

СОЦІОЛОГІЯ: АКТУАЛЬНЕ, ДИСКУСІЙНЕ

УДК 316.74:37

Запороженко, Р. (2026). Між дипломом і навичками: неформальна освіта як адаптивна стратегія в умовах невизначеності. *Соціологічні студії*, 1(28), 112–125. <https://doi.org/10.17721/2306-3971-2026-01-11-11>

Між дипломом і навичками: неформальна освіта як адаптивна стратегія в умовах невизначеності

Руслан Запороженко ✉ –
доктор філософії з політології,
кафедра політичної соціології,
Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна, Харків,
Україна

Ruslan Zaporozhchenko ✉ –
PhD in Political Science, Political
Sociology Department, V. N. Karazin
Kharkiv National University, Kharkiv,
Ukraine
E-mail: zaporozhchenko@karazin.ua
ORCID: 0000-0001-7353-4933

DOI: 10.17721/2306-3971-2026-01-11-11

Received: March 12, 2026
1st Revision: May 28, 2026
Accepted: June 25, 2026

Стаття присвячена соціологічному осмисленню неформальної освіти як адаптивної освітньої стратегії в умовах війни, цифровізації та нестабільності ринку праці. У центрі уваги перебуває трансформація соціальної функції освіти: від переважно інституційної траєкторії здобуття диплома до більш гнучкої логіки набуття навичок, перекваліфікації та індивідуальної адаптації до невизначеності. Теоретично стаття спирається на підходи соціології освіти, концепції навчання впродовж життя, освітньої мобільності та нерівного доступу до освітніх ресурсів. Емпірична частина має пошуково-аналітичний характер: Google Trends і Google Scholar використовуються як ілюстративні цифрові індикатори суспільної та академічної видимості теми. Дані Google Trends свідчать, що суспільний інтерес до неформальної освіти частіше виявляється не через саму експертну категорію «неформальна освіта», а через практичні запити, пов'язані з онлайн-курсами, безкоштовним навчанням, англійською мовою, програмуванням, цифровою грамотністю та штучним інтелектом. Дані Google Scholar, своєю чергою, демонструють, що в академічному полі ця проблематика частіше описується через ширші категорії дистанційного навчання, освіти дорослих і навчання впродовж життя. Наукова новизна статті полягає у поєднанні концептуальної рамки адаптивної освітньої стратегії з аналізом цифрової видимості неформальної освіти у суспільному та академічному просторах. Зроблено висновок, що неформальна освіта в сучасній Україні є не лише додатковим освітнім форматом, а й важливим механізмом соціальної адаптації, професійної гнучкості та водночас потенційним простором відтворення нових нерівностей. Окреслені тенденції підкреслюють необхідність переосмислення державної освітньої політики та інтеграції неформальних практик у загальну стратегію повоєнного відновлення людського капіталу України.

Ключові слова: неформальна освіта, адаптивна освітня стратегія, соціологія освіти, освітня нерівність, російсько-українська війна.

Zaporozhchenko Ruslan. Between a Degree and Skills: Non-formal Education as an Adaptive Strategy in Times of Uncertainty. This article explores the sociological understanding of non-formal education as an adaptive educational strategy in the context of war, digitalization, and labor market instability. The focus is on the transformation of the social function of education: from a predominantly institutional path toward obtaining a degree to a more flexible logic of skill acquisition, reskilling, and individual adaptation to uncertainty. Theoretically, the article draws on approaches from the sociology of education, concepts of lifelong learning, educational mobility, and unequal

access to educational resources. The empirical section is research- and analysis-based: Google Trends and Google Scholar are used as illustrative digital indicators of the topic's public and academic visibility. Google Trends data indicate that public interest in non-formal education is more often manifested not through the expert category «non-formal education» itself, but through practical queries related to online courses, free education, the English language, programming, digital literacy, and artificial intelligence. Google Scholar data, in turn, demonstrate that in the academic field, this issue is more often described through the broader categories of distance learning, adult education, and lifelong learning. The scientific novelty of the article lies in combining the conceptual framework of an adaptive educational strategy with an analysis of the digital visibility of non-formal education in public and academic spaces. It is concluded that non-formal education in contemporary Ukraine is not only an additional educational format but also an important mechanism for social adaptation and professional flexibility, and at the same time a potential space for the reproduction of new inequalities. These trends underscore the need to rethink public education policy and integrate non-formal practices into the overall strategy for the post-war restoration of Ukraine's human capital.

Keywords: non-formal education, adaptive educational strategy, sociology of education, educational inequality, Russian-Ukrainian war.

ВСТУП

У сучасних суспільствах освіту дедалі рідше можна описати виключно через класичну інституційну послідовність «школа → університет → диплом → професія». І хоча така модель не зникає, проте вона дедалі більше втрачає монополію на пояснення того, як люди здобувають знання, формують компетенції та вибудовують власні життєві траєкторії, особливо в контексті невизначеності. Поряд із формальною освітою, яка залишається важливим джерелом кваліфікації та соціального статусу, також зростає значення неформальних освітніх практик. У соціологічному сенсі це означає, що освіта все частіше функціонує не тільки як інституційний канал соціальної мобільності, як це прийнято інтерпретувати в соціології освіти, але й як гнучкий ресурс адаптації до невизначеності.

Класична соціологія освіти показала, що формальна освіта не є нейтральним механізмом розподілу можливостей. З одного боку, освітні інститути постають як простір, у якому культурний капітал одних соціальних груп легітимізується як «нормальна» або «заслужена» успішність, тоді як нерівність соціального походження часто відтворюється через мову здібностей, досягнень і кваліфікацій (Bourdieu, 1986; Bourdieu & Passeron, 1990). З іншого боку, дипломи про освіту часто виконують не лише функцію підтвердження знань, але і роль соціальних маркерів, які структурують доступ до професійних позицій та статусних можливостей (Collins, 1979). Саме тому розмова про неформальну освіту не може зводитися лише до педагогічної проблематики, оскільки вона стосується ширшого питання про те, як у сучасному суспільстві змінюються способи доступу до ресурсів, необхідних для професійної адаптації та збереження життєвих шансів (Boeren, 2017).

Протягом останніх десятиліть ця трансформація була концептуалізована через ідею навчання впродовж життя, яка означає освітній порядок, у якому навчання перестає бути обмеженим певним віком, інституційним етапом або завершеною професійною підготовкою й перетворюється на постійну умову участі в суспільстві знань (Field, 2006; Jarvis, 2007). Водночас ця логіка має амбівалентний характер, оскільки вона розширює можливості особистісного розвитку, громадянської участі та професійної мобільності, і може переносити відповідальність за адаптацію з інститутів на індивіда, формуючи образ суб'єкта, який повинен постійно інвестувати в себе, оновлювати знання й підтримувати власну придатність до мінливого ринку праці (Biesta, 2006; Regmi, 2015; Kinnari & Silvenpoinen, 2023; Romö, 2024). Для аналізу неформальної освіти ця подвійність є принциповою, оскільки курси, сертифікати та короткострокові програми можуть одночасно розширювати життєві можливості індивіда й посилювати вимогу постійної адаптації до нестабільного соціального та професійного середовища.

Неформальна освіта зазвичай визначається як організоване та цілеспрямоване навчання, що відбувається поза межами традиційної формальної системи, але може доповнювати її, компенсувати її обмеження або створювати альтернативні освітні можливості (UNESCO, 2022). У межах цієї статті неформальна освіта розглядається не як протилежність університетській освіті, а як частина ширшої освітньої екосистеми, у якій формальні, неформальні та цифрові практики дедалі частіше перетинаються. Її соціологічне значення полягає в тому, що вона зміщує акцент з освіти як завершеної інституційної траєкторії до освіти як відкритого процесу добудови навичок та адаптації.

Однак із соціологічної позиції ця гнучкість не може інтерпретуватися як однозначно позитивна, оскільки вона розширює можливості для одних груп, але може поглиблювати нерівність для тих, хто має обмежений доступ до часу, грошей, цифрової інфраструктури або якісної інформації про освітні можливості. Український контекст робить цю проблематику особливо актуальною, оскільки російсько-українська війна радикально змінила умови, в яких функціонують система освіти, ринок праці та повсякденні життєві траєкторії. Освітній процес в Україні був порушений не тільки через фізичне руйнування інфраструктури, а й через вимушене переміщення, тривале дистанційне навчання, ризики для безпеки та ментального здоров'я.

За даними UNICEF, на початку 2025–2026 навчального року 4,6 млн українських дітей, як і раніше, стикалися з перешкодами в отриманні освіти; наприкінці 2024–2025 навчального року понад третина учнів не навчалася повністю в очному форматі, а 11 % були змушені покладатися виключно на онлайн-навчання (UNICEF, 2025a). Водночас понад 10 % освітньої інфраструктури було пошкоджено або зруйновано в період з лютого 2022 до грудня 2024 р. (UNICEF, 2025b). У таких умовах неформальна освіта набуває значення адаптивної практики, оскільки для вимушених переселенців, студентів, молодих фахівців, працівників, які втратили роботу або змушені змінювати професійну траєкторію, короткострокові курси, онлайн-навчання, мовні програми та цифрові навички можуть стати способом швидкого реагування на соціальні ризики.

Дослідження у сфері освіти дорослих в Україні ще до повномасштабної війни підкреслювали важливість розвитку неформальної освіти як частини ширшої системи навчання протягом усього життя та професійного розвитку (Banit & Vashchenko, 2021; Kalenda et al., 2022). Після 2022 р. ця проблематика набула додаткового значення, оскільки війна посилила потребу в освітній гнучкості, дистанційних форматах та здатності швидко оновлювати компетенції; особливо гостро це питання постало у прифронтових регіонах (Shcherbachenko & Sliusarenko, 2023). Українські дослідження онлайн-освіти також показують, що цифрові формати навчання мають значний потенціал, але водночас стикаються з проблемами якості, доступності, мотивації та нерівності ресурсів (Topolnyk, 2025). Тож ідеться, передусім, не просто про трансформацію системи неформальної освіти, а про конструювання та конституювання нових адаптивних освітніх стратегій, які орієнтовані на врахування специфіки воєнного часу і соціальної невизначеності.

У межах цієї статті адаптивна освітня стратегія розуміється як цілеспрямований спосіб комбінування освітніх ресурсів для реагування на зміну соціальних, професійних або життєвих обставин. Вона не зводиться до окремого формату навчання чи разової участі в курсі, а описує ширшу логіку освітньої поведінки, за якої індивід добудовує, коригує або переорієнтовує власну освітню траєкторію в умовах невизначеності. Така стратегія є ситуативно зумовленою, оскільки активізується у відповідь на втрату роботи, вимушене переміщення, зміну професійних вимог, цифровізацію праці, воєнні ризики чи нестабільність ринку праці. Водночас вона має комбінаторний характер, передбачаючи поєднання університетської освіти, короткострокових курсів, онлайн-платформ, сертифікатних програм, мовного навчання, професійних тренінгів, самоосвіти й практичного досвіду.

Для ілюстрації цієї трансформації в статті використовуються два цифрові індикатори – Google Trends та Google Scholar, які дають змогу порівняти суспільну й академічну видимість теми неформальної освіти. Google Trends дає можливість простежити динаміку пошукового інтересу до окремих освітніх запитів і тому використовується як орієнтовний індикатор суспільної уваги, тоді як Google Scholar дозволяє оцінити, наскільки відповідна проблематика представлена в українському науковому полі. При цьому обидва джерела розглядаються не як інструменти точного вимірювання освітніх практик, а як ілюстративні засоби аналізу цифрового інтересу, оскільки дані Google Trends не показують реальну кількість учасників неформальної освіти і залежать від формулювання запиту, нормалізації та контексту використання, що вимагає обережної інтерпретації (Mavragani et al., 2018; Hölzl et al., 2025).

У зв'язку з цим мета статті полягає в концептуальному обґрунтуванні неформальної освіти як адаптивної освітньої стратегії, значення якої посилюється в умовах війни, цифровізації та нестабільності ринку праці. Таке формулювання проблеми дозволяє перенести акцент з технології пошуку на ширше соціологічне питання: чому в ситуації соціальної невизначеності неформальна

освіта стає ресурсом адаптації, але водночас може відтворювати нерівний доступ до освітніх і професійних можливостей? Тож стаття є спробою соціологічної розвідки амбівалентної природи неформальної освіти як адаптаційного ресурсу, чий суспільний та академічний вимір аналізується крізь призму цифрових маркерів в умовах війни та нестабільності.

1. АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Неформальна освіта як адаптивна освітня стратегія означає не просто участь у курсах, тренінгах або онлайн-програмах, а здатність індивіда комбінувати різні освітні ресурси відповідно до змінної соціальної ситуації. Її специфіка полягає в тому, що вона найчастіше не починає освітню біографію «з нуля», а добудовує вже наявну траєкторію – диплом, професійний досвід, незавершену освіту, попередню кваліфікацію або практичні навички. У цьому сенсі неформальна освіта функціонує як механізм корекції освітньої біографії: вона дозволяє швидше реагувати на втрату роботи, зміну професійних вимог, вимушене переміщення, цифровізацію праці або потребу в перекваліфікації. Водночас така адаптація не є суто індивідуальним вибором, оскільки залежить від доступу до часу, фінансових ресурсів, цифрової інфраструктури, інформації, мотивації, інституційної підтримки та механізмів визнання набутих компетентностей. Тому неформальна освіта має аналізуватися не лише як освітня можливість, а як нерівномірно розподілений ресурс адаптації.

Дослідження сучасних форм навчання дорослих показують, що участь в освіті дедалі частіше пов'язана не стільки з абстрактним бажанням «навчатися», скільки з необхідністю реагувати на зміни у сфері зайнятості або професійні вимоги (Benavot et al., 2022; Holford et al., 2022). Однак така реакція не є виключно індивідуальним вибором, оскільки вона формується на перетині особистих ресурсів, інституційних можливостей, соціального середовища й освітньої політики (Boeren, 2016). Одним із найпомітніших виявів цього підходу стали мікрокваліфікації та мікросертифікати, поширення яких засвідчує фрагментацію сучасної освіти на невеликі, відносно автономні блоки компетентностей. Це робить навчання гнучкішим, адже дає змогу опановувати окремі модулі без проходження тривалих освітніх програм.

Водночас така логіка змінює саме розуміння кваліфікації: вона дедалі частіше постає не як єдиний результат завершеного навчання, а як набір постійно оновлюваних підтверджень компетентності. У цьому сенсі мікрокваліфікації посилюють зв'язок між вищою освітою та навичками, необхідними для працевлаштування, але водночас можуть підпорядковувати освітні програми короткостроковим очікуванням ринку праці (Wheelahan & Moodie, 2021). Їхній потенціал також не варто переоцінювати, оскільки довгостроковий вплив на результати навчання, трудову мобільність і соціальну інклюзію залишається недостатньо доведеним, а цінність залежить від якості програм, довіри роботодавців та інституційного визнання (OECD, 2023). Тому мікросертифікати доцільно розглядати не лише як зручний формат навчання, а і як індикатор ширшого зсуву від освіти як довгострокової інституційної підготовки до освіти як постійної валідації навичок.

Ця суперечність особливо помітна у випадку цифрових освітніх платформ, де онлайн-курси створюють враження відкритого доступу: навчатися можна з будь-якого місця, у власному темпі й часто з мінімальними витратами. Проте цифрова доступність не дорівнює соціальній доступності, що узгоджується з висновками звіту «Global Education Monitoring Report 2023», де підкреслюється, що цифрові технології можуть знижувати вартість доступу до освіти для окремих груп, зокрема тих, хто живе у віддалених регіонах, має обмежений час або пропущені освітні можливості, однак водночас цифровізація не усуває нерівність автоматично, оскільки менш забезпечені соціальні групи частіше мають менший рівень доступу до цифрової інфраструктури та цифрових навичок у процесі навчання (UNESCO, 2023).

Можливість скористатися перевагами онлайн-навчання залежить від стабільного інтернет-з'єднання, цифрових навичок, володіння мовою, наявності вільного часу, здатності самостійно організовувати навчання та вміння відрізнити якісний курс від поверхневого освітнього продукту. Крім того, відсутність участі в неформальній освіті не завжди означає відсутність інтересу чи мотивації (Karger et al., 2022), адже вона може бути пов'язана з фінансовими обмеженнями, сімейними обов'язками, втомою, негативним попереднім досвідом навчання тощо. Тому доступ до неформальної освіти слід розуміти не як формальну наявність пропозицій, а як реальну можливість включення в освітній процес «тут і зараз» (Karger et al., 2024).

У цьому контексті, на нашу думку, доцільно розрізняти щонайменше три рівні нерівності, пов'язані з неформальною освітою. Перший рівень – це нерівність доступу, що стосується наявності часу, коштів, цифрових пристроїв, інтернету, мовних компетентностей та інформації про освітні можливості. Другий рівень – це нерівність участі, оскільки навіть за формальної відкритості курсів не всі групи мають однакову здатність регулярно навчатися, завершувати програми, підтримувати мотивацію й поєднувати навчання з роботою, сімейними обов'язками або умовами воєнної нестабільності. Третій рівень – це нерівність конверсії, тобто нерівна здатність перетворювати набуті навички, сертифікати чи цифрові компетентності на реальні соціальні переваги: працевлаштування, підвищення доходу, професійну мобільність, символічне визнання або відчуття контролю над власною життєвою траєкторією. Саме третій рівень є особливо важливим для соціологічного аналізу, оскільки він показує, що неформальна освіта може одночасно відкривати нові можливості й відтворювати нерівність між тими, хто здатен конвертувати навчання в соціальний капітал, і тими, для кого навчання залишається індивідуальним зусиллям без відчутного інституційного чи професійного результату.

Участь у неформальній освіті визначається не лише індивідуальною мотивацією, а й структурою доступних можливостей, і залежить від освітньої політики, позиції роботодавців, механізмів підтримки навчання дорослих, вартості курсів, якості цифрової інфраструктури та способів визнання набутих компетентностей. Із цієї перспективи продуктивною є політико-економічна рамка освіти дорослих, у межах якої навчання розглядається як результат взаємодії мікрорівня індивідуальних обставин, мезорівня організацій і ринку праці та макрорівня освітньої політики й соціальної нерівності (Desjardins, 2017; Vaculíková et al., 2024). Для українського випадку це означає, що інтерес до курсів або онлайн-навчання не можна пояснювати лише бажанням розвиватися, навпаки, він формується на перетині воєнних ризиків, ринку праці, цифрової інфраструктури та очікувань щодо того, які навички можуть бути конвертовані в зайнятість, дохід або мобільність.

Тому обговорення навичок не можна зводити до простого зв'язку між освітою та зайнятістю, оскільки навички мають соціальне життя: вони визнаються, оцінюються, знецінюються або набувають значення в конкретних інституційних та економічних умовах (Brown & De Neve, 2024). У цьому сенсі сучасний акцент на професійних навичках пов'язаний не лише з розширенням індивідуальних можливостей, а й із посиленням логіки працевлаштування, у межах якої індивід повинен постійно демонструвати свою придатність до мінливого ринку праці через оновлюваний набір компетентностей, сертифікатів та практичних доказів власної «корисності» (Auerbach & Green, 2025).

Це особливо важливо для аналізу неформальної освіти, оскільки курси із програмування, англійської мови, цифрової грамотності або штучного інтелекту (ШІ) є значущими не тільки як канали передачі знань, але й як форми символічного підтвердження здатності адаптуватися до нових умов соціальної реальності. Таким чином, неформальна освіта в цій статті розглядається як простір перетину трьох процесів: індивідуальної адаптації до невизначеності, інституційного розширення форматів швидкого навчання та соціальної боротьби за визнання професійних та освітніх навичок. Її значення полягає не лише у збільшенні кількості курсів чи освітніх платформ, а у зміні самої логіки освітньої поведінки, коли люди дедалі частіше змушені комбінувати різні освітні ресурси з метою підтримання професійної мобільності та збереження життєвих шансів. Проте здатність перетворити ці ресурси на реальні можливості залишається соціально нерівномірною, тому подальший аналіз зосереджується на цифровій видимості тих запитів і категорій, через які ця адаптивна логіка проявляється у суспільному та академічному просторах України.

2. ДАНІ ТА МЕТОД

Емпірична частина статті має евристично-аналітичний характер і спрямована не на пряме вимірювання участі українців у неформальній освіті, а на виявлення того, як ця тема стає помітною у цифровому просторі. У центрі уваги перебувають два рівні такої помітності: суспільний пошуковий інтерес та академічна представленість проблеми. Для їхнього порівняння використовуються два відкриті джерела даних – Google Trends, який дозволяє простежити динаміку відносного інтересу до окремих освітніх запитів, та Google Scholar, який використовується як орієнтовний індикатор того, в яких поняттях і з якою інтенсивністю тема представлена в науковому полі.

Аналіз Google Trends проводиться для України за період 2019–2026 рр. що дозволяє зіставити кілька різних соціальних контекстів – довоєнний період, пандемічне поширення дистанційного навчання та період повномасштабного російського вторгнення. У дослідженні використовувалися такі параметри пошуку: регіон – Україна, тип пошуку – Google Search, категорія – All categories. Пошукові запити було об'єднано у три смислові групи: перша група відображає загальну популярність неформальної та онлайн-освіти – «неформальна освіта», «онлайн-курси», «безкоштовні курси»; друга група пов'язана з практичними навичками та адаптацією до ринку праці – «курси англійської», «курси програмування», «цифрова грамотність»; третя група фіксує інтерес до нових цифрових компетентностей і технологічних змін – «курси штучного інтелекту», «ChatGPT курси», «ІІІ курси», «штучний інтелект навчання», «курси Python».

Вибір саме цих запитів обумовлений логікою статті, оскільки вони дозволяють побачити не тільки інтерес до категорії «неформальна освіта», але й ті практичні форми, через які це явище виявляється у повсякденній пошуковій поведінці: курси, онлайн-навчання, безкоштовні освітні можливості, мовна підготовка, програмування, цифрова грамотність і штучний інтелект. Такий підхід важливий тому, що суспільний інтерес до неформальної освіти далеко не завжди формулюється в експертних або академічних категоріях. Користувачі частіше шукають не абстрактну категорію, а конкретний ресурс, який може бути використаний для навчання, професійної переорієнтації, підвищення гнучкості або адаптації до мінливих умов.

Для порівняння цієї повсякденної логіки пошуку з академічним рівнем видимості теми в статті використовується Google Scholar. За його допомогою порівнюється орієнтовна кількість результатів за кількома пошуковими запитамі: «неформальна освіта», «освіта дорослих», «навчання протягом життя», «дистанційне навчання». Ці поняття обрано тому, що вони утворюють найближче академічне поле, у межах якого неформальна освіта може бути описана та інтерпретована. Таке порівняння дозволяє побачити, які категорії виявляються більш помітними в науковому дискурсі та наскільки мова академічного опису збігається або, навпаки, розходиться з мовою повсякденного освітнього пошуку.

Для побудови динаміки академічної видимості пошук у Google Scholar проводився окремо для кожної пошукової формули та кожного року в межах періоду 2019–2025 рр. Пошукові формулювання вводилися в лапках для фіксації саме відповідних словосполучень, а не випадкових поєднань окремих слів, після чого за допомогою річного фільтра фіксувалася орієнтовна кількість результатів для кожного запиту, а до аналізу включалися лише україномовні формулювання, оскільки метою було оцінити видимість цих понять в українському академічному полі.

При цьому важливо зазначити, що отримані дані розглядаються не як точна статистика, а як ілюстративні цифрові показники, оскільки Google Trends не відображає реальну кількість людей, які беруть участь у неформальній освіті, а фіксує нормалізований індекс пошукового інтересу до обраних запитів, тоді як Google Scholar не є повноцінною бібліометричною базою, а його результати залежать від алгоритмів індексації, пошукових формулювань і включають публікації різного типу, походження та якості. Тому завдання обраного дослідницького підходу полягає не в точному вимірюванні масштабів неформальної освіти, а у виявленні загальної логіки її цифрової видимості, тобто динаміки суспільного інтересу та ступеня академічної уваги до неформальної освіти й пов'язаних з нею понять.

Відповідно, соціологічна значущість обраного дослідницького підходу полягає в тому, що він дозволяє побачити різницю між двома способами існування неформальної освіти в суспільстві: як повсякденної практики пошуку конкретних освітніх можливостей і як дослідницької проблеми, яка описується та інтерпретується академічною спільнотою. Саме це зіставлення, на нашу думку, робить можливим не тільки аналіз окремих цифрових запитів, а й ширшу інтерпретацію того, як освіта в умовах невизначеності перетворюється на ресурс адаптації та боротьби за доступ до нових соціальних можливостей.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Дані Google Trends дають змогу зафіксувати не реальні практики участі в неформальній освіті, а цифрову динаміку пошукового інтересу до пов'язаних із нею тем. У цьому сенсі вони дають можливість простежити, що в Україні інтерес до неформальної освіти частіше виявляється не через

саму категорію «неформальна освіта», а через більш практичні та повсякденні пошукові формулювання. Це спостереження є важливим для соціологічного аналізу, оскільки вказує на можливу розбіжність між експертною мовою опису освітніх процесів і мовою пошуку користувачів. Як правило, користувачі зрідка звертаються до «неформальної освіти» як до абстрактної категорії, проте значно частіше шукають конкретні освітні можливості, наприклад, онлайн-курси, безкоштовні курси, курси англійської мови, програмування, цифрової грамотності тощо. Відповідно у цифровій пошуковій поведінці суспільний інтерес до неформальної освіти проявляється насамперед як пошук практичних інструментів адаптації «тут і зараз».

У першому блоці запитів, присвяченому загальному інтересу до неформального та онлайн-навчання, найпомітнішим виявився запит «безкоштовні курси» (див. рис. 1). Його пік припадає на квітень 2022 р., коли індекс пошукового інтересу досяг максимального значення 100. Цю динаміку доцільно інтерпретувати в контексті перших місяців повномасштабного російського вторгнення, коли багато людей стикнулися із втратою роботи, вимушеним переміщенням, розривом звичних освітніх і професійних траєкторій, невизначеністю майбутнього й необхідністю швидко шукати нові можливості. На цьому тлі підвищений інтерес до безкоштовних курсів можна розглядати як цифровий маркер пошуку доступних освітніх ресурсів, які не вимагали значних фінансових витрат і могли бути використані для професійної чи особистісної переорієнтації чи саморозвитку.

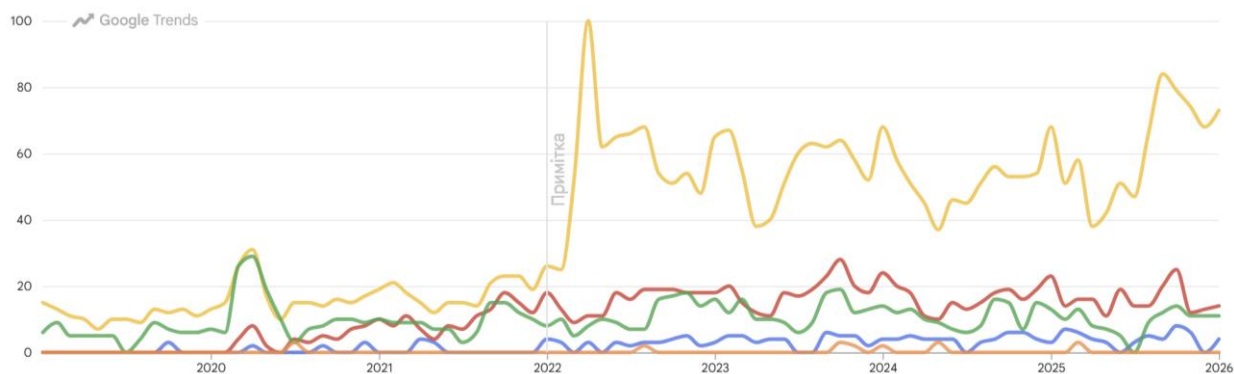


Рис. 1. Загальний інтерес до неформального та онлайн-навчання

Джерело: зроблено автором за даними Google Trends.

Запит «онлайн-курси» демонструє іншу, більш плавну динаміку: якщо у 2019 р. він майже не був помітним, то після 2020 р. його популярність помітно зростає, а у 2022–2025 рр. залишається на більш стабільному рівні. Така динаміка дозволяє припустити, що онлайн-освіта поступово переставала сприйматися лише як тимчасова заміна очному навчанню і ставала частиною більш звичної освітньої поведінки, що узгоджується з інституційними змінами в українській системі освіти, адже після початку повномасштабної війни МОН України закріпило процедури визнання результатів навчання, отриманих шляхом неформальної освіти. Тобто мова може йти не тільки про зростання інтересу користувачів до онлайн-курсів, а й про поступове включення неформального навчання в логіку індивідуальних освітніх траєкторій.

Пандемія COVID-19, а потім повномасштабне російське вторгнення зробили дистанційні формати не винятком, а звичним явищем, особливо для прифронтових регіонів. У цьому сенсі зростання інтересу до онлайн-курсів відображає не лише технологічну трансформацію освіти, а й зміну соціальних очікувань, згідно з якими навчання має бути доступним незалежно від місця проживання, безпеки чи можливості фізично бути присутнім у закладі освіти. Інтерес до запиту «самоосвіта» має більш помірний, але також показовий характер, оскільки його найпомітніший сплеск припадає на 2020 рік, що логічно співвідноситься з періодом пандемії, коли значну частину освітніх і професійних практик було перенесено в дистанційний формат. Однак після цього запит не зникає, а зберігає певну стабільність, що може свідчити не стільки про масове поширення самоосвіти як практики, скільки про збереження її видимості як індивідуалізованої форми освітньої орієнтації.

На відміну від онлайн-курсів, які передбачають наявність зовнішньої програми чи платформи, самоосвіта вказує на більш автономну форму освітньої діяльності, де людина сама визначає зміст, темп і формат навчання. Показово, що запит «неформальна освіта» залишається відносно слабким порівняно із запитом «безкоштовні курси» та «онлайн-курси», однак це не слід інтерпретувати як відсутність інтересу до самого явища. Скоріше за все, ідеться про те, що термін «неформальна освіта» належить переважно до експертної, інституційної та наукової дискурсивної формації, тоді як у повсякденній цифровій практиці користувачі формулюють свої потреби інакше. Як правило, вони шукають не категорію, а готові рішення, наприклад, де пройти курс, як вивчити мову, як отримати навички, як знайти безкоштовне навчання, як освоїти нову професію тощо.

Другий блок запитів (див. рис. 2), пов'язаний із практичними навичками та професійною адаптацією, демонструє ще більш виразну закономірність. Найбільш вираженим запитом є «курси англійської мови», значення якого суттєво перевищує інші запити всередині блоку, а найбільший пік припадає на вересень 2023 р. Англійську мову в цьому контексті можна інтерпретувати не просто як освітній інтерес, а як ресурс мобільності, який пов'язаний із можливістю дистанційної роботи, міжнародної комунікації, навчання за кордоном, участі в глобальних професійних мережах та доступу до зовнішніх ринків праці. В умовах війни та масової вимушеної мобільності англійська мова стає не лише культурним капіталом, а й практичним інструментом розширення життєвих можливостей.

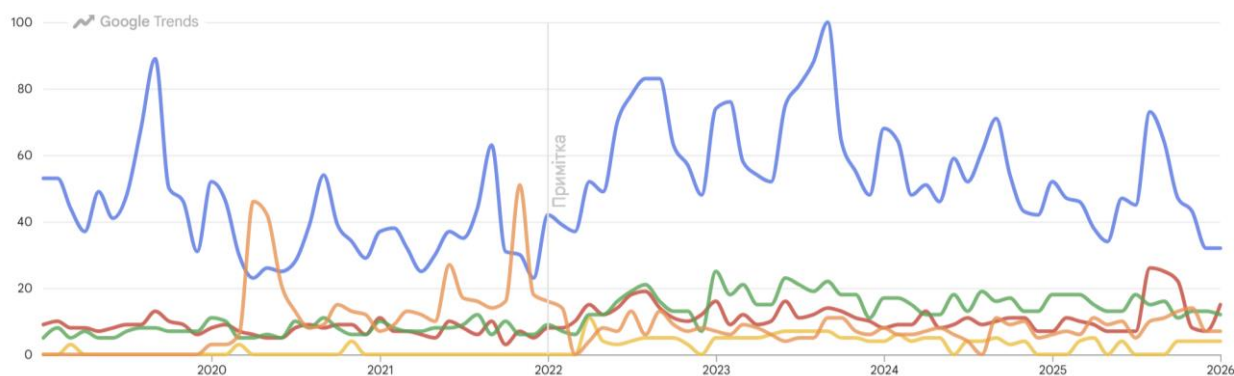


Рис. 2. Практичні навички та професійна адаптація

Джерело: зроблено автором за даними Google Trends.

Запити «курси програмування», «курси дизайну» та «курси SMM» мають нижчі значення, але їхня присутність також важлива, оскільки вони вказують на інтерес до тих сфер, які асоціюються з дистанційною зайнятістю, фрілансом, цифровою економікою чи можливістю професійної переорієнтації. Таку інтерпретацію можна доповнити результатами дослідження «Вплив війни на молодь в Україні» (Kostiuchenko et al., 2024), яке показує, що проблема професійної адаптації залишається значущою для молодих українців: частина респондентів висловлює занепокоєння щодо неможливості працевлаштування або неактуальності обраної професії, а сфери, пов'язані з ІТ та цифровою економікою, продовжують сприйматися як перспективні напрями кар'єрного розвитку. У цьому контексті пошуковий інтерес до англійської мови, програмування, Python, цифрових навичок і ШІ можна інтерпретувати не лише як реакцію на технологічні тренди, але й як частину ширшої молодіжної стратегії професійної адаптації в умовах війни.

Водночас зафіксовані тенденції застерігають від некритичного сприйняття цифрової перекаліфікації як універсального ліфта соціальної мобільності. Орієнтація користувачів на номінально перспективні ніші цифрової економіки не тотожна автоматичній висхідній мобільності чи успішній інтеграції на ринку праці. Із соціологічного погляду, ефективність такої адаптації жорстко лімітована структурними обмеженнями: успішна конверсія здобутих навичок у реальний економічний чи статусно-професійний капітал залежить не стільки від індивідуальних зусиль, скільки від препозиційних

соціальних ресурсів індивіда, якості освітнього провайдера, доступу до закритих професійних мереж та макроекономічної кон'юнктури ринку праці в умовах воєнного стану. Таким чином, цифровізація неформальної освіти може створювати ілюзію демократизації можливостей, насправді маскуючи відтворення існуючих структурних нерівностей.

При цьому динаміка цих запитів не настільки значна, як у випадку з англійською мовою, що дозволяє уникнути надмірних висновків про масовий перехід українців у сферу ІТ або цифрові професії. Швидше, дані фіксують наявність стійкого, але сегментованого інтересу до прикладних навичок, які можуть бути використані для підвищення професійної гнучкості, що узгоджується з ідеєю про те, що неформальна освіта може працювати не як єдиний масовий канал, а як набір різних адаптивних траєкторій. Особливої уваги заслуговує запит «цифрова грамотність», який демонструє помітний сплеск у 2021 р., після чого його значення стають більш помірними.

Така динаміка може бути пов'язана з посиленням уваги до цифрових компетентностей у період пандемії, дистанційного навчання та активної цифровізації публічних послуг. Однак подальше зниження не означає втрати значущості цифрової грамотності, навпаки, воно може свідчити про те, що цифрові навички поступово перестають сприйматися як окрема нова тема і стають частиною повсякденної освітньої та професійної норми. Іншими словами, цифрова грамотність зі спеціального запиту поступово перетворюється на базову умову участі в сучасному суспільстві.

Третій блок (див. рис. 3), присвячений новим цифровим компетентностям та ШІ, демонструє більш фрагментарну та хвилюподібну динаміку. Тут особливо важливо враховувати обмеження Google Trends, де деякі формулювання, наприклад «курси штучного інтелекту» та «курси ChatGPT», не дали вираженої динаміки, що може бути пов'язано не з відсутністю інтересу до теми, а з особливостями пошукового формулювання. Користувачі можуть шукати цю сферу за допомогою інших слів, наприклад, «ШІ курси», «штучний інтелект навчання», «АІ курси», «Python курси» або конкретних назв платформ і програм. Тому відсутність даних за одним формулюванням не повинна трактуватися як відсутність суспільного інтересу до ШІ.

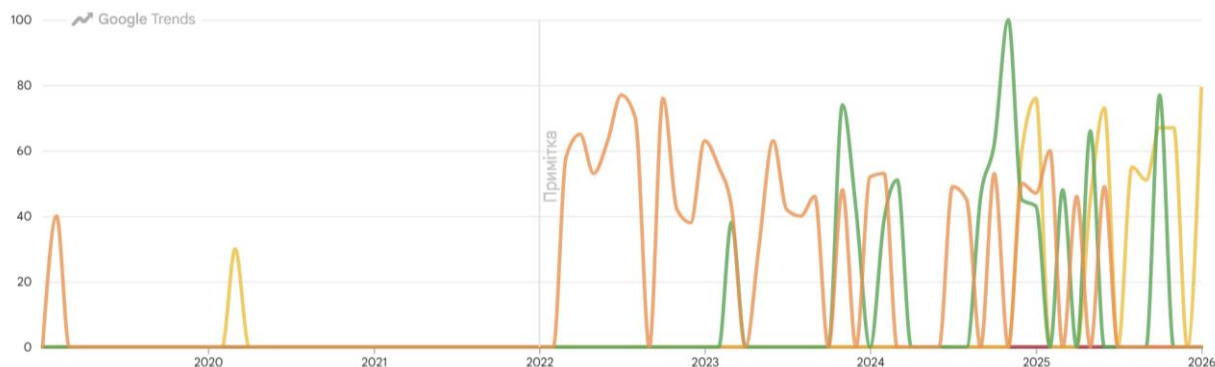


Рис. 3. Нові цифрові компетенції та штучний інтелект

Джерело: зроблено автором за даними Google Trends.

Найбільш показовою в цьому блоці є динаміка запитів «штучний інтелект навчання», «ШІ курси» та «Python курси». Запит «курси Python» різко посилюється у 2022 р., досягаючи найбільшої видимості в липні 2022 р., після чого його інтенсивність поступово знижується, що може відображати ранній інтерес до програмування як до відносно зрозумілого входу в цифрову сферу зайнятості. На відміну від новіших запитів, пов'язаних зі штучним інтелектом, ШІ уже мав стійке місце в уявленнях про цифрові професії, ІТ-освіту та перекваліфікацію, тому його сплеск у 2022 р. можна інтерпретувати як частину ширшої спроби знайти професійні навички в умовах нестабільності.

Запити, пов'язані зі штучним інтелектом, демонструють пізнішу та менш стабільну динаміку. Наприклад, «Штучний інтелект навчання» досягає піку в листопаді 2024 р., а «ШІ курси» показує

зростання у 2025–2026 рр. На відміну від англійської мови, дизайну чи програмування, інтерес до ІІІ поки що виглядає не як усталена освітня траєкторія, а як реакція на нову технологічну хвилю. Ця відмінність дозволяє припустити, що неформальні освітні формати можуть швидше реагувати на появу нових технологічних тем, ніж формальна система освіти. Тобто коли нова технологія ще не повністю вбудована в університетські програми та стандарти, саме курси, онлайн-формати та самоосвіта стають першими каналами її освоєння.

Інтерпретація даних Google Trends як індикатора адаптивного інтересу до освіти узгоджується з результатами окремих соціологічних досліджень воєнного періоду. Дослідження адаптивності українців на ринку праці (The New Voice of Ukraine, 2024) показує високу готовність українців до професійної мобільності та перенавчання: 73 % респондентів мали досвід зміни роду діяльності, а значна частина українців розглядає додаткове навчання як спосіб підвищення навичок або освоєння нової професійної траєкторії. Це узгоджується з інтерпретацією пошукового інтересу до курсів, онлайн-навчання та практичних навичок як проявів адаптивних освітніх стратегій. Водночас дослідження (Kohut et al., 2023) про вплив війни на освіту фіксує погіршення доступу до навчання, посилення освітньої нерівності, зростання значущості дистанційних і змішаних форматів, а також вплив війни на якість освітнього процесу.

Загалом дані Google Trends дають змогу виділити три різні логіки суспільного інтересу до неформальної освіти. По-перше, йдеться про *логіку доступності*, що виявляється у високій зацікавленості до безкоштовних курсів, особливо в кризовий період 2022 р. По-друге, йдеться про *логіку адаптації*, що виявляється у стійкій зацікавленості до онлайн-курсів, англійської мови, програмування та цифрових навичок. По-третє, йдеться про *логіку технологічної превентивності*, помітну в запитах, пов'язаних зі штучним інтелектом та Python. Ці логіки не виключають одна одну, а разом формують образ неформальної освіти як гнучкого простору, в якому користувачі шукають не лише знання, а й способи зберегти або розширити власні можливості. Таким чином, дані Google Trends не доводять реальний масштаб участі в неформальній освіті, проте дозволяють побачити, яким чином вона стає видимою в цифровій пошуковій поведінці (насамперед, як практична стратегія адаптації).

Якщо дані Google Trends дають змогу побачити суспільний інтерес до неформальної освіти через практичні пошукові запити, то Google Scholar дозволяє оцінити, у яких категоріях ця проблематика представлена в українському академічному просторі. У цьому випадку Google Scholar використовується як орієнтовний індикатор академічної видимості теми, оскільки його результати залежать від алгоритмів індексації, пошукових формулювань, дублювання матеріалів і включення публікацій різного типу та якості. Тому отримані дані не слід інтерпретувати як точну кількість наукових праць, скоріше йдеться про показник того, які поняття є більш помітними й інституціоналізованими в академічному описі освітніх змін.

Дані Google Scholar (див. рис. 4) демонструють помітну асиметрію між різними категоріями, пов'язаними з освітніми трансформаціями, наприклад, найбільш представленою категорією є «дистанційне навчання», особливо у 2020–2025 рр. Така динаміка є очікуваною, оскільки спочатку пандемія COVID-19, а згодом повномасштабна російська агресія зробили дистанційні та змішані формати навчання одним із центральних об'єктів освітніх досліджень, особливо коли дослідження стосуються прифронтових регіонів України. У цьому сенсі академічна увага до дистанційного навчання відображає передусім інституційну реакцію на війну: дослідники аналізують організацію освітнього процесу, технічні умови, якість навчання, цифрові платформи, доступність і педагогічні наслідки переходу в онлайн-формат (Lytovchenko et al., 2025).

Водночас поняття «навчання впродовж життя» та «освіта дорослих» також мають помітну академічну представленість, оскільки вони утворюють ширшу рамку для аналізу освіти поза межами класичної траєкторії «школа → університет». Ці категорії дозволяють описувати професійний розвиток, перекваліфікацію, навчання дорослих і безперервне оновлення компетентностей, однак вони не завжди фіксують специфіку саме неформальної освіти як гнучкої, короткострокової, часто платформної та практикоорієнтованої форми адаптації до соціальних умов невизначеності або нестабільності. Тому висока видимість суміжних понять не означає автоматично високої концептуальної розробленості неформальної освіти як самостійного соціологічного об'єкта.

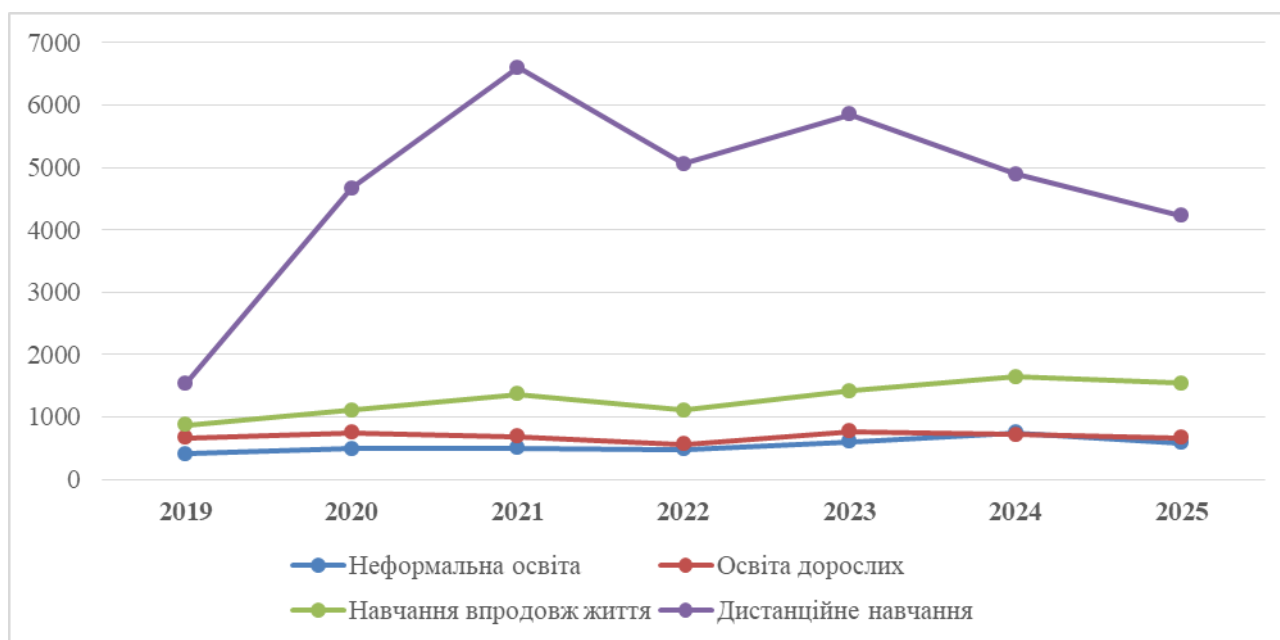


Рис. 4. Академічна видимість тематики неформальної освіти та суміжних понять у Google Scholar, 2019–2022 рр.

Джерело: зроблено автором за даними Google Scholar.

На цьому тлі низька видимість поняття «неформальна освіта» в академічному дискурсі вказує не на брак дослідницького інтересу, а на особливості його наукового та інституційного визначення. Українські дослідники частіше описують ці практики у межах технічних (дистанційне навчання, цифровізація) або традиційних педагогічних (освіта дорослих, підвищення кваліфікації) підходів. Через таку концептуальну асиметрію неформальне навчання виявляється фрагментованим і розчине-ним у суміжних темах. Це заважає розглядати неформальну освіту як самостійну соціологічну проблему, що безпосередньо пов'язана з подвійною природою адаптаційних стратегій, бар'єрами в доступі до знань та нерівними можливостями для обміну навичок на життєвий успіх в умовах суспільних криз.

Саме ця понятійна невідповідність є важливою для логіки статті, оскільки в повсякденному житті та цифрових пошуках неформальна освіта виявляється на рівні конкретних практичних дій: через прагматичні потреби в інструментальних навичках (вивчення мов, програмування, цифрова грамотність, опанування штучного інтелекту). Натомість у наукових працях ця життєва практика узагальнюється до масштабних теоретичних або педагогічних категорій. Відтак, порівняльний аналіз даних Google Trends та Google Scholar виявляє не просто кількісну розбіжність, а глибокий розрив у сприйнятті: очевидну суперечність між повсякденною логікою індивідуального освітнього пошуку та академічними моделями опису суспільних змін.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕНЬ

Отримані дані дають змогу розглядати неформальну освіту не лише як сукупність освітніх форматів, а й як особливий спосіб соціальної орієнтації в умовах невизначеності. Google Trends показує, що суспільний інтерес до неформальної освіти переважно виражається через практичну мову пошуку: користувачі звертаються не стільки до абстрактної категорії «неформальна освіта», скільки до конкретних освітніх ресурсів, наприклад, курсів, онлайн-навчання, англійської мови, програмування, цифрової грамотності та ІІІ. Це означає, що в повсякденній цифровій поведінці неформальна освіта проявляється насамперед як пошук інструменту, який може бути використаний для адаптації, професійної переорієнтації або розширення життєвих можливостей. Дані Google Scholar, навпаки, показують іншу логіку видимості, коли в академічному полі та сама проблематика частіше описується через ширші та інституціоналізовані категорії: дистанційне навчання, освіта

дорослих, навчання протягом життя. Це не означає, що неформальна освіта відсутня в науковому дискурсі, однак вона поки що частіше включається в суміжні дослідницькі рамки, ніж виступає самостійним соціологічним об'єктом.

Таким чином, між суспільним та академічним рівнями видимості виникає важлива розбіжність: користувачі шукають конкретні рішення, тоді як академічне середовище частіше описує ці процеси через узагальнені поняття. Саме ця розбіжність робить поняття адаптивної освітньої стратегії продуктивним, оскільки воно дозволяє пов'язати практичну мову цифрового пошуку з академічною мовою соціологічного аналізу. Якщо розглядати неформальну освіту лише як набір курсів чи платформ, її соціальний зміст втрачається, але якщо розуміти його як адаптивну стратегію, стає видно, що йдеться про ширшу трансформацію освітньої поведінки: люди все частіше комбінують різні ресурси навчання, щоб зберігати професійну мобільність, реагувати на ризики, компенсувати нестабільність формальних траєкторій і шукати нові можливості в умовах війни та цифровізації.

Разом із тим результати дослідження не дозволяють романтизувати неформальну освіту як універсальний ресурс доступної адаптації. Пошуковий інтерес до курсів, мовного навчання, програмування чи штучного інтелекту фіксує наявність соціальної потреби, але не показує, хто саме має змогу перетворити цю потребу на завершене навчання, нову компетентність або професійну перевагу. У цьому полягає принципове обмеження цифрової видимості: вона робить помітним інтерес, але не розкриває соціальну нерівність ресурсів, необхідних для участі й подальшої конверсії результатів навчання.

Тому неформальну освіту слід розуміти подвійно: і як простір розширення можливостей, і як можливий механізм нової стратифікації. Її переваги найповніше реалізуються тоді, коли індивід уже має достатній цифровий, мовний, часовий, інформаційний і соціальний капітал, тоді як для менш ресурсних груп неформальна освіта може залишатися радше нормативною вимогою постійної адаптації, ніж реально доступним каналом мобільності. Отже, ключовою соціологічною проблемою стає не лише питання про те, чи зростає інтерес до неформальної освіти, а й питання про те, хто здатен конвертувати цей інтерес у життєві шанси.

Окреслені в статті обмеження цифрових індикаторів визначають вектори майбутніх наукових розвідок. По-перше, виникає необхідність переходу від аналізу декларативного інтересу до вивчення реальних практик неформального навчання через кількісні та якісні соціологічні методи (опитування, глибинні інтерв'ю), що дозволить детально описати бар'єри доступу до освіти у різних соціальних групах (зокрема ВПО та молоді прифронтових областей). По-друге, перспективним є дослідження механізмів ринкової конверсії мікрокваліфікацій: як саме роботодавці в умовах війни оцінюють сертифікати неформальної освіти порівняно з університетськими дипломами. Нарешті, окремого аналізу потребує роль інструментів ШІ в самоосвіті як нового чинника потенційної стратифікації та формування цифрового розриву другого рівня.

ФІНАНСУВАННЯ

Стаття виконана в межах науково-дослідної роботи «Синергія формальної та неформальної освіти для запобігання втратам людського капіталу в умовах війни», яка фінансується Міністерством освіти і науки України (номер реєстрації 0126U001143).

КОНФЛІКТ ІНТЕРЕСІВ

Автор заявив про відсутність конфлікту інтересів.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

- Auerbach, P., & Green, F. (2025). Reformulating the critique of human capital theory. *Journal of Economic Surveys*, 39(5), 1839–1851. <https://doi.org/10.1111/joes.12675>
- Banit, O., & Vashchenko, L. (2021). Non-Formal Development Trends of Adult Education in Ukraine. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, 3, 23–27. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(3\).2021.23-27](https://doi.org/10.35387/ucj.1(3).2021.23-27)
- Benavot, A., Hoppers, C., Lockhart, A., Hinzen, H., Panyasiri, C., & Wang, M. (2022). Reimagining adult education and lifelong learning for all: Historical and critical perspectives. *International Review of Education*, 68(2), 165–194. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09955-9>

- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3–4), 169–180. <https://doi.org/10.2304/eej.2006.5.3.169>
- Boeren, E. (2016). *Lifelong learning participation in a changing policy context: An interdisciplinary theory*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137441836>
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London and Beverly Hills: SAGE.
- Brown, T., & De Neve, G. (2024). Skills, training and development: an introduction to the social life of skills in the global South. *Third World Quarterly*, 45(4), 607–623. <https://doi.org/10.1080/01436597.2023.2219615>
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Desjardins, R. (2017). *Political economy of adult learning systems: Comparative study of strategies, policies and constraints*. London: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474273671>
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Holford, J., Hodge, S., Knight, E., Milana, M., Waller, R., & Webb, S. (2022). Lifelong education research over 40 years: insights from the International Journal of Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 41(6), 537–548. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2167445>
- Hölzl, J., Keusch, F., & Sajons, C. (2025). The (mis)use of Google Trends data in the social sciences – A systematic review, critique, and recommendations. *Social Science Research*, 126, 103099. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2024.103099>
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. London: Routledge.
- Kalenda, J., Vaculíková, J., & Kočvarová, I. (2022). Barriers to the participation of low-educated workers in non-formal education. *Journal of Education and Work*, 35(5), 455–469. <https://doi.org/10.1080/13639080.2022.2091118>
- Karger, T., Kalenda, J., Kalenda, S., & Kroutilová Nováková, R. (2022). Legitimation of non-participation in adult education and training: the situational logic of decision-making. *International Journal of Lifelong Education*, 41(3), 277–293. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2057606>
- Karger, T., Kalenda, J., Vaculíková, J., & Kočvarová, I. (2024). Online learning platforms and resources in adult education and training: new findings from four European countries. *International Journal of Lifelong Education*, 43(4), 417–431. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2358896>
- Kinnari, H., & Silvennoinen, H. (2023). Subjectivities of the lifelong learner in “humanistic generation” – Critical policy analysis of lifelong learning policies among discourses of UNESCO, the Council of Europe and the OECD. *International Journal of Lifelong Education*, 42(4), 424–440. <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2234089>
- Kohut, I., Nikulina, O., Syrbu, O., Zherobkina, T., & Nazarenko, Y. (2023). *War and education: How a year of the full-scale invasion influenced Ukrainian schools*. Kyiv: Cedos. Retrieved 09 March 2026 from <https://cedos.org.ua/en/researches/war-and-education-how-a-year-of-the-full-scale-invasion-influenced-ukrainian-schools/>
- Kostiuchenko, T., Volosevych, I., & Info Sapiens. (2024). *Impact of war on youth in Ukraine – 2024*. Kyiv: UNDP Ukraine, Ministry of Youth and Sports of Ukraine, & SeeD. Retrieved March 09, 2026 from <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/vplyv-viyny-na-molod-v-ukrayini-2024>
- Lytovchenko, A., Nekhaienko, O., & Zaporozhchenko, R. (2025). Open educational platforms in the processes of individualization and personalization of higher education: The case of V. N. Karazin Kharkiv National University. *Habitus*, 1(72), 26–30. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.72.1.4>
- Mavragani, A., Ochoa, G., & Tsagarakis, K. (2018). Assessing the methods, tools, and statistical approaches in Google Trends research: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 20(11), e270. <https://doi.org/10.2196/jmir.9366>
- OECD. (2023). *Micro-credentials for lifelong learning and employability: Uses and possibilities*. OECD Education Policy Perspectives, No. 66, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9c4b7b68-en>
- Regmi, K. (2015). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61, 133–151. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9480-2>
- Romö, M.B. (2024). Untangling ideologies in lifelong learning discourse. *Journal of Education and Work*, 37(5-6), 309–324. <https://doi.org/10.1080/13639080.2024.2407764>

- Shcherbachenko, V., & Sliusarenko, A. D. (2023). Prospects and challenges of online education development in Ukraine. *Socio-Economic Relations in the Digital Society*, 2(48), 84–95. <https://doi.org/10.55643/ser.2.48.2023.496>
- The New Voice of Ukraine. (2024, Nov. 8). *High willingness among Ukrainians to re-skill for career mobility, survey shows*. Retrieved March 09, 2026 from <https://english.nv.ua/nation/high-willingness-among-ukrainians-to-re-skill-for-career-mobility-survey-shows-50464831.html>
- Topolnyk, Y. (2025). Use of mobile applications in non-formal adult education. *Adult education: theory, experience, prospects*, 27(1), 44–52. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.44-52](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.44-52).
- UNESCO. (2022). *Making lifelong learning a reality: A handbook*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* Retrieved March 10, 2026 from <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology>
- UNICEF. (2025a). *4.6 million children in Ukraine face ongoing educational barriers as fourth academic year during war begins*. Retrieved March 09, 2026 from <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/back-to-school>
- UNICEF. (2025b). *More than 340 educational facilities damaged or destroyed in Ukraine this year*. Retrieved March 10, 2026 from <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/more-340-educational-facilities-damaged-or-destroyed-ukraine-year>
- Vaculíková, J., Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2024). Participation in non-formal adult education within the European context: Examining multilayer approach. *Frontiers in Education*, 9, 1380865. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1380865>
- Wheelahan, L., & Moodie, G. (2021). Analysing micro-credentials in higher education: A Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 212–228. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887358>