УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ

УДК 37.01/.09
DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2026.2.23

М. В. ГРИНЬОВА
доктор філософії в галузі освіти та педагогіки,
завідувач відділу міжнародної співпраці та трансферу інновацій,
старший викладач кафедри філософії освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
м. Одеса, Україна
Електронна пошта: marishagrinja@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1308-2634

СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНИЙ ПІДХІД ДО КЛАСИФІКАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОЄКТІВ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та розроблення концептуально узгодженої класифікації освітніх проєктів. Актуальність дослідження зумовлена активним поширенням проєктного підходу в сучасній освітній практиці та відсутністю системно вибудуваної класифікації, здатної відобразити багатовимірний характер освітніх проєктів і забезпечити їх аналітичну визначеність у контексті модернізації освіти.

На основі аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення наукових джерел, а також контент-аналізу виявлено обмеження наявних практик класифікації освітніх проєктів в українському науковому дискурсі з управління освітніми проєктами, зокрема їх фрагментарність, редукцію до окремих аспектів реалізації, змішування критеріїв різної аналітичної природи та недостатнє врахування сучасних характеристик проєктної діяльності, що ускладнює їх системне співвіднесення.

У дослідженні запропоновано класифікацію освітніх проєктів, розроблену на основі структурно-компонентного підходу, яка охоплює чотири взаємопов'язані компоненти: контекстуально-детермінуючий, управлінсько-організаційний, змістово-процесуальний та результативно-оцінювальний. Ключовою особливістю класифікації є розмежування критеріїв на типологічні та параметричні, що дозволяє поєднати їх типологізацію з аналізом особливостей реалізації. Типологічні критерії забезпечують виокремлення відносно однорідних типів освітніх проєктів, тоді як параметричні відображають варіативні ознаки їх реалізації.

Запропонована класифікація враховує багатосуб'єктний характер освітніх проєктів та відображає актуальні тенденції розвитку освіти, зокрема пов'язані з цифровізацією, партисипацією, інклюзією, орієнтацією на цілі сталого розвитку та використанням рішень на основі штучного інтелекту. Її практична значущість полягає у можливості використання як інструменту системного аналізу, конструювання та оцінювання освітніх проєктів.

Ключові слова: інклюзія, модернізація освіти, партисипація, проєктний підхід, сталий розвиток, управління освітніми проєктами, цифровізація.

Поставлення проблеми. Сучасна освіта характеризується активним поширенням проєктного підходу як інструменту її модернізації у відповідь на динамічні суспільні та технологічні трансформації.

З урахуванням актуальних тенденцій розвитку теорії та практики управління освітніми проєктами, освітній проєкт доцільно визначати як обмежену в часі цілеспрямовану взаємодію різних суб'єктів освітньої діяльності та пов'язаних із нею соціальних практик, спрямовану на трансформацію освітнього процесу або середовища задля досягнення комплексного результату, що поєднує освітні, інституційні та соціальні ефекти. Такий підхід дозволяє розглядати освітній проєкт як узагальнювальне поняття, що об'єднує різні проєкти, диференційовані відповідно до їх сутності та контексту реалізації.

Водночас різноманітність ознак освітніх проєктів зумовлює потребу в узгодженій класифікації, що цілісно відображає їхню багатовимірність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри актуальність проблеми класифікації освітніх проєктів, її системне теоретичне опрацювання в українському науковому дискурсі з управління освітніми проєктами є обмеже-

ним. Наявні дослідження характеризуються різними підходами до класифікації і варіативністю критеріїв систематизації.

О. Придатко, здійснюючи спробу комплексної класифікації, систематизує освітні проєкти за низкою критеріїв, зокрема: за масштабом (малі, середні, великі, особливо великі – з урахуванням обсягу залученого капіталу, кількості учасників і впливу на середовище); за тривалістю (короткострокові, середньострокові, довгострокові); за характером і рівнем учасників (міжнародні та вітчизняні); за метою і характером діяльності (комерційні та некомерційні); за класом і структурою (монопроєкти, мультипроєкти, мегапроєкти); за рівнем альтернативності (взаємовиключні, альтернативні за капіталом, незалежні, взаємовпливаючі, взаємодоповнюючі); за видом і характером предметної області (освітні, наукові, проєкти розвитку, інноваційні, інвестиційні, ІТ-проєкти, комбіновані); за сферою реалізації (соціальні, економічні, організаційні, технічні, змішані); за ступенем складності (прості, складні, надзвичайно складні) [Придатко : 44–45]. Окремо дослідник визначає замовників проєктів (державні, комерційні організації, користувачі) та їх виконавців (науково-педагогічний, управлінський, організаційно-методичний і допоміжний персонал закладів освіти) [Придатко : 44–45].

Зауважимо, що запропонована класифікація вирізняється достатньо широким охопленням різних аспектів освітніх проєктів і комплексним підходом до їх систематизації, зокрема з урахуванням ресурсних, структурно-організаційних і управлінських параметрів. Водночас вона не повною мірою відображає сучасні тенденції у сфері управління та реалізації освітніх проєктів.

Розглядаючи освітні проєкти як багатосуб'єктну діяльність, Н. Горідько пропонує їх класифікацію за кількома групами ознак: за видами (проєкти змін у структурі освітньої системи, освітніх програм, їх змісту, управління освітою, а також наукові, навчальні, педагогічні та просвітницькі), за структурами-реалізаторами (заклади освіти, органи управління, підприємства, наукові установи, громадські об'єднання), за джерелами фінансування (державний і місцевий бюджет, інвестори (зокрема міжнародні), національні та міжнародні фонди, благодійні внески) та за складом учасників (працівники освіти, науковці, державні службовці, викладачі, студенти, вчителі, учні, волонтери, представники громадянського суспільства) [Горідько : 39].

Наведена класифікація виходить за межі суто педагогічного розуміння освітніх проєктів, враховує інституційний і ресурсний виміри їх реалізації та відображає багатосуб'єктний характер проєктної діяльності. Разом із тим, вважаємо, що обмеженість представлених критеріїв, зокрема щодо врахування сучасних тенденцій розвитку освіти, знижує її аналітичні можливості в контексті модернізації освіти.

Зосереджуючись на організації освітнього процесу, О. Алейнікова пропонує багатокритеріальний підхід до класифікації освітніх проєктів. Зокрема, освітні проєкти диференціюються за домінуючим методом або видом діяльності (дослідницькі, творчі, рольово-ігрові, практично-орієнтовані, інформаційні), за змістовим спрямуванням (літературні, естетично-наукові, екологічні, лінгвістичні, культурологічні, спортивні, географічні, історичні, музичні тощо), а також за характером координації (відкрита – жорстка чи гнучка, явна або прихована) [Алейнікова : 679]. Окремими підставами класифікації визначено характер контактів (локальні, регіональні, міжнародні), кількість учасників (персональні, парні, групові) та тривалість реалізації (короткочасні, довгострокові, епізодичні) [Алейнікова : 679].

Представлена класифікація забезпечує достатньо детальну диференціацію освітніх проєктів за організаційними, змістовими та процесуальними характеристиками. Водночас, на наш погляд, зосередженість цієї класифікації переважно на педагогічній діяльності дещо звужує розуміння освітніх проєктів, що обмежує можливості її використання для системного аналізу.

На рівні реалізації освітніх проєктів у закладах освіти В. Козленко виокремлює їх залежно від спрямування: навчальні, проєкти розвитку педагогічного потенціалу, інфраструктурні, соціальні, а також проєкти, пов'язані з формуванням культури безпеки та охорони здоров'я [Козленко : 105–106].

Дослідник також підкреслює варіативність суб'єктів ініціювання таких проєктів – від закладів освіти і державних органів до неурядових організацій, батьків і здобувачів освіти [Козленко : 105–106].

Розглянута класифікація відображає варіативність функціональних напрямів освітніх проєктів і підкреслює відкритість їх ініціювання різними суб'єктами, разом із тим, обмежується інституційним рівнем реалізації, що звужує можливості її використання для системного аналізу освітніх проєктів.

Аналізуючи міжнародний досвід управління освітніми проєктами, О. Черненко пропонує класифікувати їх за такими критеріями, як масштаб (від локальних шкільних ініціатив до національних реформ), тривалість (короткота довгострокові), цільова аудиторія (учні, вчителі, адміністрація) та педагогічна спрямованість (навчальні, виховні, розвивальні) [Черненко : 309–310]. Окремо дослідник виокремлює інноваційні проєкти, пов'язані з упровадженням новітніх технологій і методик, інфраструктурні проєкти, проєкти розвитку компетентностей, а також міжнародні проєкти, орієнтовані на культурний обмін і глобальну інтеграцію [Черненко : 309–310].

Запропонований підхід до класифікації поєднує педагогічні та організаційно-управлінські критерії й відображає різні рівні реалізації освітніх проєктів, а також їх зв'язок із сучасними тенденціями розвитку освіти. Водночас дослідник радше окреслює можливі напрями групування освітніх проєктів, ніж пропонує цілісно структуровану класифікацію.

З огляду на зазначене вище, акцентуємо на тому, що розширення уявлень про сутність і функції освітніх проєктів виразно простежується в сучасних зарубіжних наукових публікаціях. Зокрема, освітні проєкти розглядаються як інструмент підвищення стійкості та безпеки освітнього середовища через інтеграцію наукового знання у практику [Solarino & Eva], а також як засіб соціальної інтеграції та інклюзії, що сприяє залученню дітей і молоді з особливими освітніми потребами до повноцінної участі в освітньому та соціальному середовищі [Affengruber et al.]. Вагомим акцентом є розуміння осітніх проєктів як механізму поєднання навчання з реальним життєвим досвідом і локальним контекстом через взаємодію з громадою та практикоорієнтовану діяльність [Merino et al.]. Крім того, освітні проєкти інтерпретуються як інноваційні міжсекторальні практики, що забезпечують трансфер знань, розвиток технологічних і професійних компетентностей і підтримують модернізацію освітніх систем і програм [Adam et al.; Beloiu et al.; Härkki et al.].

Більше того, розуміння освітніх проєктів як комплексних багатокомпонентних ініціатив підтверджує аналіз практики реалізації міжнародних освітніх програм, зокрема Erasmus+ [Національний Еразмус+ офіс в Україні], який засвідчує виявлення різних характеристик, зокрема за масштабом (міжнародні), типом взаємодії (міжінституційні, міжсекторальні), спрямованістю (дослідницькі, практико-орієнтовані, інноваційні) та характером результатів (матеріальні та нематеріальні).

Таким чином, проведений аналіз наявних практик класифікації освітніх проєктів в українському науковому дискурсі засвідчує їх фрагментарність і відсутність системного узгодження критеріїв, зокрема нерозмежованість критеріїв різної аналітичної природи, а також різноспрямованість акцентів у їх інтерпретації, що зумовлює необхідність розроблення концептуально узгодженої класифікації, здатної відобразити багатовимірність освітніх проєктів.

Метою дослідження є розроблення на основі структурно-компонентного підходу концептуально узгодженої класифікації освітніх проєктів.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення наукових джерел, а також контент-аналіз, що дали змогу виокремити ключові підходи до класифікації освітніх проєктів і окреслити їхні концептуальні обмеження. На цій основі застосовано структурно-компонентний підхід для побудови класифікації з розмежуванням типологічних і параметричних критеріїв. Для уточнення формулювань і підвищення логічної узгодженості тексту використано інструменти штучного інтелекту (ChatGPT; Claude).

Результати та дискусії. Узагальнення результатів наукових досліджень і практич-

ного досвіду реалізації освітніх проєктів дає підстави уточнити їх сутнісні характеристики та узгодити критерії класифікації.

Передусім, з огляду на активну цифровізацію освіти, актуалізується потреба у введенні відповідної класифікаційної характеристики та розмежуванні понять «цифровий» («діджитал»), «електронний» та «онлайн» проєкт. У цьому зв'язку за результатами проведених досліджень поняття «цифровий проєкт» доцільно розглядати як узагальнювальне (родове), що охоплює різні проєкти (зокрема електронні та онлайн), реалізація яких пов'язана із застосуванням цифрових технологій [Гриньова, 2025].

Крім того, з огляду на трансформаційну роль штучного інтелекту в сучасному суспільстві загалом та освіті зокрема [Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence ; Ahamed], виправданим, на нашу думку, є виокремлення в класифікації освітніх проєктів характеристики, пов'язаної із застосуванням рішень на основі штучного інтелекту (ШІ) як інструменту управління проєктами.

Поряд із цим, зростання ролі партисипативності у розробленні та реалізації освітніх проєктів дає підстави розглядати її як аналітичний критерій, теоретично обґрунтований моделями участі Ш. Арнстейн [Arnstein] і Р. Харта [Hart]. Партисипативність у цьому контексті характеризує організацію взаємодії в освітньому проєкті на засадах розподільного лідерства (відкритість інформації, участь в ухваленні рішень, розподіл відповідальності) [Гриньова, 2024] і передбачає трансформацію бенефіціарів із об'єктів впливу в суб'єктів взаємодії.

Водночас орієнтація сучасного глобального суспільства на інклюзію актуалізує переосмислення підходів до спрямованості та розроблення освітніх проєктів. З огляду на це інклюзія розглядається як мета (створення / розвиток інклюзивного освітнього / соціокультурного середовища) і як принцип розроблення та реалізації освітніх проєктів, що передбачає врахування особливих освітніх потреб бенефіціарів (цільових груп). Таке розуміння відповідає міжнародним підходам до інклюзивної освіти [UNESCO], які акцентують на усуненні бар'єрів і залученні всіх, та узгоджуються з концепцією Universal Design for Learning [CAST], що орієнтує на доступність, гнучкість і варіативність освітнього середовища.

Також важливим аспектом аналізу освітніх проєктів є характер координації, який відображає ступінь формалізації та регламентованості процесів взаємодії в межах проєктної команди. Відповідно до положень PMBOK Guide (7th edition) [Project Management Institute], управління проєктами може здійснюватися як на основі структурованих процедур, так і через гнучкі адаптивні практики. Це дає підстави виокремлювати формалізовані та гнучкі (адаптивні) моделі координації освітніх проєктів, вибір і поєднання яких зумовлюються організаційним контекстом їх реалізації.

Крім того, аналіз сучасних освітніх проєктів засвідчує зростання ролі орієнтації на цілі сталого розвитку (ЦСР) як однієї з характеристик, що визначають їх спрямованість. Таку орієнтацію доцільно розглядати крізь призму Цілі 4 «Якісна освіта» глобальної рамки «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development» [United Nations General Assembly], реалізація якої тісно пов'язана з досягненням інших цілей сталого розвитку та виступає їх основою. У цьому контексті інтеграція цілей сталого розвитку в освітні проєкти може мати імпліцитний або експліцитний характер.

Таким чином, урахування окреслених теоретичних і практичних положень стало підґрунтям для розроблення класифікації освітніх проєктів, у межах якої враховано ключові концептуальні обмеження, виявлені в сучасному українському науковому дискурсі з управління освітніми проєктами, зокрема:

– *редукцію освітніх проєктів до окремих аспектів їх реалізації*, передусім педагогічних, що зумовило необхідність їх розгляду як цілісного багатовимірного явища, яке поєднує педагогічний, управлінський, соціальний, психологічний і дослідницький виміри;

– *відсутність системної структурної основи класифікації*, що обумовило використання структурно-компонентного підходу до її побудови з виокремленням контекстуально-детермінуючого, управлінсько-організаційного, змістово-процесуального та результативно-оцінювального компонентів;

– *змішування критеріїв різної аналітичної природи*, зокрема нерозмежованість типологічних і параметричних ознак, що ускладнює системне співвіднесення освітніх проєктів і знижує аналітичну визначеність класифікацій;

– *часткове врахування сучасних характеристик освітніх проєктів*, що зумовило включення до аналізу ознак, пов'язаних із цифрофізацією, партиспацією, інклюзією та цілями сталого розвитку, які в наявних класифікаціях переважно представлені імпліцитно;

– *відсутність характеристик, пов'язаних із використанням технологій штучного інтелекту*, що актуалізує необхідність урахування їх ролі в трансформації проєктної діяльності.

Спираючись на виявлені обмеження та результати узагальнення власного досвіду проєктної діяльності, у дослідженні запропоновано класифікацію освітніх проєктів, розроблену на основі структурно-компонентного підходу (таблиця 1).

Подана в *таблиці 1* класифікація відображає багатовимірність освітніх проєктів і структурована за чотирма взаємопов'язаними компонентами, що забезпечують їх цілісне представлення: *контекстуально-детермінуючим* (контекст і належність проєкту), *управлінсько-організаційним* (особливості організації управління та взаємодії), *змістово-процесуальним* (спрямованість та характер проєктної діяльності) *та результативно-оцінювальним* (результати та ефекти реалізації).

Критерії, покладені в основу кожного компонента, розмежовані за їх аналітичною функцією на типологічні та параметричні. *Типологічні критерії* визначають сутнісні характеристики проєкту («Що це за проєкт?»), зміна яких призводить до зміни його типу, тоді як *параметричні критерії* описують змінні умови та особливості реалізації («Як він реалізується?»), що можуть варіюватися в межах одного типу проєкту. Водночас межа між типологічними та параметричними критеріями має контекстуальний характер і не є абсолютно фіксованою. Так, окремі критерії (наприклад, інклюзивність, партисипативність, характер

Таблиця 1

Структурно-компонентна класифікація освітніх проєктів

Тип критеріїв	**Критерій**	**Прояви критерію**
1	2	3
Контекстуально-детермінуючий компонент		
Типологічні	Види освіти	проєкти, що реалізуються у формальній; неформальній; інформальній освіті; комбіновані моделі
	Складники освіти	проєкти, що реалізуються в дошкільній; повній загальній середній; позашкільній; спеціалізованій; професійній; фаховій передвищій; вищій освіті; освіті дорослих (у тому числі післядипломній освіті); комбіновані моделі
	Середовище реалізації	проєкти, що реалізуються в очному; цифровому (цифрові проєкти); змішаному середовищі
	Характер діяльності	комерційні; некомерційні проєкти
Параметричні	Характер ініціювання	проєкти із централізованим; децентралізованим; змішаним характером ініціювання
	Масштаб реалізації	проєкти інституційного (у межах одного закладу освіти); локального (у межах мікрорайону, населеного пункту, громади); регіонального; національного; міжнародного рівнів реалізації
	Джерела фінансування	проєкти, що фінансуються за рахунок бюджетних (державного, регіонального, місцевих бюджетів); грантових (зокрема міжнародної технічної допомоги); інвестиційних; благодійних коштів; коштів суб'єктів реалізації проєкту (самофінансування); комбінованих джерел (співфінансування)
Управлінсько-організаційний компонент		
Типологічні	Секторальна спрямованість	проєкти освітньої; соціальної; культурної; медичної; економічної; екологічної; громадянської; комбінованої спрямованості
	Секторальна структура	моносекторальні; міжсекторальні проєкти
	Організаційна модель	проєкти із ієрархічною (вертикально структурованою); мережевою (горизонтальною, партнерською); матричною; комбінованою моделлю управління
	Суб'єктна конфігурація	індивідуальні; командні; консорціумні; мережеві проєкти

Продовження таблиці 1

1	2	3
Параметричні	Замовники	проєкти, замовниками яких є органи державної влади та/або місцевого самоврядування; роботодавці та представники бізнесу; інституції громадянського суспільства; міжнародні організації та донори; фізичні особи; ініціативні групи
	Виконавці	проєкти, виконавцями яких є педагогічні та науково-педагогічні працівники; здобувачі освіти; батьки; управлінці; науковці; експерти; технічні та сервісні фахівці; представники громадянського суспільства
	Тривалість	короткострокові; середньострокові; довгострокові проєкти
	Характер середовища реалізації	Проєкти, які реалізуються у передбачуваному; помірно змінному; динамічному середовищі
	Ресурсоємність	проєкти з низькою (у межах наявних ресурсів); середньою (часткове додаткове залучення ресурсів); високою (значні додаткові ресурси) ресурсоємністю
	Характер координації	проєкти із неформалізованою; адаптивно-формалізованою; формалізованою координацією
	Партисипативність	партисипативні; непартисипативні проєкти
	Інклюзивність	проєкти із обмеженим (фрагментарне врахування різноманітності бенефіціарів); вибірковим (врахування потреб окремих груп бенефіціарів); комплексним (забезпечення участі та доступності для всіх бенефіціарів) рівнем інклюзивності
Змістово-процесуальний компонент		
Типологічні	Функціональна спрямованість	педагогічні (дидактичні, розвивальні, виховні); методичні; просвітницькі; професійного розвитку; дослідницькі (наукові); управлінські; соціально орієнтовані; інфраструктурні; технологічні проєкти
	Домінуючий метод діяльності	проєкти із аналітико-пошуковим; проєктно-конструкторським; практико-орієнтованим; організаційно-управлінським домінуючим методом діяльності
	Інтегрованість	монодисциплінарні; міждисциплінарні; трансдисциплінарні проєкти
	Бенефіціари	проєкти, бенефіціарами яких є учасники освітнього процесу; управлінці; науковці; професійні спільноти; представники громадянського суспільства; окремі соціальні групи
Параметричні	Спрямованість змін	проєкти, спрямовані на зміну: змісту освіти; освітнього процесу; освітнього середовища; освітнього менеджменту; освітньої системи; освітньої політики; соціокультурного середовища
	Характер змін	проєкти, спрямовані на удосконалення; розвиток; інновації; трансформації
	Роль ШІ	проєкти без застосування ШІ; проєкти з інтеграцією ШІ у проєктні процеси та продукти
	Інтеграція ЦСР	проєкти із імпліцитною; експліцитною інтеграцією цілей сталого розвитку
Результативно-оцінювальний компонент		
Типологічні	Характер результатів	«м'які» проєкти (з нематеріальними результатами, пов'язаними із процесами, взаємодією, культурою); «тверді» проєкти (з матеріальними результатами, пов'язаними з інфраструктурою та ресурсами); проєкти з комплексними результатами
Параметричні	Рівень результатів	проєкти із індивідуальними (результати навчання, сформовані/розвинені компетентності, особистісний і/або професійний розвиток); інституційними (зміни в освітньому процесі та середовищі); системними (зміни на рівні освітньої системи або політики); соціальними (вплив на окремі соціальні групи, громаду, суспільство); комплексними результатами
	Спрямованість ефектів	проєкти із освітніми (навчальними; розвивальними; виховними); управлінськими (розвиток інституційного потенціалу; розбудова партнерств; залучення ресурсів); соціальними (інклюзія; гендерна рівність; цифрова трансформація; сталий розвиток; громадянська активність; міжнародна інтеграція); комплексними ефектами

координації) мають пограничний характер і за певних аналітичних цілей можуть набувати іншого статусу.

Прояви критеріїв, визначені в межах кожного компонента, відображають багатовимірність і варіативність освітніх проєктів та слугують підґрунтям для їх системного аналізу і порівняння.

Зауважимо, що запропонована класифікація є адаптивною, відтак перелік критеріїв і їх проявів не є вичерпним та може уточнюватися з урахуванням динаміки й різноманіття прак-

тик проєктної діяльності в умовах модернізації освіти.

Висновки. Отже, у результаті дослідження на основі структурно-компонентного підходу розроблено концептуально узгоджену класифікацію освітніх проєктів, що забезпечує їх цілісне осмислення в контексті модернізації освіти та відображає сучасні тенденції її розвитку, зокрема пов'язані з цифровізацією, партисипацією, інклюзією, орієнтацією на цілі сталого розвитку та використанням рішень, заснованих на ШІ.

Запропонована класифікація поєднує усталені та сучасні класифікаційні ознаки освітніх проєктів і структурована за чотирма взаємопов'язаними компонентами: контекстуально-детермінуючим, управлінсько-організаційним, змістово-процесуальним і результативно-оцінювальним. Її важливою особливістю є розмежування критеріїв за їх аналітичною функцією на типологічні та параметричні, що дає змогу поєднати систематизацію освітніх проєктів із їх комплексним аналізом. Типологічні критерії забезпечують виокремлення відносно однорідних типів освітніх проєктів, тоді як параметричні відображають особливості їх реалізації. Класифікація створює підґрунтя для системного зіставлення й аналізу освітніх проєктів і може бути використана як інструмент їх конструювання та оцінювання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з апробацією запропонованої класифікації в практиці управління освітніми проєктами та її подальшим удосконаленням на основі результатів наукового й експертного обговорення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алейнікова О. Освітній проєкт. *Енциклопедія освіти*. Київ, 2021. С. 679.
2. Горідько Н. Моделі і методи управління екологічними знаннями в освітніх проєктах : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата технічних наук. Київ, 2018. 191 с. URL: http://diser.ntu.edu.ua/Goridko_dis.pdf.
3. Гриньова М. Виховання лідерських якостей учнів основної школи у процесі е-партисипативного проєктування. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю: 011 – Освітні, педагогічні науки; Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». Одеса, 2024.
4. Гриньова М. Понятійно-термінологічні аспекти дефініцій «діджитал» («цифровий»), «електронний», «онлайн» у контексті освітнього проєкту як процесу і продукту. *Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті* : матеріали V Регіональної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих науковців. 24 жовтня 2025 року. Одеса, 2025. С. 48–52. URL: https://dspace.oano.od.ua/items/6487ef9d-6956-44cd-ad30-0c55892eeffd.
5. Козленко В. Управління освітніми проєктами та проєктна компетентність майбутніх педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2023. № 89. С. 104–109. DOI: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.20.
6. Настанова до зводу знань з управління проєктами (PMBOK® Guide). 7-ме вид. / Project Management Institute ; пер. укр. мовою. Київ, 2022. 370 с. URL: https://pmiukraine.org/pmbok7 (дата звернення: 12.04.2026).
7. Придатко О. Освітні проєкти та програми як об'єкт проєктного менеджменту. *Управління розвитком складних систем.* 2015. № 24. С. 42–48.
8. Черненко О. Адаптація досвіду зарубіжних країн щодо управління освітніми проєктами. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Т. 2, № 78. С. 308–315. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/78-2-47.
9. Adam A., Prostean G., Badea A., Prostean O. Knowledge transfer in educational projects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 191. P. 1460–1466. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.346
10. Ahamed F. I. The transformative role of artificial intelligence in modern education. *World Journal of Advanced Research and Reviews*. 2025. Vol. 26, № 1. P. 3239–3247. DOI: https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.26.1.1453
11. Arnstein S. Ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*. 1969. Vol. 35, № 4. P. 216–224.
12. Affengruber L., Grillich L., Schultes M.-T., Sommer I. Evaluation of «Sport for the Strong» – A project for the integration of children and adolescents with special educational needs into club sports. *Evaluation and Program Planning*. 2026. (Advance online publication). DOI: https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2025.102700
13. Beloiu R., Bostan I., Iorgulescu M. Internationalization of educational programs through European projects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 191. P. 1467–1472. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.193

14. Härkki T., Vartiainen H., Seitamaa-Hakkarainen P., Hakkarainen K. Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 97. Art. 103188. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188

15. Hart R. *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence : UNICEF Innocenti Research Centre, 1992. 41 p.

16. Merino I., Membrive A., Largo M., Engel A. School projects with the community: Educational practices that promote connection between learning contexts and experiences. *Acta Psychologica*. 2025. Vol. 255. Art. 104893. DOI: https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104893

17. Solarino S., Eva E. The Sismo on tour project: A seismology educational initiative to promote resilience within schools in northern Italy. *Natural Hazards Research*. 2026. (Advance online publication). DOI: https://doi.org/10.1016/j.nhres.2026.02.003

18. United Nations General Assembly. *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development : resolution adopted by the General Assembly, 25 September 2015, A/RES/70/1*. New York : United Nations, 2015. 35 p. URL: https://undocs.org/A/RES/70/1

19. UNESCO. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris : UNESCO, 2017. 46 p. DOI: https://doi.org/10.54675/MHHZ2237

ДЖЕРЕЛА

1. Національний Еразмус+ офіс в Україні. *Офіційний вебсайт*. URL: http://erasmusplus.org.ua (дата звернення: 15.04.2026).

2. CAST. *Universal design for learning guidelines version 2.2*. Wakefield (MA) : CAST, 2018. URL: http://udlguidelines.cast.org (дата звернення: 15.04.2026).

3. Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence. *AI Index Report 2026*. 2026. URL: https://hai.stanford.edu/ai-index/2026-ai-index-report (дата звернення: 15.04.2026).

REFERENCES

1. Aleinikova, O. (2021). Osvitnii proiekt [Educational project]. In Entsyklopediia osvity (p. 679). Kyiv: Yurinkom Inter.

2. Horidko, N. (2018). Modeli i metody upravlinnia ekolohichnymy znanniamy v osvitnikh proiektakh [Models and methods of environmental knowledge management in educational projects] (Candidate's thesis). Kyiv. Retrieved from http://diser.ntu.edu.ua/Goridko_dis.pdf

3. Hrynova, M. (2024). Vykhovannia liderskykh yakostei uchniv osnovnoi shkoly u protsesi e-partysypatyvnoho proiektuvannia [Development of leadership qualities of lower secondary school students in the process of e-participatory design] (Doctoral dissertation, Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa)

4. Hrynova, M. (2025). Poniatiino-terminolohichni aspekty definitsii «didzhytal» («tsyfrovyi»), «elektronnyi», «onlain» u konteksti osvitnoho proiektu yak protsesu i produktu [Conceptual and terminological aspects of the definitions «digital», «electronic», «online» in the context of an educational project as a process and a product]. In *Aktualni problemy pedahohichnoi nauky v XXI stolitti: Materialy V rehionalnoi naukovo-praktychnoi konferentsii zdobuvachiv vyshchoi osvity ta molodykh naukovtsiv* (pp. 48–52). Odesa. Retrieved from https://dspace.oano.od.ua/items/6487ef9d-6956-44cd-ad30-0c55892eeffd

5. Kozlenko, V. (2023). Upravlinnia osvitnimy proiektamy ta proiektna kompetentnist maibutnikh pedahohiv [Management of educational projects and project competence of future teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 89*, 104–109. https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.20

6. Project Management Institute. (2022). *A guide to the project management body of knowledge (PMBOK® Guide)* (7th ed., Ukrainian trans.). Kyiv, Ukraine. Retrieved from https://pmiukraine.org/pmbok7

7. Prydatko, O. (2015). Osvitni proiekty ta prohramy yak obiekt proiektnoho menedzhmentu [Educational projects and programs as an object of project management]. *Upravlinnia rozvytkom skladnykh system, 24*, 42–48.

8. Chernenko, O. (2024). Adaptatsiia dosvidu zarubizhnykh krain shchodo upravlinnia osvitnimy proiektamy [Adaptation of foreign countries' experience in managing educational projects]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 78*(2), 308–315. https://doi.org/10.24919/2308-4863/78-2-47

9. Adam, A., Prostean, G., Badea, A., & Prostean, O. (2015). Knowledge transfer in educational projects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 191*, 1460–1466. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.346

10. Ahamed, F. I. (2025). The transformative role of artificial intelligence in modern education. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 26(1), 3239–3247. https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.26.1.1453

11. Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners, 35*(4), 216–224.

12. Affengruber, L., Grillich, L., Schultes, M.-T., & Sommer, I. (2026). Evaluation of «Sport for the Strong» – A project for the integration of children and adolescents with special educational needs into club sports. *Evaluation and*

Program Planning. Advance online publication. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2025.102700

13. Beloiu, R., Bostan, I., & Iorgulescu, M. (2015). Internationalization of educational programs through European projects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 191*, 1467–1472. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.193

14. Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Hakkarainen, K. (2021). Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education, 97*, 103188. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188

15. Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship.* Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre.

16. Merino, I., Membrive, A., Largo, M., & Engel, A. (2025). School projects with the community: Educational practices that promote connection between learning contexts and experiences. *Acta Psychologica, 255*, 104893. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104893

17. Solarino, S., & Eva, E. (2026). The Sismo on tour project: A seismology educational initiative to promote resilience within schools in northern Italy. *Natural Hazards Research.* Advance online publication. https://doi.org/10.1016/j.nhres.2026.02.003

18. United Nations General Assembly. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development* (A/RES/70/1). New York, NY: United Nations. Retrieved from https://undocs.org/A/RES/70/1

19. UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.* Paris: UNESCO. https://doi.org/10.54675/MHHZ2237

SOURCES

1. National Erasmus+ Office in Ukraine. (n.d.). *Erasmus+ in Ukraine*. Retrieved April 15, 2026, from http://erasmusplus.org.ua

2. CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2.* Wakefield, MA: Author. Retrieved from http://udlguidelines.cast.org

3. Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence. (2026). *AI Index Report 2026*. Retrieved from https://hai.stanford.edu/ai-index/2026-ai-index-report

M. V. HRYNOVA

Ph.D. in Education and Pedagogy,
Head of the Department of International Cooperation and Innovation Transfer, Senior Lecturer at the Department of Philosophy of Education,
Odesa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, Ukraine
E-mail: marishagrinja@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1308-2634

A STRUCTURAL-COMPONENT APPROACH TO THE CLASSIFICATION OF EDUCATIONAL PROJECTS

This article provides a theoretical rationale and develops a conceptually coherent classification of educational projects. The relevance of the study stems from the widespread adoption of the project-based approach in contemporary educational practice and the lack of a systematically structured classification that reflects the multidimensional nature of educational projects and ensures their analytical clarity in the context of educational modernization.

Based on the analysis, synthesis, comparison, and generalization of scientific sources, as well as content analysis, limitations in existing practices for classifying educational projects within the Ukrainian scientific discourse on educational project management have been identified, specifically their fragmentary nature, reduction to individual aspects of implementation, the mixing of criteria of different analytical nature, and insufficient consideration of the contemporary characteristics of project activity, which complicates their systematic correlation.

The study proposes a classification of educational projects based on a structural-component approach encompassing four interrelated components: contextual-determining, managerial-organizational, content-procedural, and outcome-assessment. A key feature of the classification is the distinction between typological and parametric criteria, which allows combining typological analysis with analysis of implementation characteristics. Typological criteria enable the identification of relatively homogeneous types of educational projects. In contrast, parametric criteria reflect the variable characteristics of their implementation.

The proposed classification accounts for the multi-stakeholder nature of educational projects and reflects current trends in educational development, particularly those related to digitalization, participation, inclusion, alignment with the Sustainable Development Goals, and the use of artificial intelligence-based solutions. Its practical significance lies in its potential use as a tool for the systematic analysis, design, and evaluation of educational projects.

Key words: inclusion; educational modernization; participation; project-based approach; sustainable development; educational project management; digitalization.

Дата першого надходження статті до видання: 13.03.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 17.04.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.05.2026

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0