

НАУКА І ОСВІТА: ЦИФРОВІ ТРЕНДИ

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВІДНОВЛЕННЯ ОСВІТИ НА ПОСТКОНФЛІКТНИХ ТЕРИТОРІЯХ З УРАХУВАННЯМ ВПЛИВУ ГЛОБАЛЬНОЇ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВ (аналітичний огляд)



Автор-упорядник:

Марина Львівна РОСТОКА

кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
завідувач відділу наукового інформаційно-аналітичного
супроводу освіти ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського

ORCID iD: [0000-0002-1891-5482](https://orcid.org/0000-0002-1891-5482)

Scopus iD: [57222157431](https://orcid.org/57222157431)

Web of Science: [O-6224-2018](https://orcid.org/O-6224-2018)

Bibliometrics: [BUN0026865](https://orcid.org/BUN0026865)

1

Аналітичний огляд «Зарубіжний досвід відновлення освіти на постконфліктних територіях з урахуванням впливу глобальної цифрової трансформації суспільств» підготовлено на виконання Рекомендацій слухань Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій на тему «Відновлення освіти на деокупованих територіях» (25 травня 2023 р.) (наказ НАПН України від 06.07.2023 р. № 30-од). Висвітлено переважно зарубіжний досвід відновлення, реформування та розвитку освіти на територіях, що опинилися в зоні воєнних конфліктів і зазнали значних освітніх втрат. Аналітичні результати структуровано за певними критеріями, кожен з яких розкриває один із векторів відновлення зруйнованого освітнього простору. Розглянуто макроконтекст, який пов'язано з дослідженнями організованого насилля в умовах глобалізації, а також розкрито поняття «нові війни», зокрема виокремлено оптимістичну та песимістичну лінії у розвитку сучасних воєн. Це відкриває можливості для прогнозування сценаріїв, в яких доведеться проводити процес відновлювання (швидке завершення конфлікту або тривале його продовження з різним рівнем інтенсивності). Зосереджено увагу на загальних підходах до відновлення освіти, що будується на ефективному управлінні міжнародною допомогою, розробленні ефективних заходів з реконструкції та регенерації втрачених ресурсів, а також на пошуку дієвого співвідношення між національним та міжнародним впливом. Визначено нові підходи до відновлення базової та вищої освіти як рушійної сили відбудови системи знань, що було перервано внаслідок військових збройних конфліктів. Проаналізовано науковий доробок та розкрито внесок миротворчої освіти у трансформацію конфліктів, відновлення миру на рівні суспільних відносин; розглянуто теоретичні й концептуальні засади щодо викладання навичок миру з розв'язання конфліктів. Представлено новий напрям досліджень, пов'язаних з глобальною цифровою трансформацією суспільств, яка може бути сучасним інструментом відновлення освіти, оскільки впливатиме в майбутньому на моделі здобуття знання.

Ключові слова: постконфліктне відновлення освіти, освітні втрати і розриви, миротворча освіта, цифрова трансформація.

¹Джерело: <https://uifuture.org/publications/24855-tsyfrova-akseleratsiya-ukrainy/>

Відновлення освіти на постконфліктних територіях потребують майже всі країни, суспільства яких опинилися у жахливій реальності надзвичайних обставин, зокрема воєн. Держави, які турбуються за майбутнє, прагнуть до розвитку й виявляють стійкість у подоланні руйнувань, збереженні ціннісного сенсу існування у світі, які понад усе виставляють пріоритети для науки, освіти, освіченості, просвітництва й духовного збагачення людського потенціалу, мають певну динамічну розбудову, розробляють певні прогнози і стратегії миру в постконфліктному суспільному просторі.

Нині вагомим чинником є відновлення, а на нашу думку, навіть створення нової парадигми повоєнної української освіти, вивчення зарубіжного досвіду країн у цьому контексті, а саме таких, що перебували у стані війни певний період – Афганістан, Камбоджа, Ефіопія, Кенія, Ліберія, Непал, Нігерія, Сірія, Сьєрра-Леоне, Шрі-Ланка, Уганда та ін.

Проблеми подолання освітніх втрат і розривів, а також відновлення суспільств і освіти на постконфліктних територіях упродовж останніх років стали предметом вивчення багатьох науковців, зокрема таких, як М. Андерсон (M. Anderson) [5], В. Белло (W. Bello) [8], К. Брін (K. Breen) [9], М. Калдор (M. Kaldor) [20, 21], П. Кольєр (P. Collier) [10], К. Конінг (C. Coning) [11], К. Муалла (K. Mualla) і В. Муалла (W. Mualla) [22, 23, 24], Х. Мюнклер (H. Münkler) [25], О. Нwabіанке (O. Nwabianke) і Дж. Екпо (J. Ekpo) [27], І. Рассел (I. Russell) [28], Е. Селеніка (E. Selenica) [31], М. Фішер (M. Fischer) [15], С. Шел-Фаукон (S. Schell-Faucon) [30] та ін.). Проте варто звернути увагу на те, що більшість зарубіжних авторів часто не розрізняють внутрішній конфлікт і зовнішню агресію, громадянську війну, війни між державами та війну з державою-агресором. Звідси часто дослідники віддають перевагу термінам «конфлікт», «постконфліктне відновлення» замість термінів «війна», «повоєнне відновлення». Зважаючи на важливість цього питання у постмодерному дискурсі з подолання освітніх втрат і розривів та балансування процесів відновлення освіти, є сенс зосередити увагу на таких дослідженнях, де відводиться певний контекст вивченню термінополя по суті сучасних воєн задля подальшого розуміння й виокремлення раціонального вектора інформаційно-аналітичного супроводу в кластері досліджень стратегії та мети післявоєнного відновлення освіти й повернення до мирного життя українського суспільства.

Розмірковуючи про сучасну трансформацію війни, англійська дослідниця М. Калдор (M. Kaldor) у книзі «Нові та старі війни. Організоване насилля у глобальну епоху» вводить власне поняття – «нові війни» [20] для висвітлення збройних конфліктів «глобальної епохи», оголошуючи цим застарілою теорію міждержавної війни прусського воєнного теоретика та історика К. Клаузевіца [2, 29], який у свій час зробив колосальний переворот у галузі військових наук. На відміну від «старих» воєн, в основу яких покладено геополітичний чи ідеологічний конфлікт, суттєвою рисою сучасних військових (збройних) конфліктів є політика ідентичності (Identity Politics), у площині якої міститься претензія на владу в сенсах національної, кланової, релігійної чи навіть мовної ідентичностей. Дослідниця зазначає, що технологічно політика

ідентичності активно використовує продукти глобалізації (навіть не тільки електронні засоби та медіа, а й різні комунікативні технології), які спрямовано на встановлення й здійснення контролю над населенням, щоб проводити розмежування за логікою «свій – чужий» та добиватися прогнозованого результату за встановленою метою. М. Калдор досліджено конфлікти у Боснії та Герцеговині, а також війни США в Афганістані та Іраку. На думку авторки, спільним для цих військових сутичок було те, що війна велася проти громадянського суспільства. Тобто саме громадяни ставали жертвами порушень прав людини та етнічних чисток, оскільки різні групи з кожної зі сторін намагалися зберегти контроль над територіями. По факту зроблено висновок про те, що держави в традиційному сенсі не зникають, а трансформуються, а найважливіші зміни стосуються ролі держави щодо організованого насильства. Дослідниця наголошує, що монополія на насильство зазнає змін «згори», що пов'язано із зобов'язаннями членства в міжнародних організаціях, міжнародними інститутами та правилами, та «знизу» – кримінальні угруповання, терористичні організації завдяки інформаційної революції мають змогу протистояти державам у їхньому колись винятковому праві на насильство. Отже, М. Калдор запропоновано створення альтернативного політичного проекту, у якому політиці ексклюзивізму протиставлялися б недискримінаційні цінності й створювався якийсь альянс між локальними захисниками цивілізованого порядку і транснаціональними інститутами, які допомагали б легітимно обраній владі поступово здійснювати контроль над насильством, зокрема, продумувалися б також політичні, військові та економічні елементи такого порядку [20].

Теорію «нових війн» дослідниці М. Калдор у подальшому розвиває професор Інституту суспільних наук Берлінського університету імені Гумбольдта Х. Мюнклер (H. Münkler), зокрема ним це розкрито з точки зору дієвості сучасної системи світоустрою у книзі «Нові війни. Про повернення однієї історичної моделі». Автором зазначено, що розроблені після Вестфальського світу (1648 р.) системи регулювання війни вже перестали працювати в сучасних умовах. Дослідник окреслив структурну новизну «нових війн» у двох вимірах: рекомерціалізація військового насильства, яка знову перетворює війну на інструмент досягнення певних (не обов'язково політичних) інтересів (1); зрощування військового й кримінального насильства: польові командири та їхнє оточення живуть за рахунок війни і вступають в альянс з міжнародною злочинністю (2). У такий спосіб, на думку Х. Мюнклера, використовується розширення війни (у просторі та часі), щоб добитися переваги. Проаналізовано Тридцятилітню війну як типологічний шаблон, який відрізняється від Вестфальського типу відсутністю єдиної регуляційної системи. Наголошено на тривалості та особливій жорстокості конфліктів цього типу, що пов'язані з розмиванням кордонів між війною та миром, міждержавною та громадянською війною. Зосереджено увагу на характерних рисах цієї історичної моделі, які виявляються у деяких війнах сучасності, зокрема на Близькому Сході. Розвинуто цю аналогію та запропоновано використовувати історичний досвід для того, щоб запобігти об'єднанню близькосхідних конфліктів в одну спустошливу війну.

Розглянуті дослідження сучасних воєн показують, що «нові війни» – це війни за ідентичність, саме тому війни ведуться проти громадянського суспільства та мирного населення [25]. Ці війни супроводжуються невинуватим насильством тому, що прийняті міжнародні правила війн не діють. Ці правила введення війни піддаються сумніву, міжнародне право ігнорується, але нові правила ще не розроблено. Отже, якщо М. Калдор [20, 21] представляє оптимістичну лінію та вважає, що контроль над насильством буде відновлено за допомогою міжнародних інституцій, то Г. Мюнклер [25] проводить більш песимістичну лінію. Він вважає, що відновлення мирних правил може зайняти багато часу. Таким чином, у цьому контексті відновлення в Україні мирного життя, збереження власної ідентичності ставить саме перед освітою головні виклики, на які й потрібно шукати та давати відповіді.

1. Постконфліктне відновлення освіти: засади міжнародної допомоги

У статті М. Фішер (M. Fischer) «Після військового конфлікту: відновлення зруйнованого та реінтеграція суспільства як елементи побудови миру» розглянуто наслідки насильницьких конфліктів та запропоновано шляхи відновлення мирного життя для різних суспільств. Йдеться про те, що в останнє десятиліття ХХ століття 43 країни вважалися країнами, що виходять з насильницьких конфліктів (більшість з них постраждали від внутрішньодержавних і громадянських війн) та належать до категорії найбільш розвинених («менш розвинених країн» за критеріями Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР)). Проаналізовано, як зруйновані війною суспільства ризикують за своєю здатністю управляти іноземною допомогою та абсорбувати її. Зроблено акцент на тому, що реципієнтам часто бракує людського, технічного та адміністративного потенціалу, необхідного для використання великих обсягів допомоги або для координації численних донорів і неурядових організацій. Автор зазначає, що досвід таких країн, як Боснія (частково це стосується і Косово) показує, що велика кількість зовнішньої допомоги, якщо вона не може бути раціонально використана місцевим урядом або якщо місцевий уряд просто не здатен для створення стійких систем, заснованих на місцевій відповідальності, то фізична і соціальна реконструкція може здійснюватися зовнішніми організаціями впродовж тривалого часу. Тому, на думку М. Фішер, однією з ключових проблем є поєднання структурних заходів з ініціативами, орієнтованими на процес. Крім того, ефективною є координація короткострокових і довгострокових заходів, у тому числі подолання недоліків і проблем, що випливають із практики міжнародної спільноти в організації допомоги та сприяння: брак узгодженості, координації та ефективності, а також реалізму щодо цілей і засобів. Зазначено, що для того, щоб заходи з реконструкції та регенерації були ефективними, вони мають ґрунтуватися на принципі справедливості, тобто заходи з регенерації мають дати всім членам суспільства можливість для участі та життєздатні економічні перспективи. Зосереджено увагу на тому, що навряд чи зусилля у сфері освіти та миру будуть ефективними, якщо не буде створено загальні умови для трансформації конфлікту (наприклад,

якщо соціальні диспропорції є надто вираженими, якщо існують масові конфлікти між ворожими сторонами, між тими, хто наживається на війні, і тими, хто її програє, або якщо для деяких соціальних груп немає економічних шансів). І навпаки, як вважає М. Фішер, довгострокові стратегії розвитку, які зосереджені на економічній та соціальній реконструкції, можуть відігравати ефективну роль у розбудові миру лише тоді, коли вони залучають різні соціальні групи, зокрема такі, як репатріанти, місцеве населення й біженці, а також колишні комбатанти, або, кожна з цих груп має залишатися у площині уваги. Програми інтеграції біженців – тимчасово переміщених осіб та колишніх учасників бойових дій мають бути розроблені як на місцевому, так і національному рівнях, щоб уникнути несправедливості, а також для залучення потенційних союзників до мирних процесів. У цьому контексті автором розглянуто молодь як особливу і важливу цільову групу з двох причин. По-перше, нехтування молоддю означає, що її деструктивний потенціал може активізуватися, оскільки молоді люди, які не мають перспектив, можуть бути легко завербовані ватажками бойовиків або приєднатися до кримінальних структур. По-друге, залучення молоді означає розвиток інноваційного соціального капіталу для оновлення суспільства. Крім того, і потенціал жінок, на думку М. Фішер, як союзницьких партнерів у розбудові миру також має велике значення, і якщо це стосується соціальної справедливості та прав людини, то нагальним завданням є зосередження на правовій та соціальній рівності жінок, їхній участі в політичному процесі та їх впевненому залученні до громадянського суспільства [15].

У статті Е. Селеніка (E. Selenica) «Аналіз локального кризів лінзи глобального. Освіта у постконфліктному Косові» аргументовано, що освіта в етнонаціональному та постконфліктному контексті залишається важливою як з внутрішніх, так і з міжнародних причин. Зазначено, що вивчення впливу міжнародного контексту на національний рівень дає об'єктивне розуміння того, які зміни й трансформації в освіті відбудуться у постконфліктних умовах. Зроблено спробу поєднати локальне із глобальним та дослідити динамічну взаємодію між ними крізь призму освітньої реформи в постконфліктних умовах. Розглянуто, зокрема, такі вагомні проблемні питання: як глобальний порядок денний миру і безпеки впливає на освітні реформи в умовах конфлікту; як освітня реформа в умовах конфлікту взаємодіє з ширшою міжнародною динамікою і пов'язана з нею, а також з процесами та суб'єктами. Для того, щоб відповісти на ці питання, автором проаналізовано приклад постконфліктного Косова, що простежує зміну взаємозв'язків між міжнародним втручанням та освітою впродовж 20 років. Обрано часові рамки, що уможливають для вчених об'єктивну організацію і проведення дослідницьких розвідок змін як у міжнародній системі, так і в глобальному порядку денному миру і безпеки, а також дають змогу спостерігати те, як ці зміни відображаються і втілюються в освітніх реформах. Проаналізовано реформу освіти в Косові під зовнішнім управлінням, що розглядається теоретиками і науковцями з міжнародних відносин на рівні національної прерогативи. Наведено картину взаємозв'язків у контексті розв'язання питань, як освіта реконструюється та відновлюється за

допомогою міжнародних програм і фактично за міжнародної участі у відновленні. Результати аналітичної діяльності дають змогу стверджувати, що реформування освіти та допомога як частина сучасних процесів державотворення в периферійних регіонах діалектично пов'язані з міжнародним втручанням і формуються під його впливом, а отже, посідають центральне місце в сучасній міжнародній динаміці. Проведено також аналіз, який свідчить, що межі між внутрішнім і міжнародним постійно зміщуються і це є предметом переговорів, нових форм міжнародного інтервенціонізму та міжнародної допомоги у сфері освіти. Тож освіта має залишатися під постійним кутом пильної уваги в сенсі міжнародних відносин, оскільки освітні програми можуть формуватися й під впливом міжнародної динаміки, порядку денного учасників, і це чітко видно і відчутно на прикладі післявоєнного Косова [31].

З огляду на це проблематику постконфліктного відновлення освіти розглянуто в різних теоретичних і прикладних дослідженнях.

У статті М. Андерсон (M. Anderson) «Досвід оцінювання впливу: Чи можемо ми знати, яке добро ми робимо?» зазначено, що обговорення поточних конфліктів часто виявляє їх складність, тому що в них бере участь багато людей, цивільних і військових як безпосередньо, так і опосередковано; вони пов'язані з внутрішньою, міжгруповою історією і з зовнішніми, міжнародними інтересами, а також ними керують численні та конкуруючі мотивації, деякі з яких є високими та величними, а інші – егоїстичними та вузькими. Проте автор зауважує, що «крім того, ці «складні гуманітарні надзвичайні ситуації» спонукають до багатьох видів міжнародного реагування, які варіюються від гуманітарних зусиль, спрямованих на зменшення страждань, до низових зусиль і зусиль на високому рівні, спрямованих на припинення бойових дій» [5].

У документі «Концепція 4RS: аналіз внеску освіти у сталу розбудову миру з соціальною справедливістю в контекстах, що постраждали від конфлікту», підготовленого групою дослідників, ідеться про теоретичну та аналітичну основу для дослідження та роздумів про миротворчу роль освіти на територіях, що постраждали від конфлікту. Концепція 4R визнає, що робота над «позитивним миром» потребує роботи над досягненням соціальної справедливості та примирення, кидає виклик домінуючим моделям «безпека понад усе» та «ліберальний мир», а також сприяє кращому розумінню того, як освіта може підтримати ці процеси у побудові стійких і мирних постконфліктних суспільств. Структура 4R поєднує виміри визнання, перерозподілу, представництва та примирення і спрямована на дослідження, як може виглядати стале миробудування через призму соціальної справедливості. Розглянуто культурний переклад цих концепцій, наголошено на потребі в локально вбудованих інтерпретаціях. Зазначено, що «замість фіксованої теоретичної моделі підхід 4R розроблено як евристичний пристрій, що сприяє діалогу між ключовими зацікавленими сторонами щодо дилем і викликів у сфері освіти в надзвичайних ситуаціях». Висвітлено, яким чином можна застосовувати компоненти 4R на

прикладі М'янми (Громадянська війна в М'янмі 1948–2012 рр.), який демонструє як взаємозв'язки, так і напруженість між різними «R». Наведено міркування щодо викликів та обмежень підходу, визначено певні завдання в цьому сенсі [26].

2. Відновлення базової та вищої освіти: нові підходи

Авторами статті «Роль базової освіти у постконфліктному відновленні» досліджено трансформаційну роль освіти, яку вона може відігравати у постконфліктному відновленні. Зазначено, що допомога в галузі базової освіти може відігравати каталітичну роль у наданні підтримки державам на ранніх етапах переходу від насильницького конфлікту, а також у потребі кращого розуміння її ролі в розбудові миру на національному й субнаціональному рівнях та на рівні громад. Наведено аргументи на користь розроблення надійної доказової бази для формування політики і практики на всіх національних, регіональних і місцевих рівнях, щоб переконливо продемонструє важливу роль, яку відіграє освіта під час та після конфлікту. Звернуто увагу на дуже різні контексти країн, досвід яких розглянуто в цій статті (Непал, Кенія, Південний Судан), що свідчить про те, що неможливо досконало прописати відповідь на ситуацію – як реагувати на конфлікт. Зазначено, що хоча освіта не є безпосередньою причиною конфлікту, вона може впливати на виникнення конфлікту, оскільки взаємодіє з багатьма вимірами. Зауважено, що освіта може бути важливим інструментом залучення та вилучення, може слугувати засобом визнання культур, мов і практик меншин. Авторами досліджено, що держави, які страждають від нестабільності, можна підтримати за допомогою конфліктно-чутливої політики та втручання, спрямованого на покращення освітніх результатів. Водночас авторами зроблено висновок, що тематичні дослідження виявляють потребу в більш глибокому рівні аналізу, який виходить за межі державного рівня й охоплює всі суб'єкти, що створюють умови, які обмежують надання базових послуг, зокрема з безпеки, правосуддя, охорони здоров'я та освіти на субнаціональному та місцевому рівнях. Результатами дослідження також підтверджено потребу в більших інвестиціях у моніторинг та оцінювання миротворчих інтервенцій, щоб уможливити збирання та аналіз даних, визначення того, що необхідно знати на різних рівнях та оцінювати перспективні тенденції в різних контекстах країн. Це, на думку авторів, дасть змогу об'єднати знання для міжвідомчої координації найбільш перспективних результатів досліджень як основи для подальших досліджень і контекстуалізації в регіонах та рівні країни [7].

У документі «Роль неурядових організацій у формуванні та дотриманні Факультативного протоколу до Конвенції про права дитини щодо залучення дітей до збройних конфліктів» К. Брін (K. Breen) висвітлює роль, яку можуть відігравати неурядові організації у розробленні стандартів прав людини, особливо звертаючи увагу на права дитини під час збройного конфлікту. Підготовчі роботи Факультативного протоколу щодо дітей у збройних конфліктах ілюструють роль, яку відіграють у цьому процесі громадські організації [9].

У праці «Право дітей на освіту під час війни та збройних конфліктів» іранським дослідником Ісфаханського університету Н. Тавассолі (N. Tavassoli) зазначено, що освіта є важливим правом на громадянство і професійну практику

та відіграє життєво важливу роль у захисті дітей від жорстокого поводження чи зневаги. Автор акцентує увагу на статті 28 Конвенції про права дитини (1989 р.), що визнає право кожної дитини на безкоштовну початкову освіту та заохочує розвиток загальнодоступної середньої освіти, а також наголошує, що це право має важливе значення для всіх суспільств для сприяння та досягнення стабільних і гармонійних відносин між націями та побудови хороших громадян для майбутнього. Зауважено, що, на жаль, це право часто втрачається в країнах, які перебувають у стані війни та збройних конфліктів, які не є винятком із положень Конвенції. Так, шкільне навчання може бути ще більш вагомим для дітей і сімей під час війни та збройних конфліктів, проте необхідно терміново вжити заходів для збереження та захисту права дітей на освіту, які постраждали від війни. Звернуто увагу на важливість збереження права на освіту в світі й зроблено висновок, що не слід ігнорувати той цінний внесок, який освіта може зробити як ефективний засіб сприяння примиренню та миру [32].

У доповіді «Відбудова освіти: можливості та ризики для вищої освіти у постконфліктних регіонах» йдеться про відбудову та реорганізацію сектору вищої освіти. Зазначено, що відбудова вищої освіти є як рушійною силою, так і наслідком цього складного перехідного періоду, якому властивий тривалий процес перемовин між різними місцевими фракціями та із зовнішніми гравцями. Наголошено, що в так званих «суспільствах втручання», де перетинаються гуманітарна допомога і довгостроковий розвиток, відбувається переосмислення того, які типи «знання» слід поширювати через вищу освіту, оскільки це впливає на інвестування в мир і розвиток. Дослідниками зауважено, що для молоді (багато представників якої є демобілізованими солдатами) університети можуть створити умови та виступити символом прагнення підготувати постконфліктне покоління державних службовців, політиків і мислителів, а також забезпечити певні комунікації для її взаємодії із зовнішнім світом. Адже метою дослідження, з одного боку, було встановлено дослідити тенденції у макрорівневому дискурсі та програмах щодо постконфліктної вищої освіти, з іншого – оцінити (на повсякденному та практичному рівні) виклики, з якими стикаються суб'єкти вищої освіти (здобувачі освіти, науково-педагогічні працівники й керівництво та ін.), намагаючись осмислити постконфліктну вищу освіту. Автори виходили з того, що сектор вищої освіти є не лише гідним об'єктом дослідження для отримання уявлення про створення нового і передавання існуючого знання, формування національної ідентичності та розбудови миру, а й те, як суспільства уявляють собі (мирне) майбутнє і власний розвиток. У доповіді представлено результати дослідження проблеми за результатами вивчення ситуації в чотирьох країнах – Лівії, Таджикистані, М'янмі та Камбоджі, що уможливило отримати результати аналізу більш репрезентативної вибірки типів конфліктів і вивчити вплив часу на розвиток вищої освіти. Ці країни проаналізовано й схарактеризовано авторами як «суспільства втручання», перед якими стоїть завдання переосмислення вищої освіти в умовах національного і міжнародного тиску, експертизи та ресурсів. Дослідники зазначають, що всіма країнами (за винятком Лівії) отримано

допомогу на розвиток, що є найбільш поширеною формою втручання, хоча експертна допомога, університетські партнерства та обмін студентами й викладацьким складом також є частиною пакета допомоги. Виявлено тенденцію, яка полягає в тому, що підтримка вищої освіти (на відміну від початкової чи середньої) часто є більш послідовною і надійною, якщо є частиною співпраці, а не короткостроковим гуманітарним втручанням. На їхню думку, однією з причин цього є те, що сектор вищої освіти має потенціал для надання різних пасивних переваг (окрім покращення якості робочої сили), які може бути використано для розбудови миру. Адже в країнах, що перебувають у стані конфлікту, ці переваги є не лише засобом для досягнення кращих результатів навчання (типовий дискурс у розвинених країнах), а й самоціллю [14].

У книзі «Вища освіта в арабському світі: уряд та управління» розглянуто незадовільну ситуацію в арабському світі, де існує нагальна потреба у розв'язанні проблем бідності, безробіття, політичної нестабільності, корупції та екзистенційної загрози зміни клімату. Проаналізовано відносини між університетами та урядами в арабському світі та представлено рекомендації, які допоможуть розвинути інтелектуальний потенціал і посприятимуть економічним і соціальним перетворенням, які так необхідні в усіх арабських країнах. Дослідники наголошують на тому, що країни, які прагнуть повною мірою брати участь у глобальній економіці знань, потребують динамічних університетських секторів, що працюють спільно з урядами, які активно сприяють високоякісній освіті та дослідженням, а також інноваціям та підприємництву, проте успішні відносини між університетом і урядом можуть бути складними і постійно розвиваються [17].

Сирійським дослідником К. Муалла (K. Mualla) у дослідженні передбачено, що в найближчому майбутньому здобувачі вищої освіти розроблятимуть власні освітні ступені на основі своїх інтересів, підходів до навчання та цілей кар'єри. Адаптивне навчання окреслено як освітній метод, у якому індивідуальні інтереси студентів визначаються, вимірюються та постійно контролюються за допомогою інформаційних і комунікаційних технологій. На думку автора, цей процес дасть змогу здобувачам вищої освіти створити у майбутньому індивідуальний освітній шлях для вже своїх студентів і аспірантів. Наголошено на доцільності хмарних обчислень, що дають змогу використовувати можливості інтернету для полегшення масштабованого оброблення, зберігання, пошуку інформації та сприяють розробленню програм. У наданні цих послуг відіграє роль оцінювання ефективності процесу освіти, точний попит користувачів за допомогою моделі самообслуговування в режимі реального часу, незалежної від місцезнаходження, і, незважаючи на те, що доступ до хмарних обчислень здійснюється через широку мережу, створюється ідеальне середовище для розроблення міждисциплінарної адаптивної освітньої платформи (вивчається можливість використання хмарних рішень нового покоління для вдосконалення або розроблення масштабованої методології адаптивного навчання). Проектом окреслено як спекулятивну, так і спрямовану структуру прийняття рішень для менеджерів у вищій освіті, адже цю структуру

спрямовано на те, щоб зменшити зусилля з управління ІКТ, пов'язані з розробленням програми і вартістю, та покращити процеси викладання й навчання шляхом підвищення інтересу здобувачів вищої освіти до навчання [23].

Цікавим є дослідження «Вища освіта в Сирії після війни та пандемії: виклики та можливості», де дослідниками Дамаського університету зосереджено увагу на тому, що десятирічна війна в Сирії істотно вплинула на всі національні сектори, у тому числі й вищу освіту, а збитки, завдані сектору, є величезними та колосальними, зокрема йдеться про втрати інфраструктури та експертних знань у вищій освіті, падіння якості навчання та зрив навчального року, обмежене фінансування вищої освіти, оскільки кошти було спрямовано на підтримку інших нагальних пріоритетів. Авторами зазначено, що на початку 2020 р., коли сирійська система вищої освіти повільно оговтувалася після війни, вона зіткнулася з ще одним серйозним викликом, а саме пандемією Covid-19, яка спричинила найбільший збій в освіті в усьому світі, вплинувши на навчання та викладання в установах, починаючи від початкових і середніх шкіл, технічних і професійних (професійно-технічних) закладів та університетів. Зауважено, що у березні 2020 р. з метою запобігання поширенню пандемії Радою з вищої освіти у Сирії було прийнято рішення про закриття всіх закладів вищої освіти на період, який тривав понад два місяці, що призвело до значного зриву освітнього процесу загалом і навчального року зокрема. Проте закладам вищої освіти запропоновано продовжувати онлайн-навчання під час карантину, щоб підтримувати залученість студентів, а більша кількість закладів вищої освіти Сирії, особливо великі державні університети, виявилися неготовими до впровадження указу щодо онлайн-навчання (багато викладачів не мали належної підготовки щодо нових методів надання освіти; з точки зору студентів, відсутність необхідного обладнання, обмежений доступ до інтернету та відсутність підтримки для онлайн-програми виявилось серйозною та непереборною перешкодою). Авторами констатовано, що, зрештою, така ситуація змусила Міністерство вищої освіти відмовитися від свого указу та звернулася до всіх закладів вищої освіти з пропозицією повернутися до очного навчання та компенсувати втрачені курси після зняття карантину. Висвітлено стан сирійської системи вищої освіти до пандемії Covid-19 а також виклики, з якими вона зіткнулася в післявоєнний період. Проаналізовано інші проблеми, спричинені пандемією Covid-19, а також заходи, вжиті Радою вищої освіти Сирії для пом'якшення та подолання цих проблем. Наведено приклади того, як заклади вищої освіти в Сирії намагалися впоратися з пандемією, а також практичний захід одного з відомих британських університетів. Розглянуто нове бачення системи вищої освіти в Сирії та варіанти того, як підготувати її до розв'язання таких проблем у майбутньому [22, 24].

Справді карантинні обмеження з пандемії створили чимало проблем та надихнули наукову спільноту на проведення певних дослідницьких пошуків.

Звіт «Як тривало навчання під час пандемії Covid-19. Глобальні уроки ініціатив для підтримки учнів і вчителів» об'єднує 45 історій безперервності

освіти, які було спільно задокументовано ОЕСР, Світовим банком, Гарвардською глобальною ініціативою освітніх інновацій та HundrED під час першої хвилі закриття шкіл, пов'язаної з пандемією Covid-19. Документом охоплено безліч різних прикладів того, як уряди та неурядові організації швидко відреагували на закриття шкіл, щоб впровадити стратегію для здобувачів освіти у всьому світі для забезпечення продовження навчання. Зазначено, що хоча ці рішення часто базувалися на використанні цифрових рішень, вони націлені на конкретні рішення, які спрямовано на академічне навчання, соціально-емоційну підтримку, професійний розвиток педагогів тощо. Звіт охоплює приклади країн з низьким, середнім і високим рівнем доходу на всіх континентах і виносить деякі уроки з цих швидких заходів, щоб переосмислити стан освіти після пандемії в усьому світі [18].

Так, у статті Ш. Хармі (S. Harme) і Г. Мосс (G. Moss) «Порушення в навчанні або втрата навчання: використання доказів незапланованого закриття для інформування про повернення до школи після Covid-19» зазначено, що під час пандемії Covid-19 безпосередні та довгострокові наслідки закриття шкіл і постійних перерв у навчанні дітей викликали у багатьох серйозні побоювання. Автори стверджують, що, намагаючись передбачити та пом'якшити наслідки закриття шкіл, науковці й політики звернулися до дослідження про втрату навчання, в якому оцінено вплив літніх канікул на академічні досягнення. Проте закриття шкіл через Covid-19 відбувалося за зовсім інших умов, що робить корисність таких наукових праць дискусійною. На думку дослідників, це дослідження ґрунтується на швидкому оцінюванні доказів дослідження щодо порушення навчання – тривалих і незапланованих періодів закриття шкіл після безпрецедентних подій, зокрема таких, як SAR або погодні явища. Стверджено, що зазначене дослідження надає більш чіткі докази того, що допомагає дітям повернутися до навчання за подібних умов, і в цьому сенсі має більш пряме відношення до шкіл після Covid-19. Запропоновано нарративний синтез ключових рекомендацій. Наведено такі основні висновки: знання місцевих керівників шкіл є ключовими для повернення до освітнього процесу, навчальна програма має відповідати потребам дітей і школи мають важливе значення для підтримки психічного здоров'я дітей. Наголошено, що обговорення застосовності та користі цих висновків надається в світлі нових доказів проблем, з якими стикаються школи в контексті тривалої глобальної пандемії та зриву освіти. Автори здійснили оцінювання навчання з окремих методичних питань. На їх думку, щоб оцінити релевантність наукових праць про втрату навчання, розглянуто п'ять оглядів робіт, опублікованих до Covid-19, та наведено бібліографію до них. На основі підготовленого авторами огляду надано шість рекомендацій:

Р-1: Ураховуючи життєво важливу роль, яку відіграють місцеві знання в підтримці шкільної спільноти, пропонуємо надати керівництву школи автономію у використанні коштів на свій розсуд.

Р-2: Необхідно розробити плани на випадок надзвичайних ситуацій та надати керівництву школи час і підтримку для того, щоб обміркувати досвід події та розробити чіткий план на випадок надзвичайних ситуацій, який би враховував системи зв'язку, інформаційні ланцюжки та потреби громади.

Р-3: Психічне здоров'я дітей і шкільного персоналу було головною проблемою після незапланованої події. Радимо забезпечити керівництво школи необхідними ресурсами для підтримки свого власного психічного здоров'я, психічного здоров'я працівників і дітей.

Р-4: Поверніться до нормального життя з визнанням того, що дітям потрібно більше часу та гнучких можливостей для навчання із зосередженням на вмідті, який забезпечить дітям засіб самовираження через мистецтво та літературу.

Р-5: Підготуйте навчальні матеріали, які інформуватимуть дітей про факти щодо Covid-19 та можливість поміркувати над подіями.

Р-6: Проведіть дослідження, яке виходить за рамки виявлення втрат навчання та документує думки шкільної спільноти про досвід навчання під час пандемії Covid-19 [16].

3. Миротворча освіта як базова складова для відновлення миру

В аналітичній доповіді «Миротворча освіта і трансформація конфлікту» німецького фонду «Berghof Foundation» У. Єгер (U. Jäger) розкрито внесок миротворчої освіти та зосереджено фокус аналітичних розвідок автора, з одного боку, на теоретичних засадах миротворчої освіти, а з іншого – на розробленні практичних підходів, що відповідають конкретному контексту. Запропоновано базову концепцію міжнародно-орієнтованої, контекстно-залежної та процесно-орієнтованої миротворчої освіти. Представлено також комплексний і практичний підходи до миротворчої освіти в кризових і конфліктних регіонах. Проведено фундаментальне розмежування між безпосередньою миротворчою освітою (зустріч, натхнення, навчання) та структурною миротворчою освітою (пілотні проекти, навчальні програми, впровадження), наведено приклади з практики миротворчої освіти. Автором наголошено, що пряму миротворчу освіту зосереджено на трансформаційній силі людських зустрічей, які «нівелюють» конфлікт. Зазначено, що це не випадкові, а «інсценовані» форми зустрічей, під час яких людей (наприклад, представників різних сторін конфлікту) запрошують на воркшопи, семінари і навіть на великі (спортивні) заходи, для яких розроблено спеціальний формат діалогу або навчальні заходи. Зауважено, що кожного разу освіта заради миру свідомо створює навчальні простори, щоб ці зустрічі мали позитивний вплив на трансформацію конфлікту. Звернуто увагу на те, що багато проблем, які детально розглянуто в контексті безпосередньої миротворчої освіти (суперечливі теми, стереотипи, образи ворога, табуовані теми, колективні історичні наративи, партисипативні методи, розвиток концепцій миру і спільноти), можуть призвести до структурної миротворчої освіти, якщо будуть створені належні умови й використані можливості. Автором запропоновано дорожню карту реалізації проекту в кілька етапів. Зокрема, перший крок – це пропозиції навчального простору для освітян, які зацікавлені в миротворчій освіті та віддані їй, щоб сформувати стабільні групи (взаємне натхнення, спільне навчання та проектна робота створюють основу для співпраці між людьми з різним походженням – політичним,

культурним, релігійним, ідеологічним) з рівнем досвіду (університет, школа, позашкільна освіта), що дає змогу для розвитку можливостей навчання для третіх сторін. Другий крок – реалізація пілотних проєктів, метою яких є розроблення навчальних матеріалів і програм у рамках спільного процесу, а також їх апробація у відповідному середовищі. Третій крок – завершення пілотного етапу – інтеграція в систему освіти, яка підтримується практичними заходами, що відбуваються паралельно. Автором зроблено висновок, що ключовими пріоритетами розвитку миротворчої освіти, яка трансформує конфлікти, є такі: системний аналіз з теоретичної та практичної точки зору різних визначень та інтерпретацій основних термінів, а також варіантів дій, що впливають з них; більш глибоке осмислення ролі програм миротворчої освіти в ініціюванні, підтримуванні та оцінюванні процесів колективного навчання в різних контекстах, а також забезпечення достовірності отриманих результатів; встановлення чинників, що визначають успіх або невдачу у взаємодії прямої та структурної миротворчої освіти, з подальшим обговоренням наслідків [19].

У доповіді «Трансформація конфлікту крізь освітні та молодіжні програми» С. Шел-Фаукон (S. Schell-Faucou) розглянуто результати теоретичних і концептуальних дебатів щодо викладання навичок миру та розв'язання конфліктів. Зазначено, що готових рішень не може бути сформульовано, навпаки, миротворча освіта стикається зі складними й навіть суперечливими викликами (наприклад, напруженість між індивідуальними моделями поведінки на мікрорівні та соціальною політикою на макрорівні). Проаналізовано різні варіанти втручання, доступні в рамках формальної (заклади загальної середньої і професійної (професійно-технічної) освіти) та неформальної освіти (соціальна робота, робота з молоддю й освіта дорослих). Виокремлено десять потенційних сфер діяльності: міжінституційна співпраця, освітні структури, мовна освіта, розроблення навчальних матеріалів/програм, участь і навчання в групах однолітків, програми для дітей та сімей, розповідь історій/пам'ять, інтеграція та робота з громадами, міжнародний обмін та підготовка/перепідготовка освітян. Зазначено, що жодне суспільство не може дозволити собі маргіналізацію своїх молодих людей, а можливості інтеграції, які відповідають різним потребам дітей-солдатів, бійців опору, біженців, безпритульних дітей, дітей вулиці, молодих правопорушників та жертв насильства, є надзвичайно важливими за теперішніх умов соціально-турбулентного простору. Наголошено на тому, що забезпечення освіти для «незахищених» і «прихованих» верств населення, які шукають сенс свого життя, також може відігравати ключову роль у запобіганні кризовим ситуаціям. У цьому сенсі розглянуто потребу в розробленні та тестуванні відповідних інструментів та стратегії оцінювання певних подій і явищ. Зауважено на тому, що іншою ключовою проблемою є те, як можна сприяти розвитку культури саморефлексії та відкритості до навчання миротворчої діяльності. Зосереджено увагу на необхідності подальших теоретичних і практичних досліджень у таких сферах освітньої діяльності, як: робота з батьками та миротворча освіта для дітей дошкільного віку (наприклад, міжкультурні навчальні процеси); навчання між

поколіннями (існує дуже мало прикладів делікатного використання міжпоколінних підходів у конфліктних регіонах); зв'язок між пам'яттю про жертви та питаннями прав людини, а також заходами з подолання структурно обумовленої нерівності; можливості пов'язати освітню діяльність із працевлаштуванням та громадською роботою. Автором підкреслено, що необхідно оцінювати освітні проекти з точки зору того, наскільки вони забезпечують відповідне навчальне середовище для демократичної поведінки та конструктивного розв'язання конфліктів, проте практичне впровадження миротворчої освіти в шкільні навчальні програми відбувається повільно (це може бути пов'язано з тим, що уряди країн, які використовують шкільну систему як інструмент для нав'язування своєї системи правління, відчують загрозу з боку миротворчої освіти, яка фокусується на правах людини). Зауважено, що підвищення обізнаності за допомогою інформації може бути ефективним у цьому контексті [30]. Отже, на нашу думку, акцентування автора на активізації миротворчої освіти у контексті інноватизації роботи з батьками, створенні адаптивних комунікацій у дошкільній освіті, привертання уваги до вагомості вкладу університетів поважного віку (третього, елегантного) у навчання між поколіннями, зв'язок між пам'яттю і сучасними проблемами прав людини, а також актуалізацією ролі духовності і освіченості громадян є раціональним зерном відновлення освіти на постконфліктних територіях та сприяє подоланню проблем, спричинених освітніми втратами і розривами.

Тому тематика миротворчої освіти нині є предметом багатьох фундаментальних і прикладних досліджень.

Науковцями О. Нwabianke (O. Nwabianke) і Дж. Екпо (J. Ekpo) у статті «Роль миротворчої освіти у менеджменті конфліктів» розкрито роль виховання миру в управлінні конфліктами, наведено думки інших учених з відповідних питань. Висвітлено концепцію миру, освіти, причини конфліктів у сучасних суспільствах і громадах та окреслено елементи виховання миру – любов, толерантність і доброта. Наголошено, що освіта в стилі миру забезпечує у свідомості людей динамічне бачення зустрічі з миром й уникнення образів насильства, які домінують у культурах. Авторами зауважено, що освіта у контексті виховання миру має надати громадянам усіх країн необхідну інформацію про те, як найкраще досягти безпеки; надати громадянам знання про те, як керувати міжособистісними, міжгруповими та міжетнічними відмінностями, що дає змогу запобігти війні; сприяти формуванню поваги до різних культур і допомагати здобувачам освіти (студентам, учням, всім громадянам) об'єктивно оцінювати різноманітність людського існування; навчати навичок, необхідних для того, щоб позбавити світ насильства; надати можливість молодим людям дізнатися про проблеми прав людини та справедливості тощо. Рекомендовано серед іншого таке, що суспільства та організації мають оцінювати значущість виховання миру та сприяти умовам для навчання й підготовки педагогів миру, та всіх любителів миру в товариствах та організаціях, щоб змінювати світ на краще. Резюмовано документ висновком, що освіта миру сприятиме запобіганню конфліктам та управлінню ними, задля чого

країни світу мають підтримувати систему освіти, яка заохочує конструктивну реакцію на конфлікти, і створювати в суспільстві методи та інститути, які зможуть розв'язувати соціальні конфлікти ненасильницьким шляхом [27].

У статті І. Рассела (I. Russell) «Ступені до миру: університети та реалізований досвід конфлікту у післявоєнній Шрі-Ланці» досліджено вплив конфліктів на університети та розглянуто відповідні наслідки для їх здатності робити внесок у післявоєнне відновлення. Автором зазначено, що проти методологічного індивідуалізму, пов'язаного з уявленнями про втрату людського капіталу, слід зосередитись на взаємодії між конфліктом і соціальною структурою університетів. Зауважено, що способи, якими університети як соціальні групи втілюють досвід конфлікту, можуть істотно впливати на те, як вони працюють і як вони взаємодіють у повоєнному миробудівництві та розвитку. Підтверджено факт: щоб операціоналізувати структуру університетів як соціальні групи, дослідником введено концепцію університетського субстрату як засобу мислення через еволюцію конституції університетів. Він спирається на 31 напівструктуроване інтерв'ю з акторами університету в Джафні та інших місцях Шрі-Ланки і досліджує приклад Університету Джафні та те, як він був сформований конфліктом. У цьому сенсі автором окреслено формування його соціальної конституції хвилями відходу під час конфлікту та середовищем, створеним Тиграми визволення Таміл-Іламу, головним недержавним гравцем у війні. Аргументовано, що це тематичне дослідження ілюструє, як субстратна лінза може вловити динаміку, яку не враховують підходи до людського капіталу, і допомогти краще пояснити спадщину конфлікту для університетів [28]. Вважаємо за доцільне врахування таких позицій у відновленні української освіти на постконфліктних територіях, що саме університетська місія у цьому контексті має рацію і заслуговує на активізацію досліджень у цьому ключі.

4. Цифровізація як інструмент відновлення освіти: екстраполяція зарубіжного досвіду в українську систему освіти

У статті «Розбудова парадигми освіти у контексті сучасних трансформацій: конфліктогенний аспект» порушено одну з важливих проблем сучасного суспільства, у тому числі й освітнього простору – виникнення певних конфліктів, спричинених трансформаційними змінами у глобалізованому світі – політичних і міжособистісних. Зазначено, що з'ясування сутності конфлікту в усіх його проявах уможливорює визначення специфічних підходів подолання труднощів на шляху розбудови сучасної парадигми існування людства, а також певних суспільних й освітянських просторів держав у цілому та України зокрема. Представлено певні результати аналітичного вивчення публікацій і досліджень, що, на думку авторів, треба врахувати в роботі з конфліктами для виявів не тільки негативних, а й позитивних їх сторін. Це має забезпечити адекватні й адаптивні процеси розвитку країни в часи суспільних і освітніх трансформацій, сприяти розробленню ефективних механізмів урегулювання конфліктних ситуацій задля подолання як особистісних, так і колективних стресів, що виникають на цьому тлі. Стаття має інформаційно-аналітичний контекст. Автори

наводять приклад світоглядно-ціннісного конфлікту перехідного періоду на щаблі першої трансформаційної хвилі становлення нового українського суспільства та розбудови нової парадигми вітчизняної освіти в часи глобальних світових змін постіндустріального простору. На меті дослідження є розкриття суті конфлікту та його позитивного впливу на розвиток сучасної парадигми української освіти в руслі її модернізації та реформування, а також безпосередньо трансформації особистості в суспільстві загалом і в освітньому просторі зокрема, які є наслідком конфліктів – міжособистісних, соціальних, політичних [4].

У статті Є. Цехмістер «Освіта майбутнього: від повоєнної реконструкції до членства у ЄС на прикладі України» презентовано результати дослідження перспектив розвитку української освіти у повоєнний період. Зокрема, висвітлено тенденції, зумовлені ситуацією повномасштабної війни на території держави, а також результати дослідницької роботи над планом інновацій української освітньої системи відповідно до європейських стандартів у рамках ширшого процесу європейської інтеграції. Застосовано метод роботи з фокус-групами, які було сформовано з викладачів різних рівнів закладів освіти на території країни. Використано аксіоматичний метод і розглянуто наявні перешкоди (скорочення кількості закладів, джерел фінансування; обмеження процесів інновацій, цифровізації й розроблення методичних матеріалів; нового контексту професійної підготовки педагогів та умов академічної мобільності здобувачів освіти), спровоковані ситуацією повномасштабної війни як відправної точки для подальшого розгортання перспективи. Увагу зосереджено на досвіді українських освітян, що, на думку автора, є субстратом для дослідницької роботи, тому з обраних категорій потрібно сформулювати певну структуру дослідницького процесу. Застосовано порівняльний підхід, що зумовлено необхідністю надання прогнозів щодо освітніх тенденцій майбутнього. Визначено перспективи розвитку української освіти у повоєнний період. Прогнозовано, що провідним трендом у цьому векторі буде саме цифровізація – створення цілісної IT-інфраструктури в державі, забезпечення освітнього процесу технічною і методичною підтримкою, а також сприяння розвитку культури користування. Виявлено, що цей процес є неоднорідним і потребує врахування багатьох складових, тому запропоновано альтернативний шлях його реалізації – створення єдиного освітнього продукту для освітньої галузі, який уможливлуватиме ознайомлення суб'єктів освітнього процесу з інноваційними розробками та водночас не збільшуватиме навантаження на них. Зазначено, що актуальною для українського кейса є концепція викладача-каталізатора, який спрямовує та стимулює процес взаємодії з IT-сегментом серед здобувачів освіти, формуючи новий навчальний досвід. Констатовано, що характерним для української освітньої системи буде географічна неоднорідність тенденцій відновлення та інновацій, але необхідною мірою розвиток стандартизованої системи освіти з урахуванням євроінтеграційної спрямованості [33].

У статті «Цифровізація освіти майбутнього: аналіз ризиків на шляху та вибір механізмів подолання бар'єрів (досвід України)» (С. Бадер, А. Олексієнко, К. Меренюк) досліджено, як цифровізація в майбутньому може змінити суть

здобуття знання, здійснено аналіз ризиків цього процесу в майбутньому, визначено шляхи подолання відповідних бар'єрів. Зазначено, що у процесі переходу до дистанційного типу освіти широко використовуються кілька освітніх цифрових платформ – Google Meet, Zoom та Microsoft Teams, кожна з яких має свої недоліки і переваги. Так, на основі SWOT-аналізу визначено, що найменше недоліків має платформа Microsoft Teams. Наголошено на тому, що найбільш відчутними перешкодами для продовження цифрового навчання є проблеми, пов'язані з недостатньою мотивацією та підготовкою викладачів, браком знань та наявного рівня ІТ-компетентності, що зумовлено як особистими, так і загальними об'єктивними причинами. Пропоновано серед рекомендацій щодо подолання цієї ситуації слід розглядати розроблення та впровадження оновлених стандартів для педагогічних працівників, у тому числі обов'язкову складову щодо сформованості і розвитку ІКТ-компетентності. На думку автора, це дасть змогу підтримувати мотивацію та професійний рівень педагогічних і науково-педагогічних працівників. Зосереджено також увагу на оновленні нормативно-правової бази з встановленням оновлених маркерів для використання цифрових технологій у майбутньому. У цьому контексті автор вважає актуальним аспектом державну підтримку в подоланні безпекових викликів. Підсумовано, що приклад України демонструє позитивний досвід щодо підвищення рівня ІКТ-компетентності педагогічних працівників та інформаційної гігієни суспільства в цілому. Наголошено, що конкретні методології впровадження інновацій у цьому контексті потребують більш детального вивчення в майбутньому, а з метою масштабної цифровізації освіти з урахуванням ризиків безпеки популярних дистанційних платформ важливим є створення нових національних освітніх порталів [6].

Отже, з огляду на отримані поточні результати з вивчення зарубіжного досвіду, слід зазначити, що українськими науковцями у дослідженні «Цифрова платформа «ПОВІР» – можливості для українського учнівства щодо подолання освітніх втрат і розривів» проаналізовано і актуалізовано діяльність Громадської організації «ЕдКемп Україна». Виявлено так званий «подвійний негативний ефект», що спостерігався в роботі громадських об'єднань і установ, які працювали в цей час з дітьми. Встановлено, що подолання цього ефекту пов'язано з імплементацією в освітню діяльність трьох важливих наукових підходів – теорії самодетермінації, концепції «двох сигм» Б. Блума, теорії соціального навчання. З урахуванням цих підходів у межах державно-громадського проєкту з подолання освітніх втрат і розривів розроблено концепцію та готується пілотування онлайн-платформи «ПОВІР» для допомоги ученицям і учням України [3, 13].

У статті «Дистанційне навчання під час війни: виклики для вищої освіти в Україні» дослідницями О. Галинською і С. Білоус проаналізовано виклики, з якими стикається вища освіта, зокрема здобувачі вищої освіти та педагоги закладів вищої освіти України у воєнний час, а також розглянуто ефективність досвіду дистанційного навчання Національного університету харчових

технологій. Автори наголошують, що нині багато університетів мають схожі проблеми (місце розташування освітніх агентів; можливості для викладачів), проте кожен заклад має свій досвід створення нових курсів та/або вдосконалення існуючих тощо. Зазначено, що університет вже має власну дистанційну платформу і постійно її вдосконалює, особливо активізувався цей процес через пандемію Covid-19, а воєнний стан створив чимало проблем з доступом для отримання здобувачами якісної вищої освіти. Розглянуто переваги дистанційного навчання та труднощі, пов'язані з низькою доступністю та навіть неможливістю для всіх освітніх агентів продовжувати освітній процес. Зазначено, що, з одного боку, прогрес у навчанні насправді неможливий, коли здобувачі вищої освіти мешкають в умовах війни чи окупації, а з іншого боку – продемонстровано, що дистанційне навчання здатне досягти освітніх цілей університету на територіях, які постраждали від війни [12].

У цьому контексті у дослідженні «Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання» (Г. Бичко, В. Терещенко) наголошено на тому, що пандемія Covid-19 є часом випробувань для освітніх систем багатьох країн, а її наслідки виявляються в значних навчальних втратах усіх здобувачів освіти, зокрема учнівства закладів загальної середньої освіти. Зазначено, що «в Україні вплив пандемії Covid-19 був посилений повномасштабним вторгненням росії», тому «навчальні втрати українського учнівства можуть у підсумку перевищити всі модельовані показники». На думку дослідників, «це лякає, але водночас слугує тригером для перезапуску вітчизняної освіти, її відбудови й щонайшвидшої розбудови як більш якісної, справедливої й стійкої до викликів системи, так само як «одужання» від Covid-19 стало можливістю для багатьох країн «переосмислити» власні освітні системи» [1].

Отже, в аналітичному огляді «Зарубіжний досвід відновлення освіти на постконфліктних територіях з урахуванням впливу глобальної цифрової трансформації суспільств», який підготовлено на виконання планових завдань наукового дослідження «Інформаційно-аналітичний супровід цифрової трансформації освіти і педагогіки: вітчизняний і зарубіжний досвід», розглянуто актуальні контекстуальні, концептуальні, методологічні та інструментальні аспекти, що відображено у працях зарубіжних науковців, та окремі дослідження, що заслуговують на увагу в контексті відновлення української освіти на постконфліктних територіях.

Підсумовано, що авторами досліджень актуалізовано базові підходи до відновлення освіти у контексті повоєнного відновлення освіти, зокрема, ефективного управління та абсорбції міжнародної допомоги, а також приділено увагу проблематиці миротворчої освіти та відбудови миру на рівні суспільних відносин. Акцентовано, що в умовах війни важливим стає розроблення методологічних та концептуальних засад інформаційно-аналітичного забезпечення процесів відновлення освіти та поширення такого типу «знання», яке б виступило критичною інвестицією у майбутній мир і розвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. **Бичко Г., Терещенко В.** Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання: аналітичний матеріал від фахівців Українського центру оцінювання якості освіти / наук. конс. Т. Вакуленко. Київ: УЦОЯО, 2023. 31 с.
2. **Валліуліна З. В.** Військова теорія К. Клаузевіца в теоретичному дискурсі. *Ефективна економіка*. 2017. № 11. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5881> (дата звернення: 30.09.2023).
3. **Елькін О., Рассказова О., Гринько В.** Цифрова платформа «ПОВІР» – можливості для українського учнівства щодо подолання освітніх втрат і розривів. *Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя (Forum-SOIS, 2023)* : зб. матеріалів (тез доповідей) 4го і 5го міжнар. наук.-практ. WEB-форуму (Київ-Харків, 23–26 трав. 2023 р.) / [за заг. ред. М. Л. Ростоки, Т. С. Бондаренко; упоряд. М. Л. Ростока] ; МОН України, УПА, НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Вінниця: ТВОРИ, 2023. Вип. 4. С. 33–37 [198 с.]. DOI: <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.736724>.
4. **Ростока М. Л., Черевичний Г. С.** Розбудова парадигми освіти у контексті сучасних трансформацій: конфліктогенний аспект. *Імідж сучасного педагога*, 2021. Вип. 5(200). С. 14–19. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-14-19](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-14-19).
5. **Anderson M. B.** Experiences with Impact Assessment: Can we know what Good we do?. *Transforming Ethnopolitical Conflict* / Austin A., Fischer M., Ropers N. (eds). Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. P. 193–206. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-663-05642-3_10. In: Springer.
6. **Bader S., Oleksiienko A., Mereniuk K.** Digitalization of Future Education: Analysis of Risks on the Way and Selection of Mechanisms to Overcome Barriers (Ukrainian Experience). *Futurity Education*. 2022. No. 2(2), P. 21–33. DOI: <https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.26>.
7. **Barakat S., Connolly D., Hardman F., Sundaram V.** The Role of Basic Education in Post-Conflict Recovery. *Comparative Education*. 2013. No. 49:2. P. 124–142. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2012.686259>.
8. **Bello W.** The Rise of the Relief and Reconstruction Complex. *Journal of International Affairs*. 2006. Vol. 59, No. 2. P. 281–296.
9. **Breen C.** The Role of NGOs in the Formulation of and Compliance with the Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on Involvement of Children in Armed Conflict. *Human Rights Quarterly*. 2003. No. 25(2). P. 453–481. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/hrq.2003.0012>.
10. **Collier P., Hoeffler A.** Resource Rents, Governance, and Conflict. *Journal of Conflict Resolution*. Vol. 49, No. 4. P. 625–633 DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022002705277551>.
11. **Coning C.** The Coherence Dilemma in Peacebuilding and PostConflict Reconstruction Systems. *African Journal on Conflict Resolution*. 2008. Vol. 8, No. 3. P. 85–110. DOI: <http://dx.doi.org/10.4314/ajcr.v8i3.39432>.
12. **Galynska O., Bilous S.** Remote Learning During the War: Challenges for Higher Education in Ukraine. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2022. Vol. 1, No. 5. P. 1–6. DOI: <http://dx.doi.org/10.46299/j.isjel.20220105.01>.

13. **Edcamp Ukraine** : [офіц. сайт]. URL: <https://www.edcamp.ua/> (дата звернення: 16.05.2023).
14. **Feuer H. N., Hornidge A.-K., Schetter C.** Rebuilding Knowledge: Opportunities and Risks for Higher Education in Post-Conflict Regions. *ZEF Working Paper Series*. No. 121. 34 p. URL: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/88345/1/773540326.pdf> (дата звернення 18.09.2023).
15. **Fischer M.** Recovering from Violent Conflict: Regeneration and (Re-) Integration as Elements of Peacebuilding. *Transforming Ethnopolitical Conflict* / Austin A., Fischer M., Ropers N. (eds). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. P. 373–402. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-663-05642-3_18.
16. **Harmey S., Moss G.** Learning Disruption or Learning Loss: Using Evidence From Unplanned Closures to Inform Returning to School After Covid-19. *Educational Review*. 2023. Vol. 75, No. 4. P. 637–656. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1966389>.
17. **Higher Education** in the Arab World / Badran A., Baydoun E., Mesmar J. (eds). 2020. 344 p. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-07539-1_15. In: Springer, Cham.
18. **How Learning** Continued During the Covid-19 Pandemic: Global Lessons from Initiatives to Support Learners and Teachers / Vincent-Lancrin S., Cobo R., Reimers F. (eds). 2022. 385 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/bbeca162-en>.
19. **Jäger U.** Peace Education and Conflict Transformation. *Berlin: Berghof Foundation / Online Berghof Handbook for Conflict Transformation*. 2014. P. 1–23. URL: <https://berghof-foundation.org/library/peace-education-and-conflict-transformation> (дата звернення 18.09.2023).
20. **Kaldor M.** New and Old Wars: Organized Violence in a Global Era (3rd edn). Cambridge: Polity Press, 2012. 268 p. DOI: https://doi.org/10.1111/nana.12092_9.
21. **Kaldor M.** In Defence of New Wars. *Stability: International Journal of Security and Development*. 2013. No. 2(1):4. P. 1–16. DOI: <http://doi.org/10.5334/sta.at>.
22. **Mualla W.** The Governance of Higher Education in Post-War Syria. *Higher Education in the Arab World* / Badran A. et al. (eds). 2020. P. 309–319. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-58153-4_13. In: Springer, Cham.
23. **Mualla K.** Standardizing Adaptive Learning Through Cloud Computing: a Decision-Making Framework for Higher Education. *The International Journal of E-Learning and Educational Technologies in the Digital Media (IJEETDM)*. 2019. Vol. 5, No. 4. P. 122–133. URL: http://sdiwc.net/ijeetdm/coming-issue/?volume_id=5&issue_id=4 (дата звернення 18.09.2023).
24. **Mualla W., Mualla K. J.** Higher Education in Syria Post-war and Pandemic: Challenges and Opportunities. *Higher Education in the Arab World* / Badran A. et al. (eds). 2022. P. 283–309. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-07539-1_15. In: Springer, Cham.
25. **Münkler H.** Die Neuen Kriege. Zur Wiederkehr Eines Historischen Musters. Stuttgart: Stiftung Bundespräsident-Theodor-Heuss-Haus. 2018. 45 s. DOI: <https://doi.org/10.53458/books.71>.
26. **Novelli M., Cardozo L., Mieke T., Smith A.** The 4R Framework: Analysing Education's Contribution to Sustainable Peacebuilding with Social Justice

in Conflict-Affected Contexts. *Journal of Education in Emergencies*. 2017. No. 3. P. 14–43. URL: <https://archive.nyu.edu/handle/2451/39660> (дата звернення 18.09.2023).

27. **Nwabianke O. J., Ekpo J. U.** The Role of Peace Education in Conflict Management. *AshEse Journal of Family and Lifestyle*. 2020. Vol. 4, No. 1. P. 030–034. URL: <http://www.ashese.co.uk/files/MS-AJFALS-24-11-17-010.pdf> (дата звернення 18.09.2023).

28. **Russell I.** Degrees of Peace: Universities and Embodied Experiences of Conflict in Post-War Sri Lanka. *Third World Quarterly*. 2022. Vol. 43, No. 4. P. 898–915. DOI: <https://doi.org/10.1080/01436597.2022.2038129>.

29. **Roques P.** General Clausewitz. His life and His Theory of War (France). Paris : Editions Astrée, 2013. 160 s.

30. **Schell-Faucon S.** Conflict Transformation Through Educational and Youth Programmes. *Handbook article. Berghof Foundation / Online Berghof Handbook for Conflict Transformation*. 2001. P. 1–29. URL: https://berghof-foundation.org/files/publications/schell_faucon_hb.pdf (дата звернення 18.09.2023).

31. **Selenica E.** Analysing a Non-IR Field Through IR Lenses. Education in Post-Conflict Kosovo. *Italian Political Science Review / Rivista Italiana di Scienza Politica*. 2022. Vol. 52, Special Issue 2: Reaching for allies? The Dialectics and Overlaps Between International Relations and Area Studies in the Study of politics, Security and Conflicts. P. 187–202. DOI: <https://doi.org/10.1017/ipo.2021.52>.

32. **Tavassoli N. M.** Education Right of Children During War and Armed Conflicts. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2011. No. 15. P. 302–305. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.090>. In: Scopus.

33. **Tsekhmister Y.** Education of the Future: From Post-War Reconstruction to EU Membership (Ukrainian case study). *Futurity Education*. 2022. Vol 2. No 2. P. 42–52. DOI: <https://doi.org/10.57125/FED/2022.10.11.28>.