



Олексій Наливайко – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології, заступник декана з наукової роботи факультету психології, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна.

Коло наукових інтересів: цифровізація освіти, якість освіти, освітня політика, дистанційне та змішане навчання, педагогіка вищої школи, освітні втрати, академічна доброчесність.

✉ nalyvaiko@karazin.ua

id <https://orcid.org/0000-0002-7094-1047>

УДК 37.014.3:37.018.43:37.091.3:378.014.54(477)
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2026-3-29-43>

Подано до редакції: 21.07.2026
 Прийнято після рецензування: 11.08.2026
 Затверджено до друку: 20.08.2026
 Опубліковано: 30.09.2026

РИЗИКИ ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ: КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЦИФРОВІЗАЦІЇ, НЕРІВНОСТІ ТА ВТРАТИ ЯКОСТІ

Анотація. Мета статті – визначити ключові ризики трансформації української освіти в умовах повномасштабної війни та з'ясувати, наскільки цифровізація і актуальні реформи узгоджені з масштабом навчальних втрат, освітньої нерівності й ресурсних обмежень. Дослідження має теоретико-аналітичний характер; основний хронологічний період охоплює лютий 2022 р. – липень 2026 р. Матеріали про пандемію COVID-19 використано лише для пояснення вихідного стану накопичених втрат, а повоєнне відновлення розглянуто як перспективний горизонт освітньої політики. Застосовано системний, проблемно-аналітичний і критико-педагогічний підходи, теоретичний аналіз, вторинний аналіз результатів PISA-2022, українських моніторингових досліджень та офіційних документів. Встановлено, що найбільші ризики виникають не від самих реформ, а через невідповідність темпів їх впровадження діагностичним, кадровим, фінансовим, інфраструктурним і безпековим можливостям системи. Виокремлено шість взаємопов'язаних блоків ризику: формальне впровадження Нової української школи і профільної старшої школи; поглиблення освітньої нерівності; фасадна цифровізація; послаблення механізмів оцінювання в умовах генеративного штучного інтелекту; соціально ризикована реорганізація мережі закладів освіти; сегрегаційні ефекти змін у фінансуванні вищої освіти. Уточнено, що нормативна модель компетентнісного навчання не протиставляє компетентності знанням; предметом критики є ризик такого спрощення у практиці реалізації. Сучасні українські дослідження 2025–2026 рр. підтверджують накопичувальний характер навчальних втрат в умовах війни та потребу в безперервній діагностиці, персоналізованих програмах надолуження й підтримці вчителя. Запропоновано авторську критичну матрицю ризиків, яка зіставляє задекларовані цілі трансформацій, можливі негативні наслідки та необхідні запобіжники. Зроблено висновок, що політика відновлення якості має поєднувати доказову діагностику, захист рівного доступу, підтримку педагогів і збереження предметної основи навчання.

Ключові слова: трансформація української освіти; ризики освітньої політики; навчальні втрати в умовах війни; освітня нерівність; цифровізація освіти; Нова українська школа; якість освіти.

Постановка проблеми. Українська освіта у 2022–2026 рр. функціонує в умовах багатшарової кризи: некомпенсовані наслідки пандемічного дистанційного навчання поєдналися з повномасштабною війною, руйнуванням освітньої інфраструктури, міграцією, нестабільним доступом до очного навчання та виснаженням учасників освітнього процесу. За даними UNICEF (2025), наприкінці 2025 р. 4,6 млн дітей в Україні стикалися з перешкодами в освіті, майже 1 млн навчалися онлайн, а від лютого 2022 р. було пошкоджено або зруйновано щонайменше 1611 шкіл. Тому воєнний контекст у цьому дослідженні є не фоном, а основною умовою, що визначає можливості, темп і ризики освітніх трансформацій.

Водночас управлінський дискурс часто залишається надто оптимістичним. Цифровізація подається як ознака прогресу, індивідуальні освітні траєкторії – як автоматична умова свободи вибору, грантова модель фінансування – як інструмент справедливості, а профільна старша школа – як безальтернативний етап європеїзації. Проблема полягає в тому, що жодна з цих ідей не є хибною за суттю, але може перетворитися на інструмент поглиблення нерівності, якщо впроваджується без ресурсних запобіжників, діагностики стартових умов і реально-го врахування стану шкіл, університетів, учителів, викладачів, учнів і студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження пандемічного періоду засвідчили системний характер навчальних втрат після тривалих перерв у навчанні та їх сильніший вплив на соціально вразливі групи (Betthäuser et al., 2023; Engzell et al., 2021; Hammerstein et al., 2021; UNESCO et al., 2021). У цій статті зазначені праці не становлять окремого предмета аналізу: їх використано як передісторію, що пояснює вихідний стан української освіти на початку повномасштабної війни, але не підмінює аналіз специфічних воєнних чинників.

Для України визначальним є воєнний контекст: навчальні втрати в умовах війни зумовлені не лише зміною формату навчання, а й небезпекою, вимушеним переміщенням, психологічним виснаженням, руйнуванням інфраструктури, тривалими перервами та розривом соціальних зв'язків (Топузов et al., 2024). У всеукраїнському моніторингу, що охопив 105 646 респондентів із 20 областей, наявність труднощів у навчанні засвідчили 63,6% учнів і понад 80% учителів; більше ніж половина опитаних учнів пов'язала ці труднощі з наявними навчальними втратами (Топузов et al., 2026). Результати PISA-2022 додатково виявили значні розриви в читацькій, математичній і природничо-науковій грамотності між групами українських здобувачів освіти (Бичко et al., 2023; Головка & Наumenko, 2024; OECD, 2023c).

Сучасні вітчизняні публікації переводять дискусію від загальної констатації втрат до механізмів їх подолання. Топузов et al. (2026) обґрунтовують потребу в безперервному моніторингу, попередньому й контрольному оцінюванні, корекції змісту та темпу навчання, персоналізованих програмах і взаємодії вчителів, учнів та батьків. Пузіков (2025) деталізує методику розроблення навчального й навчально-методичного забезпечення для надолуження освітніх втрат у змішаному навчанні та виокремлює необхідні правові, організаційно-управлінські, методичні, матеріально-технічні й соціально-психологічні умови. Отже, актуальна українська дослідницька рамка поєднує діагностику, адресну дидактичну компенсацію та підтримку педагогів.

Зазначимо, що окремий масив досліджень присвячено дистанційному та змішаному навчанню. У працях про екстрене дистанційне навчання підкреслюється, що технічне перенесення занять у режим онлайн не дорівнює педагогічно якісній цифровій освіті (Bond et al., 2021; Pokhrel & Chhetri, 2021). У вітчизняному контексті вже зафіксовано напруження між доступністю цифрових інструментів і якістю освітньої взаємодії, мотивацією студентів, об'єктивністю контролю результатів навчання та психологічною втомою учасників освітнього процесу (Kreydun et al., 2022; Наливайко, 2022).

У ході дослідження принципово зазначити, що недостатньо проговореною залишається інша проблема: не будь-яка реформа є розвитком, якщо вона не спирається на реальну діагностику стану системи, яку хочуть реформувати. Сучасна дискусія довкола Нової української школи та майбутньої профільної старшої школи показує, що суспільство дедалі гостро реагує на розрив між мовою компетентностей і фактичним станом знань здобувачів. У публічному інтерв'ю вчителя фізики та військовослужбовця В. Зинчука, оприлюдненому О. Онищенко, цю проблему було сформульовано особливо різко: сучасна війна актуалізувала потребу не в освітній імітації, а в реальних природничо-математичних знаннях і здатності мислити технологічно (Онищенко, 2026). Такий матеріал не є академічним дослідженням у вузькому розумінні, але він важливий як індикатор професійного й суспільного запиту на чесне обговорення результатів реформи.

Виокремлення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність значної кількості праць про освітні втрати, цифровізацію, результати PISA, дистанційне навчання та реформування освіти, недостатньо досліджено їхню сукупну дію як єдиної системної загрози. Освітня нерівність, слабка предметна підготовка, фасадна цифровізація, кадрове виснаження і фінансова реорганізація часто аналізуються окремо. Проте саме їх поєднання створює найнебезпечніший сценарій – нормалізацію зниження освітньої якості під прикриттям мови модернізації.

Метою статті є визначення й критико-аналітичне обґрунтування ключових ризиків трансформації української освіти в умовах повномасштабної війни у період від лютого 2022 р. до липня 2026 р. з акцентом на цифровізації, навчальних втратах, освітній нерівності, якості предметної підготовки та відповідності реформ ресурсним можливостям. Предметне поле охоплює загальну середню і вищу освіту в тих аспектах, де реформи перетинаються з воєнними обмеженнями; дошкільна, позашкільна та професійна освіта не є самостійними об'єктами аналізу.

Досягнення мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- 1) проаналізувати сучасні чинники освітньої турбулентності в Україні;
- 2) охарактеризувати освітню нерівність як системний результат поєднання соціальних, територіальних, цифрових і безпекових розривів;
- 3) критично осмислити ризики формального впровадження компетентнісного підходу, Нової української школи та профільної старшої школи;
- 4) визначити суперечності цифровізації та дистанційного навчання;
- 5) окреслити запобіжники, без яких реформи можуть поглибити кризу якості освіти.

Методи дослідження. Стаття ґрунтується на положеннях тез доповіді «Куди рухається українська освіта?», представлених на науковій конференції (Наливайко & Наливайко, 2024), однак у межах цієї публікації первинні авторські спостереження розгорнуто до формату самостійного теоретико-аналітичного дослідження.

Методологічну основу дослідження становить поєднання системного, проблемно-аналітичного та критико-педагогічного підходів. Системний підхід використано для розгляду війни, цифровізації, навчальних втрат, реформування загальної середньої і вищої освіти, демографічних змін та освітньої нерівності як взаємопов'язаних чинників. Проблемно-аналітичний підхід дав змогу зіставити задекларовані цілі реформ із реальними організаційними, кадровими, інфраструктурними й соціальними умовами їх упровадження. Поняття «критико-педагогічний підхід» у статті вжито в авторському операціональному значенні: як спосіб аналізу освітньої політики через виявлення ресурсних і владних асиметрій, перевірку відпо-

відності між деклараціями та доступними результатами, а також оцінювання наслідків змін для якості знань, академічної вимогливості, професійної суб'єктності педагога й справедливості освітніх можливостей. Це поняття не пропонується як нова універсальна методологія, а конкретизує критичну аналітичну оптику цього дослідження.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних методів: теоретичний аналіз наукових праць з проблем освітніх втрат, цифровізації, дистанційного й змішаного навчання, освітньої нерівності, студентської залученості та когнітивних основ навчання; аналіз нормативно-стратегічних, управлінських і публічних матеріалів щодо реформування Нової української школи, профільної старшої школи та вищої освіти; вторинний аналіз результатів PISA-2022, матеріалів міжнародних організацій і українських аналітичних звітів; порівняльно-аналітичний метод для зіставлення освітньо-політичних декларацій із ресурсними умовами їх реалізації; логіко-семантичний аналіз ключових понять сучасного реформаторського дискурсу, зокрема «компетентність», «індивідуальна освітня траєкторія», «цифровізація», «освітні втрати», «оптимізація мережі»; метод критичного узагальнення для виокремлення системних ризиків і можливих запобіжників.

Добір джерел здійснювався за такими критеріями: тематична релевантність до проблеми дослідження; наукова або аналітична авторитетність джерела; пріоритет праць і звітів останніх років із урахуванням базових досліджень, що мають методологічне значення; репрезентативність для міжнародного й українського освітнього дискурсу; здатність джерела пояснювати не окремий факт, а ширший освітній контекст. Емпіричні та аналітичні матеріали використовувалися для обґрунтування ключових тенденцій, тоді як публіцистичні тексти залучалися обмежено – не як самостійна доказова база, а як індикатори суспільно-професійної дискусії навколо управлінських рішень і реформаторських практик.

Хронологічні межі основного аналізу охоплюють період від початку повномасштабного вторгнення у лютому 2022 р. до липня 2026 р. Матеріали 2020–2021 рр. залучено лише для фіксації пандемічної передумови накопичених навчальних втрат. Повоєнне відновлення розглянуто виключно як перспективний горизонт політики, а не як наявний емпіричний період. Дослідження не претендує на безпосереднє вимірювання всіх означених явищ; результати подано як критико-аналітичну інтерпретацію ризиків, обґрунтовану науковими публікаціями, офіційними документами та вторинними даними.

Результати та обговорення. Проведений критико-аналітичний розгляд дав змогу не лише виокремити певні проблемні явища, а й простежити їх взаємозв'язок у сучасній трансформації української освіти. Аналіз засвідчив, що ключові ризики виникають на перетині реформаторських рішень, ресурсних обмежень, освітньої нерівності, цифровізації, війни та демографічних змін. Відповідно, подальший виклад структуровано за шістьма взаємопов'язаними аналітичними напрямками, кожен із яких розкриває окремий вимір сучасних освітніх трансформацій.

1. Реформаторська риторика і ресурсна реальність: головна суперечність сучасної освітньої політики

Проведений аналіз виявив ключову суперечність сучасної освітньої політики: українська освіта дедалі частіше стикається не з браком реформ, а з надлишком несинхронізованих реформаторських імпульсів. Система одночасно має долати освітні втрати, переходити до змішаних моделей навчання, відновлювати інфраструктуру, підтримувати психічне здоров'я учасників освітнього процесу, переосмислювати мережу закладів освіти, впроваджувати профільну старшу школу, розвивати цифрові платформи, готуватися до нової моделі фінансування вищої освіти й адаптуватися до використання генеративного штучного інтелекту. За таких

умов реформа перестає бути керованим процесом змін і перетворюється на постійний режим адміністративного тиску.

Критична проблема полягає в тому, що управлінські рішення часто формуються в категоріях бажаного майбутнього, але не завжди спираються на чесний опис теперішнього. Не можна ефективно запускати складну профільну старшу школу там, де не вистачає вчителів, лабораторій, можливостей для доставлення здобувачів, укріттів, стабільного інтернету й базової безпеки. Не можна декларувати індивідуальні освітні траєкторії там, де учень або студент обирає не між якісними можливостями, а між обмеженнями власної громади, родинного доходу, цифрового доступу та воєнної реальності. У такому разі мова свободи вибору стає не інструментом справедливості, а механізмом легітимації нерівності (Міністерство освіти і науки України, 2026; Топузов et al., 2026; UNICEF, 2025).

Досвід PISA-2022 демонструє, що освітня політика має починатися з діагностики якості. Результати українських учнів засвідчили не локальну проблему окремих предметів, а системну вразливість функціональної грамотності. За висновками українських дослідників, необхідними є системний моніторинг, інструменти локальної й загальнодержавної діагностики освітніх втрат, програми надолуження та посилення навчально-методичного забезпечення (Головко & Науменко, 2024). Однак саме ці кроки часто залишаються менш політично привабливими, ніж оголошення нових реформ. Діагностика не створює швидкого іміджу модернізації, але без неї будь-яка модернізація є сліпою.

Тому головним критерієм оцінки сучасної освітньої політики має бути не кількість запущених реформ, а їхня здатність зменшувати розрив між декларацією й результатом. Якщо реформа не зменшує освітні втрати, не підтримує вчителя, не відновлює предметну якість, не знижує нерівність доступу і не створює зрозумілих механізмів відповідальності, вона є не розвитком, а імітацією руху.

2. Нова українська школа і ризик підміни знання риторикою компетентностей

Окремого критичного осмислення потребують стан і логіка реалізації Нової української школи. Нормативна модель компетентнісного навчання не протиставляє компетентності знанням: Державний стандарт базової середньої освіти визначає компетентнісний потенціал освітніх галузей через поєднання умінь, ставлень і базових знань (Кабінет Міністрів України, 2020). Тому тезу про «підміну знань компетентностями» в межах цієї статті уточнено: йдеться не про задекларовану сутність реформи, а про авторськи визначений ризик її практичної редукції, коли діяльнісні формати й наскрізні вміння відриваються від системного опанування предметного змісту. Критика спрямована на можливе спрощення реалізації компетентнісного підходу, а не на сам підхід.

Когнітивна психологія переконливо доводить, що складні вміння не виникають у порожнечі. Вони спираються на структуроване предметне знання, пам'ять, поступове ускладнення завдань, керовану практику та змістовний зворотний зв'язок. Дослідження мінімально керованого навчання показали, що для багатьох учнів відмова від достатньої педагогічної підтримки призводить не до автономії, а до когнітивного перевантаження (Kirschner et al., 2006). У цьому контексті дитиноцентризм без академічної вимогливості може мати протилежний ефект: він не розкриває потенціал дитини, а залишає її сам на сам із недостатньо сформованими базовими знаннями.

Публічна дискусія про НУШ, зокрема інтерв'ю з В. Зинчуком, загострила питання, яке частина академічної спільноти тривалий час формулювала обережніше: чи не втратила українська школа баланс між комфортом, компетентностями й системним навчальним зусиллям? У цьому інтерв'ю особливо виразно звучить теза про те, що сучасні технологічні виклики й

обороздатність держави потребують не декларативної «готовності до життя», а реальних математичних, природничих і технічних знань (Онищенко, 2026). Науковий аналіз не повинен механічно переносити медійну риторичку в академічний текст, проте він не має права ігнорувати професійний сигнал, який надходить від учителів-практиків.

Критичний висновок полягає в тому, що НУШ не може оцінюватися лише за намірами. Реформа має оцінюватися за результатами: чи покращилися читацька, математична та природничо-наукова грамотність; чи зменшилися розриви між містом і селом; чи зросла якість підготовки з базових дисциплін; чи отримав учитель реальні інструменти роботи, а не лише нову термінологію. Якщо відповіді на ці питання залишаються нечіткими, продовження реформи без корекції її підходів є ризикованим.

Особливо небезпечно запускати профільну старшу школу як суто організаційний проєкт, не розв'язавши питання змісту. Профільність не повинна означати раннє звуження горизонту дитини або легалізацію слабкої базової підготовки. Вона має спиратися на достатньо міцне ядро загальної освіти. Якщо ж учень приходить до старшої школи з прогалинами в читанні, математиці та природничих дисциплінах, профільність може стати не інструментом розвитку, а механізмом раннього сортування за стартовими можливостями.

3. Освітня нерівність: від прихованої проблеми до системного діагнозу

Аналіз освітньої нерівності засвідчив, що в Україні вона більше не може трактуватися як побічний ефект освітніх трансформацій, оскільки набула системного характеру. Вона стала системним діагнозом. До традиційних відмінностей між містом і селом додалися розриви між безпечними й прифронтовими територіями, між школами зі стабільним очним або змішаним навчанням і школами, що роками працюють дистанційно, між родинами з доступом до репетиторства та родинами, які не можуть компенсувати слабкість школи приватними ресурсами.

Дані PISA-2022 особливо важливі, адже руйнують ілюзію формальної рівності. Наявність однакової програми, однакового стандарту або єдиного формату вступного оцінювання не гарантує рівних освітніх шансів. Учень із великого міста, який має стабільний інтернет, сильну школу, репетитора, безпечне середовище й батьківський супровід, фактично перебуває в іншій освітній системі, ніж учень із сільської, прифронтової або соціально вразливої громади. Формально вони складають однаковий НМТ, але фактично стартують із різних реальностей (Бичко et al., 2023; OECD, 2023a, 2023c).

Саме тут виникає головна небезпека сучасної політики: інструменти, задумані як справедливі, можуть поглиблювати несправедливість. Незалежне оцінювання справді зменшує корупційні ризики вступу, але не ліквідує нерівність підготовки. Цифрові платформи справді розширюють доступ, але не компенсують різницю в педагогічному супроводі. Індивідуальні траєкторії справді збільшують вибір, але лише тоді, коли вибір забезпечений ресурсно. Якщо цього немає, індивідуальна траєкторія стає красивою назвою для нерівного маршруту.

У цьому контексті реорганізація мережі закладів освіти потребує оцінювання не лише бюджетної ефективності, а й наслідків для доступу та якості. За даними офіційного моніторингу, на початок 2025/2026 навчального року в Україні функціонувало 11 820 закладів загальної середньої освіти, де навчалися 3 580 842 учні й працювали 373 488 учителів; за п'ять років кількість закладів скоротилася на 15,5%, учнів – на 14,6, учителів – на 14,1% (Денисюк et al., 2026). Ця динаміка частково зумовлена демографічним скороченням, міграцією та безпековою ситуацією і сама по собі не доводить негативного ефекту кожного управлінського рішення. Авторська теза є вужчою: якщо реорганізація здійснюється без оцінки транспортної доступності, безпеки, кадрового потенціалу й безперервності навчання, вона може поглибити територіальну нерівність і послабити освітнє середовище громади.

4. Дистанційно-цифрова нормальність: фасадна модернізація чи нова якість?

У площині цифровізації простежується суперечливе поєднання технологічного прогресу та невирішених педагогічних проблем. Українська освіта справді зробила великий технологічний стрибок після 2020 р.: викладачі й учителі опанували платформи, заклади освіти створили електронні курси, зросла цифрова грамотність, онлайн-комунікація стала буденною практикою. Однак цей позитивний досвід не має приховувати іншого: цифровізація часто відбулась як вимушена адаптація, а не як продумана педагогічна трансформація (Kreydun et al., 2022; OECD, 2023b; UNESCO, 2023).

Найбільш показовим символом цієї проблеми став феномен «чорного екрана». Він не зводиться до небажання студента або учня вмикати камеру. Часто за ним стоять об'єктивні причини: поганий зв'язок, відсутність приватного простору, психологічна втома, небезпечні умови, економія заряду пристрою. Але в масовому вимірі «чорний екран» став ще й маркером зниження взаємної присутності в освіті. Навчання формально відбувається, платформа працює, заняття проведено, але педагогічна взаємодія слабшає.

Це особливо небезпечно для вищої освіти. Студентський абсентеїзм у цифровому середовищі може бути непомітним у статистиці відвідування: студент підключений, але не включений; присутній технічно, але відсутній змістово. У такій ситуації викладач поступово опиняється не в діалогічному освітньому просторі, а перед симуляцією аудиторії. Це демотивує обидві сторони і знижує якість не лише конкретного заняття, а й уявлення про університет як простір інтелектуальної взаємодії (Крижанівська, 2023).

Цифровізація також загострює проблему контролю результатів навчання. В умовах поширення генеративного штучного інтелекту традиційні письмові завдання, реферати й навіть частина тестових форматів потребують перегляду. UNESCO підкреслює необхідність етичного й відповідального використання генеративного штучного інтелекту (ШІ) в освіті та дослідженнях (Miao & Holmes, 2023). Проте для української освіти питання ширше: якщо система вже має слабкі механізми перевірки реального знання, генеративний ШІ може не тільки допомогти, скільки остаточно легалізувати формальне виконання завдань без навчального зусилля.

Отже, цифрова освіта потребує не кількості платформ, а нової культури академічної взаємодії. Потрібні інструменти усного захисту, проєктної перевірки, ситуаційних завдань, змішаного контролю, локальних діагностик, формувального оцінювання та відповідального використання ШІ. Без цього цифровізація стане не шляхом до якості, а зручним інтерфейсом для її приховування.

5. Вища освіта: грантова модель, індивідуальні траєкторії та ризик нової сегрегації

Реформування вищої освіти виявляє суперечність між модернізаційним потенціалом нових механізмів фінансування та ризиком поглиблення соціальної нерівності. Ідея державних грантів і поступового переосмислення моделі державного замовлення має певну логіку: вона може підвищити суб'єктність вступника, стимулювати конкуренцію освітніх програм і частково відійти від жорсткого адміністративного розподілу. Проте в українських умовах ця модель містить суттєві ризики (Міністерство освіти і науки України, 2026).

По-перше, фінансовий вибір не є вільним, якщо здійснюється за умов нерівних стартових позицій. Вступник із сільської або прифронтової території, який мав нестабільне навчання, менший доступ до репетиторів і психологічно виснажливе середовище, може формально отримати право вибору, але фактично матиме менше шансів на високий результат і більший обсяг фінансової невизначеності. Тоді грантова модель не компенсує нерівність, а переносить її в систему вищої освіти.

По-друге, індивідуальна освітня траєкторія не може бути ефективною без академічного наставництва. Українська школа сьогодні не завжди готує випускника до свідомого проєктування власної освітньої траєкторії. Для багатьох старшокласників фінальний етап навчання зведено до підготовки до НМТ з обмеженого набору предметів, а не до широкого інтелектуального самовизначення. Тому передача великої відповідальності студенту без належного супроводу може призвести до хаотичного вибору дисциплін, фрагментації підготовки та розмивання професійної ідентичності.

По-третє, університети в умовах демографічного спаду можуть бути змушені не підвищувати вимоги, а конкурувати за будь-якого вступника (особливо відчутним цей ризик може стати у 2029 р., коли внаслідок переходу на 12-річну модель шкільної освіти очікується суттєве зменшення кількості вступників до закладів вищої освіти). Якщо фінансову модель буде налаштовано лише на рух коштів за студентом, вона стимулюватиме не якість, а маркетингову боротьбу за контингент. У такому разі університетська освіта ризикує перетворитися на ринок освітніх пакетів, де складні програми, фундаментальні дисципліни й академічна вимогливість програвуть простішим і привабливішим для споживача пропозиціям.

Отже, реформа фінансування вищої освіти має бути пов'язана з жорсткими запобіжниками якості: зовнішнім моніторингом результатів, прозорими критеріями акредитації, підтримкою стратегічно важливих спеціальностей, академічним консультуванням студентів, захистом регіональних університетів, які виконують не лише освітню, а й соціокультурну функцію. Інакше принцип «гроші ходять за студентом» може перетворитися на принцип «якість ходить за платоспроможністю».

6. Війна, демографія і людський капітал: освіта як питання національної стійкості

Аналіз впливу війни та демографічних змін засвідчив, що освіта остаточно вийшла за межі суто галузевої політики та стала одним із визначальних чинників національної стійкості. Руйнування освітньої інфраструктури, тривале перебування частини дітей за кордоном, навчання «на дві системи», міграція педагогів, скорочення контингенту студентів і психологічне виснаження суспільства створюють тривалі наслідки. Їх не можна подолати простим поверненням до довоєнних практик (Державна служба статистики України, 2021; UNICEF, 2025)..

У такій ситуації небезпечно сприймати освітню мережу лише як бюджетне навантаження. Сам офіційний підхід до її оптимізації передбачає опору на статистичні й демографічні дані, транспортну доступність, безпеку, кадровий потенціал та фінансову спроможність громад (Денисюк et al., 2026). Школа і університет – це не тільки місце надання освітньої послуги! Це інституції відтворення культури, мови, професійної спільноти, громадянської довіри та соціальної мобільності. Тому короткострокова економія без оцінки впливу на доступність і безперервність освіти, масове скорочення закладів освіти без глибокого аналізу наслідків можуть дати короткострокову економію, але спричинити довгострокову втрату людського потенціалу (World Bank, 2022).

Особливої уваги потребують природничо-математична, інженерна, педагогічна та медико-психологічна підготовка. Війна показала, що держава не може бути стійкою без людей, які розуміють технології, здатні навчати інших, підтримувати психічне здоров'я, працювати з даними, організовувати складні процеси та діяти в умовах невизначеності. Тому зниження якості базової освіти сьогодні – це не лише педагогічна проблема, а відкладений ризик для економіки, безпеки, науки й відновлення країни.

Отже, освітня політика воєнного й післявоєнного часу має бути політикою не «оптимізації залишків», а відновлення якості. Українська освіта потребує не чергового набору гасел,

а нового суспільного договору: держава гарантує реальні умови для якісного навчання; заклади освіти забезпечують академічну вимогливість і підтримку; педагоги отримують статус і ресурси; здобувачі освіти повертаються до розуміння навчання як «праці», спрямованої на їх збагачення, а не як формальної процедури отримання документа.

Узагальнення результатів аналізу подано у вигляді авторської «критичної матриці ризиків» (табл. 1). У межах статті це поняття означає якісний інструмент концептуальної систематизації, який зіставляє напрям трансформації, задекларовану мету, можливий критичний ризик і необхідний запобіжник. Матриця не є статистично валідованою шкалою, не вимірює ймовірність або тяжкість наслідків і використовується для прозорого структурування авторської аргументації.

Таблиця 1

**Критична матриця ризиків трансформації української освіти
та необхідних запобіжників**

Напрямок трансформації	Декларована мета	Критичний ризик	Необхідний запобіжник
Нова українська школа і профільна старша школа	Компетентнісне навчання, індивідуалізація, профілізація	Ризик практичного відриву компетентнісних результатів від системного предметного знання; раннє сортування учнів за нерівними стартовими можливостями	Сильне ядро базових знань; зовнішня діагностика результатів; підтримка вчителя; поетапне впровадження після оцінки пілотів реформ
Цифровізація освіти	Розширення доступу, гнучкість, технологічна модернізація	Фасадна цифровізація; зниження взаємодії; академічна імітація; нерівність цифрового доступу	Дидактичний дизайн онлайн-курсів; змішаний контроль; цифрова етика; компенсація доступу для вразливих груп
Освітня нерівність	Рівні правила вступу й навчання для всіх здобувачів	Формальна рівність процедур приховує фактичну нерівність умов підготовки	Цільові програми для сільських, прифронтових і соціально вразливих громад; локальна діагностика освітніх втрат
Фінансування вищої освіти	Підвищення суб'єктності вступника, конкуренція програм, гнучкість державної підтримки	Сегрегація за платоспроможністю; маркетизація університетів; розмивання складних спеціальностей	Соціальні коефіцієнти грантів; підтримка стратегічних спеціальностей; академічне консультування; моніторинг якості

Напрямок трансформації	Декларована мета	Критичний ризик	Необхідний запобіжник
Оптимізація мережі закладів освіти	Ефективніше використання ресурсів	Освітнє спустошення громад; втрата педагогічних кадрів; поглиблення територіальної нерівності	Оцінка соціальних наслідків; транспортна і безпекова інфраструктура; підтримка регіональних освітніх центрів
Використання генеративного ШІ	Персоналізація навчання, підтримка викладача, розвиток цифрових компетентностей	Формальне виконання завдань без знання; підрив академічної доброчесності	Нова культура оцінювання; усний захист; проблемні завдання; прозора політика використання ШІ

Подана матриця демонструє, що модернізаційні ідеї самі по собі не гарантують розвитку. Кожна з них має дві сторони: потенціал оновлення і потенціал деградації. Різниця між ними визначається не гаслом реформи, а якістю її реалізації, ресурсною базою, чесністю діагностики і готовністю держави визнавати не лише успіхи, а й провали.

Таким чином, українська освіта потребує не відмови від реформ, а відмови від реформаторської самозаспокоєності. Потрібно повернути в центр освітньої політики питання якості знань, професійної гідності вчителя і викладача, рівності стартових умов, доказової діагностики та реальної відповідальності за результати.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведений аналіз дає підстави зробити висновок, що українська освіта перебуває в умовах не звичайної модернізації, а системного випробування. Війна, цифровізація, демографічне скорочення, освітні втрати, реформа НУШ, профільна старша школа і зміна фінансування вищої освіти діють не окремо, а як взаємопов'язані чинники, що можуть або створити передумови для оновлення, або закріпити тривалу втрату якості.

Ключовою загрозою сучасного етапу є не реформа як така, а реформування без достатньої діагностики, ресурсів і відповідальності за наслідки. НУШ і профільна старша школа потребують критичного перегляду на рівні не заперечення компетентнісного підходу, а повернення до педагогічно очевидного принципу: компетентності формуються на основі знань, а не замість них. Освіта, яка відмовляється від академічної вимогливості, стає не гуманнішою, а слабшою, і в умовах війни й післявоєнного відновлення слабка освіта є ризиком для майбутнього держави.

Освітня нерівність в Україні набула системного характеру. Формально єдині правила вступу, цифрові платформи й індивідуальні освітні траєкторії не ліквідують нерівності, якщо здобувачі освіти стартують із різних територіальних, соціальних, безпекових і культурних умов. Тому політика якості має одночасно бути політикою справедливості: без цільової підтримки сільських, прифронтових, переміщених і соціально вразливих здобувачів освіти будь-яка модернізація посилюватиме розриви.

Цифровізація освіти має розглядатися не як самоціль, а як інструмент, чия цінність визначається якістю педагогічної взаємодії. Дистанційне навчання, «чорні екрани», генера-

тивний III та слабкі механізми контролю знань утворюють нову зону академічного ризику. Відповіддю має бути не заборона технологій, а зміна культури оцінювання, посилення усного й практичного компонентів контролю, формування академічної доброчесності та створення цифрової дидактики, а не лише цифрової інфраструктури.

Реформування фінансування вищої освіти може мати модернізаційний потенціал, але без соціальних запобіжників здатне посилити сегрегацію. Грантова модель, індивідуальні траєкторії та конкуренція програм повинні супроводжуватися підтримкою стратегічно важливих спеціальностей, академічним консультуванням, прозорим моніторингом якості та захистом регіональних університетів як осередків людського капіталу.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у трьох напрямках: по-перше, емпіричне вимірювання освітніх розривів між різними типами громад; по-друге, дослідження реальних результатів пілотування профільної старшої школи з позиції знань, а не лише задоволеності учасників; по-третє, аналіз впливу грантової моделі фінансування на соціальну доступність вищої освіти та вибір стратегічно важливих спеціальностей.

Декларація щодо використання штучного інтелекту

Інструмент штучного інтелекту ChatGPT 5.5 (OpenAI) використовувався виключно як допоміжний засіб для мовного редагування, структурування окремих фрагментів тексту та технічного впорядкування бібліографічного апарату. Наукова ідея, добір джерел, інтерпретації, висновки та остаточна редакція рукопису належать авторові. Автор несе повну відповідальність за зміст статті.

Використані джерела

- Бичко, Г., Вакуленко, Т., Лісова, Т., Мазорчук, М., Терещенко, В., Раков, С., Горох, В., та ін. (2023). *Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022*. Український центр оцінювання якості освіти. https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Nacjonalnyj-zvit_povnyj.pdf
- Головко, М., & Науменко, С. (2024). Результати PISA-2022 в Україні: актуальні проблеми загальної середньої освіти та шляхи їх розв'язання. *Український педагогічний журнал*, (2), 20-34. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-20-34>
- Денисюк, О. Я., Дронь, Т. О., Титаренко, Н. В., & Ткаченко, В. В. (2026). *Моніторинг змін мережі закладів загальної середньої освіти: інформаційно-аналітичні матеріали*. ДНУ «Інститут освітньої аналітики». https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2026/02/az_monitoring-merezhi-zzso_2026.pdf
- Державна служба статистики України. (2021). *Чисельність наявного населення України на 1 січня 2021 року*. https://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2021/zb/05/zb_chuselnist%202021.pdf
- Кабінет Міністрів України. (2020, 30 вересня). *Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти* (Постанова № 898). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
- Крижанівська, В. І. (2023). *Студентський абсентеїзм в інформаційному суспільстві* (Дисертація доктора філософії). Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. <https://ekhnuir.karazin.ua/items/32c8a3fc-ddb8-4987-af1c-5f8b5be6503d>
- Міністерство освіти і науки України. (2026). *«Профільна» – реформа старшої школи. Відповіді на найпоширеніші запитання*. <https://mon.gov.ua/news/profilna-reforma-starshoi-shkoly-vidpovid-na-naiposhyrenishi-zapytannia>
- Міністерство освіти і науки України. (2026, 5 червня). *Законопроект 10399 про нову модель державної підтримки здобуття вищої освіти готовий до другого читання*. <https://mon.gov.ua/news/zakono-proiekt-10399-pro-novu-model-derzhavnoi-pidtrymky-zdobuttia-vyshchoi-osvity-hotovy-do-druho-ho-chytannia>
- Наливайко, О. О. (2022). Глобалізація чи деглобалізація освіти? Уроки часів COVID. *Наукові записки кафедри педагогіки*, (50), 88-94. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-50-08>

- Наливайко, О. О., & Наливайко, Н. А. (2024). Куди рухається українська освіта? У II Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні освітні методики та технології в умовах викликів сьогодення» (с. 157-162). Харків, Україна. https://www.researchgate.net/publication/380558532_KUDI_RUHAETSA_UKRAINSKA_OSVITA
- Онищенко, О. (2026, 28 травня). «Ми витягуємо війну на залишках старої освіти. На зміну нам – порожнеча некомпетентності»: інтерв'ю з військовим – учителем фізики про НУШ. *ZN.UA*. <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/mi-vitjahujemo-vijnu-na-zalishkakh-staroji-osviti-na-zminu-nam-porozhnecha-nekompetentnosti-intervju-z-vijskovim-uchitelem-fiziki-pro-nush.html>
- Пузіков, Д. О. (2025). Методика розроблення навчального/навчально-методичного забезпечення подолання освітніх втрат учнівства в процесі змішаного навчання під час війни. *Проблеми сучасного підручника*, (34), 293-308. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-293-308>
- Топузов, О., Алексєнко, Т., & Головки, М. (2026). Моніторинг якості базової середньої освіти в умовах війни: шляхи подолання навчальних втрат та підтримки учнів і вчителів. *Український педагогічний журнал*, (1), 5-18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2026-1-5-18>
- Топузов, О., Локшина, О., & Головки, М. (2024). Навчальні втрати: складність проблеми в умовах війни в Україні. *Education: Modern Discourses*, (6), 7-17. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-01>
- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, (7), 375-385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (18), 50. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T., & Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-related school closures on student achievement: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, (12), 746289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985sep4102_1
- Kreydun, N., Nalyvaiko, O., Ivanenko, L., Zotova, L., Nevoienno, O., Iavorovska, L., Kharchenko, A., & Sevostianov, P. (2022). The quality of education in the conditions of forced distance learning caused by COVID-19. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 14(4), 423-448. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/649>
- Meşe, E., & Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(1), 11-22. <https://izlik.org/JA32MD69NS>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>
- OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning during - and from - disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD. (2023c). *PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country notes: Ukrainian regions (18 of 27)*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/ukrainian-regions-18-of-27-78043794/>
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- UNESCO, UNICEF, World Bank, & OECD. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380128>

UNICEF. (2025, 26 листопада). *More than 340 educational facilities damaged or destroyed in Ukraine this year*. <https://www.unicef.org/press-releases/more-340-educational-facilities-damaged-or-destroyed-ukraine-year>

World Bank. (2022). *Education: Impact of the war in Ukraine*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099945306202211104/pdf/P1775870809f1d04d0844c0e7042abf0eb5.pdf>

References

- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, (7), 375-385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4> (in English).
- Bond, M., Bedenlier, S., Marin, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (18), 50. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x> (in English).
- Bychko, H., Vakulenko, T., Lisova, T., Mazorchuk, M., Tereshchenko, V., Rakov, S., Horokh, V., et al. (2023). *National report on the results of the PISA-2022 international study of education quality*. Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Naczionalnyj-zvit_povnyj.pdf (in Ukrainian).
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020, September 30). *On some issues of state standards of complete general secondary education* (Resolution No. 898). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (in Ukrainian).
- Denysiuk, O. Y., Dron, T. O., Tytarenko, N. V., & Tkachenko, V. V. (2026). *Monitoring changes in the network of general secondary education institutions: Information and analytical materials*. State Scientific Institution "Institute of Educational Analytics". https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2026/02/az_monitoryng-merezhi-zzso_2026.pdf (in Ukrainian).
- Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy. (2021). *Chyselnist naiavnoho naseleennia Ukrainy na 1 sichnia 2021 roku* [Present population of Ukraine as of January 1, 2021]. https://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2021/zb/05/zb_chuselnist%202021.pdf (in Ukrainian).
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118> (in English).
- Holovko, M., & Naumenko, S. (2024). PISA-2022 results in Ukraine: Current problems of general secondary education and ways to solve them. *Ukrainian Educational Journal*, (2), 20-34. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-20-34> (in Ukrainian).
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T., & Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-related school closures on student achievement: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, (12), 746289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289> (in English).
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1 (in English).
- Kreydun, N., Nalyvaiko, O., Ivanenko, L., Zotova, L., Nevoienna, O., Iavorovska, L., Kharchenko, A., & Sevostianov, P. (2022). The quality of education in the conditions of forced distance learning caused by COVID-19. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 14(4), 423-448. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/649> (in English).
- Kryzhaniivska, V. I. (2023). *Student absenteeism in the information society* (Doctoral dissertation). V. N. Karazin Kharkiv National University. <https://ekhnuir.karazin.ua/items/32c8a3fc-ddb8-4987-af1c-5f8b5be6503d> (in Ukrainian).
- Meşe, E., & Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(1), 11-22. <https://izlik.org/JA32MD69NS> (in English).
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research> <https://izlik.org/JA32MD69NS> (in English).

- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2026). "Profiled" upper secondary school reform: Answers to the most frequently asked questions. <https://mon.gov.ua/news/profilna-reforma-starshoi-shkoly-vidpovid-na-naiposhyrenishi-zapytannia> (in Ukrainian).
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2026, June 5). Draft law 10399 on the new model of state support for obtaining higher education is ready for the second reading. <https://mon.gov.ua/news/zakono-proiekt-10399-pro-novu-model-derzhavnoi-pidtrymky-zdobuttia-vyshchoi-osvity-hotovyi-do-druho-ho-chytannia> (in Ukrainian).
- Nalyvaiko, O. O. (2022). Globalization or deglobalization of education? Lessons from COVID times. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*, (50), 88-94. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-50-08> (in Ukrainian).
- Nalyvaiko, O. O., & Nalyvaiko, N. A. (2024). Where is Ukrainian education moving? In *Suchasni osvitetni metodyky ta tekhnolohii v umovakh vyklykiv sohodennia: Proceedings of the II All-Ukrainian Scientific and Practical Conference* (pp. 157-162). Kharkiv, Ukraine. https://www.researchgate.net/publication/380558532_KUDI_RUHAETSA_UKRAINSKA_OSVITA (in Ukrainian).
- OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en> (in English).
- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning during - and from - disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en> (in English).
- OECD. (2023c). *PISA 2022 Results (Volume I and II) - Country notes: Ukrainian regions (18 of 27)*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/ukrainian-regions-18-of-27-78043794/> (in English).
- Onyshchenko, O. (2026, May 28). "We are pulling the war on the remnants of old education. After us comes the void of incompetence": Interview with a soldier and physics teacher about the New Ukrainian School. ZN.UA. <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/mi-vitjahujemo-vijnua-zalishkakh-staroji-osviti-na-zminu-nam-porozhecha-nekompetentnosti-intervju-z-vijskovim-uchitelem-fiziki-pro-nush.html> (in Ukrainian).
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481> (in English).
- Puzikov, D. (2025). Methodology for developing educational and teaching-methodical support to overcome students' educational losses in blended learning during wartime. *Problems of the Modern Textbook*, (34), 293-308. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-293-308> (in Ukrainian).
- Topuzov, O., Aliksieienko, T., & Holovko, M. (2026). Monitoring the quality of basic secondary education in wartime: Ways to overcome learning losses and support students and teachers. *Ukrainian Educational Journal*, (1), 5-18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2026-1-5-18> (in Ukrainian).
- Topuzov, O., Lokshyna, O., & Holovko, M. (2024). Learning losses: The complexity of the problem in wartime Ukraine. *Education: Modern Discourses*, (6), 7-17. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-01> (in Ukrainian).
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501> (in English).
- UNESCO, UNICEF, World Bank, & OECD. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380128> (in English).
- UNICEF. (2025, November 26). *More than 340 educational facilities damaged or destroyed in Ukraine this year*. <https://www.unicef.org/press-releases/more-340-educational-facilities-damaged-or-destroyed-ukraine-year> (in English).
- World Bank. (2022). *Education: Impact of the war in Ukraine*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099945306202211104/pdf/P1775870809f1d04d0844c0e7042abf0eb5.pdf> (in English).

Oleksii Nalyvaiko, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Applied Psychology, Deputy Dean for Research School of Psychology, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine.

Research interests: digitalization of education, quality of education, educational policy, distance and blended learning, higher education pedagogy, learning losses, academic integrity.

RISKS OF THE TRANSFORMATION OF UKRAINIAN EDUCATION IN WARTIME: A CRITICAL ANALYSIS OF DIGITALIZATION, INEQUALITY, AND THE LOSS OF QUALITY

Abstract. The article identifies the key risks associated with the transformation of Ukrainian education during the full-scale war and assesses whether current digitalization and reform initiatives match the scale of learning losses, educational inequality, and resource constraints. This theoretical and analytical study covers February 2022 to July 2026; COVID-19 evidence is used only to explain the baseline of accumulated losses, while post-war recovery is treated as a prospective policy horizon. The methods combine systemic, problem-analytical, and critical-pedagogical approaches with theoretical analysis and secondary analysis of PISA 2022 results, Ukrainian monitoring studies, and official documents. The findings show that the main risks arise from a mismatch between the pace of reform and the diagnostic, staffing, financial, infrastructural, and security capacities of the education system. Six interconnected areas are identified: formal implementation of the New Ukrainian School and profiled upper secondary education; deepening educational inequality; facade digitalization; weakened assessment in the era of generative AI; socially risky reorganization of institutional networks; and potentially segregating effects of changes in higher education funding. The article clarifies that the normative competence-based model does not oppose competences to knowledge; the criticism concerns the risk of such a reduction in practice. Ukrainian studies published in 2025–2026 confirm the cumulative nature of learning losses under wartime conditions and the need for continuous diagnosis, personalized catch-up programs, and teacher support. An original qualitative risk matrix compares declared goals, possible adverse consequences, and necessary safeguards. The proposed quality-restoration policy combines evidence-based diagnosis, equitable access, support for educators, and preservation of the subject-knowledge foundation of learning.

Keywords: transformation of Ukrainian education; educational policy risks; learning losses under wartime conditions; educational inequality; digitalization of education; New Ukrainian School; quality of education.