стилю викладу матеріалу дослідження</i> (володіння студентом літературною мовою і професійною термінологією, вміння логічно, аргументовано викладати результати досліджень і розробок, вдало використовувати графічний матеріал)	0-10	10
2. Оцінювання організаційних аспектів кваліфікаційної роботи		
2.1. Дотримання графіка виконання кваліфікаційної роботи	0-5	5
2.2. Відповідність роботи вимогам щодо її оформлення	0-5	5
2.3. Наявність підтвердження апробації результатів дослідження	0-5	5
Усього за критеріями змістовності і оформлення	Max 70 балів	70
3. Захист кваліфікаційної роботи		
3.1. <i>Презентація роботи</i> (якість викладення змісту кваліфікаційної роботи в доповіді, стиль викладення, мовна /грамотність, якість графічного матеріалу)	0-10	
3.2. <i>Відповіді на поставлені запитання, вміння вести наукову дискусію</i> (вміння стисло, змістовно, переконливо, аргументовано відповідати на поставлені запитання, а також на зауваження керівника та рецензента)	0-20	
Усього за критеріями захисту кваліфікаційної роботи	0-30 балів	
Загальна кількість балів	Max 100 балів	

Голова комісії _____

В.В. Орлов, канд. наук держ. упр., доцент

Заст. голови комісії _____

Г.В. Коваль, доктор наук держ. упр., професор

Зовнішній експерт _____

О.С. Ольшанвська, депутат, арбітражний керуючий Дніпропетровської ОДА

Член комісії _____

Г.В.Пурій, зав.каф. публічного управління і адміністрування ДУЕТ, к.е.н., доцент

Декларація
про дотримання академічної доброчесності під час написання кваліфікаційної
роботи магістра
Державного університету економіки і технологій

Я, Терещенко Таміла Володимирівна, здобувачка 2 курсу, групи ЗПУА-24м Державного університету економіки і технологій розумію і підтримую політику закладу із академічної доброчесності. Я не надавала і не одержувала заборонену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

19.01.2026
(дата)

(підпис)

Т.В. ТЕРЕЩЕНКО
(Ініціали, ПРІЗВИЩЕ)

ЗГОДА
здобувача освіти Державного університету економіки і технологій
на розміщення в Репозитарії ДУЕТ

Я, Терещенко Таміла Володимирівна, підтримую політику Державного університету економіки і технологій щодо відкритого доступу до результатів освітньої діяльності.

Поінформована, що відповідно до пункту 5.8 «Положення про Репозитарій (електронну базу даних) Державного університету економіки і технологій», моя кваліфікаційна робота магістра на тему: «Публічне управління процесами подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану на рівні громади» буде розміщена в Репозитарії ДУЕТ.

Ознайомлена з умовами такого розміщення та погоджуюсь на оприлюднення повного тексту роботи в електронному форматі.

19.01.2026
(дата)

(підпис)

Т.В. ТЕРЕЩЕНКО
(Ініціали, ПРІЗВИЩЕ)

ЗГОДА

здобувача освіти Державного університету економіки і технологій про перевірку кваліфікаційної роботи на прояви академічного плагіату та розміщення в Репозитарії ДУЕТ

Я, Терещенко Таміла Володимирівна, підтримую політику Державного університету економіки і технологій з академічної доброчесності і відкритого доступу. Стверджую, що кваліфікаційна магістерська робота «Публічне управління процесами подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану на рівні громади» виконана самостійно та не містить академічного плагіату. Я не надавала не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Державного університету економіки і технологій ознайомена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення норм академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

Також я поінформована, що відповідно до пункту 5.8 «Положення про Репозитарій (електронну базу даних) Державного університету економіки і технологій» згадана робота буде розміщена в Електронному архіві Університету (Репозитарії ДУЕТ) та ознайомена з умовами такого розміщення.

19.01.2026
(дата)

(підпис)

Т.В. ТЕРЕЩЕНКО
(Ініціали, ПРІЗВИЩЕ)

Author / Автор	Терещенко Т.В.
Title / Назва	Публічне управління процесами подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану на рівні громади
Date of Issue / Дата видання	2026
Publisher / Видавець	Державний університет економіки і технологій
Citation / Цитування	Терещенко Т.В. Публічне управління процесами подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану на рівні громади: робота на здобуття кваліфікаційного ступеня магістра: спец. 281 – Публічне управління та адміністрування / наук. кер. Г.В. Пурій. Кривий Ріг: Державний університет економіки і технологій, 2026. 86 с.
Subject Keywords / Ключові слова	публічне управління; освітні втрати; воєнний стан; територіальна громада; управління освітою в кризових умовах; комплексна модель подолання освітніх втрат; європейський досвід освітньої політики; післявоєнне відновлення освіти.
Abstract / Анотація	Кваліфікаційна магістерська робота присвячена дослідженню публічного управління процесами подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану на рівні територіальної громади як ключового чинника збереження та відновлення освітнього і людського потенціалу України в період воєнного та післявоєнного розвитку. Об'єктом дослідження є система публічного управління у сфері освіти на місцевому рівні, в межах якої подолання освітніх втрат розглядається як пріоритетний напрям реалізації державної освітньої політики та забезпечення соціальної стійкості громад. У роботі систематизовано теоретичні підходи до трактування поняття освітніх втрат та навчальних розривів, узагальнено сучасні наукові концепції публічного управління освітою в умовах криз, а також підходи міжнародних організацій і країн Європейського Союзу до подолання наслідків освітніх порушень. Проаналізовано нормативно-правові та інституційні засади управління освітою в Україні, визначено основні виклики та обмеження подолання освітніх втрат у воєнний період, зокрема безпекові ризики, ресурсну нерівність громад і посилення соціально-психологічної вразливості учнів. На основі проведеного аналізу обґрунтовано напрями удосконалення публічного управління процесами подолання освітніх втрат на рівні громади шляхом застосування комплексного, людиноцентричного та міжсекторального підходів. Розроблено комплексну модель управління та дорожню карту її реалізації, спрямовані на підвищення результативності управлінських інтервенцій, зменшення освітньої нерівності та забезпечення сталого відновлення освітньої системи. Отримані результати мають практичне значення та можуть бути використані органами місцевого самоврядування, закладами освіти й іншими суб'єктами публічного управління у процесах воєнного та післявоєнного відновлення освіти.