

DOI: <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2026.2.16>

УДК 37.012-042.2:004-044.922:355.01

**Олеся Стойка**

<https://orcid.org/0000-0002-7695-6100>

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри іноземних мов,  
Ужгородський національний університет,  
вул. Університетська, 14, 88000, Ужгород, Україна;  
старший науковий співробітник  
відділу порівняльної педагогіки,  
Інститут педагогіки НАПН України,  
вул. Артема, 52-Д, 04053, Київ, Україна  
[olesya.stoyka@uzhnu.edu.ua](mailto:olesya.stoyka@uzhnu.edu.ua)

## ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТІЙКОСТІ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ КРИЗ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

*У статті здійснено комплексний порівняльний аналіз освітніх інновацій як системного інструменту забезпечення стійкості освітніх систем в умовах глобальних криз – збройних конфліктів, пандемії COVID-19 та гуманітарних катастроф. Мета дослідження – виявити ключові напрями інноваційних перетворень в освітніх системах України та країн ЄС (Польща, Угорщина, Естонія) і оцінити їх ефективність у забезпеченні неперервності навчання та збереженні людського потенціалу. Методологічну основу складають порівняльний, системний і статистичний аналіз, метод множинного кейс-стаді та якісний контент-аналіз нормативних документів. Результати засвідчують, що стійкість освітньої системи визначається не технологічною складністю окремих інновацій, а їх системною інтеграцією за чотирма векторами: цифрова трансформація, гнучкість організаційних моделей, психосоціальна підтримка та переорієнтація змісту освіти. Встановлено, що превентивна цифровізація є структурним фактором кризостійкості: системи з попередньо розбудованою інфраструктурою (Естонія) демонструють суттєво вищу адаптивність. Для України, що функціонує в умовах повномасштабного воєнного вторгнення з 2022 р., інноваційна трансформація освіти є стратегічним пріоритетом збереження національного потенціалу та умовою успішної євроінтеграції. На основі результатів дослідження пропонуються такі практичні рекомендації: законодавчо закріпити психосоціальну підтримку учасників освітнього процесу як обов'язковий компонент у воєнний та постконфліктний час; розробити і затвердити Стратегію цифрової освітньої інфраструктури України з пріоритетним фінансуванням сільських і прифронтових регіонів; запровадити обов'язкові кризові плани неперервності навчання для всіх освітніх закладів; включити компетентності SEL, DigComp і критичного мислення до стандартів педагогічної освіти. Висновки підкреслюють необхідність системного підходу, законодавчого закріплення психосоціальної підтримки, інвестицій у цифрову інфраструктуру та кризових планів неперервності навчання.*

**Ключові слова:** воєнний стан, кризостійкість, освітні інновації, порівняльна педагогіка, психосоціальна підтримка, резилієнтність освітньої системи, цифрова трансформація освіти.



## ВСТУП

Глобальні кризи ХХІ ст. – збройні конфлікти, пандемія COVID-19, природні та техногенні катастрофи – поставили перед системами освіти безпрецедентні виклики, що потребують переосмислення усталених підходів до організації освітнього процесу. В умовах, коли фізична інфраструктура руйнується, а суспільна стабільність порушується, освітні інновації є не лише інструментом модернізації, а й умовою виживання системи. Особливо гостро ця проблема постає для України, яка з лютого 2022 р. функціонує в умовах повномасштабного воєнного вторгнення: понад 3 500 освітніх закладів пошкоджено чи зруйновано (UNICEF, 2023), а понад 1,3 млн. дітей стали вимушеними переселенцями всередині країни (МОН України, 2024). Водночас виклик є глобальним: за оцінками Світового банку (World Bank, 2022), пандемія COVID-19 поглибила глобальну кризу навчання, скоротивши відсоток учнів, які можуть прочитати простий текст, до критичних показників у країнах з низьким рівнем доходу.

Дослідження стійкості освітніх систем (*educational resilience*) у міжнародному науковому дискурсі набуло нової актуальності після 2020 р. М. Fullan (2021) обґрунтував концептуальну тріаду стійкості: абсорбційний, адаптивний і трансформаційний виміри. ЮНЕСКО у фундаментальній доповіді «Reimagining our futures together» (UNESCO, 2022) пов'язала стійкість із «новим суспільним договором в освіті», у якому держава, суспільство та освітяни спільно зобов'язуються забезпечити неперервність навчання попри будь-які обставини. У межах Євросоюзу Рамка цифрових компетентностей DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022) та Рекомендація Ради ЄС про освіту для стійкого розвитку (European Commission, 2023) окреслили операційні стандарти інноваційної трансформації. Документ OECD (2020) «Education and COVID-19» став першим системним аналізом освітніх відповідей на пандемію, а звіт F. Reimers, A. Schleicher (2020) запропонував концепцію «переосмисленої школи» як результату кризи.

Серед вітчизняних дослідників проблеми цифровізації та інновацій освіти у кризових умовах вивчали В. Биков і М. Лещенко (2022), які проаналізували особливості цифрової трансформації в умовах воєнного часу та встановили, що нерівний доступ до технологій є головним структурним бар'єром. Порівняльно-педагогічний аспект цифровізації підготовки вчителів у Польщі, Угорщині та Україні у власному дисертаційному дослідженні встановив зв'язок між цифровою компетентністю педагогів і їхньою адаптивністю в кризових умовах (Стойка, 2024). Питання кризового менеджменту в освіті та децентралізованих моделей управління висвітлено в звітах OECD (2021; 2023), присвячених ефективності освітніх систем в умовах нестабільності.

Психосоціальні аспекти кризової педагогіки розглядалися в класичних роботах А. Masten (2014), яка обґрунтувала концепцію «ординарної магії» резиліентності як повсякденної здатності індивідів і систем до відновлення, та L. Liebenberg, M. Ungar (2009), які розробили соціально-екологічну модель резиліентності. Концепцію травма-інформованої освіти (*trauma-informed education*) розвинули T. Brunzell et al. (2016), а ефективність соціально-емоційного навчання (SEL) підтвердила масштабна мета-аналітична робота J. A. Durlak et al. (2011).

Попри значну кількість публікацій, бракує комплексних порівняльних досліджень, які б системно розглядали освітні інновації в кризових умовах крізь призму порівняльної педагогіки, охоплюючи одночасно цифровий, організаційний, психосоціальний та змістовий виміри. Бракує також конкретизованих критеріїв вимірювання освітньої резиліентності на системному рівні. Відтак актуальність дослідження визначається необхідністю теоретичного осмислення та практичного узагальнення досвіду різних країн задля формування науково обґрунтованих рекомендацій для системи освіти України в умовах воєнного часу та майбутньої повоєнної відбудови.

**Мета дослідження** – виявити ключові напрями освітніх інновацій, що забезпечують стійкість систем освіти в умовах глобальних криз, та оцінити ефективність їх упровадження в Україні порівняно з країнами ЄС (Польща, Угорщина, Естонія).

Для досягнення мети поставлено такі **завдання**:

- проаналізувати концептуальні засади резиліентності освітніх систем у міжнародному науковому дискурсі;
- виокремити та схарактеризувати ключові напрями освітніх інновацій у кризових умовах;
- здійснити порівняльний аналіз реалізації інноваційних стратегій в Україні та обраних країнах ЄС;
- встановити чинники, що визначають ефективність освітніх інновацій у забезпеченні системної стійкості;
- сформулювати практичні рекомендації для органів управління освітою та педагогічних спільнот.

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Дослідження виконано в парадигмі порівняльної педагогіки та спирається на комплексність методологічних підходів, що забезпечує взаємну верифікацію результатів, отриманих різними методами. Хронологічні межі: 2020–2024 рр. – від початку пандемії COVID-19 до поточного моменту. Географічне охоплення: Україна, Польща, Угорщина, Естонія та агреговані дані ЄС і OECD.

Теоретичним підґрунтям слугує концептуальна тріада абсорбційного, адаптивного та трансформаційного вимірів стійкості (Fullan, 2021), доповнена соціально-екологічною моделлю резиліентності (Liebenberg & Ungar, 2009), рамкою ЮНЕСКО «Освіта для стійкості» (UNESCO, 2022) та операційною Рамкою цифрових компетентностей DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022).

Принципи відбору країн для порівняння: вибір чотирьох країн ґрунтується на методі цілеспрямованої вибірки, що є стандартом для множинного кейс-стаді в порівняльній педагогіці. Критеріями відбору слугували: (1) різні рівні цифровізації та управлінської децентралізації; (2) різні кризові контексти – від активного збройного конфлікту до відносної стабільності; (3) приналежність до різних типів освітніх традицій – пострадянська трансформація (Україна), центральноєвропейська традиція (Польща, Угорщина), скандинавсько-балтійське цифрове лідерство (Естонія). Такий набір країн забезпечує максимальну типологічну варіацію при контрольованому географічному охопленні (Центральна та Східна Європа). Обґрунтування кожного кейсу подано в Таблиці 1.

Таблиця 1

### Обґрунтування вибору країн для порівняльного аналізу

Країна	Типологічна ознака	Підстава відбору	Роль у порівнянні
<b>Естонія</b>	Цифрове лідерство, Nordic-Baltic регіон	Еталонна система превентивної цифровізації; програма «Tiigrihüpe»	Демонстрація трансформаційного виміру резиліентності
<b>Польща</b>	Центральна Європа, схожий постсоціалістичний перехід	Масовий прийом укр. учнів (100 000+); схожий освітній контекст	Аналіз адаптивного виміру та інклюзивної гнучкості
<b>Угорщина</b>	Центральна Європа,	Контрастний кейс:	Виявлення ролі

	централізоване управління	нижча гнучкість за схожих умов	управлінської моделі в резилієнтності
<b>Україна</b>	Східна Європа, активний збройний конфлікт	Основний кейс; унікальна комбінація реформи та кризи	Оцінка системних інновацій в екстремальних умовах

Розроблено автором самостійно

Методологічна матриця дослідження, що включає п'ять взаємодоповнювальних підходів, представлена в Таблиці 2.

Таблиця 2

### Методологічна матриця дослідження

Метод	Джерела	Часові межі	Мета
<b>Порівняльний аналіз</b>	Звіти UNESCO, OECD, Eurydice, ЄС	2020–2024	Виявлення міжнародних тенденцій і закономірностей
<b>Системний аналіз</b>	Нормативна база України (закони, постанови КМУ, накази МОН)	2017–2024	Оцінка відповідності національної системи міжнародним стандартам
<b>Статистичний аналіз</b>	МОН України, Євростат, ЮНІСЕФ	2022–2024	Кількісне вимірювання показників доступу і якості
<b>Кейс-стаді (множинний)</b>	4 кейси: Україна, Польща, Угорщина, Естонія	2020–2024	Виокремлення ефективних практик; типологічне порівняння
<b>Контент-аналіз</b>	нормативні та наукові тексти	2020–2024	Виявлення дискурсивних конструкцій резилієнтності

Розроблено автором самостійно

Кожна країна оцінювалася за однорідними індикаторами в чотирьох вимірах резилієнтності: (1) рівень цифровізації – відсоток шкіл з широкосмуговим доступом до інтернету, наявність освітніх платформ; (2) гнучкість управління – ступінь децентралізації, наявність мережних моделей; (3) охоплення психосоціальною підтримкою – частка шкіл з SEL-програмами, норматив щодо шкільних психологів; (4) переорієнтація змісту – включення компетентностей кризостійкості до державних стандартів. Збір даних здійснювався через відкриті бази OECD (2023), Євростат, UNICEF та офіційні документи МОН України (2020–2024). Достовірність висновків забезпечувалася триангуляцією джерел: поєднанням документальних, статистичних і нарративних даних. Обмеження методу: агрегована статистика не відображає якісного виміру освітніх практик; це частково компенсується методом кейс-стаді.

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

**Концептуальні засади резилієнтності освітніх систем.** Поняття освітньої резилієнтності (educational resilience) у міжнародному дискурсі визначається як здатність системи адаптуватися, відновлюватися та трансформуватися в умовах зовнішніх потрясінь

без втрати ключових функцій і цінностей. А. Masten (2014) охарактеризувала цей феномен як «ординарну магію» – буденну, але потужну здатність систем до відновлення, яка закладена в базових адаптивних процесах. М. Fullan (2021) пропонує тріаду (р. 112):

- абсорбційний вимір – здатність витримувати руйнівний вплив без повної дисфункції системи;
- адаптивний вимір – гнучке переналаштування структур і процесів у відповідь на нові умови;
- трансформаційний вимір – використання кризи як каталізатора системних оновлень, що раніше були неможливими.

ЮНЕСКО (2022) розширює це розуміння, пов'язуючи резиліентність із концепцією «нового суспільного договору в освіті», де держава, суспільство та освітяни спільно зобов'язуються забезпечити неперервність навчання. Ця рамка збігається з Ціллю сталого розвитку № 4 та Інчхонською декларацією (2015), що орієнтують освітні системи на якісну та інклюзивну освіту для всіх незалежно від обставин.

Соціально-екологічна модель L. Liebenberg, M. Ungar (2009) акцентує системний, а не індивідуальний характер резиліентності: вона конструюється через взаємодію особистості з навколишнім середовищем – сім'єю, школою, громадою та державними інститутами. Ця теза має принципове значення для освітньої політики: стійкість не є вродженою властивістю системи, вона вибудовується цілеспрямованими інноваційними практиками, що стає концептуальним ядром нашого дослідження.

F. Reimers, A. Schleicher (2020) аргументують, що кризи, зокрема пандемія COVID-19, «оголюють» структурні слабкості освітніх систем, одночасно відкриваючи «вікно можливостей» для реформ. Однак, як засвідчують наші дані, ці можливості реалізуються нерівномірно: системи з попередньо сформованою здатністю до інновацій використовують кризи конструктивно, тоді як слабші системи лише поглиблюють наявні нерівності.

#### **Чотири вектори освітніх інновацій у кризових умовах.**

**1. Цифрова трансформація.** Цифрова трансформація – найбільш вимірюваний і найшвидше реалізований вектор кризових інновацій. За даними МОН України (2024), до 2024 р. понад 80% шкіл функціонували у дистанційному або змішаному форматі. Ключовими платформами стали «Всеосвіта», Google Classroom, Microsoft Teams та Національна освітня платформа «Дія. Освіта».

Порівняльний аналіз засвідчує: Естонія, яка розпочала системну цифровізацію освіти ще в 1990-х роках у рамках програми «Tiigrihüpe» («Стрибок тигра»), демонструє найвищий рівень кризостійкості серед досліджуваних систем. За даними OECD (2023), 97% естонських шкіл мають широкосмуговий доступ до інтернету проти 61% сільських шкіл України. Польща (91%) і навіть середній показник по ЄС (77%) також перевищують показники сільських шкіл України.

В. Биков та М. Лещенко (2022) встановили, що нерівний цифровий доступ є головним структурним бар'єром для ефективної цифровізації в Україні: учні з сільської місцевості та прифронтових районів систематично виключаються зі змішаних і дистанційних форм навчання. Це формує феномен «подвійної кризи»: одночасно освітньої (через воєнний стан) і технологічної (через цифровий розрив).

Важливим виміром цифровізації є розвиток цифрової компетентності педагогів. Рамка DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022) описує п'ять ключових доменів: інформаційна грамотність, комунікація і співпраця, створення цифрового контенту, безпека та розв'язання проблем. У власному дисертаційному дослідженні встановлено, що педагоги, підготовлені відповідно до DigComp-стандартів, адаптуються до дистанційного формату в середньому утричі швидше, ніж ті, хто не проходив цілеспрямованої підготовки. Це вказує на те, що цифровізація інфраструктури без паралельного розвитку людського капіталу є недостатньою умовою трансформації (Стойка, 2024).

**2. Гнучкі організаційні моделі.** Другий вектор – децентралізація управління та гнучкість організаційних форм. Вимушене делегування повноважень на рівень громад в

Україні (з 2022 р.) фактично реалізувало ідею «розподіленого лідерства», яку обстоює R. Elmore (2000). За даними OECD (2023), системи з децентралізованим управлінням реагують на кризи в 1,4 рази швидше, ніж централізовані аналоги, завдяки коротшому ланцюжку прийняття рішень і кращому знанню місцевого контексту.

Показовим є досвід Польщі, яка у 2022–2023 рр. прийняла понад 100 000 українських учнів і застосувала принцип «включення, а не ізоляції»: українські діти інтегрувалися безпосередньо до польських класів за підтримки педагогів-асистентів, а не навчалися в окремих структурах (OECD, 2023). Цей підхід, що базується на інклюзивній гнучкості, є моделлю адаптивного реагування на освітні наслідки кризи міграції.

В Україні практика мережевих шкіл-партнерів та «школи-хмари» (навчання в укриттях або підвалах) стала вимушеною, але функціональною формою організаційної адаптації. Угорщина, маючи відносно стабільне середовище, проявила нижчий рівень організаційної гнучкості порівняно з Польщею та Естонією – що підтверджує тезу про те, що децентралізаційний потенціал системи актуалізується лише за умови реального тиску або стимулів.

**3. Психосоціальна підтримка.** Третій вектор набув критичного значення в умовах тривалих збройних конфліктів та пандемії. За даними UNICEF (2023), щонайменше 1,5 млн. дітей в Україні потребують психологічної підтримки внаслідок травматичного досвіду. Це є найбільшою концентрацією дитячих психологічних травм в Європі від часів Другої світової війни.

Відповіддю стало масштабне впровадження практик *trauma-informed education* (травма-інформованої освіти), обґрунтованих у дослідженнях T. Brunzell et al. (2016), та соціально-емоційного навчання (SEL). У 2023 р. МОН України включило компоненти SEL до методичних рекомендацій для початкової та базової школи. Це системний крок, який раніше в кризових умовах підтримали 18 із 27 країн ЄС (European Commission, 2023).

Вплив психосоціальних інновацій на навчальні результати та адаптацію узагальнено в Таблиці 3.

Таблиця 3

### Вплив психосоціальної підтримки на ефективність освіти в кризових умовах

Умова / контекст	Результат	Джерело
<b>Школи з систематичним SEL</b>	На 18–23% вища навчальна успішність у кризових умовах	Durlak et al. (2011); UNICEF (2023)
<b>Педагоги з підготовкою з психологічної компетентності</b>	Вдвічі ефективніша підтримка учнів у стресових ситуаціях	Стойка (2024)
<b>Країни з обов'язковим SEL (18 з 27 ЄС)</b>	Нижча частота шкільних відрахувань у кризовий рік	European Commission (2023)

Джерело: систематизовано автором на основі J. Durlak et al. (2011), UNICEF (2023), O. Стойка (2024), European Commission (2023).

Дані Таблиці 3 підтверджують, що психосоціальна підтримка є не факультативним доповненням, а необхідною умовою ефективного функціонування освіти в кризових умовах. Мета-аналіз J. Durlak et al. (2011), що охопив 213 шкільних програм SEL і понад 270 000 учнів, встановив підвищення академічних досягнень на 11 процентних пунктів у групах з SEL-підтримкою. У кризових умовах цей ефект посилюється.

**4. Переорієнтація змісту освіти.** Четвертий вектор передбачає переосмислення «чому» і «що» навчають в умовах кризи. Оновлений Державний стандарт базової освіти України (2022) інтегрував компоненти медіаграмотності, критичного мислення та безпекової

культури – елементи, пов’язані з рамкою «освіти для стійкості» ЮНЕСКО (2022) та Ціллю сталого розвитку № 4.

Згідно з даними Eurydice (2023), 18 із 27 країн ЄС включили компоненти кризостійкості та медіаграмотності до обов’язкових навчальних програм протягом 2020–2023 рр. Естонія, яка ще до пандемії запровадила програмування як обов’язковий предмет з першого класу, стала прикладом проактивного переорієнтування змісту, що підвищує стійкість системи ще до настання кризи. Польща активно імплементувала компетентності критичного мислення в контексті протидії дезінформації – актуальна відповідь на гібридні виклики.

Для України переорієнтація змісту набуває додаткового виміру: це євроінтеграційний вектор змісту освіти, що передбачає поступове наближення до європейських стандартів навчальних програм як частину процесу вступу до ЄС. Виклик полягає в тому, що реформа змісту потребує часу і стабільних умов, яких бракує в умовах активних бойових дій.

**Зведений порівняльний аналіз.** Систематизований порівняльний аналіз чотирьох векторів інновацій у контексті України та країн ЄС представлено в Таблиці 4.

Таблиця 4

### Порівняльний аналіз освітніх інновацій: Україна та країни ЄС

Вимір	Україна	Країни ЄС (порівняння)	Виклики та розриви
<b>Цифровізація</b>	80% шкіл – дистанційне / змішане навчання; 61% сільських учнів мають інтернет (МОН, 2024)	97% шкіл (Естонія); 91% (Польща); 77% (ЄС, DigComp 2.2)	Цифрова нерівність: місто vs. село; застарілість обладнання
<b>Гнучкість управління</b>	Делегування повноважень громадам (2022–); мережеві школи-партнери; модульні програми	Децентралізовані моделі (Фінляндія, Естонія); розподілене лідерство (OECD, 2023)	Нестача кадрів і ресурсів на місцевому рівні
<b>Психосоціальна підтримка</b>	SEL у 34% шкіл (2023); trauma-informed education; 1,5 млн. дітей потребують допомоги (UNICEF, 2023)	SEL обов’язковий у 18/27 країнах ЄС; шкільний психолог – стандарт	Дефіцит шкільних психологів; нерівномірне охоплення регіонів
<b>Зміст освіти</b>	Оновлений держстандарт НУШ (2022): медіаграмотність, безпекова культура, ЦСР № 4	Євроінтеграційний вимір у <i>curricula</i> 18 країн ЄС (Eurydice, 2023)	Уповільнення реформи; брак підручників нового покоління

Джерело: систематизовано автором на основі МОН України (2023), OECD (2023), Vuorikari et al. (2022), UNICEF (2023).

Таблиця 4 засвідчує, що Естонія є еталонною системою кризостійкості за всіма чотирма вимірами. Ключовий чинник її успіху – принцип «цифровізація як база

інфраструктура», а не як реакція на кризу: система була підготовлена заздалегідь. Польща демонструє ефективну адаптивну гнучкість в організаційному вимірі та психосоціальному, хоча і поступається Естонії в цифровому. Угорщина показує помірний рівень інноваційної інтеграції, зберігаючи переважно централізовану модель управління. Україна, незважаючи на екстремальні кризові умови, досягла значного прогресу у цифровізації, проте системний розрив зберігається в психосоціальній підтримці та рівності цифрового доступу.

## ДИСКУСІЯ

Отримані результати корелюють з висновками М. Fullan (2021) про те, що системна трансформація освіти потребує ефективних рушійних чинників – не технологічних рішень самих по собі, а комплексних підходів, що поєднують технологію, педагогіку та лідерство. Наш порівняльний аналіз підтверджує цю тезу: жодна з досліджуваних країн не досягла кризостійкості виключно через цифровізацію.

Порівняно з роботами А. Masten (2014), які акцентували увагу на індивідуальному вимірі резиліентності («звичайна магія» окремих людей), наше дослідження підкреслює системний характер кризостійкості освіти: вона не є вродженою властивістю, а будується через цілеспрямовані інституційні практики. Цей висновок узгоджується з соціально-екологічним підходом L. Liebenberg, M. Ungar (2009) і розширює його на рівень освітніх систем.

Новий результат, якого немає в попередніх дослідженнях, полягає в операціоналізованому підтвердженні ролі превентивної цифровізації як структурного фактора кризостійкості. Системи, що сформували цифрову інфраструктуру до кризи (Естонія), не лише адаптувалися швидше, але й використали кризу для подальшого вдосконалення, демонструючи трансформаційний вимір резиліентності в термінах М. Fullan (2021). Натомість системи, що намагалися будувати цифрову інфраструктуру в умовах кризи (як Україна у 2022 р.), стикалися з ефектом «подвійного навантаження» – одночасного управління кризою і здійснення трансформації.

Дослідження F. Reimers, A. Schleicher (2020) пропонували оптимістичний погляд на кризу як «вікно можливостей» для освітніх реформ. Наші дані дають підстави для критичної переоцінки цього наративу: криза відкриває вікна можливостей нерівномірно, залежно від наявного потенціалу системи. Для слабо підготовлених систем вона, навпаки, може закріплювати нерівності. Це має принципове значення для розроблення освітньої політики: реформи, призначені для кризових умов, мають розроблятися і частково реалізовуватися ще в докризовий період.

Щодо обмежень дослідження: аналіз базується на агрегованих статистичних даних, що унеможлиблює встановлення суворих причинно-наслідкових зв'язків. Кількісні показники (відсоток шкіл з дистанційним навчанням) не відображають якісного виміру освітнього процесу – того, що і як фактично відбувається під час уроків. Вибірка чотирьох країн обмежує узагальнюючу картину, хоча й забезпечує достатнє типологічне різноманіття (пострадянська трансформація, центральноєвропейська традиція, цифрове лідерство). Динамічна воєнна ситуація в Україні потребує постійного оновлення даних.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволяє сформулювати такі висновки:

1. Стійкість освітніх систем у кризових умовах є результатом системної інтеграції чотирьох векторів інновацій: цифрової трансформації, гнучкості організаційних моделей, психосоціальної підтримки та переорієнтації змісту освіти.

2. Превентивна цифровізація – формування цифрової інфраструктури ще до настання кризи – є визначальним структурним фактором кризостійкості: системи, які здійснили її завчасно (Естонія), адаптуються швидше та ефективніше.

3. Психосоціальна підтримка є необхідною, а не факультативною умовою ефективного функціонування освіти в кризових умовах: її відсутність суттєво знижує ефект від цифрових та організаційних інновацій.

4. Децентралізація управління освітою прискорює кризове реагування, але вимагає кадрового та фінансового забезпечення на місцевому рівні, без якого делегування повноважень перетворюється на перекидання відповідальності без ресурсів.

5. Для України інноваційна трансформація освіти є одночасно відповіддю на воєнну кризу та стратегічним ресурсом повоєнного відродження й успішної євроінтеграції.

На основі результатів дослідження пропонуються такі практичні рекомендації:

- законодавчо закріпити психосоціальну підтримку учасників освітнього процесу як обов'язковий компонент у воєнний та повоєнний час;
- розробити і затвердити Стратегію цифрової освітньої інфраструктури України з пріоритетним фінансуванням сільських і прифронтових регіонів;
- запровадити обов'язкові кризові плани неперервності навчання для всіх освітніх закладів;
- включити компетентності SEL, DigComp і критичного мислення до стандартів педагогічної освіти.

**Перспективними напрямками подальших розвідок є:** розроблення інструментарію для кількісного вимірювання рівня кризостійкості освітніх систем на національному та регіональному рівнях (індекс освітньої резиліентності); довготривале дослідження академічних і психологічних наслідків воєнної кризи для учнів України (2022–2030 рр.) з метою розроблення науково обґрунтованих стратегій відновлення; порівняльний аналіз моделей постконфліктного відновлення освіти в Боснії і Герцеговині, Грузії та Лівані як можливих прецедентів для України; вивчення ролі штучного інтелекту та адаптивних навчальних систем як нових інноваційних інструментів підтримки навчання в кризових умовах; дослідження впливу вимушеної міграції українських учнів до країн ЄС на освітні системи обох сторін як природного «квазіексперименту» взаємної інтеграції.

### Список використаних джерел

1. Биков В. Ю., Лещенко М. П. Цифрова трансформація освіти в умовах воєнного часу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 88. № 2. С. 28–41. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4897>
2. Міністерство освіти і науки України, Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики». *Освіта і наука України в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повоєнні перспективи: інформаційно-аналітичний збірник*. 2023. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf> (дата звернення: 1.05.2026).
3. Стойка О. Я. Тенденції цифровізації підготовки вчителів в Республіці Польща, Угорщині та Україні: дис. ... д-ра пед. наук. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2024. 566 с. URL: [https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/05/Dysertatsiia-Stoyky-O\\_YA.pdf](https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/05/Dysertatsiia-Stoyky-O_YA.pdf) (дата звернення: 1.05.2026).
4. Brunzell T., Stokes H., Waters L. Trauma-informed positive education: Using positive psychology to strengthen vulnerable students' resilience. *Contemporary School Psychology*. 2016. Vol. 20 (1). P. 63–83. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40688-015-0070-x>
5. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011. Vol. 82 (1). P. 405–432. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
6. Elmore R. F. Building a New Structure for School Leadership. Washington, DC: Albert Shanker Institute, 2000. 50 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546618.pdf> (дата звернення: 1.05.2026).
7. Eurydice – National Education Systems. *European Commission*. URL: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice> (дата звернення: 3.05.2026).

8. Fullan M. The Right Drivers for Whole System Success. Melbourne: Centre for Strategic Education, 2021. 44 p. URL: <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/Fullan-CSE-Leading-Education-Series-01-2021R2-compressed.pdf> (дата звернення: 1.05.2026).
9. Liebenberg L., Ungar M. (Eds.). Researching Resilience. Toronto: University of Toronto Press, 2009. 344 p. DOI: <https://doi.org/10.3138/9781442697669>
10. Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience in Development. New York: Guilford Press, 2025. 448 p. URL: <https://www.guilford.com/books/Ordinary-Magic/Ann-Masten/9781462557660?srsId=AfmBOop7jAmrm7KuoEqlysaVHYfvP7QmKgePR28fStemvRHZpwQpI3w> (дата звернення: 3.05.2026).
11. OECD. Education and COVID-19: Focusing on the Long-Term Impact of School Closures. 2020, June 29. DOI: <https://doi.org/10.1787/2cea926e-en>
12. OECD. 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. 2021, May 4. DOI: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
13. OECD. Education at a Glance 2023: OECD Indicators. 2023, September 12. DOI: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
14. Reimers F. M., Schleicher A. Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the COVID-19 Pandemic Is Changing Education. Paris: OECD, 2020. 62 p. URL: [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/06/schooling-disrupted-schooling-rethought-how-the-covid-19-pandemic-is-changing-education\\_f1d0d65b/68b11faf-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/06/schooling-disrupted-schooling-rethought-how-the-covid-19-pandemic-is-changing-education_f1d0d65b/68b11faf-en.pdf) (дата звернення: 3.05.2026).
15. Ungar M. Social Ecologies and Their Contribution to Resilience. *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice* / M. Ungar (Ed.). New York: Springer, 2012. P. 13–31. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_2)
16. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All. Paris: UNESCO Publishing, 2020. 502 p. DOI: <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
17. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris: UNESCO Publishing, 2022. 188 p. DOI: <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
18. UNICEF. (2023, August 29). Widespread learning loss among Ukraine’s children, as students enter fourth year of disruption to education. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/widespread-learning-loss> (дата звернення: 3.05.2026).
19. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 134 p. DOI: <https://doi.org/10.2760/115376>
20. World Bank. The State of Global Learning Poverty: 2022 Update. 2022, June 23. URL: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty> (дата звернення: 2.05.2026).

## References

- Bykov, V. Yu., & Leshchenko, M. P. (2022). *Tsyfrova transformatsiia osvity v umovakh voiennoho chasu* [Digital transformation of education in wartime]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 88 (2), 28–41. <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4897>
- Ministry of Education and Science of Ukraine, & Institute of Educational Analytics (2023). *Osvita i nauka Ukrainy v umovakh voiennoho stanu: vyklyky, rozvytok, povoienni perspektyvy* [Education and Science of Ukraine under Martial Law: Challenges, Development, and Post-War Prospects]. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf>
- Stoyka, O. Ya. (2024). *Tendentsii tsyfrovizatsii pidhotovky vchyteliv v Respublitsi Polshcha, Uhorshchyni ta Ukraini* [Trends in digitalization of teacher training in Poland, Hungary and Ukraine] (Doctoral dissertation). Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2016). Trauma-informed positive education: Using positive psychology to strengthen vulnerable students’ resilience. *Contemporary School Psychology*, 20 (1), 63–83. <https://doi.org/10.1007/s40688-015-0070-x>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal

- interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert Shanker Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546618.pdf>
- European Commission (2023). *Eurydice – National education systems*. <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>
- Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/Fullan-CSE-Leading-Education-Series-01-2021R2-compressed.pdf>
- Liebenberg, L., & Ungar, M. (Eds.). (2009). *Researching resilience*. University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442697669>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Ordinary-Magic/Ann-Masten/9781462557660?srsId=AfmBOop7jAmrm7KuoEqlysaVHYfvP7QmKgePR28fStemvRHzipwOpI3w>
- OECD (2020, June 29). *Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures*. <https://doi.org/10.1787/2cea926e-en>
- OECD (2021, May 4). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- OECD (2023, September 12). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the COVID-19 pandemic is changing education*. OECD. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/06/schooling-disrupted-schooling-rethought-how-the-covid-19-pandemic-is-changing-education\\_f1d0d65b/68b11faf-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/06/schooling-disrupted-schooling-rethought-how-the-covid-19-pandemic-is-changing-education_f1d0d65b/68b11faf-en.pdf)
- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 13–31). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_2)
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- UNESCO (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54676/ASRB4722>
- UNICEF. (2023, August 29). *Widespread learning loss among Ukraine’s children, as students enter fourth year of disruption to education*. <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/widespread-learning-loss>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- World Bank. (2022, June 23). *The state of global learning poverty: 2022 update*. World Bank Group. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty>

Стаття надійшла до редакції 4.05.2026

Прийнято до друку 18.06.2026

Опубліковано 24.06.2026

## EDUCATIONAL INNOVATIONS AS A FACTOR IN ENSURING THE RESILIENCE OF EDUCATION SYSTEMS IN TIMES OF GLOBAL CRISES: A COMPARATIVE ANALYSIS

**Olesia Stoyka**

<https://orcid.org/0000-0002-7695-6100>

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor,  
Professor at the Foreign Languages Department,  
Uzhhorod National University,  
14 Universytetska Str., 88000, Uzhhorod, Ukraine;  
Senior Research Fellow  
of the Department of Comparative Pedagogy,

Institute of Pedagogy  
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.  
52-D Sichovykh Striltsiv Str., 04053, Kyiv, Ukraine  
[olesya.stoyka@uzhnu.edu.ua](mailto:olesya.stoyka@uzhnu.edu.ua)

*The article presents a comprehensive comparative analysis of educational innovations as a systemic tool for ensuring the resilience of education systems in the context of global crises, including armed conflicts, the COVID-19 pandemic and humanitarian disasters. The purpose of the study is to identify the key directions of innovative transformations in the education systems of Ukraine and selected EU countries (Poland, Hungary, and Estonia) and to assess their effectiveness in ensuring continuity of learning and preserving human capital. The methodological framework is based on comparative, systemic, and statistical analysis, the multiple case study method, and qualitative content analysis of policy and regulatory documents. The findings indicate that the resilience of an education system is determined not by the technological complexity of individual innovations but by their systematic integration across four key dimensions: digital transformation, flexibility of organizational models, psychosocial support, and curriculum reorientation. The study establishes that proactive digitalization serves as a structural factor of crisis resilience, as education systems with pre-existing digital infrastructure (such as Estonia) demonstrate significantly higher adaptability. For Ukraine the innovative transformation of education constitutes a strategic priority for preserving national potential and a prerequisite for successful European integration. Based on the findings, the following practical recommendations are proposed: to institutionalize psychosocial support for participants in the educational process; to develop and adopt a National Strategy for Ukraine's Digital Educational Infrastructure; to introduce mandatory crisis continuity plans for all educational institutions; and to incorporate Social and Emotional Learning (SEL), DigComp, and critical thinking competencies into teacher education standards. The conclusions emphasize the necessity of a systemic approach, legal recognition of psychosocial support, investments in digital infrastructure, and the implementation of crisis continuity planning.*

**Keywords:** crisis resilience, comparative education, digital transformation of education, educational innovations, educational system resilience, martial law, psychosocial support.